

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**Elizabete Amorim de Almeida Melo**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Maceió/AL  
2019

**ELIZABETE AMORIM DE ALMEIDA MELO**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação – CEDU, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, como um dos requisitos para a obtenção do título de doutorado.

**Linha de Pesquisa:** Processos Educativos.

**Grupo de Pesquisa:** Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia.

**Orientador:** Prof. Dr. Walter Matias Lima

Maceió/AL  
2019

**Catálogo na fonte  
Universidade Federal de Alagoas  
Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

M528e Melo, Elizabete Amorim de Almeida.  
Estágio supervisionado em filosofia : contribuições para a formação inicial de professores / Elizabete Amorim de Almeida Melo. – 2019.  
204 f. ; il.

Orientador: Walter Matias Lima.  
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 195-204.

1. Filosofia - Estágio supervisionado. 2. Formação de professores.  
3. Filosofia - Metodologia do ensino. I. Título.

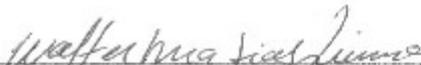
CDU: 1:377.8

ELIZABETE AMORIM DE ALMEIDA MELO

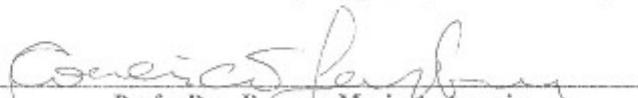
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

Tese aprovada em: 05/07/2019.

BANCA EXAMINADORA:

  
Prof. Dr. Walter Matias Lima  
PPGE/CEDU/UFAL (Orientador)

  
Profa. Dra. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles  
PPGEDUC/UFPE – Campus Agreste (Membro externo)

  
Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim  
ProfHistória/UFPE e Professora da UFPIB (Membro externo)

  
Prof. Dr. Alexandre Torres Fonseca  
Mestrado em História/ICHCA/UFAL (Membro externo)

  
Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves  
PPGE/CEDU/UFAL (Membro interno)

  
Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes  
PPGE/CEDU/UFAL (Membro interno)

  
Prof. Dr. Junot Cornélio Matos  
PPGE/CEDU/UFAL (Membro interno)

Aos meus pais, Eloy Amorim de Almeida (em memória) e Helena da Conceição, pela educação que me proporcionaram, apesar das dificuldades financeiras.

Ao meu marido, Vanio Fragoso de Melo, companheiro de todas as horas há mais de trinta anos. Somos diferentes e divergimos em vários aspectos. Mas nosso amor é convergente e maior do que tudo isso.

Aos meus filhos, Izabela Vanessa de Almeida Melo e Marcos Ivan de Almeida Melo, que são minha relação cósmica com as divindades. Com vocês, aprendi a ser mãe e o significado do amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

A todos(as) os(as) meus(minhas) ex-alunos(as) da Educação Básica (Maceió/AL, Fortaleza/CE e Campina Grande/PB) e do Ensino Superior (Campina Grande/PB e Maceió/AL), principalmente os meus ex-orientandos(as) de TCC da UFAL de 2013 a 2016: Jaeliton Silva, Roosevelt Santos, Julianne Tenório, Carlos Magesse, José Anderson Lima, Carlos Artur Rodrigues, Ingridy Costa, Robertina Rocha, Eronildo Passos, Jefferson Silva, Solange Lima, Fernando Oliveira, José Aparecido Lima, Selma Oliveira, Percia Silva, Alisson Machado, Aline Santos, Fabiana Epyfânio e Denise Pereira (ordem de defesa); Thyago Coelho (monografia/Especialização em Filosofia Contemporânea/UFAL). Sem eles(as), esta tese, com esta temática, não teria sido possível. Com eles e por eles, certamente, aprendi mais do que ensinei.

Aos ex-alunos que se tornaram amigos queridos: Aparecido Lima, Percia Silva, Edcleide Rocha e Anderson Lima. O respeito, a consideração e a confiança nos une.

À Aldenize Tomé por ter dado autorização para a utilização do Planejamento de sua Unidade Temática nesta tese. Muito grata.

À minha família querida e amada: Vanio (marido), Izabela Vanessa e Marcos Ivan (filhos), Helena (mãe) e Eliete (irmã) que procuraram facilitar o meu dia a dia no doutorado, resolvendo os problemas caseiros. Vocês foram compreensivos, amigos, acolhedores, companheiros de jornada. Souberam respeitar meus momentos de fragilidade, de sensibilidade e de crises (existenciais, psicológicas, físicas, emocionais, intelectuais, etc.). Nesse processo, me ajudaram a ficar em pé, apesar dos pesares; cuidaram de mim durante todo o período difícil dos últimos anos. Sem vocês na minha vida, o mundo teria “outros tons de cinza”. Eternamente grata pelo amor, pela convivência, pelas partilhas, pelos segredos compartilhados e pelas aprendizagens diárias. Amo demais vocês.

Ao Marquinho e ao Vanio pelo trabalho de digitação das minhas anotações, nem sempre inteligíveis; pela digitação e conferência das citações; pela conferência das referências bibliográficas. Sem esse “trabalho escravo”, como diz Marquinho, teria demorado mais tempo para terminar a tese. Valeu pela ajuda. Amo demais vocês.

À Iza e ao Demontiê Júnior (meu genro querido) pela assistência técnica e a ajuda com a língua estrangeira. Os dois sempre estiveram disponíveis para me ajudar. Além disso, Iza é

minha filha amada, minha amiga, minha confidente e minha pequena grande mulher. Demontê é o cara “(per)feito” – expressão que ele mesmo utiliza – para minha filha. Gosto muito de você e te respeito cada vez mais. Amo demais vocês.

Aos meus irmãos, Eliene Amorim e Elias Amorim, pelo amor que nos une, pela amizade, pelas conversas sinceras, pelos segredos compartilhados, pelo apoio, pelo carinho, pelos dengos, pelas trocas e pelo acolhimento de sempre. Amo demais vocês.

Aos meus irmãos: Eliane Almeida, Diógenes Amorim e Alex Sarmiento. Vocês fazem parte da minha vida de forma significativa. Apesar das nossas diferenças e divergências, o amor e a amizade nos torna unidos.

À Rosa, minha funcionária e amiga. Obrigada pelo profissionalismo, pelo apoio diário, pela dedicação à minha família, pelo cuidado com tudo e todos. Você torna a vida de todos mais tranqüila aqui em casa. Escuta à todos pacientemente, toda manhã, durante o café da manhã. É muito bom tê-la trabalhando conosco, de forma respeitosa e ética.

Ao professor Walter Matias Lima pela orientação competente. Mas, principalmente, pela amizade e pela compreensão nos meus momentos difíceis durante o período do doutorado. Você é um profissional humano, que sabe acolher. Obrigada por tudo, inclusive pelas visitas de apoio. Serei eternamente grata.

Ao “Grupo Qualis A+”: Adriana Lourenço, Edlene Cavalcanti, Elisa Sena, Jeane Bonfim, Sônia André e Alex Melo, pelos nossos encontros de estudos, de trocas, de aprendizagens; pelo companheirismo durante o doutoramento, pelas “terapias em grupo”, pelos segredos compartilhados, pelos lanchinhos saboreados juntos. Nosso grupo de estudo surgiu no doutorado e se tornou a melhor parte dele – exageradamente falando. Mas não precisa terminar com o fim dele. Podemos continuar juntos com o nosso lema: “Ninguém solta a mão de ninguém”.

À banca examinadora do Exame de Qualificação: Prof. Dr. Walter Matias Lima, meu orientador competente e sempre querido; Profa. Dra. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles e Prof. Dr. Alexandre Torres Fonseca (membros externos); Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes e Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves (membros internos). Todos contribuíram de forma competente, respeitosa e generosa para a melhoria do meu trabalho. Tentei dar o meu melhor em retribuição a leitura atenta do texto e as sugestões enriquecedoras dadas. Apesar disso, antecipadamente, peço perdão por não ter dado conta de tudo o que pediram e solicitaram.

Aos profissionais da saúde alternativa que cuidaram de mim no último ano do doutorado: Liliana Lemos, Dra. Audinei Loureiro Cavalcante e Célia Cavalcante, todas da “Clínica Tao Klyn”; Mariana Palmeira e Alessandra Gutierrez, do “Espaço Corporale”; Verônica Lima e Jeane Silva, da “Clínica All Pé”. Com essas mulheres competentes profissionalmente e comprometidas com uma perspectiva mais humana e sensível em relação ao cuidado de si e dos outros no Planeta Terra, tive muitos momentos agradáveis de diálogo sincero e de conversas informais; de partilhas, de desabaços, de risos (rimos de nós mesmas e de nossas limitações enquanto seres humanos). Com elas, minha mente e meu corpo conseguiram, com muito esforço, o equilíbrio necessário para enfrentar a batalha diária que é estar viva num mundo cada vez mais complexo; também enfrentar os momentos de estudar e de escrever/reescrever este trabalho. Com elas, descobri a importância do cuidado de si mesma.

Às companheiras do CEDU, Roseane Maria de Amorim e Andréa Giordana Araújo da Silva, pela amizade, cumplicidade, partilha de saberes e conhecimentos e pelo apoio de sempre. Andréa, como coordenadora do Setor de Estudo Ensino de Ciências Humanas e Sociais, também ajudou na documentação necessária para o pedido de afastamento para o doutoramento.

À professora Dra. Edna Cristina do Prado, do CEDU, pela solidariedade e pela generosidade. Apesar de termos pouco contato pessoal, ela prontamente se ofereceu para me ajudar nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 2, 3 e 4 durante o período 2016.2 – antes de sair meu afastamento oficial para o doutorado. Foi luz em um momento de escuridão.

À Percia Alves Silva que fez o trabalho de digitação do mapeamento do planejamento das aulas de Filosofia para o Ensino Médio de 2010 a 2016. Com certeza, foi um “trabalho trabalhoso”. Obrigada pela dedicação e também pela amizade.

Aos amigos e companheiros de luta do Curso de Filosofia da UFAL: Cyda Batista, Ruslane Bião, Francisco Pereira, Artur Bispo e Fernando Guilherme. Foi muito bom conhecer e trabalhar com vocês.

Aos amigos-irmãos de longe que torceram muito por mim, me enviando muitas vibrações positivas: Rosário, Anibal e família (Campina Grande/PB); Alcionio, Miriam (em memória) e família (Campina Grande/PB); Alba e família (Campina Grande/PB); Audrey, Francisco e família (Recife/PE); Solange, Gorette e Erick (Campina Grande/PB).

Aos amigos-irmãos daqui de Maceió que torcem pelo meu sucesso: Raymundo e família; Regina, Amauri e família; Givaldo, Auriene e família.

Ao Setor de Estudo Ensino de Ciências Humanas e Sociais e ao Centro de Educação (CEDU/UFAL) pela aprovação do meu afastamento para fazer o doutorado. Especialmente, à Suzana Barbosa (secretária executiva da direção do CEDU) que, com eficiência, agilizou os documentos necessários para a tramitação dos processos, dos requerimentos e das solicitações. Certamente, precisamos de mais “Suzanas” no serviço público.

À Gestão da UFAL – Outra UFAL – por tornar possível meu afastamento, com a contratação de um professor substituto.

Ao PPGE/CEDU/UFAL pela oportunidade de fazer o doutorado. Agradeço especialmente aos professores que cursei disciplinas, Anderson Alencar e Walter Matias, pela convivência respeitosa, generosa e produtiva. Indubitavelmente, são professores humanos, competentes e que sabem estabelecer um diálogo respeitoso com os alunos. Além de professores, se tornaram amigos queridos.

Aos colegas do doutorado (turma 2015), principalmente, Adriana Lourenço, Edlene Cavalcanti, Elisa Sena, Jeane Bonfim, Sônia André, Alex Melo, Maurício Júnior, Janine Cardeal, Janaíla Silva, Carlos Cavalcante, Guilmer Brito, Ricardo da Silva e Fábio Silva (em memória).

A todos que direta ou indiretamente ajudaram na realização desse trabalho. Principalmente aqueles mestres/professores que deixaram sua marca por acreditar na capacidade dos alunos de “ir além” e de “Ser mais”, como: professora Lindinalva (Colégio Santa Luzia/Maceió/AL); Alba Alves, Heloisa Melo e Fátima Bonfim (Instituto de Educação Titara/Maceió/AL); Marlene Freitas (UFAL); Albanita Guerra (UFCG); Norma Sandra e Lilian Lopes (UNICAMP); Walter Matias, Anderson Alencar e Roseane Amorim (UFAL e UFPB).

E, por fim, é necessário agradecer ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT), nas pessoas dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff que ampliaram as universidades públicas, dando oportunidade de emprego para professores (como eu) e funcionários técnicos, serviços gerais, etc.; e, especialmente, possibilitando a entrada e a permanência de vários filhos da classe trabalhadora nos cursos de Ensino Superior. Eternamente grata. Continuaremos na luta por uma sociedade mais justa, menos desigual,

focando no processo de humanização e de conscientização planetária por meio da educação emancipadora.

"A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso. A palavra foi feita para dizer." (Graciliano Ramos).

"É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade." (Nise da Silveira).

"Para ensinarmos um aluno a inventar precisamos mostrar-lhe que ele já possui a capacidade de descobrir." (Gaston Bachelard).

"O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa." (MORIN, 2002, p. 58).

## RESUMO

Esta pesquisa pretende contribuir na construção da história da formação de professores de Filosofia do estado de Alagoas, tendo como recorte teórico-metodológico o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, durante o período de 2010 a 2014. Desta forma, nosso trabalho de doutoramento tem as seguintes questões de pesquisa: **Qual o lugar das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 no PPC do Curso de Filosofia? Como essas disciplinas contribuem para a formação do licenciando do Curso de Filosofia da UFAL?** Nele, apresentamos dois tipos de trabalhos (didático e acadêmico/científico) desenvolvidos pelos alunos nesse período: o planejamento de aulas para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio a partir da “Metodologia Melo” (MELO, 2014a; 2013a) – produção didática – e o mapeamento dos TCCs, dos resumos e dos artigos publicados em eventos científicos nacionais e internacionais no período em destaque – produção acadêmica/científica (MELO *et al*, 2014). Essa pesquisa não visa apenas se constituir em um relato, mas pretende ser uma reflexão-ação sobre a teoria-prática pedagógica e educativa para mudanças possíveis na formação de futuro professores (FREIRE, 1996; MORIN, 2005; 2002) de Filosofia (LIMA *et al*, 2019; MELO, 2014a; 2013a; MATOS, 2013), para além das prescrições dos documentos oficiais. Entre os dados levantados no decorrer da pesquisa, destacamos: as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia da UFAL ocupam um “não lugar” no currículo oficial do Curso. Apesar disso, por meio das ações-reflexões dos sujeitos educacionais (professora/orientadora e os/as alunos/as) elas resistem e insistem, contribuindo de forma efetiva na formação dos licenciandos, seja na construção e no planejamento de mais de duzentas e cinquenta (250) aulas para o Ensino de Filosofia para a Educação Básica, utilizando a Metodologia Melo; seja na produção acadêmica de mais de cinquenta (50) artigos e dezessete (17) TCCs sobre o Ensino de Filosofia.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado em Filosofia. Formação de Professores. Metodologia Melo. UFAL.

## ABSTRACT

This research aims to contribute to the construction of the history of the formation of Philosophy teachers in Alagoas, considering, as theoretical and methodological cut, the work developed on the Supervised Internship in Philosophy 1, 2, 3 and 4 subjects of the Federal University of Alagoas (UFAL) between 2010 and 2014. **Thus, this doctoral work brings the following research questions: How do the Supervised Internship in Philosophy 1, 2, 3 and 4 subjects fit in the pedagogical project of the Philosophy course? How do these subjects contribute to the training of the students graduated in Philosophy from UFAL?** We present two kinds of work (didactic and academic/scientific) developed by students on the given period: the class planning for Teaching Philosophy on high school based on the "Melo Methodology" (MELO, 2014a; 2013a) – didactic production – and the mapping of term papers, abstracts and papers published in national and international scientific events on the given period – academic/scientific production (MELO *et al*, 2014). This research does not intend to be only a report, but to be a reflection-action over the pedagogical and educational theory and practice for possible changes in the formation of future teachers (FREIRE, 1996; MORIN, 2005; 2002) in Philosophy (LIMA *et al*, 2019; MELO, 2014a; 2013a; MATOS, 2013), beyond the prescription of official documents. Among the data collected during the research, we highlight: the Supervised Internship in Philosophy subjects occupy a *non-place* in the official curriculum of the UFAL Philosophy course. Nevertheless, through the actions of the educational subjects (teacher/advisor and students) they resist and insist, effectively contributing to the formation of undergraduates, whether in the construction and planning of over two hundred and fifty (250) lectures for the Teaching of Philosophy for basic education, using the Melo Methodology; or in the academic production of more than fifty (50) papers and seventeen (17) term papers about the Teaching of Philosophy.

**Keywords:** Supervised Internship in Philosophy. Teachers Training. Melo Methodology. UFAL.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Ocorrência do termo “estágio” no PPC do Curso de Filosofia da UFAL de 2006. ....	55
<b>Quadro 2:</b> Relação dos Textos Utilizados nas Turmas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 no Período de 2010 a 2014. ....	74
<b>Quadro 3:</b> Organização das Disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 da UFAL no período de 2011 a 2014. ....	85
<b>Quadro 4:</b> Palestras e Mesas Redondas Promovidas nas Disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia a Partir de 2013. ....	87
<b>Quadro 5:</b> Palestras e Mesas Redondas na 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL de 2014. ....	90
<b>Quadro 6:</b> Mapeamento das Turmas de <i>Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4</i> Por Período Letivo e Dados da Situação dos Alunos no Período de 2010.2 a 2014.2 na UFAL. ....	123
<b>Quadro 7:</b> Mapeamento das Turmas de <i>Estágio Supervisionado em Filosofia 2</i> da UFAL no Período 2010.2 a 2014.2 ....	128
<b>Quadro 8:</b> Total de Aulas ou Unidades Temáticas Planejadas nas Turmas de <i>Estágio Supervisionado em Filosofia 2</i> da UFAL no Período de 2010.2 a 2014.2.....	132
<b>Quadro 9:</b> Trabalhos Acadêmicos Produzidos pelos Alunos Sobre o Ensino de Filosofia a partir das Disciplinas de Estágio Supervisionados em Filosofia 1, 2, 3 e 4 (2011-2014). ....	167
<b>Quadro 10:</b> Trabalhos Acadêmicos Produzidos pelos Alunos Sobre o Ensino de Filosofia a partir das Disciplinas de Estágio Supervisionados em Filosofia 1, 2, 3 e 4 (2011-2014). ....	172
<b>Quadro 11:</b> Trabalhos Acadêmicos Produzidos pelos Alunos-Bolsistas do PAINTER Ensino de Filosofia (2013-2014). ....	175
<b>Quadro 12:</b> Trabalhos Acadêmicos sobre Ensino de Filosofia Produzidos pelos Professores do Centro de Educação da UFAL (2010-2014). ....	177
<b>Quadro 13:</b> Trabalhos Acadêmicos sobre Ensino de Filosofia Produzidos pelos Alunos do PPGE/CEDU/UFAL. ....	178
<b>Quadro 14:</b> Trabalhos Acadêmicos Sobre Ensino de Filosofia Publicados em Periódicos (2010-2014). ....	178
<b>Quadro 15:</b> Outros Trabalhos Acadêmicos Sobre Ensino de Filosofia. ....	179
<b>Quadro 16:</b> Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Sobre Ensino de Filosofia e Sobre Educação (2010-2014).....	180

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Página Referente ao Estágio Supervisionado no <i>Site</i> de Filosofia da UFAL.....	57
<b>Imagem 2:</b> Grupo Discussão de Estágio em Filosofia da UFAL. ....	92
<b>Imagem 3:</b> Capa do CD e Layout Utilizado. ....	127
<b>Imagem 4:</b> Unidade Temática Sobre Walter Benjamin. ....	135

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO OU CURRICULAR OBRIGATÓRIO: ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS E ALGUMAS CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO .....</b>	<b>25</b>
2.1 Estágio Supervisionado nas Licenciaturas .....	25
2.2 Estágio Supervisionado em Filosofia .....	30
2.3 Para Além dos Documentos Oficiais: As Concepções de Estágio .....	32
<b>3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA NA UFAL: CAMINHOS, PONTES E FRONTEIRAS .....</b>	<b>44</b>
3.1 O Lugar da Formação de Professores de Filosofia e do Estágio Supervisionado no PPC do Curso de Filosofia da UFAL (2006) e no <i>Site</i> do Curso.....	45
3.2 Do Não Lugar a Um lugar de (Re)Existência: Construindo caminhos e pontes .....	58
3.3 Organização dos Estágios Supervisionados em Filosofia da UFAL a partir de 2011: ensino e pesquisa, teoria e prática .....	70
<b>4. ENSINO DE FILOSOFIA: PLANEJAMENTO DE AULAS DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO UTILIZANDO A “METODOLOGIA MELO” .....</b>	<b>94</b>
4.1 Algumas Considerações Sobre Currículo, Didática e Ensino de Filosofia .....	94
4.2 Ensino de Filosofia e Formação de Professores.....	99
4.3 Propostas Metodológicas para o Ensino de Filosofia: Lorieri e Rodrigo.....	104
4.4 A Metodologia Melo e o Planejamento de Aulas de Filosofia Para o Ensino Médio .....	112
4.4.1 Planejamento de Aulas, Texto Filosófico e Formação de professores.....	118
4.4.2 Relato da Experiência Vivenciada nas Disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL.....	123
4.4.3 Mapeamento das Turmas de Estágio Supervisionado em Filosofia 2: Alguns dados .....	127
4.4.4 O Mapeamento do Planejamento das Aulas de Filosofia Para o Ensino Médio .....	131
4.5 Algumas Considerações: Dificuldades encontradas.....	157
<b>5. ENSINO DE FILOSOFIA: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA UFAL NO PERÍODO DE 2010 A 2014 .....</b>	<b>161</b>
5.1. A importância do “Estado da Arte” em Ensino de Filosofia em Alagoas .....	162
5.2. Mapeamento dos trabalhos produzidos e sua importância para o debate sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas.....	164
5.2.1 A produção acadêmica dos alunos a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL .....	166
5.2.2 O PIBID/Filosofia da UFAL .....	170
5.2.3 O PAINTER Ensino de Filosofia da UFAL.....	173

5.2.4 Outros projetos (PIBIC) e outras produções sobre o tema .....	176
5.3 Trabalhos de Conclusão de Curso sobre Ensino de Filosofia .....	179
5.4 O TCC no Curso de Filosofia da UFAL enquanto um território em disputa .....	181
5.5 Algumas considerações ou para não concluir .....	190
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>192</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>195</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Nosso interesse pelo Ensino de Filosofia enquanto objeto de estudo iniciou na década de 1990 quando ainda éramos aluna do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Após terminar a graduação e não tendo emprego para exercer a função de acordo com minha graduação, retornamos à UFAL como aluna do Curso de Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar. Não chegamos a concluir este curso devido à mudança para a cidade de Fortaleza/CE em 1994. Entretanto, durante um ano como bolsista do PET/Pedagogia que tinha como tutora a professora Tânia Moura, programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, iniciamos um estudo introdutório sobre o Ensino de Filosofia no estado de Alagoas, sob a orientação do professor Wilson Sampaio (CEDU/UFAL).

Nosso interesse por esse tema eclodiu em 2005 quando passamos a atuar como professora substituta no Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, na cidade de Campina Grande. Nesse período, o debate para o retorno da disciplina Filosofia no Ensino Médio estava fervoroso em todo país. Por falta de professores de Estágio Supervisionado em Filosofia e de Prática de Ensino, passamos a nos interessar pelo tema não só no Ensino Médio, mas também no Ensino Superior, ou seja, sobre a formação de professores de Filosofia, conteúdos e metodologias para essa disciplina.

Desde então, não paramos mais de estudar sobre este tema, pois tivemos oportunidade de atuar como professora concursava no Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental II no município de Campina Grande/PB e no Ensino Médio na rede estadual da Paraíba de 2008 a 2010.

Em 2010, passamos no concurso público para professora do Centro de Educação – CEDU/UFAL para atuar nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia. Assim, continuamos estudando, pesquisando e publicando sobre a temática em destaque (MELO 2014a; 2014b; 2014c; 2013a; 2013b; 2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e; MELO *et al*, 2014).

Com o retorno do Ensino de Filosofia como disciplina no currículo escolar, várias pesquisas têm sido realizadas. Entretanto, sobre a história da formação de professores de Filosofia pelo Curso de Filosofia da UFAL, as pesquisas ainda são escassas.

Em outras palavras, o Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, desde a sua criação na década de 1950 (VERÇOSA, 1997), vem formando licenciados para atuar na Educação Básica. Entretanto, há poucas pesquisas sobre a história da formação que é dada nesse Curso e qual a contribuição efetiva dessa formação de professores para o estado de Alagoas, apesar de ele ter mais de meio século de existência, formando professores de Filosofia,

Vale a pena destacar alguns trabalhos recentes publicados na área, que é resultado do trabalho coletivo dos professores e seus alunos-orientandos do *Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia*, como: Lima *et al* (2019; 2013); Percia Silva (2016); Amorim *et al* (2014); José Anderson Lima (2014a; 2014b); Walter Matias Lima (2014); Ramalho *et al* (2014); Santos e Silva (2014); Silva e Santos (2014); Melo (2014a; 2014b; 2014c; 2013a; 2012a); Silva *et al* (2014); Melo *et al* (2013), Lima (2010), entre outros.

Em pesquisa no “Catálogo de Teses e Dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (CAPES/Governo Federal) também não encontramos nenhum trabalho sobre Estágio Supervisionado em Filosofia.

Esses fatos e dados mostram a relevância da pesquisa que ora desenvolvemos.

É inquestionável que, após a aprovação da Lei Nº 11.684/2008, o debate sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio aumentou e o interesse pelo tema também cresceu, como já falamos anteriormente.

O resultado desse interesse gerou um considerável número de trabalhos sobre o assunto, como: Aspis (2015); Aspis e Gallo (2009); Gallo (2012; 2008); Rodrigo (2009; 2007); Favaretto (2011); Cerletti (2009; 2004); Silveira e Goto (2009; 2007); Cortella (2009); Lorieri (2002); Matos (2013); Matos e Costa (2013); entre outros.

É importante frisar que as pesquisas e as produções/publicações sobre o Ensino de Filosofia na universidade e nas escolas de Ensino Médio em Alagoas, também vêm crescendo muito na última década, resultado dos trabalhos desenvolvidos no PIBIC (LIMA, 2011), no PIBID/Filosofia (OLIVEIRA, 2011; 2013), no PAINTER Ensino de Filosofia (MELO, 2013b; 2014c) e através dos trabalhos desenvolvidos e publicados a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, conforme apresentaremos no último capítulo.

É nesse contexto que esta pesquisa se insere e se justifica, pois pretende contribuir na construção da história da formação de professores de Filosofia do estado de Alagoas, tendo como recorte teórico-metodológico, o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 (MELO, 2013a; 2014a; 2014b; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e), da Universidade Federal de Alagoas, durante o período de 2010 a 2014.

Desta forma, nosso trabalho de doutoramento tem as seguintes questões de pesquisa: **Qual o lugar das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 no currículo do Curso de Filosofia? Como essas disciplinas contribuem para a formação do licenciando do Curso de Filosofia da UFAL?**

O objetivo geral dessa pesquisa é: contribuir para a reflexão acerca do lugar que as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 ocupam no currículo do Curso de Filosofia, tendo como base o PPC de Filosofia de 2006 e o *Site* do referido curso, verificando o tipo de contribuição das mesmas na formação do licenciando em Filosofia da UFAL.

Em relação aos objetivos específicos, listamos: a) conhecer, analisar e problematizar os documentos oficiais que tratam das disciplinas de Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura, de uma forma geral, e nos Cursos de Licenciatura em Filosofia, especificamente; b) descrever e analisar sobre como se dá a organização das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 da UFAL, no período de 2010 a 2014; c) compreender o Estágio Supervisionado em Filosofia da UFAL como um dos *lócus* da produção de saberes e de conhecimentos sobre a teoria e a prática do professor em formação de Filosofia; d) apresentar a concepção de formação docente subjacente nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia da UFAL; e) mapear os trabalhos didáticos de planejamento de aulas de Filosofia para o Ensino Médio a partir da “Metodologia Melo”, produzidos pelos alunos-estagiários; f) mapear os trabalhos acadêmicos (resumos e artigos) sobre Ensino de Filosofia, publicados em periódicos e em anais de eventos acadêmicos no período em destaque.

Para a realização dessa pesquisa, utilizamos o método qualitativo, pois segundo Ludke e André (1986, p. 11): “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Neste sentido, se constituiu em uma pesquisa que tem a presença e o contato direto do pesquisador durante o período da pesquisa, para registrar todos os dados obtidos, em forma de relato de experiência.

Todos os dados coletados, seguindo o método da pesquisa qualitativa, foram apresentados de forma descritiva, por meio de registros das observações e do mapeamento das produções didáticas e acadêmicas dos alunos-estagiários.

Por meio dos documentos e dos dados coletados, buscamos realizar reflexões analíticas, ou seja, anotar as impressões e as conclusões provisórias, buscando atribuir sentidos para os dados coletados, analisando-os e refletindo sobre os mesmos.

Nesse sentido, procuramos fugir da armadilha denunciada por Gamboa (2007, p. 40): “[...] A simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística.” (Grifos nosso). Esperamos ter conseguido tal feito.

Ainda segundo este autor, a relação sujeito-objeto deve pressupor que:

[...] O sujeito e o objeto do conhecimento não são duas entidades que entram em reação por meio de uma terceira entidade chamada sensação, observação ou experimentação, mas são dois aspectos de uma mesma realidade numa relação de unidade e de contradições dialéticas (TORRES, 1979), ou como diz Sartre ‘o experimentador faz parte do sistema experimental’ nem objetividade pura nem subjetividade pura, na unidade do conhecido, objeto e sujeito se aliam irredutivelmente. (GAMBOA, 2007, p. 41).

Conscientemente, tentamos fugir dessas duas armadilhas – a objetividade pura e a subjetividade pura – pois tínhamos como objeto de estudo, de certa forma, a nossa própria prática docente enquanto professora das referidas disciplinas de Estágio Supervisionado. Assim, a grande dificuldade para realizar esse trabalho foi não reduzi-lo a um trabalho de militância política e acadêmica ou de um auto-elogio.

Buscando seguir um fio condutor que guiasse a nossa pesquisa sobre a temática ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, estabelecemos alguns direcionamentos e procedimentos metodológicos: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; c) estudo de fundamentação teórica durante todo o processo de pesquisa; d) mapeamento da produção didática e acadêmica dos alunos-estagiários; e) construção de quadros explicativos sobre os trabalhos desenvolvidos nas disciplinas *Estágio Supervisionados em Filosofia 1, 2, 3 e 4* da UFAL, para uma melhor visibilidade dos dados; f) análise dos dados coletados.

Em outros termos, como nossa pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), de cunho bibliográfico e de pesquisa documental, utilizamos como fonte de pesquisa para o mapeamento das produções didáticas e acadêmicas dos alunos, os

trabalhos didático-filosóficos de planejamento de aulas de Filosofia para o Ensino Médio a partir da “Metodologia Melo” e os resumos e os artigos (produção acadêmica) dos alunos sobre o Ensino de Filosofia publicados em periódicos e anais de eventos nacionais e internacionais. Esses dados da pesquisa serão o fio condutor para a reflexão sobre o trabalho de Estágio desenvolvido no período em estudo.

Tentando caracterizar o problema de forma mais clara e objetiva, afirmamos que o foco da nossa pesquisa está voltado para o trabalho que foi desenvolvido – relato de experiência – com os alunos do Curso de Filosofia da UFAL, do quinto (5º) período ao oitavo (8º) período, nas referidas disciplinas de Estágio, no período de 2010 a 2014, visando entender e constatar sobre a contribuição efetiva das mesmas (ou não) para o processo de formação dos futuros professores de Filosofia da Educação Básica no estado de Alagoas.

É importante frisar que as questões problemas levantadas nessa pesquisa de doutoramento foram concebidas no processo de reflexão sobre a teoria e a prática (PIMENTA, LIMA, 2011) docente, ou seja, na *práxis* (FREIRE, 1996) da formação docente e no *processo de ensinagem* (PIMENTA, ANASTASIOU, 2011). Também, situa-se nas discussões sobre a pesquisa sobre currículo, disputas de territórios acadêmicos e no contexto do cotidiano da sala de aula (ARROYO, 2011), entre outros autores.

Por saber entendemos um conjunto de conhecimentos mais ou menos sistematizados e que podem ser transmitidos por meio de um processo pedagógico de ensino, englobando tanto os saberes práticos quanto os teóricos (JAPIASSU, 1979).

Para Japiassu esse termo é polissêmico, pois remete a diferentes sentidos e significados. Entretanto, o que nos interessa neste trabalho é essa perspectiva teórica e prática que envolve a concepção de saber.

É considerado **saber**, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Neste sentido bastante lato, o conceito de “saber” poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica [...]. (JAPIASSU, 1979, p. 15, grifos nosso).

Em relação aos saberes docentes, Tardif (2002, p. 10-11) afirma que não se trata de uma categoria autônoma. Pelo contrário, tem relação intrínseca entre escola e sociedade. Para ele, “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...]”. Em outros termos, os saberes são sempre contextualizados, não são neutros.

Na introdução do seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, o referido autor levanta questões essenciais:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidade de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Todos esses saberes são de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas, em valores e, em última análise, na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.? Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares? (TARDIF, 2002, p. 9-10).

Por outro lado, concebemos o conhecimento como processo, como *devoir*, seguindo as orientações de Japiassu:

[...] Ora, hoje em dia, o conhecimento passou a ser considerado como um processo e não como um dado adquirido uma vez por todas [...]. Devemos falar hoje de *conhecimento-processo* e não mais de *conhecimento-estado*. Se nosso conhecimento se apresenta *em devoir*, só conhecemos realmente quando passamos de um conhecimento menor a um conhecimento maior [...] (JAPIASSU, 1979, p. 27, grifos do autor).

Entretanto, produzir e consumir conhecimentos requer atentar para os obstáculos epistemológicos assinalados por Bachelard (1996). Para ele, os obstáculos epistemológicos que devem ser enfrentados e superados para o progresso do desenvolvimento científico são: a) a opinião (senso comum); b) a experiência primeira; c) o conhecimento geral (que se baseia em generalizações); d) o conhecimento unitário e pragmático; e) os obstáculos verbais; f) obstáculo substancialista; entre outros.

Em relação ao currículo enquanto um território em disputa (SILVA, 2005; 2003), vale a pena citar Arroyo (2011):

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas (ARROYO, 2011, p. 17).

Dessa forma, esta pesquisa será inspirada na prática, no trabalho de engajamento político, pedagógico e filosófico que foi desenvolvido nas salas de aulas do Curso de Filosofia

da UFAL, nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, no período de 2010 a 2014.

Ela (a pesquisa) está plantada no território de disputas acadêmicas; tem o chão da sala de aula como *locus* da pesquisa; concebe o professor e o aluno como produtores de conhecimentos e de saberes; leva em consideração o trabalho humano de interações que se estabelecem na relação entre professores e alunos e vice versa.

Segundo Arroyo (2011, p. 9): “Somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais.”, ou seja, nos construímos professores através das disputas travadas nos diferentes espaços e tempos educativos.

Por que ter a sala de aula como foco de nossa pesquisa?

Para responder esta indagação, citaremos Arroyo:

A sala de aula, o que trabalhar, o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência. No trabalho neste espaço, tanto mestres quanto alunos experimentam frustrações, desânimo, incertezas, cansaço... mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos (ARROYO, 2011, p. 10).

Consideramos que é através do trabalho docente em sala de aula, juntamente com os alunos-estagiários de Filosofia que poderemos, segundo o referido autor (idem, p. 12): “[...] reconfigurar o território dos currículos de formação e de educação básica [...]”. Podemos criar espaços, cavar possibilidades.

Como concebemos as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL?

Concebemos as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 na UFAL como um dos espaços para se refletir sobre a formação dos futuros professores de Filosofia, sobre as questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem e sobre os caminhos e descaminhos da docência (MELO, 2014a).

Após essa exposição panorâmica de parte de nossa base epistemológica e metodológica, apresentamos os capítulos a seguir.

No primeiro capítulo, ESTÁGIO SUPERVISIONADO OU CURRICULAR OBRIGATÓRIO: ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS E ALGUMAS CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO, expomos algumas reflexões sobre alguns documentos oficiais sobre o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciaturas, de uma forma geral, e no Curso de Filosofia em particular. Também apresentamos algumas concepções de Estágio.

No segundo capítulo, ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA NA UFAL: CAMINHOS, PONTES E FRONTEIRAS, mostramos o lugar (ou não lugar) destinado à formação de professores de Filosofia e às disciplinas de Estágio Supervisionado no currículo do Curso de Filosofia da UFAL, tendo como fonte de pesquisa o PPC de Filosofia de 2006 e o *Site* do Curso. Nele, apresentamos também a forma como organizamos as atividades e conteúdos das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 na UFAL, de 2010 a 2011, ressaltando a intrínseca relação entre ensino e pesquisa, teoria e prática.

No terceiro capítulo, ENSINO DE FILOSOFIA: PLANEJAMENTO DE AULAS DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO UTILIZANDO A “METODOLOGIA MELO”, apresentamos algumas considerações sobre questões curriculares, didática, Ensino de Filosofia e formação de professores; discorremos sobre algumas propostas metodológicas para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, incluindo aspectos da “Metodologia Melo” e o mapeamento dos planejamentos de aulas de Filosofia para o Ensino Médio, produção didático-filosófica dos alunos-estagiários nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, durante o período de 2010 a 2014. Para tanto, construímos alguns quadros para dar visibilidade melhor ao trabalho realizado. Ressaltamos também algumas dificuldades vivenciadas.

No último capítulo, ENSINO DE FILOSOFIA: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA UFAL NO PERÍODO DE 2010 A 2014, apresentamos o mapeamento dos trabalhos acadêmicos (resumos, artigos e TCCs) produzidos pelos alunos no período em destaque, fruto dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas de Estágio, no PIBID/Filosofia (OLIVEIRA, 2011; 2013), nos Projetos do PAINTER/UFAL (MELO, 2013b; 2014c) e no PIBIC/UFAL (LIMA, 2011). Nesse capítulo também chamamos atenção para a Resolução de TCC do Curso de Filosofia da UFAL de 2016.

## **2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO OU CURRICULAR OBRIGATÓRIO: ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS E ALGUMAS CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO**

Neste capítulo objetivamos apresentar alguns documentos oficiais sobre o Estágio Supervisionado, tanto nas licenciaturas quanto nos Cursos de Filosofia (licenciatura). Nele, também, apresentamos algumas concepções de estágio que consideramos relevantes.

### **2.1 Estágio Supervisionado nas Licenciaturas**

Tratar sobre o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciaturas requer falar de alguns documentos oficiais que legislam sobre o assunto. Assim, nesse tópico e no próximo, apresentamos alguns documentos que tratam sobre a legalidade e como devem funcionar essas disciplinas no interior das licenciaturas, destacando suas limitações enquanto “lei de papel e tinta” que, muitas vezes, são elaboradas de cima para baixo, sem a participação efetiva dos Cursos de Licenciaturas, incluindo o Curso de Filosofia, e dos sujeitos educacionais interessados e envolvidos nesse processo (MELO, 2014a; 2013a).

Melo (2014a; 2013a) já apresentou e discorreu sobre alguns documentos federais que legislam sobre o Estágio Supervisionado, de uma forma geral e, especificamente, sobre o Estágio Obrigatório em Filosofia. São eles: a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica nos Cursos de Licenciatura (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002); b) Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes; c) Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Filosofia – licenciatura e bacharelado – (Resolução CNE/CES 12, de 13 de Março de 2002).

Segundo os documentos acima mencionados faremos alguns destaques que possam nos auxiliar a entender os avanços e os entraves para a melhoria da qualidade da formação de professores de filosofia para o ensino médio e para o Ensino Superior.

Portanto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica nos Cursos de Licenciatura (DCN’s, 2002), as disciplinas de Estágio Supervisionado devem ser ofertadas nos cursos de licenciaturas a partir do quinto (5º) período letivo, conforme estabelece o Art. 13:

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

Além do estabelecimento do período letivo em que tais disciplinas devem ser ofertadas, ou seja, a partir da segunda metade do curso, o documento ora apresentado se preocupa em destacar a importância da pesquisa no processo de formação do licenciando. Assim, embora estas disciplinas sejam voltadas para a formação de professores, há o incentivo à pesquisa como elemento importante para a formação do futuro docente, como pode ser constatado no Art.2 e Art.3:

Art. 2º [...]

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

[...]

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

[...]

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

Nesse sentido, consideramos que este documento de 2002 apresenta um importante avanço na lei, pois coloca a pesquisa como um dos focos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, uma atividade que faz parte também da formação dos futuros professores.

Entretanto, não podemos cair na ingenuidade de achar que apenas as leis oficiais são suficientes para mudar efetivamente as práticas curriculares. O avanço que estamos destacando é em relação ao texto da lei. Mas para mudar, sabemos que é necessário as mudanças das condições reais de trabalho e do contexto em que estão inseridos os sujeitos educacionais. Sem condições materiais adequadas de trabalho, o processo de ensino e de aprendizagem continua seriamente prejudicado nesse contexto de relações desiguais da sociedade capitalista.

Reforçando o incentivo aos processos de investigação e de pesquisa sobre e para a melhoria da formação e da prática docente, o documento ainda afirma no Art.6 que:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas [...] V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica. [...]. (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

Desta forma, esta Resolução, na medida em que apresenta um avanço na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, se afasta da concepção tradicional que destina ao professor apenas a atividade de ensino, concepção que propaga e fortalece a dicotomia entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática.

Por isso, Melo (2014a, p. 5) ressalta a importância desse documento afirmando que, “Nesse contexto, justifica-se a importância das disciplinas de Estágio Supervisionado incentivar e orientar para a prática da pesquisa como algo indissociável da prática docente.”.

Outro aspecto importante do referido documento é em relação à carga horária destinada às disciplinas de Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura, pois estabelece que:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. [...]. (Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002).

O estabelecimento de quatrocentas (400) horas no total destinadas às disciplinas de Estágio Supervisionado, nos cursos de licenciatura, é mais uma constatação do avanço do referido documento que, desta forma, tenta acabar com a fragmentação nos cursos de licenciaturas que tinham uma organização curricular conhecida como “3+1”, ou seja, composta de três (3) anos de disciplinas da área específica e um (1) ano de disciplinas voltadas para a formação pedagógica.

Sobre esse modelo de ensino “3+1”, Silva *et al* (2016a) afirmam que ele é resultado do Decreto-Lei Nº 1.190/1939 que objetivava a formação de professores de nível superior para lecionar nas escolas secundárias do nosso país. Assim, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo os cursos de Pedagogia e os Cursos de Licenciaturas organizados para atingir o objetivo proposto, ou seja, formar professores para os cursos secundários:

O Instituto de Educação de São Paulo e o Instituto do Distrito Federal ascenderam seus níveis de formação para o ensino universitário, tornando-se, portanto, na Universidade de São Paulo (1934) e na Universidade do Distrito Federal (1935), respectivamente. O dispositivo oficial também possibilitou a criação, nos estados brasileiros, de cursos para formar professores para as escolas secundárias (Decreto-

lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939). Por meio desse decreto-lei organizou-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Essa nova reforma deu origem aos cursos de Pedagogia e licenciaturas, que tinham como objetivo formar professores de nível superior para lecionar nas escolas secundárias brasileiras.

A nova instituição deveria servir de modelo para os cursos de nível superior em todo o país. E assim, foi criada a forma de ensino “3+1”, na qual, tanto os Cursos de Licenciaturas quanto o de Pedagogia, o aluno cursava nos três primeiros anos as disciplinas específicas da área e depois necessitava de mais um ano para cursar as disciplinas de Didática (SAVIANI, 2009 *apud* SILVA; SILVA; MELO, 2016a, p. 4).

As autoras afirmam ainda sobre a dicotomia entre a área específica e a área pedagógica, ou seja, entre licenciatura e bacharelado no que concerne à formação de professores, em geral, e de filosofia, em particular, que:

No estado de Alagoas, a primeira instituição de ensino superior para a formação de professores para a Educação Básica foi a Faculdade de Filosofia – FAFI. Fundada em 1952, na capital Maceió. Na FAFI funcionava o Curso de Filosofia, Geografia, História, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânica.

Porém, apesar do objetivo da instituição ser a formação de professores para alguns campos de saberes, essa Faculdade era habilitada, de fato, para a formação de bacharéis. Sua linha de formação era voltada para a Filosofia Medieval, provavelmente porque grande número de seus professores tinha formação de cunho religioso, por isso, a maioria dos docentes não possuía formação em nível superior, mas tinha experiência no ato de ensino, devido ao trabalho realizado nos colégios religiosos existentes em Alagoas e nas Escolas Normais. (SILVA; SILVA; MELO, 2016a, p. 5).

Podemos constatar que a dicotomia entre licenciatura e bacharelado tem suas origens no movimento de criação das Universidades brasileiras, de uma forma geral, e em Alagoas não foi diferente.

Em relação ainda a este aspecto, várias pesquisas já mostraram que a estrutura curricular “3+1” colaborou na fragmentação que existe nos cursos de formação de professores, pois proporcionaram o distanciamento entre teoria e prática. Um desses pesquisadores, Matos (2013), que pesquisa sobre a formação de professores de filosofia, afirma que:

[...] o problema da relação teoria/prática parece indissolúvel na atual estrutura dos cursos de formação de professores de filosofia, embora se diga que esta tem sido uma preocupação constante dos educadores (RIANI, 1996, p. 20 *apud* MATOS, 2013, p. 130).

A expressão ‘licenciatura, licenciado’ parece guardar uma sacralização da dicotomia teoria/prática [...]. A esse respeito, a observação de L. C. Freitas (1992, p. 12) é a seguinte: O problema fundamental, parece-nos, está relacionado com o fato de a estrutura universitária organizar seus cursos de maneira etapista: primeiro a abordagem teórica, depois a prática. Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse ser adquirido para depois ser praticado. (MATOS, 2013, p. 130-131).

Ainda, segundo Matos (2013, p. 17), a partir da década de 1980, o tema sobre a formação de professores ganhou relevância, proporcionando pesquisas e debates interdisciplinares sobre o assunto. Este aspecto também é corroborado por meio das pesquisas de Pimenta e Lima (2011) e Calderano (2012a), entre outros pesquisadores.

Na década seguinte, houve a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – e a consequente elaboração e criação de diretrizes, de resoluções e de leis, com o objetivo de mudar essa estrutura curricular (PIMENTA; LIMA, 2011).

São esses documentos que estamos apresentando nesse capítulo, destacando os avanços e, ao mesmo tempo, ressaltando os limites dos mesmos para a concretização das mudanças efetivas e necessárias em nossa educação.

Outro documento importante sobre o Estágio (obrigatório ou supervisionado e não obrigatório) nos cursos de graduação é a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Esta lei estabelece que:

Art 1º [...]

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º [...]

Inciso 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. (Lei Nº 11.788/2008).

Em relação a esses importantes documentos sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado nas Licenciaturas, Melo (2014a) destaca que:

Diante do exposto, podemos constatar a importância, declarada nos documentos oficiais apresentados, do Estágio Curricular Obrigatório na formação do licenciando. Ele se constitui em carga horária obrigatória de quatrocentas horas/aulas (400h/a) e deve colaborar na formação do professor para atuar na educação básica, incentivando a conquista de habilidades e de competências docentes, inclusive em relação à pesquisa. (MELO, 2014a, p. 13).

Entretanto, a autora, sobre esses documentos oficiais em questão, indaga sobre os limites existentes entre o escrito na lei e o praticado no cotidiano dos cursos, destacando a importância de pesquisas que possam revelar o currículo que é vivenciado no interior dos cursos de licenciatura. Conforme Melo (2014a, p. 13): “[...] Dos documentos oficiais para a prática real, das Leis de papel e tinta para o cotidiano, há mais convergências ou divergências?”. E continua afirmando que: “Para responder a tal questão, seria necessária uma pesquisa empírica aprofundada em diferentes cursos de licenciaturas. [...]”.

Reconhecemos a importância desses documentos em relação ao incentivo à pesquisa, ao aumento da carga horária destinada aos Estágios e, principalmente, em relação ao fato de os documentos deixarem claro o que é formar numa licenciatura, ou seja, preparar profissionais qualificados na área específica e na área pedagógica para assumir a docência, numa tentativa de se afastar da dicotomia ensino e pesquisa, teoria e prática, como já destacado anteriormente.

Entretanto, faz-se necessário refletir sobre o distanciamento entre a lei e as práticas, pois legislar sem dar condições reais de aplicabilidade da lei no interior dos cursos de licenciaturas e sem ter um dispositivo de controle/avaliação do processo de implantação das mesmas também representa outro grande problema (MELO, 2014a).

Em outras palavras, queremos ressaltar que não é suficiente uma lei para mudar a realidade na educação. É necessário nos mantermos vigilantes, resistir e lutar para que as mudanças efetivas ocorram, tendo consciência que há correntes e contracorrentes em constantes processos de disputas políticas, ideológicas, etc.

## **2.2 Estágio Supervisionado em Filosofia**

Certamente, um importante documento para os Cursos de Filosofia no nosso país é as Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Filosofia (licenciatura e bacharelado). Nele, é possível constatar o perfil esperado do formando em licenciatura em Filosofia, modalidade que nos interessa nesse trabalho.

Sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere.

[...]

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. (Resolução CNE/CES 12, de 13 de Março de 2002).

Quanto à finalidade de um curso de licenciatura, este documento deixa claro que este curso deve voltar-se, principalmente, para o ensino de Filosofia no nível médio, ou seja, para a formação de professores que atuarão nesse nível/grau de ensino: “[...] A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio [...]” (Resolução CNE/CES 12, de 13 de Março de 2002).

Segundo Matos (2013), em sua pesquisa de doutorado sobre a formação de professores de filosofia, para a (re)introdução da disciplina Filosofia no Ensino Médio, faltou o esforço por parte das universidades em oferecer cursos de atualização para seus docentes. Nesse sentido, ele afirma que as universidades, de uma forma geral, passaram a dar mais prestígio aos cursos de bacharelados, buscando implantar e fortalecer as pós-graduações. Nesse contexto, os cursos de formação de professores ficaram em desvantagens.

Temos conhecimento das razões históricas que determinaram a primazia conferida em algumas universidades aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e, conseqüentemente, porém em menor escala, aos bacharelados. Em seu bojo, permitimo-nos identificar os traços da divisão social do trabalho e seu rebatimento na divisão do trabalho intelectual. Grandes dignidades atribuíram a tais cursos os “doutos e sisudos acadêmicos” e suas infindáveis produções, mais visibilidade ainda conferimos aos excelentes cursos que usufruíram de suas presenças. Porém, na contramão, encontramos o descaso para com os cursos de formação de professores, acentuando o fosso entre os que produzem a ciência e aqueles que “somente” a ensinam. Concomitantemente, aparecem o menor investimento acadêmico e o maior desprestígio social. Possivelmente deveríamos recolocar a questão do lugar da graduação na IES, particularmente nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, e recordar que todos aqueles que se habilitam a uma vaga pública no cargo de docente do ensino superior o fazem para a docência, ou seja, o ensino de graduação. Há questões estruturais que extrapolam o universo do curso e da própria instituição universitária, conforme refletimos em distintos momentos deste trabalho. Existe, porém, o dever e o espaço da luta política na busca de construirmos a docência sobre outras bases. (MATOS, 2013, p. 164-165).

Além disso, na maioria das universidades brasileiras, principalmente as que o autor pesquisou, faltou (e falta) diálogo entre os professores de filosofia, que são responsáveis pelas disciplinas específicas, e os professores das Faculdades (ou Centros) de Educação, que são responsáveis pelas disciplinas da área pedagógica.

Deparamo-nos com departamentos de filosofia desarticulados dos departamentos de educação, e os depoimentos de docentes e estudantes nos levam à conclusão de que não ocorre de fato no interior dos cursos de filosofia uma preocupação significativa com a formação pedagógica dos alunos inscritos na licenciatura. Baseados nesses mesmos relatos, percebemos também que no próprio curso de filosofia é tímida a articulação entre seus professores e as disciplinas específicas. Ainda segundo os discentes, falta aos professores do departamento de filosofia o cuidado de conduzirem seu trabalho em atenção aos estudantes que se destinam à profissão docente. (MATOS, 2013, p. 160).

Podemos afirmar que, mesmo com os avanços representados nos documentos oficiais para a superação da fragmentação da estrutura curricular “3+1” e da dicotomia entre teoria e prática, entre bacharelado e licenciatura, entre pesquisa e ensino, entre área pedagógica e área específica, prevalecem alguns problemas na maioria dos Cursos de Licenciatura em Filosofia,

tendo resultados negativos para a formação de professores nessa área e para a (re)introdução do Ensino de Filosofia para o Ensino Médio, como podemos constatar em diferentes pesquisas pelo país, como já foi citado na introdução desse trabalho.

### **2.3 Para Além dos Documentos Oficiais: As Concepções de Estágio**

Para Pimenta e Lima (2011, p. 23), as questões relacionadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório sempre estiveram “[...] marcadas pela problemática relação entre teoria e prática. [...]”.

As autoras propõem uma alternativa para equacionar tal problemática: “[...] o estágio realizado com pesquisa e como pesquisa contribui para uma formação de melhor qualidade de professores e pedagogos.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 23).

É a partir dessa proposta que elas apresentam uma abordagem para o estágio curricular:

[...] o *estágio curricular*, cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é campo de conhecimento, portanto volta-se a uma visão ampla deste [...]. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 24, grifos das autoras).

É importante destacar que, segundo as referidas autoras, o Estágio Supervisionado ou Curricular Obrigatório é diferente do estágio profissional. Este último, “[...] tem por objetivo inserir os alunos no campo de trabalho [...]. Esse é o sentido da residência médica, por exemplo, ou do estágio na empresa, no escritório de advocacia etc.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 24).

O Estágio Supervisionado ou Curricular Obrigatório, para as autoras, é campo de conhecimento e espaço de formação que tem como eixo a pesquisa.

Comungamos da crença das referidas autoras sobre a possibilidade de melhorar a qualidade da escola por meio de uma formação adequada dos profissionais que nela atuam. Elas afirmam (2011, p. 26) que: “[...] nossa crença de que é possível construir uma escola de qualidade para todos a partir da formação de qualidade de seus profissionais.”.

É ainda das referidas autoras (idem, p. 33) a afirmação de que, por muito tempo, o Estágio “[...] foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais,

em contraposição à teoria [...]”. Segundo elas (idem, p. 34), esta perspectiva, de certa forma, influenciou a organização curricular da formação de professores, criando e propagando a dicotomia entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, entre disciplinas da área pedagógica e da área específica.

Essa dicotomia, por uma vez, “[...] se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular [...]” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 34).

Espaços desiguais de poder no currículo são denominadas por Arroyo (2011) e Silva (2005; 2003) como território de/em disputas.

Pimenta e Lima (2011) apresentam ainda três (3) concepções de Estágio que imperou no discurso pedagógico dos cursos de formação de professores. São elas: 1) a prática como imitação de modelos; 2) a prática como instrumentalização técnica; 3) a superação da separação entre teoria e prática.

A concepção do Estágio enquanto prática como imitação de modelos está ligada à concepção tradicional de educação e de formação de professores.

[...] O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que freqüentam a escola também o são. Idealmente concebidos, competiria à escola ensiná-los, segundo a tradição [...]. Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como *modelos* eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 35-36, grifos das autoras).

A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa *prática modelar*: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 36, grifos das autoras).

A partir dessas concepções de educação e de formação de professores, a concepção de Estágio defendida é aquela tradicional, que se resume à observação e à imitação dos modelos.

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de ‘aulas-modelos. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 36).

Por sua vez, a concepção de Estágio enquanto prática como instrumentalização técnica é fundamentada na concepção tecnicista de educação e de formação de professores. Nessa concepção, há uma redução às técnicas de ensino e o professor é reduzido à atividade prática,

ou seja, “[...] não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas”. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37).

Como há a dicotomia entre teoria e prática nessa concepção, a formação de professor também é influenciada por isso, ou seja, ainda conforme Pimenta e Lima (2011, p. 37): “[...] A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática [...]”.

Nessa abordagem, o Estágio é reduzido às atividades práticas, pois, segunda as autoras:

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao ‘como fazer’, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxograma. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37, grifos das autoras).

Da dicotomia entre teoria e prática, gerou-se o distanciamento entre a Universidade e a Escola, entre as áreas pedagógicas e as específicas. Essa dicotomia é resultado de um processo histórico.

Buscando a superação dessa dicotomia, foi construída a concepção de Estágio como teórico-prático, ou seja, aquela que apresenta uma relação indissociável entre teoria e prática, que foi/é resultado de pesquisas na área da educação e da formação de professores, a partir das últimas décadas do século XX. Mas, segundo as autoras, afirmar a relação intrínseca entre o teórico-prático não é suficiente, pois é necessário explicitar o que se entende por teoria e o que se entende por prática:

[...] Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 34).

Em outras palavras, para as autoras, é necessário explicitar o porquê de o Estágio ser concebido como teoria e prática.

É para além dessa perspectiva que as autoras (idem, p. 41, grifos das autoras) caracterizam a atividade do professor ligada à prática e à ação, pois enquanto prática social (ou institucional), a ação docente “[...] é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação*.”.

[...] Assim, denominamos *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utiliza-se de mediações pedagógicas específicas. [...]. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 42, grifos das autoras).

Por outro lado, toda prática pressupõe teoria(s), mesmo que os sujeitos educacionais não tenham consciência disso. Ação e reflexão deveriam caminhar juntas, por isso as autoras afirmam que:

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. [...]. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 43).

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 43).

Após essa abordagem panorâmica sobre como as referidas autoras concebem os conceitos de teoria e de prática, é importante destacar as duas perspectivas<sup>1</sup> ou tendências que marcam a busca para a superação da dicotomia entre teoria e prática: 1) o Estágio como aproximação da realidade e da atividade teórica; 2) o Estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. (PIMENTA; LIMA, 2011).

A primeira perspectiva tende a valorizar a aproximação do estagiário à realidade escolar e da sala de aula. “[...] Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade”. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

É no contexto dessa perspectiva de Estágio que se introduz a noção de *práxis*:

[...] Pimenta (1994), [...] Conclui que o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala

---

<sup>1</sup>Tanto uma como outra tem influência das pesquisas de Selma Garrido Pimenta em relação aos estudos sobre o “professor reflexivo” e de Donald Schön sobre a “epistemologia da prática”, pesquisas realizadas a partir da década de 1990, entre outros teóricos. Ver: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 44-57.

de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

Quanto à segunda perspectiva, ou seja, o Estágio como pesquisa e a pesquisa no Estágio, dizem as autoras (idem, p. 46): “[...] se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio [...]”.

É importante destacar que é essa a concepção de Estágio que defendemos e colocamos em prática nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia da UFAL.

Segundo ainda as referidas autoras, essa perspectiva pressupõe uma abordagem dinâmica diante do conhecimento: “[...] Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

[...] A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

Nessa abordagem de/para o Estágio, as autoras ressaltam a influência da “epistemologia da prática” que defende e concebe o professor como um pesquisador de sua própria prática de sala de aula.

Valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o *conhecimento tácito*, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 48, grifos das autoras).

É importante fazer um destaque sobre a epistemologia da prática. Essa concepção para a formação de professores recebeu várias críticas porque alguns teóricos a concebem como uma epistemologia que se afasta dos fundamentos da educação e, assim, da teoria, da filosofia, etc..

Entretanto, as autoras defendem essa perspectiva porque, para elas, não há esse afastamento da teoria. Pelo contrário, elas afirmam que:

[...] encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que os possibilita responder com situações novas às situações de incerteza e indefinição. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 48).

[...] Essa linha de investigação que vem se firmando concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes é uma *epistemologia da prática docente*, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao

desenvolvimento dos saberes docentes. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 49, grifos das autoras).

Ainda segundo as autoras (idem, ibidem, p. 56), essa abordagem do “[...] estágio como pesquisa se coloca no momento atual como postura teórico-metodológica e desafio.”.

São vários os desafios para a concretização dessa postura teórico-metodológica do Estágio como pesquisa e a pesquisa no Estágio: 1) é necessária uma concepção clara e distinta sobre a relação entre teoria e prática; 2) é necessário uma mudança de foco: de pesquisas sobre a sala de aula para pesquisas no chão da sala de aula; 3) nova concepção de professor: reconhecê-lo como pesquisador e, portanto, produtor de conhecimentos e saberes; 4) compreender que todas as disciplinas são teóricas e práticas e que não há hierarquia entre elas, pois todas são importantes para o processo de formação do professor; 5) compreender a importância da pesquisa, de uma forma geral, para a formação de professores; 6) é importante conceber e entender o papel dos professores-orientadores de Estágio (PIMENTA; LIMA, 2011).

Sobre este último item, ou seja, sobre o papel do professor-orientador de Estágio que assume a perspectiva do Estágio como pesquisa e a pesquisa no Estágio, é relevante destacar que ele precisa ter clareza sobre as concepções de pesquisa e de teoria; ele também deve saber orientar os estagiários para a realização da pesquisa em sala de aula, não sobre a sala de aula, buscando uma interação com os sujeitos educacionais de forma respeitosa e ética.

[...] É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

É importante ressaltar que o Estágio como pesquisa já se encontra em prática em diferentes universidades pelo Brasil (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 34-35), como por exemplo, na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (CALDERANDO, 2012b e 2012c; PEREIRA; PEREIRA, 2012; MENEZES, 2012)<sup>2</sup>.

Entretanto, ele (o Estágio Supervisionado) precisa fazer parte da política universitária e dos cursos de formação de professores. As práticas isoladas já mostraram excelentes resultados. Mas falta uma política universitária que conceba o Estágio como tal. Só assim, é

---

<sup>2</sup> Ver também: GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

possível ter esperança em relação à mudança efetiva da dicotomia entre teoria e prática existente no interior dos cursos de licenciaturas e dos cursos de formação de professores.

É importante destacar algumas pesquisas sobre o Estágio Supervisionado que vem sendo realizada na UFJF. É o que faremos a seguir, apresentando as concepções e alguns aspectos importantes.

Para Calderano (2012b), o Estágio deve funcionar a partir da valorização da interação entre as instituições, de forma a proporcionar a docência compartilhada e a ação colaborativa. Em outras palavras, ela ressalta a importância do fortalecimento da articulação interinstitucional para que se materialize uma proposta e uma ação conjunta visando à cooperação de todos os envolvidos.

[...] não há maneira de se implementar a *docência compartilhada*, a *ação colaborativa* e o *aprimoramento da prática dos orientadores de estágio*, se não forem viabilizadas e fortalecidas a articulação interinstitucional, a disposição para o trabalho coletivo e a formação contínua de nossos alunos, colegas professores da universidade e da escola básica. Tais iniciativas precisam, sobretudo, envolver disposições e tomada de decisões reconhecidas e incorporadas pelas Universidades, Escolas, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. (CALDERANO, 2012b, p. 19-20, grifos da autora).

É importante frisar que Calderano (2012c) realizou uma pesquisa sobre Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e uma outra investigação interinstitucional sobre o assunto em sete (7) instituições de Ensino Superior do estado de Minas Gerais. É nesse contexto que ela apresenta uma proposta de estágio dentro da concepção de docência compartilhada.

Sobre sua concepção de Estágio, a autora explicita que:

Conhecemos também o estágio como algo que não representa o ponto de culminância do curso, realizado ao seu final, conferindo-lhe um caráter de conclusão. Diferentemente, o estágio faz parte do processo de formação do cursista que se coloca na perspectiva de aprender o ofício do magistério, a profissão docente. Aprendizado esse que se faz de modo contínuo e tem apenas seu início nos cursos de graduação. Não cabe, portanto, definir o estágio como um momento conclusivo do curso, nem mesmo um momento de síntese das observações feitas a partir da realidade escolar. [...]. (CALDERANO, 2012c, p. 250).

[...] Trata-se de um momento intenso de articulação entre as diferentes facetas que constitui o trabalho pedagógico: observar, investigar, analisar, propor, desenvolver, envolver-se, realizar, avaliar, sistematizar e continuar o processo cíclico crescente de aprender e favorecer o aprendizado, de ensinar e ajudar a ensinar, tendo sempre a perspectiva de uma construção permanente de conhecimentos em termos acadêmicos, profissionais, históricos, culturais e sociais. (CALDERANO, 2012c, p. 250).

A autora (idem, p. 252) indica algumas atividades que devem servir como parâmetro para o trabalho no Estágio Supervisionado. Entretanto, destaca que “[...] Essas orientações são indicadas como parâmetros e deverão ser adaptadas pelo professor, a cada período, de acordo com as especificidades de cada curso.”. São elas: 1) inserção inicial; 2) inserção específica; 3) levantamento e sistematização de questões a serem abordadas no Estágio; 4) proposição pedagógica: planejamento, desenvolvimento e sua avaliação; 5) relatório e/ou produção de texto: com uma análise descritiva, interpretativa e propositiva a partir da experiência vivenciada.

A autora destaca em relação a cada atividade e em cada etapa que:

Assim, embora cada período do estágio contenha suas peculiaridades, é também importante que, em cada um deles, se veja os processos educacionais numa dupla dimensão – micro e macro. Para isso, ao se observar a sala de aula, por exemplo, é preciso entendê-la em seu contexto mais amplo, e para entender a escola como um todo, é preciso conhecer também seus corredores, suas salas de aula, as microrrelações nela instauradas, e assim por diante. (CALDERANO, 2012c, p. 254).

Quanto à importância da observação e da reflexão sobre as diferentes dimensões, Calderano afirma que:

Com isso, independente de qual seja o foco do estágio, desenvolvido em cada período, é importante observar e refletir sobre as seguintes dimensões: a) Perfil dos profissionais que atuam naquela instituição; b) Tipos de comunicação existente entre todos os que atuam na escola; c) Ações pedagógicas específicas; d) Projeto político pedagógico; e) Inter-relações entre os professores e alunos e seus familiares; f) Políticas educacionais que orientam os processos de formação docente e avaliação institucional, bem como as diretrizes relacionadas aos cursos. (CALDERANO, 2012c, p. 254). (sic).

É importante também o levantamento e sistematização de questões a serem abordadas no Estágio, além de uma intervenção pedagógica adequada, que leve em consideração os seguintes momentos: planejamento, desenvolvimento e sua avaliação. (CALDERANO, 2012c).

Quanto à intervenção pedagógica, a autora afirma que:

[...] Ressalta-se que a intervenção pedagógica consiste no núcleo central do estágio. É o ponto culminante, onde toda a síntese teórico-reflexiva será apresentada em forma de planejamento, desenvolvimento e avaliação, buscando reunir as contribuições trazidas da prática pedagógica observada e dos recursos teóricos alcançados. Ao longo da vivência dos momentos anteriores, vai se construindo e atingindo um patamar de compreensão da realidade escolar, patamar esse que permite a problematização e apresentação de propostas que redundam no próprio enriquecimento da experiência acadêmica e profissional do estagiário. (CALDERANO, 2012c, p. 255-256).

A autora espera que a sua concepção de Estágio (docência compartilhada), a partir do respeito às etapas e aos princípios expostos, possa contribuir para a superação da distância entre universidade e escola, entre outros aspectos.

Espera-se que o desenvolvimento adequado do estágio poderá fortalecer a relação entre universidade e escola, entre os processos de formação e atuação docente, tornando mais claros os impasses encontrados e abrindo trincheiras para novas estratégias de ensino e de aprendizagem que conduzam a um estabelecimento mais orgânico entre os elementos internos das práticas docentes que, por sua vez, vão muito além da sala de aula. A docência compartilhada entre os sujeitos do processo se faz imprescindível. (CALDERANO, 2012c, p. 256).

A partir da pesquisa realizada, a autora faz algumas sugestões importantes que podem colaborar para as mudanças efetivas da forma como os Estágios Supervisionados se realizam nos cursos de formação de professores. Vejamos:

[...] Mais do que regulamentos legais, necessita-se de parâmetros e princípios que indiquem e favoreçam a parceria entre universidade e escola, identificando corresponsabilidades e contrapartidas interinstitucionais de modo a favorecer o aprimoramento da formação e prática docentes. (CALDERANO, 2012c, p. 258).

A criação e consolidação de grupos de estudo, por exemplo, formados por professores da escola pública, da universidade e alunos em processo de formação, tendo como foco central os desafios da escola, poderiam ser motores de uma nova perspectiva de ação entremeada às atividades de estágio curricular obrigatório, demarcadas pela concepção de *docência compartilhada*. [...]. (CALDERANO, 2012c, p. 258, grifos da autora).

Por sua vez, Pereira e Pereira (2012) defendem uma concepção de Estágio voltada para a interação respeitosa e responsável entre as instituições e os diferentes sujeitos educacionais envolvidos (PEREIRA; PEREIRA, 2012).

A ideia de um estágio voltado para o atendimento à comunidade, o qual deverá proporcionar o engajamento do estagiário na realidade, para que possa sentir, realmente, os desafios que a carreira docente lhe oferecerá e possa, dessa forma, refletir maduramente sobre a profissão que vai assumir, integrando, assim, o saber com o fazer. É o que se faz necessário. (PEREIRA; PEREIRA, 2012, p. 27).

Torna-se importante destacar, também, que a atuação crítica do profissional da Educação exige que se adaptem às necessidades do público alvo as orientações vindas do sistema escolar que diminuem muito a liberdade do professor no processo de decisões de sua atuação na escola. Nesse momento, o aluno do curso de formação deverá adquirir subsídios que o ajudem a compreender melhor e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para um tipo de formação com mais consciência política e social, na tentativa de unificar teoria e prática. (PEREIRA; PEREIRA, 2012, p. 27).

Os Estágios devem contribuir de forma efetiva para a formação do futuro professor, possibilitando uma aproximação com o ambiente educacional e a realidade vivida pelos sujeitos educacionais, pois, para as referidas autoras:

O estágio, nos cursos de formação de professores, é o momento apropriado para contribuir com o futuro professor a fim de que possa compreender a complexidade

das práticas institucionais e do ‘fazer educativo’ neles exercidos por seus profissionais como uma alternativa na formação do futuro professor. (PEREIRA; PEREIRA, 2012, p. 30).

É importante que o Estágio se concretize como um momento de aproximação da realidade estudada, num esforço de compreensão crítica. Esse exercício de reflexão vai supor uma inserção profunda nessa realidade, buscando identificar fatores determinantes e/ou intervenientes, e vai exigir a busca de respaldo teórico no conteúdo de todas as disciplinas do curso, articulando-as. Aqui o estagiário deve ser capaz de perceber que para a escola não há receita pronta, mas há de ser elaborada conjuntamente com responsabilidade, percebendo o grande momento da possível integração e parceria entre universidade-Escola básica. (PEREIRA; PEREIRA, 2012, p. 31).

A concepção de Estágio de Pereira e Pereira (2012) representa a primeira abordagem de Estágio que tende a valorizar a aproximação do estagiário à realidade escolar e da sala de aula, perspectiva que se enquadra da busca pela superação da dicotomia entre teoria e prática, como já foi apresentado por Pimenta e Lima (2011) anteriormente.

Menezes (2012) também apresenta uma concepção de Estágio Supervisionado em suas pesquisas. Ele defende uma concepção de Estágio Supervisionado enquanto modelo colaborativo, baseado na teoria da ação dialógica de Paulo Freire. Assim, afirma que:

Neste ensaio apresentamos alguns argumentos em favor de um modelo colaborativo de estágio curricular supervisionado fundamentado na teoria da ação dialógica de Paulo Freire (FREIRE, 1993). Nesse modelo, professores formadores, professores em formação e professores supervisores das escolas se unem em torno de um diálogo colaborativo em prol da formação profissional prática específica do professor. [...]. (MENEZES, 2012, p. 211).

Segundo Menezes (2012, p. 218), a prática como Componente Curricular e o Estágio Curricular Supervisionado “[...] compõem o eixo estruturante daquilo que denominamos de formação profissional prática específica do professor [...]”.

Além disso, o autor (idem, p. 220), como professor-orientador de Estágio, constatou que os estagiários já possuem “[...] concepções relacionadas às práticas educativas oriundas de sua vivência escolar. [...]”. São essas concepções que precisam ser transformadas a partir das teorias, das práticas e do diálogo colaborativo entre os sujeitos educacionais.

Para além dos muros das universidades, ele considera a escola um dos lugares importantes para a formação de professores, pois “[...] A formação inicial, por si, centrada nas faculdades, universidades e institutos, não pode dar conta da formação profissional prática específica do professor. [...]” (MENEZES, 2012, p. 219).

Diferente de outras profissões, a formação do professor deve começar a partir do início de sua trajetória na graduação, interagindo com o meio ambiente de trabalho que futuramente irá atuar (MENEZES, 2012).

Apresentando argumentos em favor de sua concepção de Estágio, o autor afirma sobre a construção de culturas de cooperação:

Para nós, a construção de culturas de cooperação, o esforço de pensar a profissão em grupo, de descrever práticas concretas e reinventar o sentido da escola são fatores essenciais tanto na construção, quanto na desconstrução das imagens de professores que nos permeiam. Nosso argumento principal é de que a reflexão na e sobre a prática tem um papel preponderante no processo de conscientização que nos torna professores e professoras. Porém, entendemos que esse é um processo que se constrói no coletivo, na interação com o outro, por meio daquilo que Arroyo (2007, p. 125) define como 'estágio-contágio entre humanos'. (MENEZES, 2012, p. 222, grifos do autor).

A proposta do referido autor é tornar o Estágio Curricular Obrigatório enquanto um espaço colaborativo de (trans)formação de professores (MENEZES, 2012).

[...] Entendemos o estágio supervisionado como um espaço interativo que envolve professores em formação, professores formadores e professores escolares em torno de um projeto de desenvolvimento profissional que pode tornar-se potencialmente significativo para todos. [...]. (MENEZES, 2012, p. 223).

O referido autor considera que “[...] o estágio supervisionado – como eixo estruturador da formação prática profissional do professor – só pode atingir sua plenitude por meio de uma colaboração efetiva e verdadeira entre os diversos sujeitos desta ação.” (MENEZES, 2012, p. 223).

Assim, sua concepção dialógica de Estágio Supervisionado pretende uma (trans)formação de todos os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, ele afirma ainda que:

Numa concepção dialógica o estágio supervisionado deveria visar não apenas à (trans)formação do aluno estagiário, mas a também transformação de todos os sujeitos envolvidos. O estágio, enquanto ambiente colaborativo, abre a possibilidade de uma conscientização verdadeiramente crítica do papel que cada um desempenha na construção de uma identidade profissional: do professor escolar em relação à sua condição docente, do licenciando em relação ao tornar-se professor, do professor formador em relação à sua ação e sua própria (trans)formação. (MENEZES, 2012, p. 225).

O autor propõe ainda a construção de espaços viáveis de transformação. Para isso, é necessário o trabalho competente e comprometido do professor-orientador ou formador. Portanto, segundo Menezes:

Acreditamos nos argumentos que apresentamos em favor de uma ação dialógica que permite uma colaboração mais autêntica entre os sujeitos que constituem o estágio supervisionado curricular. Nosso otimismo nos leva a pensar estratégias de ação vislumbrando aquilo que Freire (1993) denomina de o inédito viável. Não adianta

aguardar a condição ideal para que as coisas aconteçam. Ao invés disso, podemos pensar naquilo que podemos fazer, na ação que a nossa esfera de atuação permite. Se essa ação for dialógica, consideramos que as chances de se promover mudanças significativas na prática educativa aumentam substancialmente. Precisamos aprender a fazer uso da nossa dimensão política, em escala micro, aquela que nos compete no espaço que nos compete. O processo colaborativo não exime o papel da liderança, responsável pela organização. No papel de professor formador nos cabe promover a união, estabelecer o diálogo colaborativo e a síntese cultural. [...]. (MENEZES, 2012, p. 231-232).

Em suma, às ideias e aos desafios sobre as concepções apresentadas, neste tópico, em relação ao Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores, queremos acrescentar a importância do diálogo dentro da própria universidade, nos cursos de licenciaturas e nas Faculdades (ou Centros) de Educação responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado. Falta uma política universitária<sup>3</sup>, faltam de normativas que mostrem a concepção de formação de professor que se tem e que se almeja.

Como foi constatado nas pesquisas apresentadas, é necessário construir um mínimo de princípios e de normas orientadoras, a partir do contexto histórico e social que cada instituição se encontra e como pretende estabelecer a relação com a escola, o professor-regente e os alunos.

---

<sup>3</sup> No período pesquisado, não havia manual sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório e Não Obrigatório. Entretanto, em 2018, a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFAL elaborou um manual e colocou a disposição no site institucional. Ver: <<https://ufal.br/estudante/noticias/2018/11/prograd-lanca-cartilha-com-orientacoes-sobre-estagio>>.

### 3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA NA UFAL: CAMINHOS, PONTES E FRONTEIRAS

Este capítulo tem como objetivo relatar a experiência na organização das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL –, no período de 2010 a 2014.

É importante destacar que já publicamos algumas considerações em artigo anterior<sup>4</sup>.

Tal relato não se limita a apresentar apenas a sua organização no período em destaque, mas mostrar as barreiras enfrentadas entre o que é determinado nas leis federais e as práticas curriculares no interior do Curso de Filosofia, tendo como fonte de investigação e de constatação o Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia de 2006 (PPC de Filosofia/UFAL, 2006) e o *Site* do Curso.

É importante ressaltar, também, que outros trabalhos acadêmicos de alguns alunos egressos do referido Curso e de professores pesquisadores da UFAL já analisaram esse documento (PPC de Filosofia de 2006) e já apresentaram discussões que aqui servem de suporte teórico, como: Lima *et al* (2019; 2013); Lima (2014a; 2014b); Lima (2015); Silva *et al* (2016a; 2016b); Melo (2013a; 2014a); Melo *et al* (2013); Amorim *et al* (2014); Lima e Melo (2016).

Em outras palavras, efetivamente, por meio desse relato, queremos mostrar o lugar (ou o não lugar?) que as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, da UFAL, e a formação de professores ocupam no currículo do referido curso, por meio do seu PPC e do *Site* do Curso.

Para além desse lugar (ou não lugar), mostraremos os caminhos, as pontes e as fronteiras encontrados, construídos e ultrapassados nesse território de disputas que constituem o campo curricular de qualquer curso ou escola (SILVA, 2003; 2005; ARROYO, 2011), seja de forma explícita ou velada.

---

<sup>4</sup> Ver: MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL: Aprendendo e ensinando sobre os caminhos da docência. *In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – EPEAL*, 2014. Disponível em: <<http://epeal2014.dmd2.webfactional.com/trabalhos-identificado/892-artigo-com-identifica%C3%A7%C3%A3o-SEM-DE-PED-2014.pdf>>.

Certamente, as disputas curriculares também acontecem no interior das academias ou das universidades, principalmente, em relação às áreas de estudo, dos conhecimentos produzidos, reproduzidos e divulgados, do que pode e do que não pode ser estudado. Censuras e interdições que se constituem, muitas vezes, de formas implícitas, ou seja, não declaradas, mais vivenciadas no dia a dia do cotidiano universitário, no interior dos muros e paredes que nos protegem e que, também, nos limitam.

Por meio desse relato, é possível detectar também, de forma explícita ou implícita, as concepções políticas, pedagógicas e filosóficas de educação, de homem/mulher e de sociedade que se pratica e a que se almeja no trabalho com as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, da UFAL, no período investigado.

Frisamos que nos capítulos seguintes apresentaremos os resultados desse trabalho desenvolvido por meio das atividades didáticas realizadas pelos alunos (elaboração de aulas a partir da Metodologia Melo) – capítulo 4 – e da produção acadêmica dos alunos e professores (resumos e artigos publicados em eventos acadêmicos e periódicos; TCCs) – capítulo 5.

A seguir, nos próximos itens, apresentamos o lugar do Estágio Supervisionado no PPC do Curso de Filosofia da UFAL e por meio dos dados coletados no *Site* do Curso sobre a formação de professores; apresentamos também a forma como organizamos as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, da UFAL.

### **3.1 O Lugar da Formação de Professores de Filosofia e do Estágio Supervisionado no PPC do Curso de Filosofia da UFAL (2006) e no *Site* do Curso**

O Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia da UFAL, de 2006, apresenta um texto inovador no que se refere à fundamentação teórica em relação à unidade dialética que deve existir entre área pedagógica e área filosófica, da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, além de ressaltar a importância dos Estágios:

[...] O novo Projeto é a explicitação do caminho e da forma pensada, refletida e construída por um coletivo para dar respostas aos atuais desafios educacionais e sociais que enfrentamos. Procuramos resgatar o processo pedagógico na formação dos profissionais em Filosofia, valorizando o ensino da Filosofia na sua totalidade; buscamos proporcionar uma sólida fundamentação teórico-metodológica, que possibilite e capacite os licenciandos a desempenhar os diferentes trabalhos relacionados com a atividade do ensino de Filosofia e da pesquisa filosófica; articulamos os estágios de ensino à pesquisa e à extensão, diluídos ao longo das três últimas séries do curso; objetivamos superar a fragmentação teórico-prática e

construir um Projeto a partir da categoria da totalidade histórica, dialética e concreta (PPC de Filosofia/UFAL, 2006, p. 6).

Os avanços textuais também podem ser constatados na defesa: da superação da fragmentação teórica e prática; do resgate em relação ao processo pedagógico na formação dos futuros professores de filosofia; na preocupação em proporcionar uma sólida fundamentação teórico-metodológica que possa capacitar os licenciandos tanto para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio quanto para a pesquisa filosófica.

Matos (2013) chama a atenção para o fato de que o currículo de um curso de licenciatura se constitui para além da sua grade curricular, ou seja, ele também se expressa nas práticas cotidianas vivenciadas no dia a dia dos cursos, como: nos grupos de pesquisas que existem; nos projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos; nos eventos acadêmicos promovidos, etc.

Nesse sentido, é importante constatar as convergências e as divergências entre o dito/escrito e o praticado/vivenciado no campo curricular.

Em relação às limitações na/da formação nos Cursos de Licenciaturas em Filosofia, Matos (2013) afirma que:

Antes de tudo, é necessário reconhecer os limites dos atuais cursos de licenciatura e de formação pedagógica. Esse olhar crítico e inquiridor sobre a realidade é, até mesmo, condição para que se encontrem novos formatos, experimentem-se novas alternativas, atente-se para as reais necessidades advindas da labuta cotidiana no mundo escolar. Não obstante, devemos lembrar que nosso projeto é o da formação de professores, consideração que esta passa, necessariamente, pela formação para o trabalho pedagógico. [...]. (MATOS, 2013, p. 35).

Outro aspecto importante desse documento (o PPC de Filosofia da UFAL de 2006) é o reconhecimento da importância da temática sobre o Ensino de Filosofia na formação dos licenciandos, tendo um tópico no documento que ressalta as habilitações de um egresso:

Um curso de licenciatura em filosofia orienta-se para a formação básica de um professor de filosofia. Dessa constatação fundamental depreende-se uma dupla dimensão: filosófica e educacional. Nesse sentido, o binômio “filósofo-educador” indica um conjunto de ações e disposições da configuração do projeto pedagógico do Curso de Filosofia da UFAL. E diante das exigências que esse binômio evoca, o curso pretende, mais especificamente, por meio de seu currículo, fornecer as ferramentas básicas para que o aluno egresso possa efetivamente exercer suas funções de professor de filosofia e continuar seu processo de investigação filosófica de modo autônomo durante toda sua vida. Na forma de seu currículo, bem como, de um conjunto de atividades, o curso de filosofia pretende proporcionar uma formação em filosofia com ênfase nas problemáticas filosóficas características da filosofia contemporânea (PPC de Filosofia/UFAL, 2006, p. 18).

Seguindo as Diretrizes Para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, o PPC de Filosofia de 2006 declara o objetivo de um Curso de Licenciatura em Filosofia: formar professores de filosofia para a educação básica, destacando a preocupação em manter a “dupla dimensão: filosófica e educacional”, ou seja, formar o “filósofo-educador”, como encontra-se na citação anterior, buscando formar e oferecer instrumentais teóricos que possam colaborar na formação do futuro professor e, ao mesmo tempo, do pesquisador em filosofia (PPC de Filosofia/UFAL, 2006, p. 18).

Várias partes do referido documento ressaltam a importância da Filosofia e da Educação como duas áreas que podem e devem dialogar.

Em relação à indissociável relação entre Filosofia e Educação, entre prática educacional e concepção filosófica, Matos (2013, p. 188) afirma que: “[...] Se a toda prática educacional subjaz uma concepção filosófica, todo movimento de construção de concepções filosóficas é um processo pedagógico.”, por isso que Filosofia e Educação devem ou deveriam manter uma relação intrínseca.

Além disso, afirma ainda o autor que, a formação de futuros professores pressupõe decisões filosóficas, pedagógicas e políticas, pois não há processo de ensino e de aprendizagem neutros.

Pensar a formação dos professores implica, entre outras coisas, discutir o lugar da escola na sociedade atual e seus compromissos como uma agência ‘muito qualificada’ do sistema. Parece necessário termos clareza de qual é seu projeto histórico, isto é, qual é a visão de mundo, de homem e de mulher, de sociedade que preside e permeia toda prática instalada: onde queremos chegar? Que tipo de homem e de mulher pretendemos contribuir para formar mediante nosso trabalho pedagógico? [...]. Não obstante, é necessário termos em conta que, fundamentalmente, somos pessoas cuja contribuição social é influir na formação de homens e mulheres que atuarão na sociedade como profissionais. É importante saber o para quê: formar quem? Formar para quê? (MATOS, 2013, p. 29, grifos do autor).

Com propriedade, o autor chama a atenção para as questões de fundamento que deviam permear a formação de professores, principalmente, a formação de professores de filosofia.

Repetimos, Filosofia e Educação devem ou deveriam ter uma relação intrínseca nos cursos de licenciatura, pois envolvem questões de fundamentação teórica em relação à ação pedagógica do professor, de forma consciente ou inconsciente.

Em relação às disciplinas da área pedagógica, ou seja, “[...] Disciplinas específicas para a Licenciatura”, o documento as classifica como fazendo parte do “Eixo Pedagógico-filosófico”, como são denominadas (PPC de Filosofia/UFAL, 2006, p. 25).

Em relação às disciplinas pedagógicas, Silva *et al* (2016b) afirmam que são oferecidas cinco (5) disciplinas da área pedagógica, além das quatro (4) disciplinas de Estágio Supervisionado:

No Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, há à presença de cinco (5) disciplinas obrigatórias que fazem parte do eixo pedagógico. Essas disciplinas são lecionadas a partir do primeiro ao quinto períodos, seguidas pelas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia I, II, III e IV, que são lecionadas a partir do quinto e seguem até o oitavo período, somando um total de nove disciplinas em meio as quase cinqüenta (50) disciplinas presentes nos seis eixos da grade curricular deste Curso.

Entendemos que a oferta de disciplinas pedagógicas são insuficientes, já que estamos nos referindo à um Curso que forma professores, ou seja, se constitui em uma licenciatura. (SILVA; SILVA; MELO, 2016b, p. 4).

Esse termo “pedagógico-filosófico” é interessante porque mostra uma preocupação do documento em ressaltar a indissociável relação entre Filosofia, Educação e Pedagogia, pelo menos está escrito como fazendo parte do currículo do Curso de Filosofia.

Entretanto, as questões curriculares se apresentam contraditórias no Curso de Filosofia da UFAL, pois há um distanciamento entre o que está escrito no documento (PPC de Filosofia de 2006) para a prática diária no Curso de Filosofia, como veremos posteriormente.

Esse distanciamento pode ser percebido na dicotomia entre teoria e prática, entre área específica e área pedagógica, entre Filosofia, Educação e Pedagogia.

Consideramos salutar apresentar um exemplo específico para mostrar as dicotomias existentes nos cursos de licenciatura em Filosofia. Tal exemplo não é relacionado ao Curso de Filosofia da UFAL, mas que poderia acontecer em qualquer Curso de Licenciatura em Filosofia. O exemplo é de um professor universitário, professor-orientador de Estágios, que resolveu fazer Doutorado em Educação. A partir desse exemplo, apresentamos algumas considerações.

Na pesquisa sobre Formação de Professores de Filosofia desenvolvida por Junot Matos (2013), que é um dos professores lotados no Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, o autor relata que resolveu cursar o Doutorado em Educação na UNICAMP. O seu depoimento serve de exemplo sobre as “interdições” não ditas nos Cursos de Licenciatura em Filosofia no nosso país. Vejamos sua afirmação:

Quando decidi fazer doutorado na área da educação, tinha clareza das dificuldades que tal decisão representaria na interação com os parceiros de minha área de atuação e formação na graduação e no mestrado: filosofia. Tenho refletido sobre essa *sina* que parece marcar os filósofos da educação e no cenário acadêmico. Quando estamos nas faculdades e cursos de educação, somos os filósofos; quando estamos

na filosofia, somos alguém que não faz filosofia ou, ao menos, que não produz ‘filosofia pura’. Não é uma sentença condenatória, é, antes, um desafio. [...]. (MATOS, 2013, p. 15-16, grifos do autor).

Ora, o professor Junot Matos, na época da sua pesquisa, lecionava disciplinas importantes no Curso de Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como: “Metodologia de Ensino de Filosofia”, “Prática Supervisionada em Ensino de Filosofia” e “Estágio em Ensino de Filosofia” (MATOS, 2013, p. 20).

Por que então a necessidade de justificar a sua escolha em fazer Doutorado em Educação?

Na citação em destaque, consideramos que o professor Matos (2013, p. 16) foi muito elegante ao afirmar: “[...] não é uma sentença condenatória, é, antes um desafio [...]” porque ocupamos um não lugar no ambiente acadêmico dos Cursos de Licenciatura em Filosofia, como já afirmamos anteriormente, no sentido de que o trabalho realizado nas disciplinas pedagógicas, inclusive de Estágio Supervisionado em Filosofia, disciplinas que são obrigatórias, não é, muitas vezes, valorizado.

Além disso, os professores de Filosofia lotados nos referidos cursos nas universidades, quando decidem pesquisar na Área de Educação – como cursar o doutorado em educação, como no caso do professor Matos – parecem precisar “pedir” licença ou se justificar porque não escolheram fazer Doutorado em Filosofia.

Parece que o fato de não pesquisar temas ligados à “filosofia pura”, diminui ou anula a importância da pesquisa na área de educação, principalmente aquelas voltadas para os temas da Filosofia e Educação e sobre o ensino e a aprendizagem do Ensino de Filosofia no Ensino Médio e no Ensino Superior, por exemplos.

Essa desvalorização ou preconceito com tais temas é paradoxal, na nossa forma de pensar, pois os referidos cursos são de licenciatura, ou seja, cursos de formação de professores. É como se houvesse uma hierarquia entre essas áreas, hierarquia não dita, não explícita, mas que vivenciamos nas entrelinhas do cotidiano acadêmico. É o que podemos perceber em relação ao caso citado.

Podemos citar mais dois casos, sem citar nomes, de duas alunas egressas do Curso de Filosofia da UFAL que precisaram abrir Processo Administrativo para poder defender os seus TCCs no Curso de Filosofia da UFAL. As duas alunas, com a ajuda da Pró-Reitoria de

Graduação – PROGRAD/UFAL conseguiram defender seus TCCs sobre Ensino de Filosofia no Ensino Médio e no Ensino Superior em 2016.

Da graduação ao doutorado, temos que enfrentar essas e outras dicotomias relacionadas à área pedagógica e à área específica dos cursos.

Consideramos esta questão, além de paradoxal, imprescindível ao debate aberto na universidade. Ela precisa ser tratada de forma séria, aberta, clara, sistemática e efetivamente no interior das universidades brasileiras e nos cursos de licenciatura de uma forma geral.

Cada universidade deveria indagar e buscar respostas para as questões a seguir: Qual o projeto de formação de professores que se tem? Que tipo de professor se quer formar? Para que tipo de sociedade? Para que tipo de homem e de mundo que queremos?

Sobre essas questões, Matos (2013, p. 29) afirma: “[...] falando em formação de professores, estamos diante de uma problemática em que não há receitas, não há fórmulas mágicas; mas tornam-se imprescindíveis: decisão, vontade política e trabalho em conjunto.”

Segundo Amorim *et al* (2014), as leis são elaboradas e deveriam, *a priori*, ser seguidas. Entretanto, sabemos que há movimentos de resistências que se constituem nas práticas diárias do cotidiano escolar e universitário. É nesse sentido que as autoras afirmam que uma proposta de política educacional ou de Projeto Político Pedagógico de Curso é uma aposta que pode ser bem sucedida ou não.

Uma proposta não é nada mais que uma aposta que, para ser vivida, sofre inúmeras influências e contradições que vem do próprio sistema e das pessoas que estão inseridas no processo. Uma proposta é uma aposta. Como aposta, ela pode ser bem sucedida ou não, dependendo dos caminhos trilhados e das inúmeras experiências vividas pelos sujeitos encarnados e também das condições materiais para a sua viabilidade. Por isso que ela é sempre recontextualizada. Isto é, um texto, um discurso é sempre reinterpretado e pensado em múltiplos sentidos. (AMORIM; MELO; SANTOS, 2014, p. 6-7).

As autoras afirmam ainda que qualquer proposta curricular precisa ter a adesão dos sujeitos envolvidos.

Além disso, uma proposta, por mais avançada que seja, somente terá êxito se, coletivamente, for assumida pelos profissionais que são responsáveis pela sua vivência. Todo profissional, independente da área de atuação, deveria se perguntar: estou disposto a aprender e a trabalhar coletivamente? Ajo de forma ética? Penso e ajo coletivamente? Procuo soluções para os problemas cotidianos? (AMORIM; MELO; SANTOS, 2014, p. 7).

Embora muitas pessoas não estejam atentas a essas indagações, elas precisam ser feitas coletivamente e refletidas individualmente para se buscar novos encaminhamentos diante das dificuldades vividas na profissão docente. (AMORIM; MELO; SANTOS, 2014, p. 7).

No cotidiano curricular do Curso de Filosofia da UFAL, as atividades são voltadas para a “filosofia pura” como pode ser constatado por meio dos grupos de pesquisas existentes e dos eventos acadêmicos promovidos pelo Curso, distanciando-se, desta forma, do PPC de Filosofia de 2006, documento que deveria dar o direcionamento do Curso.

Em relação aos Grupos de Pesquisa, o *Site*<sup>5</sup> apresenta cinco (5) grupos: “Ética e Filosofia Política”; “Linguagem e Cognição”; “Subjetividade e Crítica ao Sujeito Moderno”; “Vivarium: Linguagem e Conhecimento na Filosofia Medieval”; “Estéticas do Cinema”.

Pércia Silva (2016), em sua pesquisa, constatou a existência de três (3) Grupos de Pesquisas e as respectivas linhas de investigação. Ela afirma a importância dos Grupos de Pesquisa para a formação dos graduandos:

É importante salientar que os grupos de pesquisas tratam de discussões que são aparentemente distintas, porém, elas dialogam entre si e não podem ser pensados distantes do processo filosófico, por serem necessários para o aprendizado e a reflexão do indivíduo.

Logo, a pesquisa não é apenas um dever de quem quer conhecer e compreender melhor a dimensão filosófica, mas uma necessidade que deve ser estimulada.

No caso do graduando que passa por dificuldade de aprendizado, a pesquisa pode ser um grande auxílio para amenizar e/ou superar tais dificuldades, pois ele (graduando) terá a orientação direta do professor-orientador-supervisor. Além disso, é uma oportunidade para buscar novos conhecimentos, por meio de procedimentos de investigação. Nesse sentido, terá oportunidade de buscar, de entender, de estimular, de aperfeiçoar suas capacidades. Pois como esclarece Ghedin (2009): ‘O ensino como pesquisa pode provocar a superação da reprodução em proveito da produção do conhecimento com autonomia e espírito crítico e investigativo’ (p. 176). (SILVA, P., 2016, p. 37).

Sobre ainda os Grupos de Pesquisa e acrescentando a importância dos Programas e Projetos desenvolvidos no Curso de Filosofia, a autora afirma que seria importante uma maior diversificação de linhas de pesquisas para atender aos interesses dos graduandos.

É possível analisar que os programas e projetos que colaboram com o processo de formação dos licenciandos em Filosofia da Universidade Federal de Alagoas são importantes para complementar, dar sentido ao que é ofertado ao licenciando em sala de aula. Entretanto, as linhas de pesquisas desenvolvidas na área filosófica poderiam ter características mais diversificadas que pudessem atender aos interesses e aptidões acadêmicas dos graduandos que se interessam em estudar e pesquisar sobre outras questões, também, necessárias a vida prática em sociedade. A participação de professores com outras especialidades colaborariam com a diversificação de temas importantes a serem trabalhados. (SILVA, P., 2016, p. 46-47).

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.ichca.ufal.br/graduacao/filosofia/?page\\_id=2133](http://www.ichca.ufal.br/graduacao/filosofia/?page_id=2133)> Acesso em: 13 Abr. 2019.

O único Grupo de Pesquisa que trabalha sobre o Ensino de Filosofia é o “Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia”, que tem como líderes/coordenadores os professores Walter Matias Lima (CEDU/UFAL) e Artur Bispo Santos Neto (Filosofia/UFAL). Tal grupo tem uma atuação efetiva no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU/UFAL.

Na época em que Silva (2016) realizou sua pesquisa e elaboração de TCC, o Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia fazia parte da relação dos grupos de pesquisa no *Site* do Curso. Hoje, não faz mais, apesar de o professor Artur Bispo Santos Neto do Curso de Filosofia da UFAL ser um dos líderes, juntamente com o professor Walter Matias Lima do Centro de Educação da UFAL, como já foi posto no parágrafo anterior<sup>6</sup>.

Outra fonte de pesquisa que consideramos importante sobre os elementos contraditórios do currículo do Curso de Filosofia da UFAL pode ser (e é) o próprio *Site* do Curso, pois apresenta elementos importantes para análise.

Por exemplo, os eventos acadêmicos que fazem parte da agenda permanente (semestral, anual ou bienal) do Curso<sup>7</sup> são: “Encontro do Grupo Subjetividade no Pensamento Contemporâneo”; “Encontro Linguagem e Cognição”; “Jornada de Ética e Filosofia Política da UFAL”; “Semana de Filosofia Francesa Contemporânea da UFAL”; “Semana Nacional de Filosofia da UFAL”; “SILC – Seminário Interno de Linguagem e Cognição”.

O Curso de Filosofia da UFAL também oferece várias palestras, mesas redondas e minicursos, quase todos voltados para a “filosofia pura”, basta verificar o referido *Site*.

Assim, podemos afirmar que o currículo proclamado no PPC de Filosofia da UFAL de 2006 não condiz, ou condiz parcialmente, com as práticas curriculares cotidianas para uma formação de professores de Filosofia da Educação Básica. Em outras palavras, é um Curso que oferece atividades extraclasse voltadas para a formação na área específica.

É nesse contexto, após a exposição dos nossos achados no PPC de Filosofia da UFAL de 2006 e no *site* do Curso que afirmamos que o referido Curso apresenta um “viés bacharelesco”, ou seja, as atividades curriculares extraclasse são voltadas para um curso de bacharelado, pois valoriza apenas a formação na área específica, deixando as atividades da área pedagógica de lado, como se não fosse da responsabilidade do próprio Curso.

---

<sup>6</sup> O líder do referido grupo de pesquisa solicitou remoção para o Centro de Educação.

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.ichca.ufal.br/graduacao/filosofia/?page\\_id=13](http://www.ichca.ufal.br/graduacao/filosofia/?page_id=13)> Acesso em: 13 Abr. 2019.

Nesse sentido, Lima *et al* (2013)<sup>8</sup> afirmam que:

De nosso ponto de vista, defendemos que todos os professores de um curso de licenciatura deveriam se sentir co-responsáveis pela formação do professor da educação básica. No caso específico do curso de filosofia da UFAL, os professores do curso poderiam assumir a especificidade do curso, que é de licenciatura, deixando de lado o traço bacharelesco, presente em várias universidades brasileiras, onde docentes que atuam numa licenciatura insistem em um processo de formação voltado para o bacharelado, diminuindo, dessa forma, o caráter de formação docente que norteia, especialmente, uma licenciatura. (LIMA *et al*, 2013, p. 3-4).

Para tanto, os professores do Curso de Filosofia da UFAL também deveriam ser bem formados, necessidade imprescindível para a melhoria da qualidade da formação de futuros professores.

Segundo Amorim *et al* (2014), formar pessoas e formar futuros professores pressupõe um corpo de docentes bem formados, pois, segundo elas:

É possível dizer, a partir do exposto, que a tarefa de formar pessoas sábias e críticas, seja na educação básica ou no ensino superior, não é algo simples. Primeiro, que as formações dos sujeitos sofrem interferências de outras instituições e da história de vida de cada pessoa. Segundo, que os próprios formadores precisam se educar para oferecer situações que rompam com uma educação meramente transmissora de conteúdos. (AMORIM; MELO; SANTOS, 2014, p. 14).

Matos (2013) também destaca a importância de uma boa formação, incluindo a área pedagógica, para o professor que leciona no Ensino Superior.

Contudo, chamou-nos a atenção o perfil delineado para os egressos, porque o documento parece indicar que não carece ao professor universitário uma formação pedagógica adequada ao magistério superior. Nada a obstar que esperemos do bacharel ‘a pesquisa acadêmica e a reflexão transdisciplinar’; porém, em nossa concepção, qualquer profissional que exerça a docência, não importa em que nível de escolaridade, deve estar formado para tanto – todos são professores. Ademais, temos como urgente a necessidade de repensar, para além da estrutura curricular dos cursos, em novas formas de relacionamentos e intercâmbios entre o bacharelado e a licenciatura, seus profissionais e estudantes.” (MATOS, 2013, p. 93-94, grifos do autor).

A explicitação da dissonância entre as atividades de ensino e de pesquisa no documento em estudo (PPC de Filosofia de 2006) e nas práticas curriculares cotidianas, ou seja, para além da sala de aula, na nossa percepção, pode ser encontrada também no tópico sobre a “Matriz Curricular”, na parte que se refere ao eixo investigativo – o PPC de Filosofia apresenta as disciplinas divididas em seis (6) eixos: 1. Eixo Propedêutico; 2. Eixo Histórico-filosófico; 3. Eixo temático-reflexivo; 4. Eixo Pedagógico-filosófico; 5. Eixo investigativo; 6.

---

<sup>8</sup> Ver também: LIMA, Walter Matias; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araújo. Formação e Prática Docente: Considerações sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas. In: HADDAD, Lenira; LIMA, Walter Matias. (Orgs.). **Múltiplos Olhares Sobre a Formação Docente**. Maceió/AL: EDUFAL, 2019. p. 113-128.

Eixo móvel. (ver p. 25) –, que apresenta a preocupação em garantir “[...] uma autêntica prática de pesquisa em filosofia de acordo com o **estágio formativo** de graduação em filosofia” (PPC de Filosofia, 2006, p. 23, grifos nosso). Para garantir isso, são ofertadas duas (2) disciplinas: “Metodologia da Pesquisa Filosófica” e “Trabalho de Conclusão de Curso” (PPC de Filosofia/UFAL, 2006).

Diante do exposto, como fica a articulação entre o Estágio (enquanto disciplina), o ensino, a pesquisa e a extensão, proclamada no PPC de Filosofia de 2006?

Ora, embora o Curso de Filosofia da UFAL se constitua em um curso de licenciatura, como é afirmado logo no início do referido documento de 2006, quando se refere à pesquisa, o foco é apenas sobre a pesquisa em Filosofia (ou “filosofia pura”), deixando as questões que envolvem a educação, a formação de professores, o debate sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Superior e no Ensino Médio de fora desse viés, aspecto que é corroborado e reafirmado na Resolução de TCC de 2016<sup>9</sup> do referido Curso, como mostraremos no capítulo 5.

Em relação às dicotomias licenciatura e bacharelado, entre área específica e área pedagógica no PPC de Filosofia da UFAL de 2006, Lima e Melo (2016) afirmam que:

Embora esteja explícito no PPC do Curso o perfil do discente que se deseja formar, ou seja, o futuro professor de Filosofia do Ensino Médio, esta não é uma problemática bem resolvida nas práticas curriculares diárias no interior do Curso. Em outros termos, embora o Curso de Filosofia da UFAL se constitua em uma licenciatura, no cotidiano das práticas curriculares – como: posturas dos professores na sala de aula da UFAL; palestras proferidas; incentivo aos trabalhos de cunho puramente teórico; etc. –, é possível perceber o tom bacharelesco dado ao Curso. Assim, o dito (no documento) fica como não dito (nas práticas curriculares). (LIMA; MELO, 2016, p. 2-3).

Como vimos anteriormente, a dicotomia entre teoria e prática e área pedagógica e área específica, também interfere na relação entre a Filosofia, a Educação e a Pedagogia. Quase sempre, elas tiveram dificuldades em estabelecer uma relação harmônica, ficando tal questão como um desejo ou uma proposição teórica, do que mesmo uma realização prática efetiva nos cursos de licenciatura em Filosofia, conforme nosso ponto de vista.

---

<sup>9</sup> É importante afirmar que antes da aprovação dessa Resolução de TCC de Filosofia de 2016, vários alunos e alunas escreveram seus Trabalhos de Conclusão de Curso sobre Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia. Só a partir desse ano, com a aprovação desse documento pelo Colegiado do Curso de Filosofia, passou-se a ter controle sobre os temas tratados e sobre os professores que podiam ou não orientar tais trabalhos, entre outros aspectos (Ver capítulo 5 deste trabalho).

Em relação às disciplinas de Estágio Supervisionado, tivemos a preocupação em fazer uma busca pelo termo “estágio” no arquivo em formato “pdf” do PPC do Curso de Filosofia de 2006, utilizando o comando “Ctrl + F” no computador. O termo “estágio” aparece oito (8) vezes em seis (6) páginas, sendo que quatro (4) vezes é na “Estrutura Curricular” (PPC de Filosofia, 2006, p. 27-28), ou seja, na distribuição das disciplinas por período letivo. As outras vezes em que o termo aparece, apresentamos no quadro a seguir.

**Quadro 1 - Ocorrência do termo “estágio” no PPC do Curso de Filosofia da UFAL de 2006.**

PÁGINA(S)	ASSUNTO(S)
p. 4	<b>Sumário:</b> indica o tópico 7 que se refere ao Estágio Supervisionado na página 46.
p. 7	<b>Introdução:</b> o texto ressalta a articulação entre os estágios de ensino à pesquisa e extensão.  “Não caímos na moda de fazer reestruturação ao sabor dos políticos de plantão, dos interesses do mercado, das propostas neoliberais, porém não as desconsideramos. Fizemos devido à necessidade suscitada pelo curso, pela LDB, pela realidade e pelas exigências dos professores e alunos. O novo Projeto é a explicitação do caminho e da forma pensada, refletida e construída por um coletivo para dar respostas aos atuais desafios educacionais e sociais que enfrentamos. Procuramos resgatar o processo pedagógico na formação dos profissionais em Filosofia, valorizando o ensino da Filosofia na sua totalidade; buscamos proporcionar uma sólida fundamentação teórico-metodológica, que possibilite e capacite os licenciandos a desempenhar os diferentes trabalhos relacionados com a atividade do ensino de Filosofia e da pesquisa filosófica; articulamos os <b>estágios</b> de ensino à pesquisa e à extensão, diluídos ao longo das três últimas séries do curso; objetivamos superar a fragmentação teórico-prática e construir um Projeto a partir da categoria da totalidade histórica, dialética e concreta” (PPC de Filosofia, 2006, p. 7, grifos nosso).
p. 23	<b>Tópico “5. Conteúdos/Matriz Curricular”:</b> o termo estágio é utilizado como etapa na formação do graduando em Filosofia e não como disciplina curricular.  “Outro eixo é o <b>investigativo</b> . Nele, se pretende garantir oportunidade de uma autêntica prática de pesquisa em filosofia de acordo com o <b>estágio</b> formativo de graduação em filosofia. Esse eixo é o formado por duas disciplinas: Metodologia da Pesquisa Filosófica e Trabalho de Conclusão de Curso” (PPC de Filosofia, 2006, p. 23, grifos nosso).
p. 27-28	<b>Tópico “6 Ordenamento Curricular”:</b> no subtópico denominado “Estrutura Curricular”, são apresentadas a distribuição das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 por período letivo, a partir do 5º período, conforme estabelece os documentos oficiais.
p. 47	<b>Tópico “7 Estágio Supervisionado”:</b> apresenta de forma sucinta como se constitui o estágio supervisionado: obrigatoriedade da disciplina, carga horária, que deve ser realizado em instituições da rede pública ou privada e seguir a legislação federal sobre o assunto.  “O Estágio Supervisionado é atividade obrigatória e comporá um total de 400 horas, sendo 100 horas por semestre. Será atividade exercida em instituições de Ensino: públicas ou privadas, seguindo a Legislação Nacional e as resoluções para estágio da UFAL. Visará à formação docente do estudante, envolvendo a transversalidade dos conhecimentos pedagógicos com os recursos conceituais da filosofia e direcionados à prática de ensino na Educação Básica (PPC de Filosofia, 2006, p. 47).

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados no PPC de Filosofia da UFAL de 2006.

Como podemos constatar no quadro apresentado anteriormente, o tópico que se refere ao Estágio Supervisionado em Filosofia é resumido a algumas linhas, apresentando de forma geral o que todos devem saber sobre esse componente curricular e que está de acordo com as determinações dos documentos oficiais: é obrigatório; possui quatrocentas (400) horas de carga horária, sendo 100 horas semestralmente; o trabalho de campo deve ser em instituições públicas ou privadas; deve seguir a legislação federal (Leis e Resoluções) e as Resoluções e Normativas da UFAL sobre Estágio Obrigatório.

Além disso, o referido documento afirma ainda que o Estágio objetiva a formação do futuro professor em filosofia e que essa formação deve ser baseada na intrínseca relação entre teoria e prática.

É mister repetir parte do parágrafo sobre o Estágio Supervisionado no documento em destaque, pois ele afirma que: “[...] Visará à formação docente do estudante, envolvendo a transversalidade dos conhecimentos pedagógicos com os recursos conceituais da filosofia e direcionados à prática de ensino na Educação Básica (PPC de Filosofia/UFAL, 2006, p. 47).

Esse parágrafo sobre o Estágio Supervisionado em Filosofia no PPC do Curso de 2006 apresenta um “silêncio ensurdecedor” em relação ao funcionamento e às normativas dessas disciplinas (de Estágio) no Curso.

Além disso, não há ementas das referidas disciplinas no ementário do referido documento para orientar como as mesmas devem proceder a cada semestre. Também não há nenhum outro documento no Curso que se refira aos Estágios, nem mesmo um manual<sup>10</sup>.

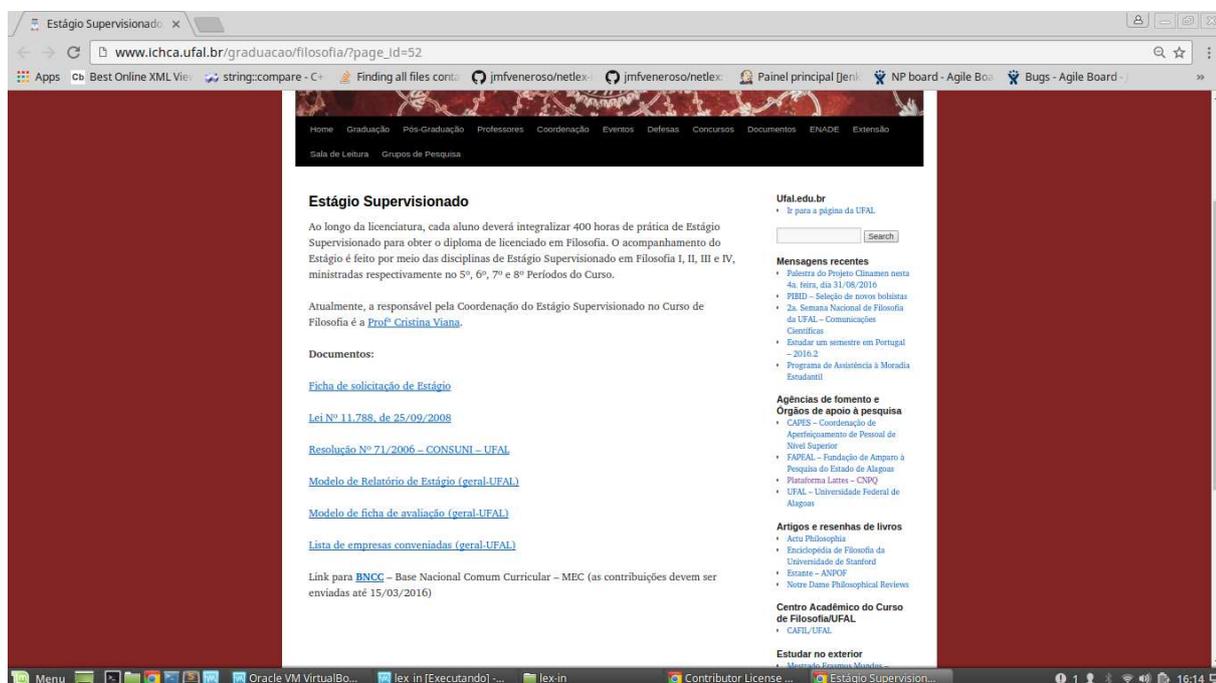
Consideramos esse aspecto um indício importante do (não) lugar que essas disciplinas ocupam efetivamente no currículo do Curso de Filosofia, cabendo aos professores do Centro de Educação, responsáveis por essas disciplinas, durante o período pesquisado, decidir como as mesmas efetivamente iriam acontecer a cada semestre, seguindo as diretrizes dos documentos oficiais.

---

<sup>10</sup>A UFAL elaborou um manual de estágio em novembro de 2018. Ver: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. PROGRAD. ASCOM. **Cartilha de Estágio:** Orientações sobre os estágios curriculares supervisionados na UFAL. Maceió/AL: UFAL, 2018. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/noticias/2018/11/prograd-lanca-cartilha-com-orientacoes-sobre-estagio>>. Disponível também em: <[https://issuu.com/ascomufal/docs/ufal\\_cartilha-de-estagio\\_2018](https://issuu.com/ascomufal/docs/ufal_cartilha-de-estagio_2018)> Acesso em: 02 Mar. 2019.

Vale a pena salientar que o *Site* do Curso de Filosofia da UFAL apresenta alguns documentos referentes aos Estágios, como podemos observar na imagem a seguir.

**Imagem 1 - Página Referente ao Estágio Supervisionado no *Site* de Filosofia da UFAL.**



**Fonte:** *Site* de Filosofia da UFAL. Disponível em: <<http://www.ichca.ufal.br/graduacao/filosofia/>> Acesso em: 31 Ago. 2016.

Como é possível constatar na imagem acima, a página do *Site* referente ao Estágio Supervisionado apresenta seis (6) documentos: 1) “Ficha de Solicitação de Estágio” que é um documento interno de coleta de informações dos dados dos alunos e dos dados da escola em que o aluno realizará o Estágio Supervisionado; 2) “Lei Nº 11.788 de 25/09/2008” que dispõe sobre o estágio de estudantes, tanto o Estágio Supervisionado Obrigatório e o Estágio Curricular não obrigatório; 3) “Resolução Nº 71/2006 – CONSUNI/UFAL” que regulamenta os estágios curriculares (obrigatório/supervisionado e não obrigatório) dos cursos de graduação da UFAL; 4) “Modelo de Relatório de Estágio (geral – UFAL)”; 5) “Modelo de Ficha de Avaliação (geral – UFAL)”; 6) “Lista de Empresas Conveniadas (geral – UFAL)”.

É possível constatar também que, apenas os três (3) primeiros documentos se referem ao Estágio Supervisionado. Os outros três (3) se referem aos estágios curriculares não obrigatórios.

Em Julho de 2016 entramos em contato por *e-mail* com a Coordenadora de Estágio do Curso de Filosofia, informando essa problemática detectada na página do referido *Site*. No

mesmo *e-mail*, disponibilizamos os documentos que se referiam especificamente ao Estágio Supervisionado, documentos que poderiam servir para a consulta dos alunos e dos professores de Filosofia. A Coordenadora agradeceu “[...] pela gentileza de fornecer documentos e informações!” e afirmou que iria analisar a possibilidade de disponibilizar os documentos enviados sem sobrecarregar o referido *Site*.

Em suma, vale lembrar o que já afirmamos anteriormente, que o que está prescrito num determinado documento não se constitui, necessariamente, em prática efetiva.

Desta forma, a partir de nossos achados de pesquisa analisando o PPC do Curso de Filosofia e o *Site* do referido Curso, afirmamos, mais uma vez que, o Curso de Filosofia da UFAL adota uma postura bacharelesca.

Nesse contexto de práticas curriculares dissonantes, a formação de professores de filosofia e o Estágio Supervisionado em Filosofia da UFAL ocupam um não lugar, embora estejamos nos referindo a um Curso de Licenciatura em Filosofia, ou seja, um curso que tem o objetivo de formar professor para atuar na Educação Básica.

### **3.2 Do Não Lugar a Um Lugar de (Re)Existência: Construindo caminhos e pontes**

Defendemos, juntamente com outros estudiosos e pensadores, que a educação não é neutra (FREIRE, 1996; SAVIANI, 1993; 1989; LUCKESI, 1993; MORIN, 2002; MATOS, 2013), apesar de o “Projeto Escola Sem Partido” (HERMIDA; LIRA, 2018) nos rondar no contexto histórico atual.

Como educar exige compromisso político, ético e pedagógico com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996, p. 16-18) e exige “amorosidade decente” do docente (MATOS, 2013, p. 111-112), confessamos que, além da consciência de nossa responsabilidade como pesquisadora na construção desse texto, é difícil não professar/admitir nossa militância em prol de um Ensino de Filosofia de qualidade, tanto na universidade quanto no Ensino Médio.

É assim que encaramos nossa função/missão como professora-orientadora de Estágio Supervisionado em Filosofia da UFAL, ou seja, como professora que colabora para a formação de futuros professores de Filosofia que devem ser preparados não apenas para o ensino, mas também para a pesquisa, sendo capazes de elaborar e planejar aulas filosóficas

que possam despertar o interesse dos alunos, sem se tornar profissionais reféns do livro didático; capazes também de produzir seus próprios textos, dizer suas palavras de forma autônoma.

Sobre o papel do professor-orientador, ele deve ficar atento para não cair na armadilha tão comum nos cursos de licenciatura, da dicotomia entre teoria e prática, entre área específica e área pedagógica no processo de formação de futuros professores.

A pesquisa de Pires (2012) aborda o papel do professor orientador de estágio/pesquisa. Ela é inovadora porque não há investigação abordando essa temática.

A referida autora (2012) defende que a função do professor-orientador de estágio não deveria ser assumida por professores substitutos para não dificultar o andamento e a continuidade do trabalho realizado nessas disciplinas.

Em relação à importância de um professor-orientador com boa formação acadêmica, tanto na área específica quanto na área pedagógica, a autora afirma que:

Imbernón (2009) [...] a forma de orientar um estágio pode influenciar para uma prática reflexiva. O estágio contextualizado à realidade escolar, permeado pela pesquisa pode fazer surgir, mesmo que aos poucos, a consciência de que os docentes devem oferecer aos educandos muito mais do que os conteúdos específicos da academia lhes apresentaram. A hierarquia até agora presente no estágio, onde os formadores são detentores do saber e os estagiários meros receptores, também pode mudar, segundo Imbernón (2009), e os envolvidos passarão a ser vistos como pares. Em vez de sessões de orientação, talvez possam passar a ser espaços de trocas, de interação. (PIRES, 2012, p. 173). (sic.)

O processo de aprender e de ensinar deve fazer parte da formação do estágio, ou seja, “como ensinar” deve ter a mesma ênfase quanto “o conhecimento específico da área”. Isso serve para todos os cursos de Licenciatura, pois a teoria e a prática devem caminhar juntas, de forma intrínseca (PIRES, 2012, p. 174).

Em outras palavras, a autora explicita sobre a importância de como o professor-orientador de Estágio deve ter formação (graduação) específica na área, pois dessa forma ele pode ajudar no processo de articulação entre teoria e prática, entre os conhecimentos da área específica e os conhecimentos da área pedagógica (PIRES, 2012).

A autora (2012, p. 177) chama a atenção também para um fato constatado em sua pesquisa: os professores-orientadores possuem graduação na área específica, mas estão lotados nas Faculdades de Educação, não tendo “[...] qualquer ligação com os seus departamentos de origem.”, ou seja, eles não têm nenhuma ligação com os cursos de licenciaturas em que lecionam as disciplinas de Estágio.

Essa mesma constatação se dá na UFAL, com os Cursos de Filosofia, Sociologia, Física, Química e Matemática.

Outro aspecto importante tratado pela autora é o fato dos cursos de licenciatura não terem cumprido com o seu papel de formação de professores, pois “[...] é atribuído ao estágio o papel de elo de salvação.” (PIRES, 2012, p. 172).

Segundo Pires (2012) o estágio não pode e não deve assumir esse papel. Não cabe a ele ser o salvador da formação do licenciando e do futuro professor, sendo o responsável único pela integração entre teoria e prática.

Concordamos plenamente com a autora, pois este papel atribuído ao Estágio é extremamente pesado e sufocante. O coloca como salvador da licenciatura e dos cursos de formação de professores, de uma forma geral.

Voltando sobre a concepção de educação, segundo Luckesi (1993), falar de Educação pressupõe pensar na relação intrínseca que esta possui com a Filosofia, pois educação requer uma reflexão sobre o conceito de homem (antropologia), de sociedade e suas relações políticas em um determinado contexto histórico (história, sociologia e política) e sobre o conhecimento (epistemologia).

Em outras palavras, para ele, numa perspectiva geral, “A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica [...]” (LUCKESI, 1993, p. 21).

Por sua vez, a educação formal (escolar, universitária ou institucionalizada) também pressupõe concepções teóricas: de mundo, de sociedade, de homem, etc..

É nesse sentido que o autor destaca a articulação entre Filosofia e Educação, entre teoria e prática.

A educação é um típico ‘que-fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática. (LUCKESI, 1993, p. 30-31, grifos do autor).

Em outras palavras, toda ação ou agir educativo pressupõe uma reflexão filosófica, opções sobre concepções de mundo, de sociedade e de homem; de forma consciente ou não (LUCKESI, 1993).

Nesse sentido, o autor afirma que “[...] não há como se processar uma ação pedagógica sem uma correspondente reflexão filosófica. [...]” (p. 32). Em outros termos, ele afirma ainda que “[...] não há como se ter uma proposta pedagógica sem pressuposições (no sentido de fundamentos) e proposições filosóficas [...]” (LUCKESI, 1993, p. 33).

Para Luckesi (1993), no Brasil, a partir da década de 1980, as ideias da Pedagogia Progressista sempre estiveram presentes no ideário pedagógico dos professores e das professoras.

Segundo este autor, a Pedagogia Progressista é traduzida e exemplificada em três (3) tendências pedagógicas: a) libertadora (de Paulo Freire); b) libertária (Maurício Tragtenberg é um dos representantes); c) histórico crítico-social dos conteúdos (de Dermeval Saviani, entre outros representantes).

Essas tendências pedagógicas são abordadas a partir da posição que cada uma adota em relação às finalidades sociais da escola (LUCKESI, 1993).

O que as três tendências pedagógicas da Pedagogia Progressista têm em comum é a luta contra a sociedade capitalista, seus valores, objetivos e finalidades. Nelas, conforme o referido autor, a educação defendida pela pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se, pois “[...] Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.” (LUCKESI, 1993, p. 63).

É nesse sentido que a Escola e a Universidade são alguns dos *locus* da luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação não é neutra, como já afirmamos anteriormente. Exige-se tomar várias decisões de forma consciente de sua postura crítica e engajada na luta pela educação de qualidade e por dias melhores.

Neutra, ‘indiferente’ a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. (FREIRE, 1996, p. 99, grifos do autor).

Acerca da neutralidade na educação, afirma ainda o autor:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso

ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. [...]. (FREIRE, 1996, p. 102).

Voltando o olhar sobre as tendências pedagógicas, Luckesi (1993, p. 54) chama a atenção para o fato de que essa tentativa de classificação é limitada, pois “[...] Em alguns casos as tendências se complementam, em outros, divergem. [...]”.

A Pedagogia Progressista se apresenta em contraposição à Pedagogia Liberal ou Tradicional. Entretanto, o referido autor ressalta que a Pedagogia Liberal ainda “[...] é viva e atuante em nossas escolas. [...]” (LUCKESI, 1993, p. 57).

Em outros termos, a prática pedagógica dos professores é, muitas vezes, tradicional e progressista, embora eles (nós?) não tenham consciência disso.

O sentido da educação na sociedade também pode ser expressas em três (3) tendências filosófico-políticas, segundo Luckesi (idem, p. 37, grifos do autor): “Esses três grupos de entendimento do sentido da educação na sociedade podem ser expressos, respectivamente, pelos conceitos seguintes: educação como *redenção*; educação como *reprodução*; e educação como um meio de *transformação* da sociedade.”.

Não podemos deixar de ressaltar a importância histórica de Paulo Freire e Dermeval Saviani para a construção de um *corpus* teórico transformador no pensamento pedagógico dos professores no Brasil, embora a prática educativa dos professores seja, muitas vezes, tradicional e, portanto, incoerentes entre aquilo que se diz e pensa e aquilo que se faz realmente em sala de aula, ou seja, falta coerência entre teoria e prática (LUCKESI, 1993), de uma forma geral, tanto nos currículos escritos quanto nos currículos vivenciados no cotidiano escolar e universitário. As dicotomias partem, muitas vezes, não só das instituições, mas também das práticas diárias dos docentes em sala de aula.

É necessário frisar que as ideias de Paulo Freire (1996) e de Dermeval Saviani (1993; 1989) estiveram/estão no nosso pensamento, guiando nossa prática docente nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, da UFAL.

Além desses pensadores, há também as conceituações de Edgar Morin (2002, p. 28-30), que nos “possui”, no sentido da noção expressa “de posseção das ideias”, desde o ano de 2002, quando tivemos uma introdução ao seu pensamento no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

Entretanto, temos consciência de que Luckesi tem razão ao afirmar que, muitas vezes, nossa prática destoa das ideias e das teorias que defendemos. A coerência, nesse âmbito de atuação é muito difícil.

Paulo Freire (1996, p. 34) defende a “corporeificação” das palavras em atos, ou seja, que se tenha coerência entre aquilo que se diz e aquilo que se faz. É nesse sentido que ele afirma: “[...] Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.”. Além disso, ele afirma ainda que “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. [...]”.

Freire (1996), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, propõe saberes fundamentais à prática educativo-progressista que possam favorecer a autonomia dos professores e dos educandos. Esses saberes são para além das questões pedagógicas, pois envolvem um comprometimento político com a mudança da sociedade de uma forma geral.

Para o referido autor, a prática educativa exige uma reflexão radical constante como forma de superar a dicotomia entre teoria e prática. Assim, ele (idem, p. 22) afirma que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria-Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.”.

Concebendo a educação como um ato político e pedagógico e em defesa de uma prática educativa-progressista, o autor defende um conceito de formação que não se limita apenas a uma questão de técnicas e treinamento de destrezas. Para ele (idem, p. 14, grifos do autor), “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]”. Formar professoras e professores pressupõe o preparo profissional, ou seja, o preparo para a competência técnica profissional, juntamente com o preparo ético e o compromisso político com a mudança que se deseja, se defende e se luta. Assim, para ele:

[...] O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 1996, p. 16-17).

Em outras palavras, Freire (1996) defende a formação científica dos professores atrelada à formação e retidão ética como elementos imprescindíveis para a convivência humana no mundo.

Para ele, o ser humano pode ser além dos seus condicionantes, pode ser um ser mais, de responsabilidade e de integridade, que precisa conviver no mundo, com o mundo e com os outros.

Quando, porém, fala de ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. [...] Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. [...] E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. (FREIRE, 1996, p. 18, grifos do autor).

Ainda sobre a formação, Freire defende que ensino e aprendizagem caminham lado a lado, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, de forma dinâmica. Por isso que ele afirma que não há docência sem discência:

[...] É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais do que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...]. (FREIRE, 1996, p. 23-24, grifos do autor).

Um dos saberes fundamentais defendidos por Freire (1996, p. 22) é que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”. É nesse contexto que ele introduz a noção do “pensar certo” como uma linha norteadora da formação dos professores e da prática educativa direcionada para uma prática progressista e libertadora.

Ensinar e aprender a pensar certo é o papel e a tarefa do educador progressista. Pensar certo implica o processo de ensino e de aprendizagem para além dos conteúdos disciplinares.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. [...]. (FREIRE, 1996, p. 26-27).

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (FREIRE, 1996, p. 27-28).

[...] Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja 'promoção' da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p. 29, grifos do autor).

Pensar certo implica a superação da curiosidade ingênua a curiosidade epistemológica do educando. Só os seres humanos são inseridos num processo de educação, pois a educação é uma especificidade humana e, desta forma, ela (a educação) é um ato gnosiológico, para Freire.

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (FREIRE, 1996, p. 70).

A superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica implica o compromisso político e a competência técnica dos sujeitos em processo de formação, tanto do professor quanto do aluno, pois esse processo é constante.

[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...]. (FREIRE, 1996, p. 38-39, grifos do autor).

Além do compromisso político na formação dos professores, é necessário e imprescindível a formação científica profissional para ajudar o aluno/educando a superar a ignorância e a ingenuidade. Para tanto, esse processo pressupõe o trabalho constante de superar a própria ignorância docente, pois aprender deve ser um processo contínuo e permanente.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p. 91-92).

A autoridade do professor no domínio dos conteúdos, resultado de sua formação profissional, implica a sua formação ética e política, para assim, também, proporcionar ao educando uma formação mais ampla, para além dos conteúdos disciplinares. Assim, afirma Freire, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos não pode ser separada do ensino e da aprendizagem ética.

[...] Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. [...] O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. [...] (FREIRE, 1996, p. 94-95).

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, de separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado um do outro. [...] Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância de não supero permanentemente a minha. [...] (FREIRE, 1996, p. 95).

Para ele, a educação é um ato político. Assim, ensinar os conteúdos é apenas uma das atividades pedagógicas realizadas pelo professor no seu trabalho diário.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica relevada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, ao seu saber de 'experiência feito' que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 103).

É importante frisar que Dermeval Saviani, um dos criadores da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, também faz a defesa da formação técnica dos professores, ou seja, a competência pedagógica necessária para a prática docente, além de ressaltar a importância do compromisso político dos professores com a transformação da sociedade. Ele afirma que a sala de aula da escola e da universidade é um dos espaços de luta política possível por uma sociedade mais justa e menos desigual (SAVIANI, 1993; 1989).

Como a educação é política, segundo Freire, é necessário ter coerência entre aquilo que se diz e aquilo que faz, como já foi afirmado anteriormente. Por isso, o professor progressista precisa ficar alerta e reflexivo o tempo todo em relação a sua prática docente.

[...] A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores ‘baderneiros’ e ‘subversivos’ o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. [...]. (FREIRE, 1996, p. 110, grifos do autor).

Outro saber imprescindível à prática docente é compreender que a educação é uma forma de intervenção/mediação no mundo, para mudá-lo ou para a sua permanência.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 98, grifos do autor).

O professor progressista sabe que a escola pode se tornar um dos espaços de mudança. Para isso, ele tem um papel fundamental nesse processo, pois é necessário fazer escolhas e praticar ações que possam proporcionar a mudança.

[...] O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tão pouco é a perpetuação do ‘status quo’ porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 112, grifos do autor).

Mudar é difícil, mas é possível. Para tanto, afirma Freire, é necessário programar nossa ação político-pedagógica para que os nossos ideais tornem-se reais:

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denuncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 1996, p. 79, grifos do autor).

É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 1996, p. 79, grifos do autor).

Como um processo de intervenção, a prática educativa do professor progressista precisa manter a esperança viva na resistência por dias melhores e mais humanos e por um mundo menos desigual (FREIRE, 1996).

É nesse sentido que ele afirma que a mudança e a esperança devem caminhar juntas, devem fazer parte do horizonte de possibilidade do professor e da professora.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justapõe. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. [...]. (FREIRE, 1996, p. 72).

Para além do trabalho com os conteúdos e da formação específica de um licenciando, Freire advoga a importância da afetividade e das emoções para o processo de ensino e de aprendizagem da formação docente. Assim, ele afirma que:

[...] O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p. 45, grifos do autor).

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 45).

Para ele, razão e emoção devem caminhar lado a lado, sem hierarquias. A afetividade faz parte da dimensão cognoscitiva e vice versa.

[...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p. 141).

Falar em afetividade no processo de ensino e de aprendizagem não exclui a importância da competência técnica e do compromisso político. Isso ele deixa bem claro na citação a seguir:

É preciso [...] insistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. [...]. (FREIRE, 1996, p. 142-143).

É nesse contexto da docência com decência que Freire defende o sujeito da aprendizagem e do ensino como seres ativos e em constante processo de mudança e de desenvolvimento.

Para ele, é necessário proporcionar a capacidade do sujeito “ir além” dos seus condicionantes sociais, históricos, econômicos e políticos. O sujeito passa a ser concebido como um ser ativo da construção e da reconstrução do saber ensinado.

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26).

Quanto à capacidade do sujeito “ir além” dos seus condicionantes do contexto histórico em que vive, Matos (2013, p. 200) afirma que é preciso resistir as ideias neoliberais e as regras do sistema capitalista selvagem, ideias e regras que nos rondam constantemente. “[...] Finalmente, é necessário insistir no caráter de resistência, urgente e imprescindível, que tem mobilizado professores e professoras na defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação.”

Na percepção de Aspís (2015) é preciso a defesa de uma atitude de resistência e de sub-versões. A mesma, referindo-se ao processo de formação e da prática docente no Ensino de Filosofia no Ensino Médio e no Ensino Superior, explicita que:

É nesse sentido que queremos usar estes dois vocábulos conectados por um hífen: sub-versões, no sentido de versões menores, ou seja, versões que façam a enunciação coletiva de uma minoria. Pensamos um determinado ensino de filosofia que trate de criar as condições para que os estudantes possam, pela filosofia, enxamear suas versões próprias, para que eles se tornem máquinas de expressão e para que suas versões sejam máquinas de guerra contra os aparelhos de Estado de hoje: contra o capitalismo financeiro nanotecnológico de controle que nos captura a vida, contra a forma semiocapitalista de pensar e de sentir. (ASPIS, 2015, p. 72).

[...] No entanto, estamos pensando em sub-versão como criação, isto é, como uma ação afirmativa. Que seja uma sub-versão por ela mesma, não sendo uma reação, não condicionando sua existência a algo a que se opor. Seriam, portanto, sub-versões afirmativas, afirmativas da vida, criações de resistência como re-existências, insistir em re-existir, reincidir no vivo. (ASPIS, 2015, p. 72).

[...] De qualquer maneira, seja qual for a composição que façamos com as palavras e seus significados, entendemos que a criação de sub-versões é, no sentido dado, ato de resistência como re-existência, insistência em existir, afirmação da vida. Resistência que pode ser alegre, que é, sim, oposição aos mecanismos e dispositivos desse capitalismo que reiteradamente se lançam contra nós, suprimindo-nos o que há de vivo. Mas essa oposição não é termo a termo, não se dá no mesmo plano, por isso pode ser de dentro criando o fora. [...]. (ASPIS, 2015, p. 73).

É a partir das ideias de Luckesi, de Freire e de Aspis que é possível pensarmos em formas de (re)existir e de (re)existência, criando um lugar para as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 da UFAL. Ou seja, apesar do não lugar estabelecido nas práticas curriculares e no PPC de Filosofia, buscamos construir lugares que pudéssemos atuar e colaborar na formação dos futuros professores de Filosofia, tanto na sala de aula quanto em atividades extraclasse no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL. É o que apresentaremos no próximo tópico.

### **3.3 Organização dos Estágios Supervisionados em Filosofia da UFAL a Partir de 2011: Ensino e pesquisa, teoria e prática**

Iniciamos a lecionar as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL em outubro de 2010, quando saiu a nossa nomeação para assumir a função de professora nessa Instituição. O período (2010.2) encontrava-se no final e só tínhamos, aproximadamente, sete (7) encontros para finalizar a disciplina de Estágio Supervisionado em Filosofia 2 – única disciplina de Estágio ofertada naquele período. Não havia ementa da referida disciplina no ementário do PPC do Curso de Filosofia de 2006<sup>11</sup>.

Como as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia eram/são lecionadas por professores do Centro de Educação<sup>12</sup>, antes da nossa chegada como professora concursada para lecionar tais disciplinas, a cada semestre, havia um professor diferente que as lecionavam, independente de sua formação acadêmica, especialmente a graduação, ou seja, não tinham licenciatura e nem bacharelado em Filosofia.

Não podemos deixar de ressaltar o contexto em que essa situação ocorreu. O Curso de Filosofia da UFAL tem mais de cinquenta (50) anos de existência, mas passou por uma reestruturação em 1996 (PPC de Filosofia, 2006). Nesse período, o Curso enfrentou dificuldades e desafios para a qualificação dos professores do Curso, para a contratação de novos professores, e a demanda em relação à mudança no horário de funcionamento do

---

<sup>11</sup>Até o período 2018.2 da UFAL, não há ementas oficiais dessas disciplinas. O PPC que rege o Curso ainda é o de 2006. No período em que começamos a lecionar as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, não conseguimos informações de como as disciplinas estavam sendo conduzidas anteriormente.

<sup>12</sup> Durante o período em estudo, todas as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia foram lecionadas pela professora do Centro de Educação, autora desta tese, com exceção do Estágio 1 no período letivo 2014.2, que foi lecionada por um professor do Curso de Filosofia devido à carga horária excessiva da professora e da quantidade de estagiários para orientar semestralmente nos trabalhos práticos e teóricos.

Curso, que deixou de funcionar à tarde e passou a funcionar no horário noturno; entre outros elementos.

Todo esse processo está inserido nas mudanças e exigências que passaram a vigorar com a aprovação da nova LDB (Lei Nº 9.394/1996) e as Resoluções que passaram a dar direcionamentos para os cursos de formação de professores, como vimos no capítulo 2.

Por isso, o Curso de Filosofia da UFAL precisava se adequar às normas e legislações federais.

Outro fator importante é que, com essas mudanças a partir da nova LDB e das Resoluções a partir de 2001, alguns cursos de licenciatura, em várias instituições de Ensino Superior, passaram a assumir a responsabilidade para lecionar as disciplinas de Estágio Supervisionado, embora não tenha nenhuma diretriz específica sobre isso.

Nesse sentido, é mister exemplificar o que acontece em alguns Cursos de Licenciatura da UFAL, como Geografia, Biologia e Química que, paulatinamente, foram se adequando as novas legislações e passaram a ofertar/lecionar as disciplinas de Estágio Supervisionado, contratando (via concurso público) professor com formação específica para isso.

Porém, isso não ocorreu no Curso de Filosofia da UFAL que continua, até o momento de conclusão dessa pesquisa, solicitando professores ao Centro de Educação para lecionar tais disciplinas e outras da área pedagógica.

Como vimos anteriormente, diante do “silenciamento” no documento oficial que rege o Curso de Filosofia da UFAL (o PPC de 2006) – no período em estudo – sobre a organização das disciplinas de Estágios e com liberdade para pensar e planejar a teoria e a prática pedagógica dessas/nessas disciplinas, utilizamos nossa experiência como professora nessa disciplina em outra instituição, em Campina Grande (Universidade Estadual da Paraíba – UEPB) e a experiência como professora de Filosofia na Educação Básica do estado da Paraíba (Ensino Médio) e da Rede Municipal de Campina Grande/PB (Ensino Fundamental II).

Além disso, consultamos os documentos oficiais sobre Estágio Supervisionado e as DCN's para o Curso de Licenciatura em Filosofia; buscamos embasamento teórico sobre a questão; e também consultamos/conversamos com alguns colegas do Centro de Educação responsáveis pelos Estágios em alguns cursos<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> É importante registrar a ajuda que tivemos do professor Gonzalo Abio em relação aos documentos que ele mesmo elaborou e utilizava como professor-orientador de Estágio Supervisionado em Espanhol, nos enviando

As primeiras providências quando assumimos a disciplina de Estágio Supervisionado em Filosofia 2, no período de 2010.2, foram: 1) selecionar alguns textos de fundamentação teórica sobre a formação e a prática docente em relação ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio; e textos sobre conteúdos e metodologias para o Ensino de Filosofia; 2) trabalhar o planejamento de uma Unidade Temática (esquema) com cinco (5) aulas para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio; 3) solicitar a organização e a execução de microaulas em dupla.

Como já explicitamos anteriormente, para a realização dessas atividades, só tivemos sete (7) semanas, ou seja, sete (7) encontros, sendo um (1) encontro semanal.

Entretanto, diante desse obstáculo que representa a falta das ementas e de orientação de como organizar as disciplinas de Estágio, nos preparamos para o semestre seguinte, buscando a construção de um caminho que pudesse ser percorrido pelos sujeitos educacionais de forma responsável, ética e significativa, visando ao compromisso político com a formação de qualidade dos futuros professores de filosofia.

É mister frisar que concebemos o Estágio Supervisionado em Filosofia para além do exercício prático da docência, ou seja, ele pode se constituir em um dos lugares para a produção de conhecimentos e de saberes, de forma racional, emocional, ética e estética (FREIRE, 1996; MORIN, 2002).

Além disso, as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia podiam (e podem) se transformar em um dos lugares efetivos para a formação de futuros professores; em um dos lugares de luta política e pedagógica em prol de uma docência competente pedagogicamente e comprometida politicamente com a mudança de mundo, de homem/mulher e de sociedade.

Em outros termos, o estagiário podia/pode ter a oportunidade para criar/elaborar suas aulas e refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem, por meio da produção de textos acadêmicos, a partir das experiências vivenciadas no trabalho de campo e/ou a partir de estudos bibliográficos ou de pesquisas empíricas sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio e na Universidade. E, assim, buscar formas de atuar na sociedade em que vivemos

É nessa perspectiva também que Melo (2014a), concebe as disciplinas de Estágio Supervisionado: “[...] como um dos espaços para se refletir sobre a formação do docente em

---

por *e-mail* os modelos dos referidos documentos. Também conversamos com o professor Walter Matias sobre como funcionava as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia. Na época, ele fazia parte do corpo docente do Curso de Filosofia. Aos dois, nosso eterno agradecimento pelas orientações, trocas de ideias e experiências e, principalmente, pela solidariedade profissional.

filosofia, sobre as questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem e sobre os caminhos e descaminhos da docência.” (MELO, 2014a, p. 4).

Em nosso trabalho profissional na UFAL, o Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 se constituiu (e se constitui ainda) em um dos lugares de resistência em relação ao “pré-conceito” que ainda impera em relação ao campo pedagógico-didático, ou seja, em relação às disciplinas da área pedagógica, mesmo sendo um Curso de Licenciatura.

É nesse contexto de luta e de (re)existência que defendemos o enfrentamento das dificuldades e o alargamento ou superação das fronteiras acadêmicas que existem e persistem no ambiente universitário. Realizamos esse intento por meio de atividades na sala de aula e fora dela, objetivando colaborar com a formação dos futuros professores de Filosofia do estado de Alagoas.

Nesse contexto, também convergimos com a concepção de Melo (2014a) e ainda complementamos que concebemos as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 da UFAL, como um dos espaços para se refletir de forma responsável, engajada politicamente e com compromisso didático-filosófico sobre a formação do futuro professor de filosofia, sobre as questões referentes ao processo de ensino e de aprendizagem e sobre os caminhos e os descaminhos da prática docente.

Ele (o Estágio Supervisionado) é um dos territórios para a produção e a reprodução de atividades acadêmicas e didáticas. É um dos espaços onde o aluno-estagiário é concebido como sujeito ativo no processo de construção de conhecimento e de autoconhecimento profissional a partir das ações e das reflexões vivenciadas e experienciadas (MELO, 2014a).

Além disso, concebendo também a “[...] inseparabilidade entre teoria-prática e ensino-pesquisa (FREIRE, 1996; PIMENTA; LIMA, 2011) [...]” (MELO, 2014a, p. 6), o caminho escolhido para a organização das disciplinas foi “[...] o estudo teórico e prático sobre o ensino de filosofia na universidade e nas escolas”, dando enfoque ao trabalho de campo.

Assim, a organização das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia se estruturou da seguinte forma:

Por um lado, a seleção e debate de textos relacionados ao ensino de filosofia na Universidade e no Ensino Médio, com o objetivo de refletir sobre a relação intrínseca existente entre a formação e a prática docente (LIMA *et al.*, 2013). Essas leituras objetivam capacitar os estagiários à fundamentação teórica adequada sobre a futura atuação docente na área de filosofia. (MELO, 2014a, p. 5).

Por outro lado, o trabalho de campo orientado é considerado como uma necessidade indispensável, ou seja, o estagiário precisa ter o contato *in loco* com a realidade do

ensino de Filosofia no ensino médio, para vivenciar esta experiência concreta dentro da escola, na sala de aula, no contato com professores e alunos e na regência das aulas. (MELO, 2014a, p. 5).

Em relação à seleção e a utilização dos textos para proporcionar a reflexão sobre o Ensino de Filosofia e sobre a formação e prática docente, apresentamos o quadro a seguir com os dados de alguns dos textos utilizados durante o período em que realizamos a pesquisa.

**Quadro 2 - Relação dos Textos Utilizados nas Turmas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 no Período de 2010 a 2014.**

ALAGOAS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE ALAGOAS. <b>Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas – Linguagens.</b> Maceió/AL: Secretaria da Educação de Alagoas, 2010. Disponível em: < <a href="https://pt.slideshare.net/tabano/alagoas-referencial-curricular-da-educacao-basica-da-rede-estadual-de-ensino-do-estado-de-alagoas-linguagens">https://pt.slideshare.net/tabano/alagoas-referencial-curricular-da-educacao-basica-da-rede-estadual-de-ensino-do-estado-de-alagoas-linguagens</a> >.
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de Filosofia. <i>In: Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias.</i> V. 3. Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. P. 15-40.
CARMINATI, Celso João. Formação e Ensino de Filosofia. <i>In: MATOS, Junot Cornélio. Revista Perspectiva Filosófica: Revista dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia da UFPE e UFPB.</i> Volume II. Nº 38. Recife/PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2012. P. 29-44.
CERLETTI, Alejandro A. Ensinar Filosofia: Da pergunta filosófica à proposta metodológica. <i>In: KOHAN, Walter O. (Org.). Filosofia: caminhos para seu ensino.</i> Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004. P. 19-42. (Coleção Sócrates).
CIRINO, Felipe Henrique Souza. As Condições Básicas Para o Estudo de Filosofia. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia.</i> Recife/PE: Fundação Antônio dos Santos Abranches – FASA, 2012.
CIRINO, Felipe Henrique Souza. Um Diálogo: Entrevista com um professor de filosofia do nível médio. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – UFAL, 2013.</i> Disponível em: < <a href="http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/">http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/</a> >.
CORTELLA, Mario Sergio. O lugar da Filosofia no Ensino Médio. <i>In: Filosofia e Ensino Médio: Certos proquês, alguns senões, uma proposta.</i> Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. p. 15-26.
CORTELLA, Mario Sergio. A Filosofia e a necessidade de ler clássicos hoje. <i>In: Filosofia e Ensino Médio: certos proquês, alguns senões, uma proposta.</i> Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. p. 27-46.
CORTELLA, Mario Sergio. Um possível programa: justificativa e proposta. <i>In: Filosofia e Ensino Médio: Certos proquês, alguns senões, uma proposta.</i> Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. p. 47-62.
DALBOSCO, Cláudio Almir. Filosofia e Formação Docente. <i>In: KUIAVA, Evaldo Antonio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). Filosofia, Formação Docente e Cidadania.</i> Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 37-55. (Coleção Filosofia e Ensino. Nº 12).
FAVARETTO, Celso Fernando. O Papel Estratégico da Filosofia na Educação Básica. <i>In: Revista Dialogia.</i> Nº 13. São Paulo: Editora UNINOVE, 2011. p. 15-24.
GALLO, Silvio. Para Além da Explicação: O professor e o aprendizado ativo da Filosofia. <i>In: KUIAVA, Evaldo Antonio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). Filosofia, Formação Docente e Cidadania.</i> Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 168-180. (Coleção Filosofia e Ensino. Nº 12).
LIMA, José Anderson de Oliveira Lima. <b>Ensino de Filosofia:</b> Pensando e debatendo a formação dos professores de filosofia do ensino médio. TCC – Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Filosofia. Maceió/AL: UFAL, 2014. Mimeo.
LIMA, Walter Matias. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Problematizando a cidadania e a formação docente. <i>In: Revista Debates em Educação.</i> Vol. 2. Nº 4. Maceió/AL: Jul/Dez, 2010. p. 65 – 78. Disponível em: < <a href="http://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/562">http://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/562</a> > Acesso em: 01 Abr. 2013.
LIMA, Walter Matias; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araújo. Formação e Prática Docente: Considerações sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas. <i>In: Anais do VII EDUCON – Educação e Contemporaneidade.</i> São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2013.
LORIERI, Marcos Antonio. Conversando sobre Filosofia no Ensino Fundamental. <i>In: Filosofia: Fundamentos e métodos.</i> São Paulo: Cortez, 2002. p. 33-47. (Coleção Docência em Formação).
LORIERI, Marcos Antonio. Conteúdos no trabalho de ensino de Filosofia. <i>In: Filosofia: Fundamentos e</i>

métodos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 51-68. (Coleção Docência em Formação).
LORIERI, Marcos Antonio. Trabalhando com Filosofia no Ensino Fundamental. <i>In: Filosofia: Fundamentos e métodos.</i> São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-127. (Coleção Docência em Formação).
LORIERI, Marcos Antonio. Propondo ou sugerindo maneiras de trabalhar nas aulas de Filosofia. <i>In: Filosofia: Fundamentos e métodos.</i> São Paulo: Cortez, 2002. p. 131-170. (Coleção Docência em Formação).
LORIERI, Marcos Antonio. Propostas de projetos interdisciplinares. <i>In: Filosofia: Fundamentos e métodos.</i> São Paulo: Cortez, 2002. p. 173-194. (Coleção Docência em Formação).
LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. <i>In: Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.</i> São Paulo: EPU, 1986. p. 11 – 24.
LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. <i>In: Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.</i> São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.
LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. <i>In: Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.</i> São Paulo: EPU, 1986. p. 45-53.
MARTINS, José Antônio. O texto filosófico: uma necessidade. <i>In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARONARA, Vanderlei. Filosofia, Formação Docente e Cidadania.</i> Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 271 -289. (Coleção Filosofia e Ensino).
MATOS, Junot Cornélio. Fundamentos Filosóficos do Ensino de Filosofia. <i>In: MATTOS, Junot Cornélio (Org.) Filosofia: Caminhos do ensinar e aprender.</i> Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 23-37.
MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Da Formação à Prática Docente: Algumas considerações sobre ser professor de Filosofia no Ensino Médio em Alagoas. <i>In: Anais da SETEPE – Educação, Cultura e Diversidade.</i> Mossoró/RN: Editora Queima-Bucha, 2012. p. 188-201. ISBN: 978-85-8112-020-1 (em CD ROM).
MELO, Elizabete Amorim de Almeida. <b>Revisão sobre Planejamento de Aulas.</b> Maceió: UFAL, 2011. Mimeo.
MELO, Elizabete Amorim de Almeida; ROCHA, Robertina Teixeira; SILVA, Emerson Aguiar da Fonseca. Ensino de Filosofia: Procedimentos metodológicos para o Ensino Médio. <i>In: Anais do VII EDUCON – Educação e Contemporaneidade.</i> São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2013.
MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Sugestão Metodológica Para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – UFAL, 2013.</i> Disponível em: < <a href="http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/">http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/</a> >.
MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Algumas <b>Considerações a partir das Apresentações das Microaulas e Depoimentos de Alguns Alunos dos Estágios 3 e 4:</b> Anotações de aula. Maceió/AL: UFAL, 2013. Mimeo.
MELO, Elizabete Amorim de Almeida. A Filosofia no Ensino Médio e a Importância da Leitura do Texto Filosófico. <i>In: Revista Linha Mestra.</i> Ano III. Nº 24. Jan-Jul, 2014. p. 1157-1160. ISSN: 1980-9026. Disponível em: < <a href="http://linhamestra24.wordpress.com/artigos/">http://linhamestra24.wordpress.com/artigos/</a> >.
MELO, Elizabete Amorim de Almeida Melo; CIRINO, Felipe Henrique Souza. <b>Roteiro de Entrevista.</b> Maceió: UFAL, 2013-2014. Mimeo.
MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL: Aprendendo e ensinando sobre os caminhos da docência. <i>In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – EPEAL, 2014.</i> Disponível em: < <a href="http://epeal2014.dmd2.webfactional.com/trabalhos-identificado/892-artigo-com-identifica%C3%A7%C3%A3o-SEM-DE-PED-2014.pdf">http://epeal2014.dmd2.webfactional.com/trabalhos-identificado/892-artigo-com-identifica%C3%A7%C3%A3o-SEM-DE-PED-2014.pdf</a> >.
MORENO, Ana Carolina. <b>Alagoas Tem o Pior IDEB do Brasil nos Três Níveis de Ensino da Rede Estadual.</b> Notícia de 15/08/2012. Disponível em: < <a href="http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/alagoas-tem-o-pior-ideb-do-brasil-nos-tres-niveis-de-ensino-da-rede-estadual.html">http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/alagoas-tem-o-pior-ideb-do-brasil-nos-tres-niveis-de-ensino-da-rede-estadual.html</a> > Acesso em: 18 Set. 2012.
NASCIMENTO, Carlos Magesse da Silva. <b>A Escolarização da Filosofia: Do cotidiano à reflexão filosófica.</b> TCC – Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Filosofia. Maceió/AL: UFAL, 2014. Mimeo.
NASCIMENTO, Carlos Magesse. <b>Relatório de Estágio Supervisionado em Filosofia 1:</b> Observação em uma Escola. Maceió/AL: UFAL, 2011. Mimeo.
ORLANDI, Juliano. <b>Entrevista com o professor Silvio Gallo – Ensino de Filosofia:</b> os principais desafios. Disponível em: < <a href="https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/entrevista-com-o-professor-silvio-gallo.pdf">https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/entrevista-com-o-professor-silvio-gallo.pdf</a> > Acesso em: 11 Nov. 2012.
PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia como modo de vida e a face psicagógica da educação filosófica: alguns contrapontos à tradição filosófica na qual tem se fundado o ensino de Filosofia. <i>In: MATOS, Junot Cornélio (Org.) Filosofia: Caminhos do ensinar e aprender.</i> Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 68-87.
PANSARELLI, Daniel. Filosofia como práxis e seu ensino: relevância e imprescindibilidade da tradição filosófica para o ensino da matéria. <i>In: MATOS, Junot Cornélio. Revista Perspectiva Filosófica: Revista dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia da UFPE e UFPB.</i> Volume II. Nº 38. Recife/PE: Universidade Federal de

Pernambuco, 2012. p. 45-56.
PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. <b>Estágio</b> : diferentes concepções. <i>In</i> : Estágio e Docência. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 31-57. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).
ROCHA, Robertina Teixeira da. Contextos Bem Planejados: Como utilizá-los nas aulas de Filosofia no Ensino Médio? <i>In</i> : <b>Anais do Congresso Acadêmico da UFAL, 2013</b> .
ROCHA, Robertina Teixeira da. <b>Filosofia no Ensino Médio</b> : Desafios atuais e uma sugestão metodológica. TCC – Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Filosofia. Maceió/AL: UFAL, 2014. Mimeo.
ROCHA, Ronai Pires da. Estudos Curriculares e Filosofia. <i>In</i> : <b>Ensino de Filosofia e Currículo</b> . Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008. p. 75-100.
RODRIGO, Lidia Maria. A didática da filosofia na escola de massa. <i>In</i> : <b>Filosofia em Sala de Aula</b> : Teoria e prática para o Ensino de Filosofia. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. 07-33 (Coleção Formação de Professores).
RODRIGO, Lidia Maria. Forma e conteúdo do ensino: como e o que ensinar. <i>In</i> : <b>Filosofia em Sala de Aula</b> : Teoria e prática para o ensino de filosofia. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. p. 35-66. (Coleção Formação de Professores).
RODRIGO, Lidia Maria. Aspectos didático-pedagógicos da docência filosófica. <i>In</i> : <b>Filosofia em Sala de Aula</b> : Teoria e prática para o ensino de filosofia. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. p. 67-96. (Coleção Formação de Professores).
RODRIGO, Lidia Maria. Planejamento das atividades: A unidade didática. <i>In</i> : <b>Filosofia em Sala de Aula</b> : Teoria e prática para o ensino de filosofia. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. p. 99-268. (Coleção Formação de Professores).
RODRIGUES, Carlos Artur Costa. O Livro Didático de Filosofia: Relatos de sua integração, disponibilidade e utilização no ensino médio. <i>In</i> : <b>Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</b> . Recife/PE: Fundação Antônio dos Santos Abranches – FASA, 2012. (Disponível também no <i>site</i> do evento).
RODRIGUES, Carlos Artur Costa. <b>O Livro Didático de Filosofia</b> : O trabalho com os conteúdos filosóficos numa abordagem dialógica em sala de aula. TCC – Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Filosofia. Maceió/AL: UFAL, 2014. Mimeo.
SANTOS, Thiago Ferreira dos. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio em uma Escola da Rede Estadual de Ensino: Relato de experiência. <i>In</i> : <b>Anais do Congresso Acadêmico da UFAL, 2011</b> . Disponível em: < <a href="http://www.ufal.edu.br/congressoacademico/anais">http://www.ufal.edu.br/congressoacademico/anais</a> > Acesso em: 24 Fev. 2012.
SANTOS, Thiago Ferreira dos. <b>Regência de Aulas de Filosofia no Ensino Médio</b> : Relato de experiência. Maceió/AL: UFAL, 2011. Mimeo. (Artigo de Estágio 4 – 2011.2).
SANTOS, Hermes Lucas P. dos. Relato de Experiência: Observação de aulas de Filosofia no Ensino Médio numa escola pública. <i>In</i> : <b>Anais da Semana de Pedagogia da UFAL, 2011</b> . Disponível em: < <a href="http://semanadepedagogiaufal.com.br/">http://semanadepedagogiaufal.com.br/</a> > Acesso em: 24 Fev. 2012.
SILVA, Jaeliton Francisco da; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Entrevista Com Uma Professora de Filosofia do Ensino Médio: Relato de experiência. <i>In</i> : <b>Anais da Semana de Pedagogia – UFAL, 2013</b> . Disponível em: < <a href="http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/">http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/</a> >.
SILVA, Pércia Alves. <b>Conhecendo o Curso de Filosofia na UFAL</b> : história, docentes, dificuldades e desafios. Anotações para o TCC. Maceió/AL: UFAL, 2014. Mimeo.

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

É importante frisar que a relação dos textos no quadro anterior foi utilizado durante os anos de 2010 a 2014, nas quatro disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 da UFAL, sendo que: nos Estágios 1 e 2 utilizamos entre 4 a 8 textos; no Estágios 3 utilizamos de 4 a 6 textos semestralmente; e no Estágio 4 não passaram de 4 textos por período letivo.

A quantidade de textos utilizados em cada disciplina tinha relação com o trabalho de campo de cada Estágio, ou seja, de acordo com as atividades solicitadas no trabalho de campo

e no tempo necessário para a realização das mesmas pelos estagiários (ver Quadro N° 03 mais adiante).

Segundo os documentos oficiais sobre Estágio, como já foi explicitado, o trabalho de campo, ou seja, as atividades que são realizadas pelo estagiário na escola e na sala de aula, é o que constitui efetivamente a natureza do Estágio Supervisionado.

Assim, ele (trabalho de campo) é associado e confundido apenas as atividades práticas. Entretanto, consideramos a relação teoria e prática como algo indissociável, como já afirmamos anteriormente.

Sobre o trabalho de campo realizado em cada período, é importante frisar que ele é um dos objetivos centrais do Estágio Curricular Supervisionado. Ele corresponde à imersão do estagiário na realidade escolar, especificamente, na sala de aula.

É um dos lugares que onde ele vai aprender o trabalho do futuro professor (o trabalho de campo). Assim, segundo Calderano (2012c, p. 251, grifos da autora), por meio do Estágio, o estagiário deverá “[...] Trata-se de *conhecer por dentro* a realidade educacional, para melhor *identificar e compreender* seus desafios e assim *atuar, do melhor modo, como profissional da educação*.”.

O estagiário não deve ir à escola com um espírito de inspecionar o trabalho ali realizado. É preciso cuidado, respeito e ética (CALDERANO, 2012c).

Para a autora, o Estágio Curricular Obrigatório é o momento de reflexão sobre a relação teoria e prática; conhecer de perto o futuro campo de atuação; intervir na medida do possível na realidade educacional.

Ela destaca ainda que é importante que o estagiário atue “[...] sempre a partir de uma conduta ética, responsável, respeitando os princípios da educação pública, democrática e de qualidade.” (CALDERANO, 2012c, p. 250).

[...] O(a) estagiário(a) deverá relacionar-se adequadamente com a escola e/ou outra instituição educacional, buscando compreendê-la(s) em suas relações internas, reconhecendo-a(as) em seu contexto específico. Importa analisar *o quê acontece, como, por quê, onde, com quem e quando acontecem determinadas situações* buscando um novo sentido diante do que estar sendo observado e aprendido no processo junto à realidade observada.” (CALDERANO, 2012c, p. 251, grifos da autora).

Na organização das disciplinas de Estágio Supervisionado, também priorizamos o diálogo como algo importante, tanto na sala de aula na Universidade, como na Escola.

Outro aspecto que merece ser frisado é que, em cada disciplina, procuramos tornar o debate e a discussão em práticas constantes em sala de aula e em momentos de socialização dos saberes e do conhecimento, sendo estes os momentos de compartilhar dúvidas, incertezas e experiências da vivência em sala de aula e na escola. (MELO, 2014a, p. 6).

Sobre a importância do diálogo, convém ressaltar que Freire (1996) afirma que é necessário ter disponibilidade para o diálogo. Isso pressupõe o respeito ao ponto de vista do outro, que pode ser diferente do ponto de vista do professor ou de outros alunos.

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo 'conquistá-los', não importa a que custo, nem tão pouco temo que pretendam 'conquistar-me'. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na *minha disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do *risco* da *disponibilidade*. (FREIRE, 1996, p. 135, grifos do autor).

Certamente, nos dias atuais, isso está cada vez mais difícil. No cenário político brasileiro, especificamente em relação às últimas eleições presidenciais de 2018, foi possível constatar essa distância em relação a uma atitude aberta para o diálogo, para o ponto de vista do outro.

Para ter um diálogo franco e aberto é preciso proporcionar um verdadeiro clima de segurança para o dizer do outro. Assim, Freire (1996, p. 136) afirma que: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente momento na História.”.

Assumindo a importância do diálogo franco e aberto para o dizer do outro, que pode ser um dizer/pensar diferente, citamos algumas ideias de Edgar Morin a partir desse momento.

É preciso abrir um parêntese aqui para esclarecimento: queremos destacar que não estamos querendo quebrar barreiras epistemológicas, antropológicas e ontológicas utilizando, neste trabalho, ao mesmo tempo, ideias de Freire, Luckesi, Saviani, Matos, Aspis e Morin.

Temos consciência de que esses pensadores/autores possuem suas respectivas filiações a determinadas correntes de pensamentos que são divergentes entre si, na maioria das vezes.

Entretanto, não estamos defendendo correntes de pensamento. Estamos defendendo ideias sobre concepções de educação, de sociedade, de mundo e de homem/mulher que podem (e devem) se complementar; podem e devem dialogar.

Em outros termos, estamos navegando para além das “correntes” e das “caixinhas” de pensamento. Estamos neste oceano turbulento de ideias que podem se complementar, convergir e quem sabe, possibilitar a insurgência de uma nova forma de pensar, mais ampla e aberta, que possa abarcar os horizontes possíveis.

Assim, com Morin, objetivamos expressar a nossa concepção de homem/mulher que nos orienta, ou seja, uma concepção de homem/mulher enquanto ser *complexus*, portadores de medidas e de desmedidas, seres uno e múltiplo ao mesmo tempo.

Para Morin (2002), os saberes necessários à educação do futuro, que devem ser ensinados e ser aprendidos por todas e todos, são: 1) Ensinar as cegueiras do conhecimento, como o erro e a ilusão; 2) Ensinar os princípios do conhecimento pertinente: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo; 3) Ensinar a condição humana: o humano do humano; 4) Ensinar a identidade terrena ou o destino planetário da espécie humano; 5) Ensinar a enfrentar as incertezas e saber lidar com o inesperado; 6) Ensinar a compreensão humana; 7) Ensinar a ética do gênero humano ou antropológica.

Certamente, não será possível trabalhar esses sete (7) saberes necessários à educação. Mas vamos apresentar algumas ideias de forma panorâmica e que complementam as ideias dos autores e pensadores já apresentados, na nossa opinião.

Edgar Morin é um dos teóricos do pensamento *complexus*.

O que é *complexus*?

[...] *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (MORIN, 2002, p. 38)<sup>14</sup>.

É *complexus* tudo o que é tecido junto, de forma interligada, interdependente, e interativo. É essa relação recursiva e retroativa que se espera da relação entre sujeito e objeto na produção e na reprodução do conhecimento pertinente. É nesse sentido que Morin afirma que a complexidade é a união entre a Unidade e a Multiplicidade; só um conhecimento pertinente pode levar essa dualidade em consideração (MORIN, 2002; 2005).

---

<sup>14</sup>Ver também: MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

Em relação à lógica complexa e os processos de retroação e recursividade, Santos *et al* (2014) afirmam que:

Como diz Habermas (1988), entre teoria e prática há o mundo da vida. No processo de sujeitos construindo-se no mundo da vida, Morin (2000) observa dois movimentos que representam atitudes radicalmente diferentes: a ‘retroação’ e ‘recursividade’. Esses fenômenos, quando usados para compreender a vivência, permitem fazer diferenciações no modo de tratamento e processamento de novos conhecimentos. Há os que acomodam conhecimentos emergentes à velha estrutura mental a que estão acostumados (‘retroação’). E há os que buscam dialogar com o novo e avançar transformando o velho e evoluindo para a construção de novas estruturas cognitivas de explicação da realidade (‘recursividade’). (SANTOS *et al*, 2014, p. 74-75).

É necessário respeitar esses dois processos e princípios da lógica complexa no processo de ensino e aprendizagem. Assim, Morin (2002, p. 39) afirma que a educação tem entre suas funções a promoção da “[...] ‘inteligência geral’ apta a refletir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”, pois o conhecimento pertinente pressupõe levar em consideração essas características imprescindíveis: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Nesse sentido ele apresenta como um dos saberes importantes para a educação do futuro é compreender as bases teóricas dos princípios do conhecimento pertinente e suas características: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Sobre a pertinência do conhecimento, ele afirma que é necessário buscar conhecer os problemas-chave e as informações relevantes sobre o mundo, por mais aleatórios e arbitrários que isso possa parecer ser, ou seja, como estabelecemos o que é problema-chave e o que é informação relevante? (MORIN, 2002).

Essa é uma das questões fundamentais da educação: ensinar o conhecimento pertinente, ou seja, complexo, que se caracteriza por levar em consideração o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, como já foi afirmado.

O contexto se refere à situação onde se encontra, refere-se à localização. Conforme o autor, é necessário situar as informações e os conhecimentos para que eles adquiram sentido, ou seja, “[...] o texto necessita do contexto no qual se enuncia [...]” (p. 36). Em outras palavras, ele afirma que: “[...] A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. [...]” (MORIN, 2002, p. 35).

O global se refere à relação intrínseca existente entre o todo e as partes e vice-versa. Nesse sentido, Morin afirma que o global é mais que o contexto, pois:

[...] é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. [...]. (MORIN, 2002, p. 37).

Essa relação dialógica entre o todo e as partes significa que o todo está nas partes e as partes estão no todo, mas, o todo é mais que a soma das partes, pois:

[...] O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. Marcel Mauss dizia: ‘É preciso recompor o todo’. É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes (MORIN, 2002, p. 37).

Além disso, tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas. [...]. (MORIN, 2002, p. 37).

Por sua vez, o multidimensional se refere, segundo o autor (idem, p. 38), às “Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, [que] são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional [...]”. Esse caráter multidimensional do conhecimento pertinente deve ser reconhecido, afirma Morin, pois é necessário perceber e levar em consideração as diferentes dimensões de um fato, das coisas, de uma ciência, do ser humano, etc.

Além disso, ele apresenta as características da inteligência geral e o problema das antinomias (contradições internas ao sistema de idéias, leis e princípios). Outro aspecto que ele ressalta são os problemas essenciais que devem ser superados na produção e na reprodução do conhecimento, como: a disjunção; a especialização fechada; a redução; e a falsa racionalidade que levam as racionalizações do conhecimento (MORIN, 2002, p. 35-46).

Em outras palavras, Edgar Morin propõe uma reforma do pensamento, que se constitui em uma reforma paradigmática (MORIN, 2002).

Edgar Morin (2002) afirma também que um dos saberes necessários é ensinar a condição humana, pois estamos vivendo na era planetária e faz-se necessário que os seres humanos reconheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconheçam a diversidade cultural de cada grupo, de cada sociedade.

A educação do futuro tem a missão de situar o homem no seu planeta que é seu lar, tendo consciência da finitude terrena. Somos seres situados e localizáveis, pertencemos e vivemos na Terra (MORIN, 2002).

Para isso, é necessário entender que a condição humana pressupõe três aspectos interligados: a) enraizamento/desenraizamento do ser humano em relação à natureza e à cultura (condição cósmica, física, terrestre e humana); b) entender o humano do humano (unidualidade biológica e cultural; circuito cérebro/mente/cultura; circuito razão/afeto/pulsão; circuito individual/sociedade/espécie); c) unidade e diversidade do ser humano (esfera individual, social e cultural, que constituem a pluralidade de indivíduos; *sapiens/demens*; *homo complexus*). Esses aspectos constituem o ser humano e caracterizam aquilo que Edgar Morin denomina de *Unitas Multiplex* (MORIN, 2002).

Nossa condição humana de *Unitas Multiplex* pressupõe o respeito as nossas esferas enquanto indivíduos e enquanto seres sociais que somos; somos diversos pela diversidade cultural e pela pluralidade de indivíduos existentes na Terra (MORIN, 2002).

Somos seres singulares e múltiplos. Nesse contexto complexo, há relação dialógica e recursiva, na qual um alimenta e gera o outro (MORIN, 2002).

Como seres complexos, somos *homo sapiens* e *homo demens*. Somos seres que apresentam de modo bipolarizados caracteres antagônicos: *sapiens* (sábio) e *demens* (louco); *faber* (trabalhador) e *ludens* (lúdico); *empiricus* (empírico) e *imaginarius* (imaginário); *economicus* (econômico) e *consumans* (consumista); *prosaicus* (prosaico) e *poeticus* (poético) (MORIN, 2002).

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa. (MORIN, 2002, p. 58, grifos do autor).

É nesse contexto de complexidade que a educação deveria, segundo Morin, ensinar a nossa característica multidimensional, ou seja, nossa complexidade humana, que possui uma constituição multifacetada: somos indivíduos que pertencem a uma espécie, mas, ao mesmo tempo, transcendemos a essa condição biofísica pela cultura, pois também somos seres sócio-histórico-culturais; dimensões interligadas, que retroagem uma nas outras, de forma recursiva. Somos unos e diversos ao mesmo tempo. Essa é a função da educação: tornar essa complexidade evidente (MORIN, 2002).

A educação precisa mostrar o longo processo de hominização pelo qual o ser humano passou, destacando a importância do processo de humanização<sup>15</sup>, ou seja, precisamos nos humanizar. Assim, para o referido autor, esse processo possui um duplo princípio: o biológico e o psico-sócio-cultural: “A hominização conduz a novo início. O homínideo humaniza-se. Doravante, o conceito de homem tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro” (p. 51). Ou seja, somos seres complexos, constituídos de várias dimensões: físicas, biológicas, psicológicas, antropológicas, sociais, etc. (MORIN, 2002, p. 51-52).

Em relação à importância da afetividade e da razão para a produção e reprodução do conhecimento, Morin afirma que não é possível separar a inteligência da afetividade no mundo humano. É necessário valorizar as emoções, a curiosidade e a paixão que fazem parte também do processo de produção do conhecimento científico e filosófico, entre outros saberes. É verdade, diz o autor (2002, p. 20): “[...] A afetividade, pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo [...]”.

Da mesma forma, a fantasia e a imaginação também podem ser forças positivas e/ou negativas, dependendo do contexto de cada caso.

O que Edgar Morin defende é que não há hierarquia entre afetos e intelecto, pois ambos são importantes para o desenvolvimento científico. Cabe à educação buscar identificar as origens dos erros, das ilusões e das cegueiras do conhecimento, de uma forma geral (MORIN, 2002).

Segundo o referido autor, a educação do futuro também deve ensinar que o inesperado e as incertezas nos rondam. Assim, devemos estar abertos para o inesperado, para o novo, para as mudanças, para o devir, pois:

[...] o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (cf. Capítulo V – ‘Enfrentar as incertezas’). E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN, 2002, p. 30).

Em outras palavras, devemos acolher o inesperado para que, assim, possamos ser capazes de rever nossas ideias e teorias.

---

<sup>15</sup> Humanizar: “Atribuir caráter humano a; conceder ou possuir condição humana: a narrativa humanizava os psicopatas; algumas entidades espirituais se humanizam na figura do ser humano. Tornar-se benéfico; fazer com que seja tolerável; humanizar-se: humanizar um ofício, uma doutrina; o governo humanizou-se quando ouviu o povo. Tornar-se civilizado; atribuir sociabilidade a; civilizar-se: humanizar uma pessoa incivil; o Papa se humanizou através do convívio com os fiéis”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/humanizar/>> Acesso em: 26 Mar. 2017.

Edgar Morin nos convida para receber e ter como fio condutor o princípio da incerteza em relação ao conhecimento.

[...] Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a **educação** deve fornecer o apoio indispensável. (MORIN, 2002, p. 31, grifos nosso).

Diante do exposto, o lema utilizado nas disciplinas de Estágio era se preparar para o “inesperado” (MORIN, 2002), ou seja, entender que o planejamento deve ser bem feito para poder se preparar para a realidade da sala de aula, mas que ele (o planejamento) é flexível e que as diferenças e as diversidades encontradas no cotidiano escolar nos escapam, ou seja, não tem como ter controle sobre elas – sobre o planejamento de aulas de Filosofia para o ensino médio, trataremos no capítulo a seguir.

Em relação à produção acadêmica a partir das experiências vivenciadas, os estagiários foram orientados para a escrita de relatórios e/ou artigos.

Em relação à socialização do conhecimento, os alunos-estagiários são orientados para a escrita de relatórios e artigos, como forma de registrar a experiência que vivenciam nos trabalhos de campo em cada disciplina. Esta atividade de escrita é um momento de exercício da produção intelectual, no qual o aluno-estagiário passa a ser também um produtor de conhecimentos (CERLETTI, 2004, 2009) [...]. (MELO, 2014a, p. 7).

Nessa perspectiva de produzir e de socializar os conhecimentos e os saberes adquiridos durante o processo de formação do licenciando por meio das disciplinas de Estágio Supervisionado, é necessário que o estagiário estabeleça um certo distanciamento da experiência vivenciada para abstraí-la, refleti-la e escrever/produzir sobre ela (BACHELARD, 1996). Sobre o resultado dessa atividade, apresentaremos o mapeamento da produção acadêmica em outro capítulo – capítulo 5.

O objetivo de todas as atividades teóricas e práticas realizadas com os estagiários durante o período investigado foi “[...] colaborar na formação do licenciando e futuro docente” (MELO, 2014a, p. 7), ou seja, futuro professor de Filosofia.

Melo afirma ainda que outras atividades foram realizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia durante o período investigado:

É importante ressaltar, que outras atividades são colocadas para o estagiário: análise de livros didáticos; planejamento de aulas e de unidades temáticas para o ensino de filosofia no ensino médio; pesquisa sobre questões de vestibular e do ENEM; apresentação de microaulas; dentre outras.

Essa tentativa de colocar em prática uma formação integral para o licenciando em filosofia é resultado da busca pela conscientização crítica em relação aos problemas e aos desafios que ele (o licenciando) poderá encontrar no exercício de sua profissão. Assim, estimulamos a aquisição de saberes e conhecimentos que possam auxiliá-lo em sua atuação profissional de forma adequada, buscando a superação dos problemas e enfrentando os desafios postos. (MELO, 2014a, p. 7).

Pimenta e Lima (2011), apresentam o Estágio Supervisionado como um dos *lócus* privilegiado da relação entre teoria-prática e vice-versa, como vimos no capítulo anterior.

É nessa perspectiva que Melo afirma também que as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia podem se tornar uma das pontes para acabar (ou dirimir) o distanciamento existente entre teoria e prática na Universidade e na Escola:

[...] pode se tornar uma ponte entre a universidade e a escola, entre o professor e o aluno, entre a teoria e a prática, e entre o conhecimento construído historicamente e a possibilidade de construir outros conhecimentos e saberes sobre o que acontece efetivamente em sala de aula. Mas, para isso, é necessário o envolvimento dos alunos-estagiários, o compromisso político e a competência técnica (SAVIANI, 1989) do professor-orientador das disciplinas de Estágio. (MELO, 2014a, p. 7).

A seguir, reproduzimos o quadro de Melo (2014a), porém com algumas alterações, mostrando, de forma esquemática, como ficou a organização das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 da UFAL, no período pesquisado.

**Quadro 3 - Organização das Disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 da UFAL, no período de 2011 a 2014.**

DISCIPLINAS	ATIVIDADES/OBJETIVOS
ESTÁGIO EM FILOSOFIA 1	<p><b>Trabalho de campo:</b> Conhecer uma escola da rede pública estadual, buscando coletar e analisar dados sobre a mesma, com o objetivo de propiciar ao aluno-estagiário, o contato com a escola real, seus problemas, seu cotidiano.</p> <p><b>Trabalhos teórico-práticos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leituras de fundamentação teórica sobre o ensino de filosofia no Brasil, em geral, e em Alagoas, em particular;</li> <li>2) Seminários e debates;</li> <li>3) Planejamento de aulas adequadas para o ensino de filosofia no ensino médio, utilizando a Metodologia Melo (MELO, 2014a; 2013a);</li> <li>4) Escrita de relatórios e/ou artigos.</li> </ol>
	<p><b>Trabalho de campo<sup>16</sup>:</b> Conhecer o trabalho docente através de uma entrevista com um professor de filosofia da rede pública, seguindo um roteiro semi-estruturado (LUDKE; MENGA,</p>

<sup>16</sup> No segundo semestre de 2012, foi proposto outro trabalho de campo para a turma de Estágio 2: Foi realizada uma pesquisa nas CREs de Alagoas sobre a formação de professores e sua situação profissional. Essa pesquisa teve continuidade nos dois projetos PAINTER/UFAL Ensino de Filosofia, realizados de 2013 a 2015. Ver: MELO, 2013b; 2014c.

<p><b>ESTÁGIO EM FILOSOFIA 2</b></p>	<p>1983).</p> <p><b>Trabalho teórico-prático:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leituras de fundamentação teórica sobre o ensino de filosofia no Brasil e em Alagoas;</li> <li>2) Seminários e debates;</li> <li>3) Planejamento de unidades temáticas (cinco aulas no mínimo sobre um tema filosófico) adequadas para o ensino de filosofia no ensino médio, utilizando a Metodologia Melo (MELO, 2014a; 2013a);</li> <li>4) Escrita de relatórios e/ou artigos.</li> </ol>
<p><b>ESTÁGIO EM FILOSOFIA 3</b></p>	<p><b>Trabalho de campo<sup>17</sup>:</b> Observação de aulas de filosofia em turmas do ensino médio, preferencialmente, em escolas da rede pública.</p> <p><b>Trabalhos teórico-práticos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Análise de livros didáticos de filosofia (esta atividade, a partir de 2014, passou a fazer parte das atividades do Estágio 3. Antes, fazia parte do Estágio 1);</li> <li>2) Pesquisa e análise de questões de vestibulares e do ENEM (esta atividade é realizada em alguns semestres, de acordo com o tempo disponível);</li> <li>3) Planejamento e execução de microaulas utilizando a Metodologia Melo (MELO, 2014a; 2013a);</li> <li>4) Escrita de relatórios e/ou artigos.</li> </ol>
<p><b>ESTÁGIO EM FILOSOFIA 4</b></p>	<p><b>Trabalho de campo:</b> Regência de dez (10) aulas no mínimo em duas séries diferentes.</p> <p><b>Trabalho teórico-prático:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Planejamento e execução de aulas utilizando a Metodologia Melo (MELO, 2014a; 2013a);</li> <li>2) Preparação do material para a regência de aulas e elaboração do Plano Individual de Estágio.</li> <li>3) Escrita de relatórios e/ou artigos.</li> </ol>

**Fonte:** Quadro construído por Melo (2014a, p. 7-8). Aqui, o apresentamos com algumas alterações e/ou acréscimos.

Ao longo dos quatro anos em foco, não houve grandes mudanças nas atividades realizadas nos Estágios. Entretanto, algumas atividades passaram de uma disciplina para outra ou não foram realizadas, de acordo com o contexto de cada semestre.

Dois exemplos de atividades que deixaram de ser realizadas: 1) a pesquisa sobre questões de Filosofia do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e questões de vestibulares de diferentes universidades públicas e particulares do país; 2) as microaulas.

---

<sup>17</sup> A partir de 2014, o trabalho de campo de observação de aulas de filosofia no ensino médio passou a fazer parte do Estágio 2. No Estágio 3, o trabalho de campo passou a ser a regência de cinco (5) aulas em uma turma do ensino médio, por sugestão de vários alunos-estagiários.

Em relação à primeira, explicamos: uma ex-estagiária, ex-bolsista do PIBID/Filosofia e professora efetiva de Filosofia da Rede Estadual de Ensino desde 2014 – Robertina Teixeira da Rocha – criou um *Blog* denominado “Uma Jovem Professora” (Ver: <<http://umajovemprofessora.blogspot.com/>>). Nele, Rocha disponibilizou várias questões de Filosofia que constaram no ENEM e em alguns vestibulares, entre outras coisas. Assim, ao invés de pedirmos a pesquisa para a construção do “Banco de Questões de Filosofia”, passamos a sugerir aos estagiários que consultassem o *Blog* referido.

Em relação às microaulas que corresponde ao exercício de dar aulas aos colegas da sala de aula, os estagiários sugeriram que as aulas passassem a fazer parte da regência, iniciando-a no Estágio 3. Aderimos à proposta imediatamente e passamos a aplicar no semestre seguinte, pois, no momento, estávamos no final do semestre letivo na UFAL.

É importante ressaltar que o trabalho de campo de cada semestre foi priorizado, de acordo com o que estabelecem os documentos oficiais para cada disciplina de Estágio.

Uma atividade importante incorporada às atividades de sala de aula na Universidade foi a promoção de palestras e de mesas redondas sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio ou sobre as Unidades Temáticas planejadas em semestres anteriores. Tal atividade foi realizada visando suprir a falta das mesmas no Curso de Filosofia da UFAL.

Dessa forma, alguns estagiários e alguns professores do Ensino Médio foram convidados como palestrantes para apresentar suas pesquisas ou seus achados de pesquisas realizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Essas atividades eram divulgadas entre os alunos de Filosofia, via *e-mail*, para convidá-los a participar das mesmas.

Para visualizar a relação de palestras e mesas redondas promovidas pelas e nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia da UFAL, apresentamos o quadro a seguir:

**Quadro 4 - Palestras e Mesas Redondas Promovidas nas Disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia a Partir de 2013.**

PERÍODO	DISCIPLINA	ATIVIDADE/PALESTRANTE (PALESTRA OU MESA REDONDA)
2013.1	Estágio 1	<b>MESA REDONDA: “POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”</b> <b>Palestrantes:</b> Carlos Artur Costa Rodrigues; Emerson Aguiar da Fonseca Silva; José Anderson de Oliveira Lima; José Aparecido de Oliveira Lima; e Robertina Teixeira da Rocha (Graduandos em Filosofia/UFAL).
		<b>MESA REDONDA: “PLANEJAMENTO DE AULAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”</b>

2013.2	Estágio 1	<b>Palestrantes:</b> Robertina Teixeira da Rocha; Emerson Aguiar da Fonseca Silva; Nallily Vanessa Vieira da Silva Teixeira; Michele Daiany Santos de Melo; e Eduardo da Silva Santos (Graduandos em Filosofia/UFAL).
2014.1	Estágio 1	<b>MESA REDONDA: “PROPOSTAS DE AULAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”</b> <b>Palestrantes:</b> Edivaldo Vieira Barros e Natália Domingos de Oliveira (Graduandos em Filosofia/UFAL).
	Estágio 2	<b>MESA REDONDA: “O ENSINO DE FILOSOFIA: FORMAÇÃO INICIAL, PRÁTICA DOCENTE E LIVROS DIDÁTICOS”</b> <b>Palestrantes:</b> Airton Torres (professor efetivo de Filosofia da Rede Estadual de Ensino); José Anderson de Oliveira Lima; Carlos Artur Costa Rodrigues; e Felipe Cirino (Graduandos em Filosofia/UFAL).
	Estágio 2	<b>MESA REDONDA: “APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA MELO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”</b> <b>Palestrantes:</b> Robertina Teixeira da Rocha e Emerson Aguiar da Fonseca Silva (Graduandos em Filosofia/UFAL).
	Estágio 2	<b>MESA REDONDA: “PROPOSTAS DE AULAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”</b> <b>Palestrantes:</b> Denise Farias de Almeida Pereira e Ilka Gomes de Lima (Graduandos em Filosofia/UFAL).
	Estágio 3	<b>PALESTRA: “O LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA: ANÁLISE DE SUAS CARACTERÍSTICA QUANTO AO CONTEÚDO”</b> <b>Palestrante:</b> Carlos Artur Costa Rodrigues (Graduando em Filosofia/UFAL).
	Estágio 3	<b>PALESTRA: “MICROAULA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA”</b> <b>Palestrante:</b> José Aparecido de Oliveira Lima (Graduando em Filosofia/UFAL).
2014.2	Estágio 2	<b>PALESTRA: “UNIDADE TEMÁTICA: AULAS SOBRE ESTÉTICA”</b> <b>Palestrante:</b> José Aparecido de Oliveira Lima (Graduando em Filosofia/UFAL).
	Estágio 2	<b>PALESTRA: “UNIDADE TEMÁTICA: IDADE MÉDIA”</b> <b>Palestrante:</b> Nallily Vanessa Vieira da Silva Teixeira (Graduanda em Filosofia/UFAL).
	Estágio 3	<b>PALESTRA: “O LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA: O TRABALHO COM OS CONTEÚDOS FILOSÓFICOS NUMA ABORDAGEM DIALÓGICA EM SALA DE AULA”</b> <b>Palestrante:</b> Carlos Artur Costa Rodrigues (Professor efetivo de Filosofia da Rede Estadual em Alagoas).
	Estágio 4	<b>PALESTRA: “A ESCOLARIZAÇÃO DA FILOSOFIA: DO COTIDIANO À REFLEXÃO FILOSÓFICA”</b> <b>Palestrante:</b> Carlos Magesse da Silva Nascimento (Graduado em Filosofia/UFAL).
	Estágio 4	<b>PALESTRA: “REGÊNCIA DE AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA”</b> <b>Palestrante:</b> Annielly Alves de Almeida (Graduanda em Filosofia/UFAL).
2015.1	Estágio 2	<b>MESA REDONDA: “A ESCRITA DE ARTIGOS NAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA”</b> <b>Palestrantes:</b> Edivaldo Vieira Barros e Natália Domingos de Oliveira (Graduandos em Filosofia/UFAL).
	Estágio 2	<b>MESA REDONDA: “PLANEJAMENTO DE UNIDADES TEMÁTICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”</b> <b>Palestrantes:</b> Jonas Rodrigo Lima de Moraes e Ricardo Max Lima Cavalcante (Graduandos em Filosofia/UFAL).
	Estágio 2	<b>PALESTRA: “A IMPORTÂNCIA DO CURSO DE FILOSOFIA DA UFAL: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO”</b> <b>PALESTRANTE:</b> Percia Alves Silva (Graduanda em Filosofia/UFAL).
		<b>PALESTRA: “PLANEJAMENTO DE UNIDADE TEMÁTICA SOBRE</b>

2015.2	Estágio 2	<b>WALTER BENJAMIN”</b> <b>PALESTRANTE:</b> Aldenize Tomé dos Santos (Graduanda em Filosofia/UFAL).
	Estágio 4	<b>MESA REDONDA: “SER PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: O SABER E O FAZER NO COTIDIANO DA SALA DE AULA”</b> <b>Palestrantes:</b> Edivaldo Vieira Barros; Robertina Teixeira da Rocha; e José Anderson de Oliveira Lima (Professores efetivos de Filosofia da Rede Estadual de Ensino); Jonas Rodrigo Lima de Moraes (Professor de Filosofia de uma Escola Particular).
2016.1	Estágio 2	<b>PALESTRA: “A IMPORTÂNCIA DO CURSO DE FILOSOFIA DA UFAL”</b> <b>Palestrante:</b> Percia Alves Silva (Graduanda em Filosofia/UFAL).
	Estágio 2	<b>PALESTRA: “AULAS PARA O ENSINO MÉDIO SOBRE WALTER BENJAMIN”</b> <b>Palestrante:</b> Aldenize Tomé dos Santos (Graduanda em Filosofia/UFAL).
	Estágio 2	<b>PALESTRA: “ENSINO DE FILOSOFIA E O TEATRO: PROJETO FILOSOFIA EM CENA”</b> <b>Palestrante:</b> José Aparecido de Oliveira Lima (Graduado em Filosofia/UFAL).
	Estágio 2	<b>PALESTRA: “ENSINO DE FILOSOFIA: PLANEJAMENTO DE UNIDADE TEMÁTICA SOBRE ESTÉTICA E ARTE”</b> <b>Palestrante:</b> José Aparecido de Oliveira Lima (Graduado em Filosofia/UFAL).
	Estágio 3	<b>PALESTRA: “ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO”</b> <b>Palestrante:</b> Carlos Artur Costa Rodrigues (Professor efetivo de Filosofia da Rede Estadual de Ensino).
	Estágio 3	<b>MESA REDONDA: “PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS”</b> <b>Palestrantes:</b> Robertina Teixeira da Rocha; Jonas Rodrigo Lima de Moraes; Ricardo Max Lima Cavalcante; e José Anderson de Oliveira Lima.
2016.2	Estágio 2	<b>MESA REDONDA: “AULAS PLANEJADAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”</b> <b>Palestrantes:</b> Ayza Rafaela Damasceno Ramalho e Eduardo Felipe Silva Santos (Graduandos em Filosofia/UFAL).
	Estágio 4	<b>MESA REDONDA: “PESQUISAS SOBRE FILOSOFIA E ENSINO DE FILOSOFIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: DESAFIOS E LIMITES”</b> <b>Palestrantes:</b> Robertina Teixeira da Rocha; Ayza Rafaela Damasceno Ramalho; José Aparecido de Oliveira Lima; José Anderson de Oliveira Lima; Yvisson Gomes dos Santos; e Thiago Ferreira dos Santos (Graduados em Filosofia/UFAL; alunos de Pós-Graduação em diferentes Programas – Mestrado ou Doutorado em Educação ou em Filosofia; a maioria é professor efetivo de Filosofia da Rede Estadual de Ensino).

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

De alunos/estagiários a palestrantes, eles tiveram a oportunidade de socializar seus trabalhos realizados nas disciplinas de Estágio Supervisionado ou suas pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação ou em Filosofia, embora a maioria dos palestrantes ainda estivesse cursando a Graduação em Filosofia na época.

Sobre os palestrantes, a maioria passou a atuar na profissão de professor de Filosofia no Ensino Médio, como monitor (professor contratado) ou como professor efetivo.

Por outro lado, os estagiários que assistiram às palestras e às mesas redondas, tiveram a oportunidade de aprender com os seus colegas de curso ou com os professores de Filosofia do Ensino Médio, que labutam em busca de um Ensino de Filosofia de qualidade, muitas vezes, em ambientes hostis ou pouco receptivos e adequados à realização de tal prática.

Como foi dito anteriormente, a regência de aulas de Filosofia em turmas do Ensino Médio passou a ser realizada a partir do sétimo (7º) período do Curso, no Estágio Supervisionado em Filosofia 3. Essa mudança significativa por sugestão da maioria dos alunos, foi resultado do processo de avaliação contínua adotada nas disciplinas de Estágios. Ou seja, no final do semestre, os estagiários eram/foram solicitados a realizar a avaliação da disciplina de cada período letivo, apontando pontos positivos, negativos e sugestões em relação as atividades, visando melhorar cada disciplina de Estágio Supervisionado. Nesse processo, eles deram essa sugestão que foi acatada prontamente.

Assim, os estagiários passaram a ter mais oportunidade de dar aulas de Filosofia no Ensino Médio, em turmas diferentes, avaliando todo o processo de ensino e de aprendizagem: o planejamento, a execução e a avaliação das aulas ministradas.

Essa mudança foi enriquecedora para todos os sujeitos educacionais envolvidos, principalmente para os estagiários que, enquanto futuros professores de Filosofia, tiveram mais contato com a realidade da sala de aula, com os professores e com os alunos do Ensino Médio.

Nesse processo, os estagiários tiveram oportunidade também de refletir sobre o fazer e o ser professor de Filosofia, por meio da ação e da reflexão sobre a teoria e a prática docente no relatório de estágio ou no artigo acadêmico, momento de avaliação de todo o processo letivo semestral.

Em relação às palestras e às mesas redondas, continuamos o relato afirmando que as mesmas não se reduziram às salas de aulas das disciplinas de Estágio, pois em 2014, durante a 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas, eventos que ocorreram no Centro de Educação – CEDU/UFAL, organizamos algumas palestras sobre Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia, com a participação de alunos-estagiários como palestrantes. Ver o quadro a seguir:

**Quadro 5 - Palestras e Mesas Redondas na 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL de 2014.**

**04 de Novembro (Terça-Feira) das 19:00 às 21:00**  
**Mesa redonda 8: O Ensino de Filosofia no Século XXI: Desafios para a prática docente**

<p><b>Coordenadora:</b> Profa. Elizabete Amorim de Almeida Melo (CEDU)  <b>Componentes:</b> Robertina Teixeira da Rocha; José Anderson de Oliveira Lima; Carlos Artur Costa Rodrigues (professores efetivos de Filosofia da Rede Estadual).  <b>Local:</b> Auditório Paulo Freire (em frente ao CEDU)/UFAL</p>
<p><b>05 de Novembro (Quarta-Feira) das 19:00 às 21:00</b>  <b>Mesa-redonda 13: PAINTER Ensino de Filosofia: Relato de experiência</b>  <b>Coordenadora:</b> Profa. Elizabete Amorim de Almeida Melo (CEDU)  <b>Componentes:</b> Dr. Walter Matias Lima, Dra. Roseane Maria de Amorim, Ms. Andréa Giordanna Araujo da Silva (Professores do CEDU/UFAL).  <b>Local:</b> Auditório do CEDU/UFAL</p>
<p><b>06 de Novembro (Quinta-Feira) das 08:00 às 12:00</b>  <b>Minicurso/oficina 7: Ensinando e Aprendendo História e Filosofia Por Meio da Literatura: Olhares interdisciplinares</b>  <b>Ministrantes:</b> Roseane Maria de Amorim; Edleine Cavalcante Santos; Mércia Cristina dos Santos Farias; Ana Maria Araújo Santos; Larissa Silva Pereira; Michaelly Calixco dos Santos; Nubia Maria Soares dos Santos; Francisca Augusto da Silva; Priscila Gomes dos Santos (professoras e alun@s do CEDU).  <b>Local:</b> ANEXO DO CEDU - SALA 10 – CEDU/UFAL</p>
<p><b>06 de Novembro (Quinta-Feira) das 19:00 às 22:00</b>  Minicurso/oficina 44 : Filosofia Antiga no Ensino Médio  <b>Ministrantes:</b> Profa. Dra. Solange Maria Norjosa Gonzaga (Filosofia/UEPB); Profa. Ms. Elizabete Amorim de Almeida Melo (CEDU/UFAL); Herika Moura da Silva (Graduanda em Filosofia/UEPB); Rafael Bruno Gomes da Silva (Graduando em Filosofia/UEPB).  <b>Local:</b> Sala de Seminários – CEDU/UFAL</p>
<p><b>07 de Novembro (Sexta-Feira) das 10:00 as 12:00</b>  <b>Mesa-redonda 16: Platão e Educação</b>  <b>Coordenadora:</b> Elizabete Amorim de Almeida Melo (CEDU)  <b>Componentes:</b> Profa. Dra. Solange Maria Norjosa Gonzaga (Filosofia/UEPB); Prof. Ms. Erick Vinicius Santos Gomes (UERN); Ms. Maria Gorette Bezerra de Lucena (Doutoranda em Filosofia/UFPB)  <b>Local:</b> Auditório do CEDU/UFAL</p>

**Fonte:** Quadro construído pela autora.

Esse evento constituiu-se importante para os alunos-estagiários que dele participaram como palestrantes. É importante dizer que o auditório em que ocorreu a “Mesa Redonda 8: O Ensino de Filosofia no Século XXI: Desafios para a prática docente”, no dia 04 de Novembro de 2014, ficou lotado com a presença de vários alunos e ex-alunos do Curso de Filosofia da UFAL.

No final da mesa redonda, tiramos uma foto que ficou para o nosso registro pessoal como um dos momentos importantes para o debate sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas.

Em 2015, criamos um Grupo de Discussão no *Facebook* denominado “Estágio Supervisionado em Filosofia da UFAL”. Ver imagem a seguir:

**Imagem 2 - Grupo Discussão de Estágio em Filosofia da UFAL/Facebook.**



**Fonte:** Imagem retirada da página do *Facebook*, do Grupo: Estágio em Filosofia da UFAL.

Esse grupo é composto de noventa e quatro membros (94) membros e visa compartilhar textos, informações sobre editais (concurso), divulgar eventos e socializar ideias sobre educação e sobre Ensino de Filosofia.

Em sua apresentação, encontra-se o seguinte texto: “Grupo destinado aos alunos e ex-alunos da disciplina de Estágio Supervisionado em Filosofia da Universidade Federal de Alagoas”.

Os administradores do referido grupo são: Elizabete Amorim de Almeida Melo (professora-orientadora das disciplinas de Estágio) e Rodrigo Calheiros Dantas (ex-aluno de Estágio e professor efetivo de Filosofia da Rede Estadual desde 2014).

Enfim, na realização das atividades de sala de aula, além das discussões dos textos, palestras, mesas redondas, entre outras atividades já descritas, o enfoque também foi dado para o planejamento de aulas a partir da Metodologia Melo (MELO, 2013a) – que veremos no capítulo a seguir – e para a produção/escrita de relatórios e/ou de artigos acadêmicos a partir da experiência vivenciada no trabalho de campo – que veremos no último capítulo desta tese, como já foi explicitado. Vários estagiários publicaram seus artigos em periódicos ou em anais de eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

É importante esclarecer que não fizemos um estudo comparativo em relação ao que foi realizado antes de 2010 nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia por dois (2) motivos: 1) não era nosso foco/objetivo de pesquisa; 2) não encontramos material escrito sobre isso. Mas valeria a pena uma investigação dessa natureza – sugestão de trabalhos futuros.

Em suma, consideramos que o Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL, por meio do trabalho realizado de 2010 a 2014, se constituiu em uma das pontes possíveis entre a teoria e a prática, entre o pedagógico e a área específica, entre a Escola e a Universidade, entre o produzir e o reproduzir, entre o “professor marionete” e o professor autônomo e consciente de suas ações e práticas pedagógicas-políticas. Foi com esse objetivo que trabalhamos diariamente com os alunos-estagiários dessas disciplinas<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Vários alunos e alunas, após concluir o Curso de Licenciatura em Filosofia/UFAL, buscaram a pós-graduação em Educação ou em Ensino de Filosofia. No PPGE/CEDU/UFAL temos: Yvisson Gomes dos Santos; José Aparecido de Oliveira Lima; Ayza Rafaela Damasceno Ramalho; Edcleide da Rocha Silva. No PROFILO/ANPOF temos: José Anderson de Oliveira Lima (Recife/PE); e Robertina Teixeira da Rocha (Campina Grande/PB). O aluno Alisson Douglas da Silva Machado concluiu o Curso de Especialização em Filosofia e Educação no CEDU/UFAL. Todos foram meus alunos no período em estudo, sendo que alguns também foram meus orientandos de TCC.

## **4. ENSINO DE FILOSOFIA: PLANEJAMENTO DE AULAS DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO UTILIZANDO A “METODOLOGIA MELO”**

Nesse capítulo destacaremos alguns aspectos importantes da intrínseca relação entre a Metodologia Melo (MELO, 2013a), o planejamento de aulas de Filosofia para o Ensino Médio (MELO, 2014a; 2013a) e a importância da leitura do texto filosófico em sala de aula (MELO, 2014b; MARTINS, 2008).

Antes, porém, apresentaremos algumas considerações e alguns aspectos importantes sobre questões curriculares, didática, Ensino de Filosofia e outras metodologias para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio que influenciaram a organização/criação da “Metodologia Melo”, como as propostas de Lorieri (2002) e Rodrigo (2009).

### **4.1 Algumas Considerações Sobre Currículo, Didática e Ensino de Filosofia**

Segundo Rocha (2008, p. 75), com a aprovação da disciplina Filosofia no Ensino Médio, “[...] precisamos bater na porta dos estudos curriculares [...]”. Para esse autor é necessário debatermos e refletirmos sobre aspectos importantes que envolvem o currículo de Filosofia enquanto disciplina escolar.

Nessa perspectiva, Rocha apresenta sua concepção de currículo:

[...] O currículo é um evento de tipo holista. Ele visa a formação de um ser humano, que está sempre em busca de sentido e graça, e poucas coisas são mais desprovidas de sentido e graça do que um currículo fragmentado e sem vasos comunicantes. A Filosofia, como disciplina escolar, deve valorizar as demais disciplinas e atividades escolares. [...]. (ROCHA, 2008, p. 111).

Assim, Rocha afirma que uma discussão curricular está para além de uma lista de conteúdos. O currículo comporta todas as atividades que existe no ambiente escolar. E a Filosofia, enquanto disciplina no currículo escolar, precisa se abrir para o diálogo com as demais disciplinas escolares.

Em relação à seleção e à organização dos conteúdos de Filosofia, Rocha afirma que os órgãos federais ligados ao Ministério de Educação (MEC) deram apenas sugestões curriculares e há o que chamamos de “liberdade de cátedra” do professor. Dessa forma, diante da liberdade apresentada para a escolha dos conteúdos e dos conhecimentos que serão

trabalhados na sala de aula, Rocha (2008, p. 75) afirma: “[...] Parece haver suficiente consenso que é no chão da escola que se decide – para sorte ou azar de uns e outros – o que vale nos currículos escolares como conhecimento ou atividade relevante.”.

Para tanto, é necessário um professor bem formado tanto na área pedagógica quanto na área específica para tomar decisões conscientes e refletidas em relação ao currículo e ao planejamento de ensino da disciplina Filosofia no Ensino Médio.

Rocha destaca quatro (4) aspectos que devemos levar em conta no planejamento de ensino em uma escola: a) a situação do professor: seu saber específico e didático-pedagógico; b) o saber: conteúdos e conhecimentos; c) o aluno: condições socioculturais dos jovens; d) o ambiente escolar: localização, recursos materiais disponíveis, etc..

São esses os primeiros elementos que devem ser levados em conta no início dos estudos curriculares, na qualidade de componentes do triângulo – *saber, professor, aluno* – e da moldura que envolve, *o ambiente escolar*, em sentido amplo. Essa forma de ver o currículo indica uma percepção positiva do papel da escola enquanto instituição social [...]. (ROCHA, 2008, p. 78, grifos do autor).

Para ele, o currículo não deve ser pensado segundo a lógica dos conteúdos que representam uma concepção tradicional de educação e de currículo. O currículo na perspectiva tradicional, tem uma abordagem psicológico-comportamentalista, pois privilegia os objetivos e as finalidades, deixando em segundo plano os aspectos sociais e políticos da educação (ROCHA, 2008).

Sobre o currículo na perspectiva tradicional, Rocha afirma que:

[...] Taba indicou, na esteira do pensamento de Tyler, de quem foi aluna, as etapas para o planejamento de currículo, que se tornaram clássicas: diagnóstico de necessidades, formulação de objetivos, seleção de conteúdos, organização de conteúdos, seleção de experiências de aprendizagem, organização de experiências de aprendizagem, determinação do que se deve avaliar e os modos e meios de fazê-lo. (ROCHA, 2008, p. 83-84).

Entretanto, a partir da década de 1980 houve mudanças significativas no campo dos estudos curriculares, passando do modelo de currículo por objetivos, com verbos comportamentais rígidos que pretendiam controlar e prever os resultados do processo de ensino e de aprendizagem para uma concepção de educação e de currículo mais ampla, conforme o referido autor (2008, p. 84): “[...] dando lugar a estudos educacionais mais amplos de fundo cultural, político e social.”.

Destarte, o autor ressalta ainda que, em se tratando de Filosofia e do seu ensino, é necessário deixar clara a concepção de formação educativa que se pretende para, então,

discutir sobre as questões curriculares que envolvem o planejamento de conteúdo, as metodologias, entre outros aspectos.

Em relação a este aspecto, ele (2008, p. 86) afirma: “[...] a formação educativa é da ordem das práxis e que por isso ela contém um aspecto essencial de indeterminação [...]”.

Diante do exposto, é possível falar sobre o currículo e o Ensino de Filosofia visando à formação educativa de uma forma geral, sem perder de vista as características essenciais do processo de ensino e de aprendizagem – a incerteza e a indeterminação. Porém, ao falar de currículo em Filosofia é preciso tratar também de questões didático-pedagógicas comuns em relação às outras disciplinas, como conteúdos e metodologias.

Se falamos em currículo, somos obrigados a falar em conteúdos e métodos de ensino; temos que falar sobre coisas mais particulares que dizem respeito aos problemas decorrentes de sua aplicação concreta nas instituições escolares; devemos indicar princípios de planejamento e de avaliação a ser colocados em prática; e devemos, antes de tudo isso, falar de uma proposta educacional, pois o currículo é o conjunto das iniciativas, dos meios e dos procedimentos com os quais, nas palavras de Stenhouse, tentamos colocá-la em prática. (ROCHA, 2008, p. 91).

O autor destaca que o debate sobre currículo não precisa permanecer entre dois (2) pólos: dimensão didático-pedagógico e dimensão político-cultural. Para ele, podemos buscar um meio termo, procurando acabar, inclusive, com a dicotomia entre área específica e área pedagógica existentes nos cursos de licenciatura, de uma forma geral, especificamente nos cursos de Filosofia que pouco avançaram em relação aos acordos conceituais sobre os aspectos didático-pedagógicos sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio nos últimos anos (ROCHA, 2008).

Analisando as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCEM/MEC, 2006), Rocha chama a atenção para o fato de que algumas áreas do conhecimento investiram esforços para criar grupos de discussão sobre o ensino, mas isso não aconteceu na disciplina de Filosofia.

[...] Algumas das áreas de ensino das licenciaturas há muitos anos estão organizadas em termos de sociedades de ensino e com isso conseguiram avanços importantes em termos didático-pedagógicos; outras mal conseguem fazer os primeiros acordos conceituais. Em especial, a Filosofia pertence a este último grupo; tem tudo, no entanto, para crescer rapidamente, em especial diante das possibilidades de integrar-se a essas novas frentes de trabalho [...]. (ROCHA, 2008, p. 97).

Com o objetivo de contribuir para esse debate sobre questões que envolvem o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Rocha ressalta alguns acordos conceituais que são necessários levar em conta na construção de um currículo de Filosofia no Ensino Médio:

a) Em primeiro lugar, aquela que surge pelo consenso que a consciência crítica não é uma consequência do atacado das boas intenções curriculares, mas sim do trabalho miúdo na sala de aula de todas as atividades escolares; todas as áreas concordam com a importância de esforços conjuntos de cada uma das disciplinas para desenvolver o que chamamos aqui de alfabetização de segunda ordem, para qual a Filosofia pode contribuir com atividades específicas.

b) Disso decorre a necessidade de um trabalho muito bem detalhado em Filosofia; pelo fato de ser uma disciplina comprometida com a racionalidade da argumentação humana, ela pode contribuir de forma decisiva para o incremento da atenção do aluno junto aos seus próprios modos de argumentação, fato que sugere conteúdos e atividades específicos da área de conhecimentos e habilidades de lógica e linguagem.

c) O que se convencionou chamar de ‘contextualização’ – por exemplo, na forma como está exposto o tema no documento na área de Biologia, no item ‘Perspectivas de ação pedagógica’ – não deve visar apenas o contexto sociocultural do aluno, mas também o contexto específico de suas aprendizagens escolares. A identificação de conteúdos propriamente filosóficos, mas igualmente fundamentais em outras áreas do conhecimento representa, nesse sentido, uma frente de trabalho curricular particularmente promissora. (ROCHA, 2008, p. 98, grifos do autor).

Esses elementos elencados pelo autor são importantíssimos para um processo adequado de escolarização da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, buscando respeitar as outras disciplinas, mas procurando também priorizar a especificidade do trabalho filosófico com a argumentação e com os conteúdos filosóficos.

Para tanto, é necessário um debate sobre uma didática específica para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. E é nesse contexto de discussão sobre a relação entre currículo e Filosofia, que o autor faz quatro (4) sugestões em prol de uma “didática mínima” – como ele se refere:

[...] Farei isso procurando me orientar por quatro sugestões: que a disciplina de Filosofia deve ser pensada no contexto do currículo escolar; que a Filosofia, como disciplina do Ensino Médio, possui peculiaridades que a distinguem claramente da Filosofia universitária; que os procedimentos didáticos e os processos cognitivos presentes no ensino devem ser alvo de cuidados renovados por parte do docente; e, por último, que a comunidade de ensino de Filosofia não deve renunciar à idéia de identificar alguns mínimos aspectos de conhecimentos fundamentais a serem valorizados no Ensino Médio, filosófica e didaticamente. (ROCHA, 2008, p. 101-102).

Entre os elementos importantes para a construção de uma didática específica para a Filosofia no Ensino Médio, o autor destaca: 1) é necessário fazer a distinção entre a lógica do conteúdo e a lógica das aprendizagens; 2) é necessário evitar que a aula de Filosofia no Ensino Médio se transforme em uma grande discussão sobre o “achismo”, ou seja, “eu acho isso e fulano acha aquilo”; 3) é necessário ter clareza sobre a natureza da Filosofia (ROCHA, 2008).

É necessário fazer a distinção entre o que o autor chama de lógica dos conteúdos e de lógica das aprendizagens. Assim, ele afirma que:

A partir dessa distinção entre a organização lógica dos conteúdos e a lógica do processo de aprendizagem surge um princípio didático: não devemos confundir a *lógica do conteúdo* das matérias escolares (com essa expressão quero indicar as estruturas internas de um campo do conhecimento, os conteúdos específicos, o estado da arte de uma área de conhecimento) com a *lógica das aprendizagens* (com essa expressão quero indicar as estratégias por meio das quais as pessoas se apropriam, em condições determinadas, de áreas particulares do conhecimento).” (ROCHA, 2008, p. 107-108, grifos do autor).

Em relação ao “achismo”, ou seja, evitar que a aula de Filosofia permaneça na dimensão do senso comum, sem fazer a ultrapassagem para uma atitude e uma reflexão filosófica, o autor afirma:

[...] O aluno dispara perguntas que envolvem, de um lado, o tema universal, e, de outro, seu drama de vida enroscado no tema universal. Essa situação de enganchamento do tema da aula, universal, com um drama de vida singular, dificilmente ocorre com a mesma naturalidade nas demais disciplinas. Como lidamos com ela? Quais são os instrumentos teóricos que nos permitem lidar com essa característica de nossa disciplina? Uma didática da Filosofia inclui problemas desse tipo, que dizem respeito às nossas capacidades profissionais para tratar da *aproximação* inevitável – e o *distanciamento* necessário – entre o professor e o aluno de Filosofia, *ambos* provocados pela própria natureza da disciplina. (ROCHA, 2008, p. 109, grifos do autor).

Consideramos prudente a preocupação do autor, pois todo professor de Filosofia no Ensino Médio, que incentiva o debate em sala de aula sabe que corre esse risco de tornar a aula de Filosofia em uma grande conversa que não passa do conhecimento do senso comum. Assim, precisamos ficar vigilantes diante de tal problemática.

Em relação à natureza do conhecimento filosófico, Rocha (2008) afirma que não podemos abrir mão da atitude filosófica em sala de aula, pois a mesma é condição de possibilidade para a reflexão filosófica que se distingue do senso comum e de outras formas de conhecimento.

Sobre a relação ente Filosofia, Currículo e Didática, Rocha ainda faz algumas considerações importantes:

[...] Se entendemos que a Filosofia é um dos saberes humanos podemos também aceitar que ela deve ter sua própria didática. Ocorre que também pensamos que a Filosofia é um saber especial, pois visa a “realidade como um todo” e assim sua didática deve ser também “especial”. Uma didática para a Filosofia não pode ser uma simples adaptação da didática dos outros saberes ou uma coleção de princípios didáticos gerais. (ROCHA, 2008, p. 112, grifos do autor).

[...] A didática de uma disciplina, segundo Brousseau, consiste na investigação dos fenômenos de ensino, das condições de transmissão da cultura própria a um campo de ação e conhecimentos humanos, e das condições de aquisição de conhecimentos por um aprendiz. O aprofundamento desta definição depende de uma melhor caracterização de alguns conceitos centrais da didática: a escola como um lugar de aprendizagens complexas; o triângulo didático, que representa as relações entre o professor, o aluno (e seu ambiente) e o saber; as “concepções” trazidas pelo aluno e

a realidade que caracteriza o estudante; as “concepções” do professor e os modelos elaborados para dar conta do ambiente de ensino-aprendizagem. Nisso está incluído a necessidade de uma teoria da sala de aula. [...]. (ROCHA, 2008, p. 112-113).

Rocha (2008), juntamente com outros estudiosos (LORIERI, 2002; RODRIGO, 2009; entre outros), certamente, têm clareza sobre as especificidades da disciplina Filosofia no Ensino Médio, ou seja, que os professores de Filosofia e/ou os pesquisadores sobre o Ensino de Filosofia não podem perder de vista que ela (a Filosofia) tem conteúdos específicos e que, portanto, necessita de metodologias específicas para o trato com esses conteúdos.

Rocha destaca ainda outros aspectos importantes que devem ser levados em conta para a construção de um Currículo de Filosofia e para a construção de uma Didática específica: 1) o Ensino de Filosofia deve evitar a fragmentação curricular, dialogando com as outras disciplinas escolares; 2) a disciplina Filosofia no Ensino Médio é diferente da Filosofia universitária, assim, todos os envolvidos devem respeitar essas especificidades (ROCHA, 2008).

Tratando especificamente sobre a necessidade da construção de uma didática da Filosofia, o autor (2008, p. 127) afirma ainda que: “[...] uma didática da Filosofia é uma construção a ser feita entre a pesquisa sobre os processos cognitivos presentes no ensino e as peculiaridades de nossa própria área. [...]”.

## **4.2 Ensino de Filosofia e Formação de Professores**

No Brasil, o debate sobre a inclusão da disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio começou nos anos de 1980 (Gallo, 2008).

Foi nesse período, aproximadamente, que se iniciou também o debate sobre a formação de professores (GALLO, 2008; MATOS, 2013), de uma forma geral e de Filosofia especificamente, aspecto que aqui nos interessa.

Em relação à formação de professores, Gallo destaca a crítica que o filósofo Nietzsche já fazia ao ensino enciclopédico destinado aos jovens na Alemanha de sua época.

[...] Mas, no final do século XIX, já consolidado, ensinava-se uma Filosofia completamente afastada da vida dos jovens estudantes. O ensino criticado por Nietzsche era um ensino ‘enciclopédico’: os jovens aprendiam uma série de sistemas filosóficos, seus princípios doutrinários e as críticas a esses sistemas. E depois tinham que fazer uma prova em que demonstrassem o aprendizado. Segundo o filósofo, o resultado era que os estudantes decoravam os sistemas e suas refutações às vésperas do exame, faziam a prova e esqueciam tudo em seguida. Esse era o

desprezo pela Filosofia: algo que se decora para passar num exame e esquecer em seguida. (GALLO, 2008, p. 168-169).

Apoiado nessas considerações sobre a crítica de Nietzsche ao ensino enciclopédico da Alemanha do século XIX, Gallo chama a atenção para uma indagação necessária sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio nos dias atuais: Como ensinar Filosofia no ensino médio de maneira significativa para os jovens brasileiros de nossa época? (GALLO, 2008).

Uma das questões com que devemos nos preocupar é com a forma de organização curricular, ou seja, a forma como cada professor seleciona e organiza os conteúdos a serem lecionados em sala de aula.

Em relação a este aspecto sobre a organização do currículo em Filosofia no Ensino Médio, Gallo (2008) afirma que há três (3) eixos: 1) eixo histórico; 2) eixo temático; 3) eixo problemático.

O eixo histórico organiza os conteúdos filosóficos de acordo com a ordem cronológica.

Gallo chama a atenção para este tipo de modelo de organização curricular, pois ele pode gerar um ensino enciclopédico e conteudista, aspecto já criticado por Nietzsche, como já foi explicitado. Assim ele (2008, p. 172) afirma que: “[...] O problema, nesse modelo, é que a chance de cair num ensino enciclopédico, apresentando um desfile de nomes de filósofos, pensamentos e datas, é muito grande. E, no contexto de um currículo já muito conteudista, a Filosofia é vista como apenas um conteúdo a mais”.

O eixo temático organiza a estrutura curricular desde temas de natureza filosófica, que podem ou não seguir uma abordagem histórica. Exemplos: liberdade, morte, desigualdade, etc.

[...] De qualquer forma, os conteúdos são apresentados de forma temática, numa tentativa de torná-los mais próximos da realidade vivida pelos jovens. Em termos de organização didática dos conteúdos a serem trabalhados no nível médio, essa abordagem parece-me mais apropriada que a anterior. (GALLO, 2008, p. 172).

Por sua vez, o eixo problemático é aquele organizado segundo os problemas filosóficos, ou seja, ele é organizado, segundo Gallo (idem): “[...] em torno dos problemas tratados pela filosofia, que por sua vez se recortam em temas e podem ser abordados historicamente [...]”, abarcando, assim, as duas formas anteriores de organização dos conteúdos.

É essa abordagem de organização curricular que o autor (ibidem) defende, pois, ela apresenta um avanço em relação aos dois eixos anteriores, ou seja, “[...] para além delas, pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isso é, o problema.”

Em defesa ainda do eixo problemático, o autor destaca os limites dos dois primeiros eixos e ressalta a característica principal do eixo que ele defende. Vejamos:

Os dois primeiros eixos de construção curricular nos colocam muito próximos a cair na armadilha do enciclopedismo ou do ensino explicativo e embrutecedor. O eixo do problemático, por sua vez, é aquele que pode nos colocar mais próximos da lógica da aprendizagem. O exercício da problematização é o exercício do equacionamento da ignorância. É o exercício de reconhecer a ignorância e colocar-nos, professores e alunos, no caminho da aprendizagem. (GALLO, 2008, p. 172).

Apesar dos argumentos postos por Gallo, defendemos o eixo temático por considerá-lo mais adequado ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Esta também é a postura e escolha de Lorieri (2002) e Rodrigo (2009), como veremos mais adiante.

Outro aspecto importante que envolve a formação de professores, é a questão sobre a concepção de professor e o tipo de ensino que se pretende adotar.

Em relação a este aspecto, baseando-se em Jacques Rancière, Gallo (2008) chama atenção para outro desafio relacionado ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio: sobre que concepção de ensino deve-se adotar para superar a lógica da explicação, fundada na escola tradicional (p. 169).

[...] Nesta lógica, afirma Rancière, há não apenas uma atividade intelectual (do aprender), mas também uma atividade social, de renúncia e resignação. Se pensarmos em outros textos do filósofo, podemos dizer que a lógica da explicação implica em uma renúncia à palavra, atividade que é própria à fabricação de consensos. Uma democracia do consenso é aquela do apagamento do diferente, de perpetuação do mesmo; uma democracia fundada no dissenso, por outro lado, é aquela em que a diferença emerge. (GALLO, 2008, p. 170).

Diante das ideias postas por Rancière, Gallo apresenta os três (3) tipos de professores: o professor explicador, o professor ignorante e o professor livro aberto. Vejamos as características de cada um na citação a seguir:

Segundo Rancière, podemos identificar três tipos de mestres: o ‘explicador’, o ‘ignorante’ e o ‘livro aberto’. O primeiro, e pior de todos, é um embrutecedor, pois para ele o ensino não é uma forma de emancipação, mas de assujeitamento. Aquele que aprende, vítima do consenso fabricado, é aquele que se resigna, aquele que renuncia a si mesmo para aceitar o ensinamento do mestre. O segundo ‘não é simplesmente um mestre menos sábio. Ele é, na medida em que é presa de sua ignorância e da capacidade de todos de saber, o puro suporte da decisão de aprender – de se aprender – que é própria do aluno’ (1986, p. 119). O terceiro caso é aquele do mestre sábio ‘que instrui, não por suas explicações, mas se propondo ele mesmo

como livro aberto, aprende o professor' (idem). Se o primeiro é um embrutecedor, este último também não o deixa de ser, embora de forma mais branda. De algum modo, ele ainda permite que o discípulo o transcenda, enquanto para o primeiro tipo isto é impossível. Mas é o segundo tipo, o *mestre ignorante*, que para Rancière explicita melhor a atividade do professor de Filosofia. (GALLO, 2008, p. 170, grifos do autor).

Qual o tipo de mestre que deve guiar a formação de professores de Filosofia para o Ensino Médio?

Diante de tal questão, Gallo afirma que precisamos evitar algumas armadilhas:

Se há um risco mortal no ensino enciclopédico da Filosofia, há também, pois, um risco de morte em seu ensino explicativo. Pensar a formação do professor de Filosofia para a educação média requer, pois, que busquemos possibilitar a este professor ocupar, na instituição escolar, este ponto de reversão da autoridade do saber de que fala Rancière, pelo exercício do princípio da ignorância, próprio à atividade filosófica. (GALLO, 2008, p. 171).

Ainda sobre a formação de professores de Filosofia, Gallo faz algumas considerações e alguns aspectos importantes em relação aos Cursos de Licenciatura.

Entre um desses aspectos, ele ressalta a importância e a urgência da formação de profissionais competentes como um dos elementos primordiais para garantir o processo de escolarização adequada da disciplina Filosofia no Ensino Médio, pois, segundo o referido autor (2008, p. 173): “[...] pensar a formação do professor de filosofia, de modo a garantir que a implantação da disciplina nos currículos seja feita de forma séria e competente, por profissionais bem formados”.

Para isso, é necessário um Curso de Licenciatura em Filosofia que assuma a sua função de formar adequadamente os futuros professores de Filosofia que irão atuar no Ensino Médio.

Ainda para o autor, um dos principais problemas que deve ser enfrentado é a dicotomia em relação à formação específica e à formação pedagógica, aspecto que já tratamos em capítulos anteriores, mas que aqui vale a pena levar em consideração as ideias de Gallo com o objetivo de reforçar as ideias de superação em relação a essa dicotomia existente, porém pouco falada no interior dos Cursos de Licenciaturas.

[...] Em outras palavras, a formação do bacharel e do professor são tratadas de forma separada. Mesmo com a desejada superação do modelo 3+1 (três anos de bacharelado e um ano de licenciatura), com os esforços realizados a partir da construção das diretrizes curriculares para cursos de licenciatura, com a definição da necessidade de 400 horas de práticas pedagógicas e mais 400 horas de estágio, a dicotomização da formação persiste em nossos cursos superiores. (GALLO, 2008, p. 173).

O autor sugere que para enfrentar esse problema, é necessário encarar a relação intrínseca entre: saber Filosofia, saber ensinar Filosofia e saber aprender Filosofia.

Penso que a filosofia traz, intrinsecamente, uma ‘ensinabilidade’ [...]. É preciso, pois, envolver a área específica, dos domínios estritamente filosóficos, com a problemática do ensino; em suma, é preciso fazer uma ‘filosofia do ensino de filosofia’. Por outro lado, o professor de filosofia não pode prescindir dos conhecimentos específicos da área de educação. Ele precisa dominá-los e articulá-los com os conhecimentos filosóficos, de forma transversal. (GALLO, 2008, p. 173-174, grifos do autor).

Concordamos com Gallo sobre o lugar privilegiado de formação do professor de Filosofia que deve ser o Curso de Licenciatura em Filosofia.

Em minha opinião, o lócus privilegiado para a formação do professor de filosofia é o Departamento de Filosofia, desde que os saberes filosóficos sejam atravessados – e por sua vez atravessem – os saberes educacionais e pedagógicos. É preciso que haja uma interlocução real da filosofia com a educação para a formação do professor. (GALLO, 2008, p. 174).

Os outros desafios que precisam ser enfrentados nos cursos de formação de professores de Filosofia são: 1) que filosofia ensinar dentre as várias filosofias; 2) que filosofia ensinar no ensino médio, sem correr no risco de uma “transposição didática” pura e simples, de forma a se reduzir a um ensino enciclopédico; 3) de que professor precisamos para o ensino médio, senão aquele que se assuma como professor-filósofo (GALLO, 2008).

Os cursos de formação de professores de Filosofia precisam enfrentar esses questionamentos e refletir sobre esses aspectos a fim de buscar um caminho para a melhoria da qualidade da formação do licenciado em Filosofia.

Gallo apresenta, ainda, seis (6) requisitos que ele considera importantes para a formação do licenciado em Filosofia, que citaremos textualmente a seguir:

1. domínio abrangente e crítico da história da filosofia, com visão a um só tempo panorâmica e aprofundada;
2. desenvolvimento de uma postura ativa frente à filosofia, isto é, a disposição de ser, ele próprio, filósofo, que faça o movimento de criação conceitual (ser ao mesmo tempo pesquisador e professor, mas não um pesquisador que unicamente comenta e reproduz, mas alguém que cria);
3. amplo domínio da cultura, facilidade de acesso à cultura dos estudantes do ensino médio, para poder ‘fazer a ponte’ com eles, garantindo a comunicação. Nas aulas de filosofia, em especial, parece-me importante a tática da sensibilização para os temas e problemas, através do uso de recursos extra-filosóficos, como cinema, música, literatura, teatro, etc.;
4. domínio das técnicas de leitura e interpretação de textos filosóficos, necessária para mediar as relações de seus alunos com os textos filosóficos, em atividades de leitura coletiva e individual;
5. domínio das técnicas de redação de textos filosóficos, necessária para mediar a produção textual dos estudantes;
6. conhecimento da realidade da instituição escolar na qual atuará. Apenas assim será possível não idealizar um ensino de filosofia que não pode ser praticado, mas

sim exercitar a arte de inventar e explorar todas as possibilidades que possam ser abertas no contexto de seu lugar de atuação. (GALLO, 2008, p. 178).

O autor conclui afirmando que:

Em suma, parece-me que hoje os cursos de licenciatura em Filosofia têm em mãos uma tarefa tão árdua quanto importante, que não terá condições de sucesso se ficar restrita aos departamentos de filosofia ou aos departamentos de educação. Apenas uma atuação conjunta, articulada e transversalizada dessas duas esferas poderão levar a cabo a formação do professor de filosofia de que necessitamos, para que o ensino de filosofia na educação básica seja um exercício de experimentação do pensamento, um exercício de produção da autonomia, e não mais um embrutecimento e assujeitamento, desta vez em nome do nobre ideal da cidadania. (GALLO, 2008, p. 178-179).

A partir do que foi exposto de forma panorâmica sobre Currículo, Didática, Ensino de Filosofia e Formação de Professores de Filosofia – questões relacionadas à adequação escolar da disciplina de Filosofia no Ensino Médio –, no próximo tópico apresentaremos duas propostas de procedimentos metodológicos para o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

#### **4.3 Propostas Metodológicas para o Ensino de Filosofia: Lorieri e Rodrigo**

Marcos Antonio Lorieri tem uma longa experiência como professor na disciplina “Prática de Ensino de Filosofia” na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), entre outras disciplinas. Ele trabalha com Filosofia Para Crianças desde 1985. Foi membro do Centro Brasileiro de Filosofia Para Crianças (CBFC), que encerrou suas atividades em 2010 e tinha ligação institucional com a proposta “Filosofia Para Crianças – Educação Para o Pensar” de Matthew Lipman.

No livro “Filosofia: Fundamentos e métodos” (LORIERI, 2002), ele apresenta uma proposta metodológica para o trabalho com os conteúdos de Filosofia no Ensino Fundamental, podendo ser ampliada e aplicada também no Ensino Médio.

Sua proposta metodológica exige sete (7) passos e/ou aspectos interligados: 1) contextos bem planejados; 2) temáticas filosóficas; 3) diálogo investigativo; 4) aprender por aproximações sucessivas; 5) desenvolver o pensar por si mesmo; 6) desenvolver habilidades básicas de pensamento; 7) necessidade de um professor bem formado (LORIERI, 2002).

Lorieri afirma que o objetivo é iniciar filosoficamente as crianças e os jovens. Nessa perspectiva ele afirma que:

Precisamos falar em ‘iniciação filosófica’. Trata-se de um entendimento, de certa forma, novo. Trata-se de entender o que significa *educar filosoficamente* as pessoas. Isso significa buscar preparar as pessoas, desde o mais cedo possível, para participarem, com competência, de algumas definições fundamentais que se renovam ao longo da História humana. Essas definições são orientadoras, juntamente com outros fatores, da forma de ser das sociedades e das pessoas nelas. (LORIERI, 2002, p. 44, grifos do autor).

Lorieri (2002, p. 51) deixa claro que os conteúdos da Filosofia “[...] são temáticas que se apresentam na forma de certas perguntas e para as quais há diversas respostas [...]”.

Em outras palavras, esses conteúdos da Filosofia encontram-se nos campos ou disciplinas da Filosofia. A partir disso, segundo Lorieri (2002, p. 74), é necessário escolher as temáticas filosóficas e suas respectivas questões e conceitos básicos, pois “Não há trabalho filosófico sem conteúdos específicos da Filosofia e sem uma metodologia que seja filosófica [...]” e as respostas dadas pelos filósofos encontram-se na História da Filosofia.

Com efeito, o autor afirma que os conteúdos da Filosofia exigem uma metodologia adequada, também filosófica, por isso que conteúdos e metodologia apresentam uma relação intrínseca (LORIERI, 2002).

Assim sendo, Lorieri afirma que quando procuramos aplicar uma metodologia específica para o Ensino de Filosofia, é necessário fazer uma distinção entre ensino de conteúdos e trabalho com os conteúdos.

[...] Há, por certo, conteúdos a ser ensinados, de tal forma que haja aprendizagem deles pelos alunos. Especialmente certos conceitos e procedimentos precisam ser aprendidos. É necessário também aprender (e, portanto, ensinar) quais são as ‘certas questões’ próprias especialmente da filosofia, as temáticas, algumas das respostas historicamente produzidas e, por que não, alguns nomes que participaram ou foram decisivos na sua produção. Tais aprendizados são necessários para o ‘trabalho’ com os conteúdos, isto é, para um trabalho de reflexão rigorosa, radical e abrangente sobre as temáticas e com base em questões bem postas e a elas pertinentes. Não se trata, apenas, de saber quais são as temáticas, as questões, algumas das respostas dadas a elas e, eventualmente, alguns autores. Não basta, também, saber das exigências metodológicas do filosofar. Tudo isso é necessário, mas o mais importante é o ‘trabalho’ com essas temáticas, questões, com essas ‘algumas respostas’ (especialmente as que estão hegemonicamente presentes em nosso cultural) e com o método da investigação filosófica. *É esse trabalho que vai gerando pessoas com formação filosófica* e, portanto, capazes de estar, de alguma forma melhor, entendendo as referências ou as significações presentes em sua realidade, examinando-as criticamente, avaliando-as, reelaborando-as e, eventualmente, podendo participar de sua substituição. Poder fazer isso, cada vez melhor, é poder participar de uma grande luta e construção políticas: é participar da construção das referências, ou princípios, que sempre fazem parte da estruturação de qualquer sociedade. Poder fazer isso é exercer, ainda mais, a cidadania. (LORIERI, 2002, p. 52-53, grifos do autor).

Em suma, sua proposta foca o trabalho com os conteúdos filosóficos, priorizando não a memorização ou a simples aprendizagens de datas, nomes de filósofos e suas teorias, mas a reflexão filosófica sobre os conteúdos trabalhados, com base em metodologias específicas.

Tendo em vista essa preocupação de evitar o trabalho com os conteúdos da Filosofia por meio da memorização, é necessário um professor bem formado que possa exercer esse papel de mediador entre o conteúdo filosófico e o aluno, dando possibilidades para a reflexão filosófica.

*O importante é que todo professor se convença de que, hoje, não basta 'dar conta do conteúdo' de sua área ou que é suficiente em realizar alguma atividade programada: ele precisa estar atento aos desempenhos cognitivos de seus alunos e precisa saber ajudá-los a melhorar tal desempenho. (LORIERI, 2002, p. 118, grifos do autor).*

Lorieri resume da seguinte forma a sua proposta de trabalho com os conteúdos para o Ensino da Filosofia:

*Esta proposta tem como elementos básicos algumas ideias e algumas formas de fazer já mencionadas: 'contextos bem planejados' para o trabalho com as temáticas, em um processo dialógico-investigativo que garanta aproximações sucessivas aos conceitos básicos e às próprias temáticas, procurando desenvolver concomitantemente, um pensar por si próprio – pensamento autônomo – que requer a busca contínua da competência para um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, radical, criativo e produtor de totalidades referenciais significativas (abrangente), o qual, por sua vez, exige o desenvolvimento de habilidades básicas de pensamento. Além disso, deve ser coordenado por um professor que saiba realizar 'intervenção educacional devida'. Essas ideias e maneiras de fazer estão explicitadas uma a uma, a seguir. Logo depois, será oferecido um exemplo de 'junção articulada' em uma proposta ao projeto e ensino de filosofia. (LORIERI, 2002, p. 71, grifos do autor).*

Desse modo, para Lorieri (2002), a metodologia que deve ser utilizada no trabalho com os conteúdos da Filosofia pode seguir os seguintes procedimentos de ensino: 1) o conteúdo a ser trabalhado deve emergir de um contexto significativo, como: filme, poesia, música, quadro, etc.; 2) proporcionar o levantamento de questões pelos alunos e registrar na lousa ou no quadro; 3) o professor e os alunos devem agrupar as questões temáticas; 4) no trabalho em grupos ou com toda a classe, tentar buscar respostas argumentadas e justificadas para as questões; 5) o professor deve propor “[...] a leitura de um texto de um autor especialista sobre o tema [...]” (LORIERI, 2002, p. 139).

Para Lorieri (2002, p. 139), o objetivo da leitura do texto do especialista é fazer com que “[...] os alunos percebam, com a ajuda do professor, se o autor acrescenta, modifica ou confirma os pontos de vista expressos no grupo.”.

Dessa maneira, segundo o autor (idem) o professor deve evitar a imposição de algum ponto de vista ao aluno, nem do autor e nem do próprio professor. “[...] Os alunos devem apenas ser convidados a pensar sobre o tema e a tirar suas conclusões a respeito.”.

Para evitar o trabalho fragmentário com os conteúdos da Filosofia, Lorieri (idem, p. 174) propõe o desenvolvimento de “[...] projetos interdisciplinares, que estimularão atitudes interdisciplinares [...]”.

Outra proposta metodológica da qual consideramos importante apresentar alguns elementos é a de Lídia Maria Rodrigo.

No livro “Filosofia em Sala de Aula: Teoria e prática para o ensino de médio” (RODRIGO, 2009)<sup>19</sup>, a autora defende o trabalho com os conteúdos de Filosofia no Ensino Médio com base em temas e problemas, tendo a História da Filosofia como referencial.

[...] a história da filosofia não é tomada como eixo central, mas como referencial para a discussão dos temas que se pretende abordar. Nesse caso, os conteúdos são organizados privilegiando-se alguns temas ou questões específicas, independentemente de sua subordinação a sistemas de pensamento ou autores, como por exemplo, a noção de filosofia, linguagem e pensamento, liberdade, poder político, etc. (RODRIGO, 2009, p. 53).

[...] levando em conta os objetivos do ensino de filosofia no nível médio, parece ser mais adequado, do ponto de vista didático, partir de temas e problemas e não do conhecimento já sistematizado, especialmente se se pretende construir uma aprendizagem subjetivamente significativa. (RODRIGO, 2009, p. 54).

Para Rodrigo, garantir uma didática especificamente filosófica pressupõe “[...] não separar forma de conteúdo, uma vez que a especificidade dos aspectos formais se configura com base na sua conexão com determinado conteúdo.” (RODRIGO, 2009, p. 55)<sup>20</sup>.

Em outras palavras, é necessário definir as formas de Ensino de Filosofia de acordo com a natureza do saber filosófico – conteúdos e conhecimentos. Alicerçado nesses pressupostos, é possível trabalhar os conteúdos filosóficos objetivando o desenvolvimento das competências e das habilidades que o aluno do Ensino Médio deve adquirir (RODRIGO, 2009, p. 56).

---

<sup>19</sup> Fiz o minicurso com a autora em dezembro de 2009 na Faculdade de Educação da UNICAMP, no período de lançamento desse livro, durante o *Segundo Simpósio Sobre Ensino de Filosofia* (II SIMPHILO).

<sup>20</sup> É importante sinalizar que a proposta defendida por Rodrigo se distancia das propostas que tem Matthew Lipman como referencial teórico. Segundo ela, em nota de rodapé, afirma que: “Essa posição distancia-se propositalmente das concepções que reduzem o ensino de filosofia à aquisição de habilidades lógico-cognitivas a serem exercitadas sobre qualquer conteúdo de aprendizagem, como é o caso da ‘Educação para o pensar’ de Matthew Lipman.” (RODRIGO, 2009, p. 55).

Para tanto, segundo a autora (2009, p. 55) é necessário: “[...] privilegiar três aspectos formais, ou processos de pensamento, como definidores da prática do ensino de filosofia: problematizar, conceituar e argumentar”.

Segundo Rodrigo, é necessário problematizar para assumir uma postura ou atitude filosófica, ou seja, de perguntar e de problematizar.

Para instaurar uma postura indagadora, introduzindo o aluno a um conhecimento filosófico que, mais do que erudição acadêmica, seja significativo para ele, é preciso partir da sua realidade, dos seus modos de vivência e apreensão do real e da sua linguagem, de modo que se explicita algo que ele não consegue perceber por conta própria, isto é, os nexos entre determinados temas e questões filosóficas e a as indagações que podem suscitar suas próprias vivências e representações. (RODRIGO, 2009, p. 57).

Por outro lado, é necessário conceituar para saber do que se fala, pois “‘não há filosofia sem conceito’.” (COSSUTTA, 2001, p. 41 *apud* RODRIGO, 2009, p. 59). E a autora continua afirmando que “O conceito é um objeto de pensamento, uma representação mental que se caracteriza por ser abstrata e universal [...]” (RODRIGO, 2009, p. 59).

Além disso, conforme a autora (*idem*): “[...] O conceito fala da experiência concreta, mas de modo abstrato e universal.”.

Indubitavelmente, é necessário aprender a movimentar-se diante desse paradoxo: do mundo da experiência para o mundo do conceito:

É preciso adquirir a capacidade de mover-se no interior do paradoxo mencionado por Cossutta, ou seja, o conceito é autônomo e distante do mundo da experiência, mas relaciona-se e refere-se a ele. É assim que a filosofia permite pensar o mundo: organizando experiência por meio de categorias ou conceitos gerais. Os conceitos, por sua vez, são elementos que compõem unidades de sentido articuladas de modo mais complexo nas frases e nos raciocínios. Daí a importância do contato direto com os textos filosóficos, pois neles os conceitos, se apresentam com instrumentos ativos de organização de pensamento sobre determinada forma de compreensão do real. (RODRIGO, 2009, p. 60).

Didaticamente, a autora (2009, p. 61) sugere que a passagem do pensamento concreto e da experiência vivida para a esfera dos conceitos e do pensamento abstrato, pode ser enfrentada por meio de “Metáforas, analogias, comparações, exemplificações, etc. [...]”, servindo de “[...] ‘corrimão epistemológico’ para que o aluno se aproxime gradualmente dos conceitos filosóficos, mais abstratos e, por isso, difíceis de serem compreendidos diretamente em si mesmos [...]”.

Outro aspecto formal que deve definir a prática do Ensino de Filosofia é a argumentação. É preciso argumentar para saber se o que se diz é verdadeiro.

Outro aspecto essencial à natureza da atividade filosófica reside na fundamentação e validação de suas afirmações por meio da argumentação. Enquanto o conceito permite saber precisamente do que se fala, a argumentação determina até que ponto aquilo que se diz pode ser considerado verdadeiro. Frédéric Cossutta considera que o conceito e argumentação tocam o cerne da atividade filosófica, porquanto a filosofia tem por vocação ‘dar razão’, legitimado as afirmações que faz (COSSUTTA, 2001, p. 141). (RODRIGO, 2009, p. 63, grifos da autora).

Rodrigo (2009) ressalta que argumentar é buscar justificativas coerentes para aquilo que se diz; é apresentar os motivos e demonstrar o que se afirma. Para isso, é necessário, compreender a natureza do discurso filosófico.

Assim, o traço distintivo do discurso filosófico reside no fato de que nele as afirmações e teses são necessariamente acompanhadas de suas respectivas justificações. Por isso mesmo, o ensino de filosofia não pode restringir-se à mera apreensão do enunciado das teses, exigindo a compreensão dos argumentos por meio dos quais elas se estabelecem e se sustentam. (RODRIGO, 2009, p. 64).

Rodrigo (2009) afirma ainda que, certamente, é necessário o estudo e o contato com o texto filosófico para que o aluno possa conhecer e entender a natureza do discurso filosófico.

Do ponto de vista didático, trata-se, então, de criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade de argumentação com base em atividades e exercícios voltados para esse objetivo. Um dos instrumentos mais adequados para esse trabalho é o estudo do texto filosófico, ou de alguns recortes, que possam ser tomados como unidades de leitura, visto ser ele um texto essencialmente argumentativo, quer dizer, estruturado de modo que se justifique esse fundamento com razões as afirmações que se faz. A leitura estrutural de texto oferece um método que viabiliza a apreensão do encadeamento de ideias e dos argumentos que estruturam o raciocínio. Outra atividade fundamental ao desenvolvimento da capacidade argumentativa é a produção de textos por escrito. Para isso contribui muito a leitura estrutural de texto, porque, à medida que desvenda o modo de estruturação lógica de um texto filosófico, o aluno vai aprendendo a organizar logicamente seu próprio pensamento. (RODRIGO, 2009, p. 65-66).

Em virtude das considerações expostas anteriormente, Rodrigo (2009) propõe o trabalho com os conteúdos de Filosofia alicerçado nas “Unidades Didáticas”.

Denomina-se *unidade* porque é constituída por um conjunto de conteúdos e atividades que têm sentido em si mesmos e se desenvolvem num tempo determinado, e *didática* porque orienta o processo de ensino-aprendizagem (GUTIERREZ, 2004). (RODRIGO, 2009, p. 99, grifos da autora).

Assim, a unidade didática pode ser caracterizada como um conjunto de atividades estruturadas, visando à consecução de objetivos educativos em relação a determinado conteúdo. Portanto, é uma sequência didática curta – duração de 5 a 10 horas-aula – com objetivos específicos no interior de uma unidade de conteúdo e integrada por uma série de atividades (idem, ibidem). É o nível mais elementar de programação da ação pedagógica, na qual todos os elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem são organizados com coerência metodológica: objetivos específicos, conteúdo, sequência de atividades, recursos didáticos e avaliação. (RODRIGO, 2009, p. 99).

Assim sendo, os procedimentos metodológicos das Unidades Didáticas podem ser resumidos da seguinte forma: 1) introdução ao tema com a utilização de recursos não

filosóficos; 2) problematização, buscando a passagem do senso comum para a instauração de uma postura filosófica, utilizando textos didáticos; 3) contextualização histórica do tema e/ou problema filosófico, utilizando texto didático e texto filosófico; 4) exercício durante todo o processo (RODRIGO, 2009).

Como cada Unidade Didática contém cinco (5) a dez (10) aulas, Rodrigo (2009) propõe que o professor faça o plano da sequência das atividades, especificando: objetivos (geral e específicos), conteúdos, sequência das atividades, recursos didáticos e a avaliação.

Segundo a autora (2009, p. 71-72), em oposição a uma lógica centrada no ensino, ou seja, no professor, propõe-se “[...] nas últimas décadas, [...] uma conduta pedagógica mais centrada na aprendizagem, não apenas como aquisição de conteúdos, mas também como desenvolvimento de capacidades formais e habilidades cognitivas [...]”.

Com isso, diz a autora (idem, p. 72), o objetivo é privilegiar “[...] o processo ativo de construção do conhecimento com base nas atividades do aluno e na interação com o professor e com os colegas de classe.”.

É nesse contexto que a autora defende a aplicação de atividades e exercícios durante todo o processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, ela defende a necessidade de um professor de Filosofia bem formado que possa mediar o processo de forma adequada.

Na conjuntura posta pelo atual ensino médio, cabe ao professor ser o mediador entre a filosofia e os alunos iniciantes, que não possuem ainda as qualificações requeridas para ter acesso a esse saber por conta própria, o que supõe que ele seja capaz de traduzir em termos simples um saber especializado. Para dar conta dessa tarefa, muitos desafios precisam ser superados, desde as deficiências de sua própria formação e as carências de seus alunos, até condições institucionais adversas ao ensino da disciplina, como, por exemplo, o tempo exíguo que lhe é destinado na grade curricular. (RODRIGO, 2009, p. 71).

Indubitavelmente, o professor pode e deve fazer uso de texto filosófico e do livro didático em sala de aula. Além disso, ele pode utilizar: 1) aulas expositivas dialogadas, tornando o conhecimento filosófico compreensível ao aluno do Ensino Médio; 2) de dicionários da Língua Portuguesa e de Filosofia; 3) de uma metodologia de leitura analítica ou estrutural dos textos filosóficos, possibilitando o esclarecimento semântico e conceptual, a partir da estrutura lógica do raciocínio e da visão sintética do texto; 4) de exercícios diversos e diversificados: orais (diálogo, discussão ou debate, etc.) e escritos (bilhete, anotações de aulas, carta argumentativa, resumo de texto, texto dissertativo, etc.).

Sobre a produção de textos escritos, a autora afirma que a dissertação é o tipo de texto que predomina no Ensino de Filosofia. Entretanto, muitas vezes, o aluno do Ensino Médio

precisa aprender as habilidades da escrita, exercitando-se assentados em pequenos textos e de formas e gêneros variados.

A produção de textos escritos possui grande relevância na aprendizagem filosófica, pois eles propiciam uma elaboração mais cuidadosa do pensamento e da linguagem. As dificuldades e resistências dos alunos em relação à escrita podem ser superadas com uma boa orientação e exercícios adequados. (RODRIGO, 2009, p. 84).

Embora a dissertação seja o tipo de texto característico e predominante no ensino escolar da filosofia, é recomendável desenvolver as competências necessárias à redação por meio de exercícios mais simples, para que haja uma aproximação gradual em direção às suas formas mais complexas. (RODRIGO, 2009, p. 84).

Em relação aos exercícios em sala de aula, a autora afirma que eles devem fazer parte de todo o processo de ensino e de aprendizagem, como já foi afirmado anteriormente. Sobre esse aspecto, ela ressalta que:

Os exercícios devem acompanhar todo o percurso didático, e não aparecer apenas no final, na medida em que viabilizam o envolvimento subjetivo do estudante por meio da produção de trabalhos pessoais, tornando a aprendizagem significativa para ele. Acompanhando todo o trajeto da aprendizagem, permite também uma constante verificação do crescimento pessoal e eventuais reformulações, tanto da produção discente como dos procedimentos de ensino. Ao atribuir ao aluno um papel mais ativo, a escola tem a oportunidade de colocar-se em sintonia com as novas concepções sobre a ação educativa, passando de uma ética da obediência para uma ética da responsabilidade (MARTINI, s/d.). (RODRIGO, 2009, p. 82).

Sobre a importância do contato com os textos filosóficos em sala de aula, a autora destaca que é preciso que o professor não esqueça que cada texto tem suas características específicas, para que assim ele possa ajudar ao aluno a trabalhar com eles.

Há textos filosóficos propositalmente assistemáticos, ou que se expressem por meio de gêneros literários que não admitem esse tipo de leitura, como romance (ex: Sartre), a confissão (ex: Santo Agostinho), o mito (ex: Platão), o aforismo e o poema (ex: Nietzsche), etc. Portanto, o método de análise estrutural deve ser exercitado apenas sobre textos que apresentam uma estruturação lógico-discursiva compatível com esse procedimento de leitura. (RODRIGO, 2009, p. 81).

Em suma, a autora chama a atenção sobre o método de análise estrutural do texto filosófico que não pode ser aplicado em todos os textos. E ressalta ainda a importância do uso de dicionários de Língua Portuguesa e dicionários filosóficos no trabalho diário em sala de aula, com o objetivo de compreender o sentido do texto em suas diferentes dimensões, aumentando, possivelmente, o repertório de vocabulário do aluno do Ensino Médio. Tais procedimentos podem colaborar para a aquisição das capacidades e das habilidades necessárias dos processos de pensamento: problematizar, conceituar e argumentar, aspectos formais que devem ser definidores da prática do Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

#### 4.4 A Metodologia Melo e o Planejamento de Aulas de Filosofia Para o Ensino Médio<sup>21</sup>

O planejamento de aulas (avulsas ou em Unidade Temáticas) de Filosofia para o Ensino Médio foi (e ainda é) uma das atividades-chaves nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 da UFAL, juntamente com o trabalho de campo, pois elas colaboraram com a formação dos alunos-estagiários, aqueles que serão os futuros professores de Filosofia.

Na atividade de planejamento de aulas de Filosofia para o Ensino Médio, utilizamos a “Metodologia Melo”<sup>22</sup> (MELO, 2013a), seja no planejamento de aulas avulsas (unitárias) ou no planejamento de Unidades Temáticas.

É importante frisar que utilizamos o termo “Unidade” baseando-nos em Silva (2003), que considera a unidade como uma estratégia de articulação entre os diferentes textos utilizados pelo professor, de forma coesa e coerente:

A construção de uma unidade para o ensino da leitura a uma determinada série escolar exige sempre posicionamentos, conhecimentos e criatividade por parte do professor. A expressão ‘unidade de leitura’ traz no seu bojo a necessidade de estruturação de um todo harmônico, bem articulado, coeso, contendo textos e atividades que leve os estudantes à compreensão mais refinada de temas e ao domínio de competências orientadas para a sua autonomia como leitores. (SILVA, 2003, p. 21).

A “Unidade Temática”<sup>23</sup> na Metodologia Melo também busca inspiração teórica na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ou Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani

---

<sup>21</sup> Partes desse tópico foram apresentadas em quatro eventos acadêmicos e publicadas nos anais dos respectivos eventos, um deles em um periódico de circulação nacional. Ver: MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL: Aprendendo e ensinando sobre os caminhos da docência. *In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – EPEAL*, 2014. Disponível em: <<http://epeal2014.dmd2.webfactional.com/trabalhos-identificado/892-artigo-com-identifica%C3%A7%C3%A3o-SEM-DE-PED-2014.pdf>> Acesso em: 20 Abr. 2017. MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Sugestão metodológica para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. *In: Anais da Semana de Pedagogia da UFAL*, 2013. Disponível em: <<http://semanadepedagogiaufal.com.br/anais/>> Acesso em: 20 Abr. 2017. MELO, Elizabete Amorim de Almeida; ROCHA, Robertina Teixeira da; SILVA, Emerson Aguiar da Fonseca. Ensino de Filosofia: Procedimentos metodológicos para o ensino médio. *In: Anais do VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON*. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2013. ISSN: 1982-3657. Disponível em: <<http://educonse.com.br/viicolquio/>> Acesso em 30 Abr. 2017. MELO, Elizabete Amorim de Almeida. A Filosofia no Ensino Médio e a Importância da Leitura do Texto filosófico. *In: Revista Linha Mestra*. Ano III. Nº 24, Jan-Jul, 2014. p. 1157-1160. ISSN: 1980-9026. Disponível em: <<http://linhamestra24.wordpress.com/artigos/>> Acesso em: 20 Abr. 2017.

<sup>22</sup> Esse termo foi utilizado por uma ex-aluna (Robertina Teixeira da Rocha) em sala de aula em 2013. A partir de então, todos começaram a chamar os procedimentos metodológicos que foram organizados para o planejamento das aulas nos estágios dessa forma (inclusive eu). Até então, os artigos publicados só se referiam a “procedimentos metodológicos para o ensino de filosofia no ensino médio”.

(LUCKESI, 1993), pois concordamos com esse pensador da Filosofia da Educação quando afirma que os filhos dos trabalhadores têm o direito de ter acesso ao conhecimento acumulado historicamente (SAVIANI, 1993).

Como a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos é criticada por ser conteudista e tradicional, temos consciência de que também corremos o mesmo risco.

Essa metodologia foi desenvolvida e criada por necessidade de uma forma didática que atendesse a demanda urgente de se trabalhar os conteúdos de Filosofia em sala de aula. Assim, baseados na nossa experiência como professora, ela foi se construindo: como professora de Estágio em Filosofia em outra instituição – Universidade Estadual da Paraíba (de 2005 a 2007); da experiência como professora de 1ª série do Ensino Fundamental em escolas particulares em Fortaleza/CE e Campina Grande/PB; da experiência como professora de Filosofia no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Campina Grande/PB e do Ensino Médio na Rede Estadual da Paraíba (de 2007 a 2010); e como professora de Estágio na UFAL durante o período de 2010 a 2014 continuamos colocando-a em prática e realizamos as primeiras sistematizações (MELO, 2014a; 2014b; 2013a), como já afirmamos anteriormente.

Em outras palavras, é importante ressaltar que foi como professora da UFAL, durante o período em estudo nesse trabalho, que realizamos a primeira sistematização e a organização da Metodologia Melo<sup>24</sup>.

A referida metodologia tem como fundamentação teórica os procedimentos metodológicos de Lorieri (2002) e de Rodrigo (2009), como já explicitamos anteriormente. Porém, outros autores nos ajudaram (e ainda nos ajudam) a pensar sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio e no Ensino Superior, como: Gallo (2008; 2012); Favaretto (2011); Lima (2010); Matos (2013); Silva (2003); Demo (2005); Morin (2005; 2002); Freire (1996), entre outros.

A Metodologia Melo consiste em quatro (4) etapas:

Assim, a partir dessa experiência docente e dos referenciais teóricos já assinalados, a sugestão de procedimentos metodológicos para as aulas de filosofia no ensino médio consiste nas seguintes etapas:

- a) **utilização de recurso não filosófico** (músicas, poesias, imagens etc.), com o objetivo de sensibilizar o aluno do ensino médio para o tema trabalhado na aula e, assim, buscar construir uma ponte entre o saber erudito e o cotidiano do aluno;
- b) **utilização de textos diversos**: textos didáticos, trechos de textos filosóficos e textos complementares (como dados biográficos, explicitação de verbetes em dicionários filosóficos ou da língua portuguesa etc.), visando a apropriação do aluno do saber didático-filosófico sobre o tema em questão;

---

<sup>23</sup> Lorieri também utiliza esse termo “Unidade Temática” no seu livro que já citamos.

<sup>24</sup> A partir desse momento, utilizaremos os termos sem aspas.

- c) **elaboração e aplicação de atividades avaliativas com questões reflexivas**, objetivando a elaboração do pensamento crítico e reflexivo dos alunos;
- d) **o debate argumentado** e o levantamento de questões em todo o processo de ensino-aprendizagem.

É importante frisar que essas etapas não precisam seguir, necessariamente, a ordem explicitada anteriormente. Como elas serão utilizadas, dependem unicamente do docente. (MELO, 2013a, p. 5-6, grifos nosso).

O trabalho com o texto filosófico em sala de aula deve ser significativo e prazeroso. Mas além de prazeroso e significativo, é necessário que o aluno entenda e aprenda (DEMO, 2005). Para tanto, faz-se necessário o preparo e o cuidado com a leitura do mesmo, a partir de procedimentos que constituam uma unidade, na qual os diferentes elementos do planejamento estejam interligados (SILVA, 2003), como já foi dito anteriormente.

Para Luckesi (1993, p. 14, grifos do autor), o contato com os textos do acervo cultural construído pela humanidade é um direito de todos. Segundo ele: “[...] Acreditamos que a apropriação da cultura elaborada pela humanidade é uma *necessidade* para cada um dos seres humanos, além de ser um direito de todos.”.

Tal afirmação pode ser utilizada também em relação ao texto filosófico.

Além disso, o autor (idem, p. 15) ainda afirma que: “[...] a apropriação ativa da cultura elaborada torna-se necessária para a construção e vivência de uma vida mais humana e mais consciente; inclusive para ter a possibilidade de conhecer e reivindicar direitos que pertencem a cada um de nós e que são inalienáveis.”.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração em relação ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio é sobre seu objetivo geral. Lorieri (2002), Rodrigo (2009; 2007), Gallo (2012; 2008) e Melo (2014a; 2014b) concordam que não se pode perder de vista o objetivo ou a meta principal de tal ensino que é a experiência filosófica.

Assim, o conteúdo e a metodologia utilizada devem ser adequados à natureza da própria Filosofia, ou seja, o conteúdo deve ser retirado da História da Filosofia e a metodologia deve ser de tal forma que proporcione a experiência filosófica aos alunos e alunas do Ensino Médio. Conteúdo e metodologia devem proporcionar ou possibilitar “[...] não apenas o acesso ao saber filosófico, mas ao próprio ato do filosofar (LORIERI, 2002; RODRIGO, 2009).” (MELO, 2014b, p. 1.159).

Nesse sentido, os autores ainda afirmam que é importante introduzir o tema ou o conteúdo filosófico em sala de aula com um recurso não filosófico que esteja de acordo com o que está sendo abordado.

Em outras palavras, o recurso não filosófico não é para enfeitar, não é uma alegoria; ele é um recurso didático ou não didático que tenha relação intrínseca com o conteúdo

filosófico abordado. Sua função é auxiliar no entendimento do conteúdo estudado, principalmente, na compreensão do texto filosófico pelo aluno.

Um recurso não filosófico pode ser: filme, imagem, um quadro, uma poesia, uma reportagem de jornal, um comercial de televisão, etc..

Nesse sentido, Ceppas afirma que:

O exercício de leitura em sala de aula é parte integrante do trabalho da filosofia, no sentido indicado pelas Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: “o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral da fala, leitura e escrita” (MEC, 2006, p. 26). E seria preciso planejar, ainda, todo um trabalho de leitura que inclua uma perspectiva interdisciplinar (por exemplo, exercitar uma leitura filosófica de textos de outras disciplinas ou explorar as relações entre textos filosóficos e textos de outras disciplinas de modo sistemático, a partir de um projeto comum), assim como a leitura de outros meios que não o texto, tal como nos sugerem os PCNEM: meios audiovisuais, produções artísticas variadas, discursos, tecnologias, espaços, arquiteturas etc. (CEPPAS, 2013, p. 175).

E afirma ainda que:

Como bem disse o filósofo francês Jacques Derrida: “tudo é texto”. O professor não deve esquecer que sua fala é um texto, que seus gestos têm certa gramática, que as tatuagens são uma iconografia carregada de sentidos, e que os alunos estão o tempo todo “lendo o mundo”. Neste sentido, são inumeráveis os recursos para levar os alunos para essa leitura “mais difícil” do texto filosófico. É fundamental que o professor esteja atento a esses recursos e às possibilidades de associação entre eles e o texto filosófico, para não ajudar a consolidar o preconceito muito arraigado de que a leitura é “chata”, e a leitura dos textos filosóficos ainda mais [...]. (CEPPAS, 2013, p. 175-176).

Segundo Melo (2013a):

A utilização do recurso não filosófico (música, vídeo, trechos de filmes, imagens e etc.) tem a finalidade de afetar (atingir e incomodar) o aluno, ou seja, de chamar a atenção do mesmo para o conteúdo ou tema a ser trabalhado. Dessa forma, o recurso não filosófico (LORIERI, 2002) tem o objetivo de aproximar o aluno do tema, de aproveitar a sua experiência de mundo e mostrar que a filosofia pode ser uma área do conhecimento acessível a todos. Embora, historicamente, a filosofia tenha sido oferecida a um grupo restrito da população, hoje ela pode ser objeto de estudo de todos, até porque a mesma se encontra como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio em todo o país. (MELO, 2013a, p. 6-7).

O segundo momento pode ser a utilização de textos didáticos (do livro didático adotado na escola, preferencialmente) e textos complementares que possam colaborar com a compreensão sobre a contextualização histórica em que viveu o filósofo e o acesso aos conceitos básicos para o entendimento do texto filosófico.

O objetivo da utilização de textos variados, antes ou depois do texto filosófico, é segundo Melo (2014b, p. 1.159): “[...] tentar instrumentalizar os alunos com textos didáticos, textos complementares, estudo do vocabulário, dados biográficos e contexto histórico e estudo

de conceitos fundamentais para o entendimento do pensamento de cada filósofo (MELO, 2013).”.

A referida autora afirma ainda que:

Já a utilização de diferentes tipos de textos visa proporcionar ao aluno um acesso ao conhecimento elaborado historicamente, seja ele filosófico, didático ou de ordem complementar. Dessa forma, o aluno terá acesso a vários textos, mas o professor de filosofia dará destaque ao estudo do texto filosófico (CORTELLA, 2009; MARTINS, 2008) como deve ser: através de uma leitura aprofundada, tentando fazer o aluno entender os conceitos, as categorias e os temas trabalhados por cada filósofo, em cada época e lugar, de forma contextualizada. (MELO, 2013a, p. 7).

Melo, em outro artigo, afirma ainda que:

Com esse procedimento metodológico de contextualização histórica do filósofo, a leitura e a interpretação do texto filosófico (ou um trecho ou uma pequena parte) ficará mais acessível ao aluno do ensino médio e, conseqüentemente, ele poderá ter um contato significativo com o texto filosófico. Nisto se constitui a centralidade do trabalho com o ensino de filosofia no ensino médio: possibilitar o contato direto do aluno com o próprio texto do filósofo, de forma significativa, prazerosa e criativa (MELO, 2014b, 1.159).

O que queremos afirmar, em princípio, é que o texto (ou trecho) filosófico deve ocupar um lugar de centralidade, como afirma Martins (2008). Todos os procedimentos utilizados em sala de aula devem ser com esse fim, ou seja, proporcionar o contato direto do aluno do Ensino Médio com o texto filosófico.

O trabalho com o texto filosófico deve ser vagaroso, sem pressa e cuidadoso. O aluno-estagiário, no processo de ensino em sala de aula, deve fazer com que o aluno do Ensino Médio possa apreciar a linguagem do filósofo e entender os conceitos e os argumentos utilizados.

A partir desse momento, buscar as conexões com o cotidiano do aluno e com os textos variados utilizados, lembrando sempre que a meta é proporcionar a experiência filosófica. Esse aspecto pode ser atingido quando o aluno do Ensino Médio conseguir (re)significar e (re)elaborar o que foi dito pelo filósofo com a atualização de sua experiência cotidiana, buscando novos significados, ascendendo e superando o senso comum para a experiência filosófica, nos dizeres de Saviani (1993; 1989).

O momento de levantamento de questões e do debate argumentado deve acontecer de forma paralela às outras etapas, finalizando com o momento de aplicação de atividades avaliativas reflexivas e argumentadas.

Sobre a importância do debate, CEPPAS afirma que:

O debate é outro componente fundamental da filosofia. Ainda que formulado de modo superficial, podemos dizer que toda filosofia desenvolve-se em diálogo com

ideias e teses que lhe são estranhas ou contrapostas: em contraste com o senso comum ou buscando negar ou superar teses insatisfatórias ou incompatíveis. Nem todo texto filosófico tem, de modo imediato, uma natureza polêmica, mas todo texto filosófico tem uma função didática e uma função pedagógica, isto é, movimentos de explicação, de adiantar-se a objeções e incompreensões de interlocutores em potencial e de visar a certa conversão do leitor às suas teses e ideias (COSSUTA, 2001, p. 28 ss.). A leitura conjunta de um texto deve convidar os alunos, de início, a participarem destes movimentos e momentos, tanto daqueles mobilizados pelo autor como os que os alunos podem mobilizar por sua conta. Esta mobilização é indispensável, uma vez que é, sobretudo, através dela que a maioria dos alunos tem uma primeira oportunidade para vivenciar uma apropriação mais multifacetada das ideias e teses do texto, uma vez que a leitura individual e as intervenções do professor ressaltam mais a busca do sentido e um posicionamento “contra ou a favor”, enquanto o debate e a leitura em grupo exploram de modo mais explícito e intenso as múltiplas compreensões possíveis. (CEPPAS, 2013, p. 176).

Como a aula de Filosofia no Ensino Médio só tem uma hora aula aqui em Alagoas, sugerimos que o professor só utilize a aplicação de atividades avaliativas no final de cada aula. Além disso, como o tempo é curto, não adianta passar muitas questões, pois não dará tempo de discutir sobre elas. Por isso, o professor deve decidir sobre a quantidade de questões que será utilizada, sabendo que elas devem ser discutidas em sala de aula e, de preferência, também corrigidas, mesmo que seja de forma coletiva.

Passar uma questão para o aluno responder, deve ser um indicativo de que a mesma será cobrada de alguma forma. E como o tempo é curto, como já falamos, é importante que o professor utilize o debate coletivo para a correção da atividade solicitada.

Sobre a utilização de vários tipos de textos e recurso não filosófico, sabemos que a maioria das escolas não tem: sala de informática; *internet* disponível, é difícil o uso do dicionário em sala de aula, pois muitas delas também não possuem biblioteca escolar; o tempo de aula é curto – nas escolas públicas de Alagoas a aula de Filosofia se resume a uma hora aula, ou cinquenta (50) minutos. E o aluno-estagiário precisa lembrar disso ao planejar a sua aula.

Dessa forma, é importante que ele, o aluno-estagiário – futuro professor de Filosofia – leve esse material organizado para compartilhar com os alunos, em forma de cópias prontas de textos (se a escola tiver equipamento de tirar *Xerox*) ou use os recursos audiovisuais que a escola possuir, como *Data show*. Se esse tipo de material também não estiver disponível na escola, o aluno-estagiário pode dispor dos textos via redes sociais (grupos de discussão no *Facebook* ou grupos no *WhatsApp*)<sup>25</sup>, pois a maioria dos alunos nas escolas públicas possuem celular tipo *Smartphone*.

---

<sup>25</sup> O uso de redes sociais foram sugestões que surgiram durante as aulas de Estágio afim de superar as dificuldades com o compartilhamento do material didático e filosófico para cada aula.

Retomando a questão sobre a importância do texto filosófico no planejamento de aulas de Filosofia, para o Ensino Médio, utilizando a Metodologia Melo, é importante frisar que todos os procedimentos metodológicos de organização e de planejamento das aulas tinham (e têm) o objetivo de introduzir o texto filosófico em sala de aula de forma significativa e que o aluno do Ensino Médio pudesse (e possa) compreender e dialogar sobre as ideias dos filósofos.

É importante frisar também, que Melo (2014a; 2013a) deixa claro que esses procedimentos metodológicos não se constituem em inovações no campo da educação, pois já são utilizados em outras disciplinas.

A autora deixa claro que esses procedimentos metodológicos não se constituem em inovações no campo da educação, uma vez que já são utilizados, um ou outro, em outras disciplinas. Entretanto, podemos afirmar que os procedimentos metodológicos sugeridos por Melo (2013) são inovadores no sentido de sua organização sequencial para as aulas de filosofia no ensino médio. Isto é, eles são utilizados de forma organizada para a disciplina de Filosofia, objetivando uma sequência de aula que possa ter início e fim, de forma coerente e significativa, levando em consideração o cotidiano do aluno. (MELO, 2014a, p. 8-9).

Por certo, sua inovação encontra-se na organização das aulas utilizando uma metodologia para a disciplina Filosofia no Ensino Médio, levando em consideração o conhecimento de mundo dos alunos desse nível de ensino e proporcionando uma formação de qualidade para o aluno-estagiário do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, tendo o texto filosófico como um recurso indispensável.

#### **4.4.1 Planejamento de Aulas, Texto Filosófico e Formação de professores**

A partir de 2008, a disciplina Filosofia passou a fazer parte do currículo do Ensino Médio e este fato proporcionou o levantamento de várias questões sobre a sua escolarização. Entre elas, a importância da utilização do texto filosófico em sala de aula e a formação do professor de Filosofia.

Melo (2014b) levanta outras problemáticas que envolvem a escolarização da Filosofia no Ensino Médio:

Desde 2008, a filosofia passou a fazer parte do rol de disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio aqui no Brasil. A partir desse fato, levantaram-se várias questões sobre a sua escolarização, além da reflexão sobre os diferentes desafios a serem enfrentados pela filosofia (ou pelos sujeitos envolvidos nesse processo) no contexto escolar. (MELO, 2014b, p. 1.157).

Nesse contexto de discussão, dois problemas nos interessam, especificamente, neste artigo: Como adequar o ensino de filosofia ao universo escolar do Ensino Médio? E, como trabalhar o texto filosófico de forma significativa para os alunos? Assim, aqui tratamos os problemas a partir de três aspectos importantes: a formação do professor de filosofia; a questão da especificidade do texto filosófico e sua importância em sala de aula (na escola ou no ensino superior); e a importância da leitura enquanto um oceano de possibilidades. (MELO, 2014b, p. 1.157).

Em relação à formação do professor de Filosofia, a autora (2014b) destaca a importância de uma boa formação na área e que ele levante e reflita sobre questões fundamentais sobre o ensinar e o aprender Filosofia no Ensino Médio.

Para o processo de escolarização da filosofia ser adequado para o nível médio, defendemos que é imprescindível que o professor de filosofia tenha formação na área, ou seja, possua graduação em filosofia (FAVARETTO, 2011; GALLO, 2008). (MELO, 2014b, p. 1.157).

Nesse sentido, em sua formação e prática docente, é importante que o professor de filosofia, no século XXI, levante questões fundamentais: O que é Filosofia? O que é filosofar? Para que se estudar filosofia? Essas perguntas já dão um caráter filosófico ao ensino de filosofia (CERLETTI, 2009). (MELO, 2014b, p. 1.157).

Conforme a referida autora (idem), certamente, a Filosofia é um termo que possui significado polissêmico. Assim, temos que ter clareza de que “[...] para cada pergunta levantada, há diferentes respostas, dependendo da posição e concepção de cada um. [...]”. É nesse sentido que Melo (ibidem) continua afirmando que “[...] Assim, não podemos deixar de levar em consideração que, quando falamos em Filosofia, deveríamos nos expressar no plural – filosofias –, pois estamos lidando com um termo de significado polissêmico.”.

Consideramos que o planejamento de aulas a partir da Metodologia Melo pode ajudar o aluno-estagiário – futuro professor de Filosofia – nesse processo de entendimento e de discussão do texto filosófico em sala de aula, proporcionando a aproximação do aluno do Ensino Médio do cabedal de conhecimentos historicamente acumulados, de forma agradável e significativa, por meio dos diferentes tipos de textos utilizados e levando em consideração a realidade de mundo do aluno, ou seja, seu cotidiano.

Dessa maneira, Melo (2014b, p. 1.158) afirma que: “[...] é possível perceber a leitura do texto filosófico como um oceano de possibilidades (SILVA, 2003), no sentido de buscar entender o texto através do seu contexto histórico e, assim, o leitor (aluno do ensino médio) possa refletir filosoficamente sobre o seu próprio cotidiano.”.

A autora afirma também que:

Nessa perspectiva, é relevante compreender o processo de ensinagem (LIMA; ANASTASIOU, 2011), enquanto algo significativo, respeitando a especificidade do aluno do ensino médio, seu tempo e lugar. Em outras palavras, o professor de

filosofia precisa entender que os alunos do ensino médio não estão se formando em filosofia. (MELO, 2014b, p. 1.158).

Assim, é necessário respeitar o conhecimento de mundo dos alunos; e, a partir disso, seguir para o contato com o texto filosófico, possibilitando e proporcionando ao alunado a possibilidade da reflexão filosófica, a partir do trabalho competente e comprometido do professor. (MELO, 2014b, p. 1.158).

Nesse processo de ensinagem do ensino de filosofia no ensino médio, o professor deve levar em consideração a história da filosofia como referencial (e não como fio condutor do processo), respeitando o contexto histórico em que viveram os filósofos, mas proporcionar o contato com os conceitos, o pensamento crítico, o movimento que os filósofos fizeram no seu tempo e lugar, para problematizar e buscar respostas. (MELO, 2014b, p. 1.158).

Partir do conhecimento de mundo do aluno (FREIRE, 1996), estudar os textos verbais e não verbais, buscando entender o texto filosófico estudado e voltar para o cotidiano do aluno novamente, utilizando a lógica recursiva e complementar de Edgar Morin (2013), que possibilita esse movimento de ida e volta, em forma de espiral (FORTIN, 2005).

Partir do cotidiano e voltar para o cotidiano do aluno, tendo o texto filosófico como centralidade em sala de aula, buscando atingir a finalidade do Ensino da Filosofia que é a reflexão filosófica.

[...] podemos pensar o aqui e o agora, a partir do contato com a filosofia dos filósofos que viveram em outros tempos e lugares; podemos ter contato com o texto filosófico, buscando entendê-lo como um texto clássico que não perdeu a sua vitalidade (CORTELA, 2009) e, portanto, é um texto atualíssimo diante das problemáticas que nos colocam ainda hoje. (MELO, 2014b, p. 1.158).

Entretanto, a utilização ou não do texto filosófico em sala de aula, depende de uma escolha do professor de Filosofia, pois ninguém pode obrigá-lo a utilizar esse tipo de texto em sala de aula.

Martins (2008) afirma que depende de uma escolha metodológica do professor. Melo (2014b) concorda e acrescenta que depende também de uma postura política de comprometimento com a formação do aluno do Ensino Médio.

Apesar de ser um recurso imprescindível nas aulas de filosofia, o **texto filosófico é uma escolha metodológica** (MARTINS, 2008) e **política**, pois usar ou não usá-lo em sala de aula, depende da postura filosófica do professor. Logo, a centralidade do texto filosófico em sala de aula depende da postura política e metodológica do professor de filosofia. (MELO, 2014b, p. 1.158, grifos nosso).

Nesse sentido, o planejamento de aula de Filosofia para o Ensino Médio utilizando a Metodologia Melo e priorizando a utilização do texto filosófico em sala de aula pode possibilitar ao futuro professor em formação o saber fazer em sala de aula, a partir do conteúdo que ele domina ou deveria dominar, que é o conteúdo filosófico.

Como resultado do planejamento das aulas e segundo essa proposta metodológica, o aluno-estagiário pode abrir-se para o diálogo com o outro (aluno e professor do Ensino Médio), mas também para a incerteza e para o inesperado, pois nada é garantido diante da complexidade humana e do mundo que nos cerca (MORIN, 2002).

Desta forma, o conhecimento organizado e proposto busca:

[...] situar historicamente o aluno do ensino médio sobre o tema ou o filósofo abordado, bem como explicar o sentido e o significado dos importantes conceitos que estão sendo trabalhados, preparando-o intelectualmente para **o contato com os trechos de textos filosóficos**, que deve ser o foco do processo de ensino-aprendizagem (MARTINS, 2008). (MELO, 2014a, p. 9, grifos nosso).

É imprescindível que o futuro professor de Filosofia não esqueça de levar em consideração a realidade em que o aluno e a escola estão situados, que possuem diferentes dimensões, inclusive uma característica primordial do ser humano enquanto ser *complexus* (MORIN, 2002; 2005), que ele é uno, múltiplo e diverso ao mesmo tempo, ou seja, *Unitas multiplex* (MORIN, 2002).

Além do contato com o texto filosófico, é indubitável que o aluno do Ensino Médio perceba a importância do diálogo argumentado e o levantamento de questões para o processo do filosofar.

Nesse processo, o debate argumentado e o levantamento de questões são considerados estratégias fundamentais para a construção da experiência filosófica dos alunos. Em outras palavras, a meta do ensino de Filosofia deve ser o filosofar (CERLETTI, 2009). (MELO, 2014a, p. 9).

Para tanto, é necessário o trabalho competente e comprometido do professor, que deve atentar para essa intencionalidade no processo de ensino e de aprendizagem.

O professor em formação deve aprender a respeitar o conhecimento de mundo do aluno, levando-o em consideração no processo de ensino e de aprendizagem. O cotidiano do aluno deve ser o ponto de partida e de chegada do processo educativo.

Nessa perspectiva, o cotidiano é ponto de partida e ponto de chegada. Porém, espera-se que, nesse processo, o aluno consiga fazer a ultrapassagem do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1989), ou seja, aprenda a filosofia e a filosofar ao mesmo tempo (GALLO, 2008; CERLETTI, 2009). (MELO, 2014a, p. 9).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração pelo futuro professor de Filosofia é o paradoxo existente entre texto erudito e escola de massa, aspecto já destacado por Rodrigo (2009; 2007) e Melo (2014b) em relação à utilização do texto filosófico em sala de aula.

Segundo Melo (2014b, p. 1.159): “[...] por um lado, reconhecemos que a escola do século XXI é uma ‘escola de massa’ (RODRIGO, 2009) [...]”, onde a maioria dos alunos é oriunda da classe trabalhadora, ou seja, grande parte dos alunos que estudam nas escolas públicas vêm de situações de precarização.

Por outro lado, o conteúdo da Filosofia é o texto filosófico que é um texto erudito, construído historicamente por homens e mulheres e consumidos pela classe média e alta, na maioria das vezes (RODRIGO, 2007). Dessa maneira, conforme Melo (2014b, p. 1.159), ele (o texto filosófico) não foi destinado às classes trabalhadoras. “[...] Assim, diante desse paradoxo, entre o texto erudito e o público escolar, tentamos responder à seguinte indagação: Como realizar um trabalho significativo com o texto filosófico em sala de aula?”.

A referida autora já ressaltou as dificuldades que teremos pela frente para tornar a Filosofia numa disciplina escolar.

Nessa relação recente entre escola e filosofia, ainda há muito que se pesquisar para que a filosofia se constitua efetivamente uma disciplina escolar. Aliás, uma lei de papel e tinta não é suficiente por si só para que isso aconteça; é necessário o trabalho competente e comprometido dos sujeitos (professores e alunos) envolvidos nesse processo. (MELO, 2014b, p. 1.159).

Assim, diante desse paradoxo entre o texto erudito e o público escolar popular ou de “massa”, como afirma Rodrigo (2009), precisamos atentar para a importância do trabalho que será realizado nas salas de aulas do Ensino Médio. Esse trabalho deve se constituir como uma experiência significativa e filosófica, tendo o texto filosófico como um recurso importante em sala de aula.

A importância da utilização e da presença do texto filosófico em sala de aula se justifica pela necessidade de se respeitar a especificidade do conhecimento filosófico, pois o conteúdo da filosofia está na História da Filosofia, no estudo sobre os filósofos, seus textos, suas problematizações e seus conceitos (LORIERI, 2002; RODRIGO, 2009). (MELO, 2014b, p. 1.157).

Além da importância do texto filosófico em sala de aula, Melo destaca ainda sobre o objetivo principal do Ensino de Filosofia no Ensino Médio que deve ser proporcionar ao aluno a experiência com a reflexão filosófica, como já foi afirmado, mas vale a pena ressaltar novamente. Diz a autora (2014b, p. 1.158): “Se levarmos em consideração, que a meta do ensino de filosofia no ensino médio é proporcionar uma experiência filosófica aos alunos, seja em que grau ou nível ela for, a centralidade do texto filosófico é imprescindível.”.

#### 4.4.2 Relato da Experiência Vivenciada nas Disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL

Durante o período de 2010 a 2014, lecionamos várias turmas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 na UFAL, como podemos constatar no quadro a seguir:

**Quadro 6 - Mapeamento das Turmas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, Por Período Letivo e Dados da Situação dos Alunos no Período de 2010.2 a 2014.2 na UFAL.**

PERÍODO	TURMA	DADOS/SITUAÇÃO DOS ALUNOS			
		Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	DESISETENTES	REPROVADOS	APROVADOS
Período 2010.2	Estágio 2	16	03	01	12
Período 2011.1	Estágio 1	16	02	01	13
	Estágio 3	16	01	00	15
Período 2011.2	Estágio 1	15	01	00	14
	Estágio 2	15	02	01	12
	Estágio 4	13	02	01	10
Período 2012.1	Estágio 1	20	02	05	13
	Estágio 2	16	00	04	12
	Estágio 3	13	02	01	10
Período 2012.2	Estágio 1	14	03	03	08
	Estágio 2	18	00	02	16
	Estágio 4	22	06	00	16
Período 2013.1	Estágio 1	12	02	00	10
	Estágio 2	10	01	01	08
	Estágio 3*	28	05	02	21
Período 2013.2	Estágio 1	16	04	01	11
	Estágio 2	15	02	00	13
	Estágio 3	12	02	00	10
	Estágio 4	16	01	00	15
Período 2014.1	Estágio 1	18	02	02	14
	Estágio 2	12	02	01	09
	Estágio 3	13	01	00	12
	Estágio 4	11	02	00	09
Período 2014.2**	Estágio 2	12	00	01	11
	Estágio 3	11	03	00	08
	Estágio 4	11	00	00	11
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>391</b>	<b>51</b>	<b>27</b>	<b>313</b>

Fonte: Pagelas das disciplinas no Sistema Acadêmico no Site da UFAL.

\*OBS. 1: No Estágio 3 de 2013.1 foram matriculados alunos de duas turmas a pedido dos Coordenadores do Curso de Filosofia.

\*\*OBS. 2: O Estágio 1, a partir de 2014.2, ficou sob a responsabilidade do Curso de Filosofia por causa da sobrecarga de trabalho da professora orientadora responsável pelas turmas de Estágio.

Diante da quantidade total de turmas e de alunos que consta no quadro anteriormente apresentado, certamente, torna-se inviável a apresentação do trabalho realizado em cada turma por semestre letivo.

Em virtude disso, apresentaremos apenas alguns aspectos que consideramos importantes de algumas turmas, principalmente em relação às atividades realizadas de trabalho de campo, de construção de artigos e de análise de livros didáticos, entre outros aspectos.

No período letivo 2011.1, a disciplina *Estágio Supervisionado em Filosofia 2* não foi ofertada, como consta no quadro anterior.

No *Estágio Supervisionado em Filosofia 3* (2011.1) começamos a solicitar a análise de livro didático (um capítulo ou uma unidade temática). O objetivo era proporcionar ao aluno-estagiário o contato crítico com o livro didático, buscando analisar os seguintes aspectos: conteúdos didáticos; textos filosóficos (filósofo, página e referência); uso de recursos não filosóficos e sua adequação ao conteúdo exposto; estrutura organizacional e visual do capítulo (como: diagramação, adequação do tipo e tamanho da letra na página, adequação das imagens na página, de acordo com o texto (a imagem com acessório ou com relação intrínseca em relação ao texto); adequação do texto ao aluno do ensino médio; análise das atividades escritas propostas (objetivas, subjetivas, dissertativas; qualidades das questões; se traz questões de ENEM ou de vestibular); apreciação crítica: pontos positivos e negativos.

No *Estágio Supervisionado em Filosofia 3* (2011.1) também passamos a solicitar o planejamento, execução e avaliação de micro-aulas (30 minutos mais ou menos). Esse momento era de exercício em sala de aula para a regência de aulas. Colocamos como critérios de avaliação: a necessidade de introduzir a aula a partir da realidade do aluno do ensino médio, utilizando questões problemas ou um recurso não filosófico e o uso do trecho filosófico em sala de aula. Deixamos claro que o objetivo do Ensino de Filosofia no Ensino Médio é proporcionar a experiência filosófica. Para tanto, era necessário o debate, o questionamento e proporcionar ao aluno o pensar mais crítico sobre o tema em estudo.

A partir do período 2011.2, as turmas de *Estágio Supervisionado em Filosofia 4*, começamos a solicitar a escrita de artigos sobre a experiência vivenciada no trabalho de campo. O modelo do artigo utilizado foi baseado nas orientações contidas no *Site* da Semana Internacional de Pedagogia da UFAL de 2011.

Os alunos-estagiários dessa turma (Estágio 4/2011.2) tiveram que planejar a regência de aulas para duas turmas do Ensino Médio. Assim, além de elaborar o Plano de Regência Individual, cada estagiário planejou duas (2) Unidades Temáticas diferentes, com cinco (5) aulas cada.

A partir do período letivo 2012.1, passamos a aplicar uma atividade diagnóstica em todas as turmas de Estágio – nesse período, lecionamos os Estágios 1, 2 e 3. As questões versavam sobre: disciplinas pedagógicas que já cursou; qual o departamento/instituto a que elas pertencem (Curso de Filosofia ou Centro de Educação); o que aprendeu de significativo para a formação de futuro professor; o que elas poderiam melhorar (elencar sugestões); por que escolheu o Curso de Filosofia e se pretende ser professor.

As respostas dessa atividade diagnóstica dariam uma excelente pesquisa sobre o que os alunos-estagiários pensam e como concebem as disciplinas da área pedagógica e como consideram a contribuição das mesmas para a formação do futuro professor de Filosofia em Alagoas.

A partir de 2012.1, nas turmas de *Estágio Supervisionado em Filosofia 3*, passamos a solicitar a pesquisa de questões de Filosofia do ENEM e de vestibular de várias universidades públicas e privadas do Brasil. O objetivo com essa atividade foi a criação de um banco de questões que pudessem servir para o trabalho com os alunos e os professores do Ensino Médio. Também, o planejamento e a execução das micro-aulas passaram a ser individuais, sendo utilizados como critérios de avaliação: domínio do conteúdo; introdução da aula a partir do cotidiano do aluno do Ensino Médio ou o uso de um recurso não filosófico; trecho de texto filosófico; texto didático do livro adotado na escola em que cada estagiário realizava o trabalho de campo; atividade avaliativa com duas (2) questões no mínimo.

A partir do período letivo 2012.2, nas turmas de *Estágio Supervisionado em Filosofia 3*, passamos a solicitar a análise de livros didáticos aprovados no Plano Nacional de Livro Didático (PNLD, 2012).

Nesse período, os cronogramas de cada turma de *Estágio* passaram a trazer os critérios de avaliação e as descrições de cada atividade, de acordo com o período letivo. As cópias impressas dos cronogramas eram entregues a cada aluno-estagiário (desde 2010.2) e enviado por *e-mail* também.

A partir do período letivo 2013.1 da UFAL, todos os cronogramas entregues nas turmas de *Estágio* continham a descrição das atividades, os critérios de avaliação, as

referências dos textos utilizados e o Mapeamento inicial dos textos publicados pelos alunos e professores em eventos acadêmicos e em periódicos.

Na turma de *Estágio Supervisionado em Filosofia 2* (2013.1) as aulas passaram a ser realizadas de forma individuais. Também solicitamos, neste semestre, a escrita de artigos sobre o trabalho de campo.

Pensamos que vale a pena destacar a forma como conseguimos compartilhar as aulas entre os alunos-estagiários. Por meio dos *e-mails* dos alunos-estagiários, conseguimos socializar as aulas planejadas em cada período, na maioria das vezes.

Outra forma encontrada foi por meio da gravação de CDs para ser entregues aos alunos, como o que aconteceu com as turmas de 2011<sup>26</sup>.

Em 2013, também entregamos CDs para todas as turmas e enviamos para os professores das escolas campo de estágio. Para tanto, contamos com a ajuda financeira de uma Igreja Evangélica em Rio Largo/AL que nos convidou para dar uma palestra sobre “Ensinar e Aprender: Desafios, possibilidades e limites <sup>27</sup>”, para os professores evangelizadores. Em troca dessa atividade, recebemos mais de trezentos (300) CDs gravados com as aulas planejadas pelos alunos até aquele período.

A seguir, apresentamos a imagem do CD que foi disponibilizado.

---

<sup>26</sup> Os recursos financeiros utilizados para a gravação dos CDs, com todas as aulas, foram do bolso da própria professora-orientadora de Estágio, bem como as pastas entregues a cada aluno-estagiário com os documentos impressos.

<sup>27</sup> A palestra proferida na Igreja Evangélica Assembleia de Deus de Rio Largo aconteceu no dia 26 de outubro de 2013 e contou com a participação do Prof. Dr. Vanio Frago de Melo (Instituto de Matemática/UFAL).

Imagem 3 - Capa do CD e Layout Utilizado.



**Fonte:** Trabalho realizado sob os cuidados da aluna-estagiária Ilka Gomes de Lima – Estágio 4/2013.2.

#### 4.4.3 Mapeamento das Turmas de Estágio Supervisionado em Filosofia 2: Alguns dados

Como pôde ser constatado no quadro anterior, há uma quantidade significativa de turmas e de alunos, impossibilitando a apresentação detalhadas das atividades realizadas, como já foi dito.

Por isso, decidimos fazer um recorte a partir dos dados coletados e escolhemos as turmas de Estágio Supervisionado em Filosofia 2 porque é nessa disciplina que o planejamento de aulas de Filosofia para o Ensino Médio passa a ser focado de forma sistemática.

Além disso, é nessas disciplinas que os alunos aprendem a planejar aulas, organizando-as em Unidades Temáticas, cada uma composta por cinco (5) aulas.

A seguir, apresentamos o quadro com os dados das turmas de Estágio Supervisionado em Filosofia 2 durante o período em destaque nessa pesquisa.

**Quadro 7 - Mapeamento das Turmas de Estágio Supervisionado em Filosofia 2, da UFAL, no Período 2010.2 a 2014.2.**

PERÍODO	TURMA	DADOS/SITUAÇÃO DOS ALUNOS			
		Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	DESISENTES	REPROVADOS	APROVADOS
Período 2010.2	Estágio 2	16	03	01	12
Período 2011.1	-----	-----	-----	-----	-----
Período 2011.2	Estágio 2	15	02	01	12
Período 2012.1	Estágio 2	16	00	04	12
Período 2012.2	Estágio 2	18	00	02	16
Período 2013.1	Estágio 2	10	01	01	08
Período 2013.2	Estágio 2	15	02	00	13
Período 2014.1	Estágio 2	12	02	01	09
Período 2014.2	Estágio 2	12	00	01	11
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>114</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>93</b>

Fonte: Pagelas das disciplinas no Sistema Acadêmico no Site da UFAL.

Como podemos observar no quadro acima, mesmo realizando o recorte do nosso mapeamento dos planejamentos de aulas construídos pelos alunos-estagiários apenas para as oito (8) turmas de Estágio 2, há noventa e três (93) alunos-estagiários. Se levarmos em consideração esse número multiplicado pelo total de aulas de cada Unidade Temática que são cinco (5) cada, teremos uma quantidade assustadora de dados a serem apresentados, ficando a leitura cansativa e a exposição por demais longa.

Dessa maneira, também resolvemos apresentar alguns aspectos que consideramos importantes em cada semestre letivo sobre as principais atividades realizadas.

No *Estágio Supervisionado em Filosofia 2* (2010.2), foi solicitada a apresentação de microaulas pelos alunos, atividade que foi realizada em dupla. Como já foi falado anteriormente, nesse período tivemos poucos encontros porque a professora tomou posse do cargo no meio do período letivo. Assim, não houve tempo para a realização do trabalho de campo.

A partir do *Estágio Supervisionado em Filosofia 2* (2011.2) foi solicitado como trabalho de campo a entrevista com um professor de Filosofia do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, preferencialmente. O “Roteiro de Entrevista” foi elaborado individualmente a partir das orientações do livro de Ludke e André (1986). O resultado desse trabalho de campo foi apresentado em sala de aula e foi entregue em forma de relatório escrito.

A partir do *Estágio Supervisionado em Filosofia 2* (2012.1) foi solicitado a apresentação de seminários em grupos, com o objetivo de estudar textos teóricos sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

É importante destacar que houve uma greve de professores universitários nesse período, que durou do dia 17 de Maio a 14 de Setembro de 2012. Dessa forma, as atividades planejadas para esse período tiveram que ser replanejadas.

O trabalho de campo realizado no *Estágio Supervisionado em Filosofia 2* (2012.2) teve um diferencial, pois organizamos uma pesquisa piloto sobre as escolas e os professores de filosofia das Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE) da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. A pesquisa foi realizada em grupos e tinha o seguinte título: “Panorama Sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas”. Essa pesquisa piloto proporcionou a elaboração do primeiro Projeto PAINTER/Ensino de Filosofia (2014c; 2013b), do qual veremos mais detalhes no capítulo a seguir.

O trabalho de campo dessa turma objetivava, também, uma pesquisa sobre o Curso de Filosofia da UFAL, buscando investigar e coletar dados sobre os seguintes tópicos: 1) “História do Curso de Filosofia na UFAL – 50 anos de história, idas e vindas e ainda sem prédio”; 2) “Curso de Filosofia na UFAL: os documentos oficiais, a grade curricular e suas respectivas ementas”; 3) “Curso de Filosofia na UFAL: quem somos? (alunos, professores e funcionários)”.

Entretanto, não foi possível essa parte do trabalho de campo ser realizada nesse período por falta de tempo. Mas tal atividade ficou para o semestre seguinte com a outra turma de *Estágio 2* (2013.1).

Em 2014.1, propomos um trabalho de campo diferente em relação às turmas de *Estágio Supervisionado em Filosofia 2* de até então. Intitulamos a pesquisa: “Formação e Prática Docente: Limites e desafios”. Os objetivos foram: 1) conhecer a realidade sobre a formação e a prática docente no Estado de Alagoas, suas consequências, seus limites e os desafios postos; 2) refletir e propor soluções para os problemas detectados.

Para a realização dessa pesquisa na escola e na universidade, dividimos a turma em quatro (4) grupos; cada grupo ficou responsável por uma parte do trabalho: 1) professor efetivo X professor monitor: formação; experiência profissional; como planeja as aulas; condições de trabalho: salário, carga horária semanal, etc.; como encara a recepção dos alunos em relação ao Ensino de Filosofia; outros aspectos que considerar importantes; 2) formação inicial do professor de Filosofia (graduando em Filosofia: do 1º, 4º e 8º períodos): por que escolheu o curso de filosofia? O curso prepara para enfrentar o ensino médio? O curso proporciona uma boa formação na área específica e na área pedagógica? As disciplinas contribuem para a formação do professor? Sugestões; 3) recepção dos Alunos do Ensino Médio às Aulas de Filosofia: interesse; aprendizagem; sugestões; 4) ex-alunos de Filosofia: um formado e outro desistente: Por que escolheu o Curso de Filosofia? Período em que estudou (início e término)? Quais as disciplinas que contribuem para a formação do professor? O Curso proporciona uma boa formação na área específica e na área pedagógica? Dificuldades para a conclusão do Curso? Como considera a relação professor-aluno nas disciplinas do Curso? Por que desistiu? O que fazem hoje? Sugestões.

Para a aplicação de entrevista (semi-estruturada) ou de questionário, utilizamos como referencial teórico os textos sobre Pesquisa em Educação de Ludke e André (1986).

Também pretendíamos realizar uma entrevista com alguns professores aposentados do Curso de Filosofia da UFAL, buscando resgatar a história do Curso: Como era na época em que lecionada? Horário em que funcionava? Como era os(as) alunos(as)? Quais as condições de trabalho existentes na época em que lecionava na UFAL? Entre outras questões. Entretanto, não conseguimos realizar esta atividade com nenhuma turma.

A partir de 2014.2, o trabalho de campo voltou a ser a realização de uma entrevista (semi-estruturada) com um professor de Filosofia do Ensino Médio, de acordo com as

orientações de Ludke e André (1986). Além disso, os estagiários passaram a fazer observações em sala de aula em turmas do Ensino Médio para no semestre seguinte iniciar a regência de aulas.

#### **4.4.4 O Mapeamento do Planejamento das Aulas de Filosofia Para o Ensino Médio**

O planejamento de aulas de Filosofia para o Ensino Médio é considerado um momento importante de estudo e de pesquisa que pode colaborar com a formação do aluno-estagiário que terá que utilizar seus conhecimentos das disciplinas da área específica para criar aulas significativas, utilizando a Metodologia Melo.

Nesse contexto, o planejamento de qualquer aula se torna em um momento de pensar, refletir e decidir o que e como fazer, *a priori*, em uma determinada aula, sem se ter garantias, no entanto, sobre o sucesso da mesma. É o momento, também, de imaginar como será a aula e a reação dos alunos, suas possíveis perguntas e questionamentos, seus gestos e reações sobre o conteúdo e o material estudado. (MELO, 2013a, p. 3).

No momento de elaboração e do planejamento das aulas, o aluno-estagiário tinha (e tem) que pensar no aluno do Ensino Médio e adequar/adaptar o conteúdo filosófico para a realidade desse jovem em desenvolvimento.

Nesse processo de planejamento, o aluno-estagiário tinha/tem que: 1) estudar e pesquisar textos filosóficos, didáticos, complementares; 2) pensar e escolher um recurso não filosófico (filmes, poesia, imagens, etc.) que tivesse/tenha relação intrínseca com o conteúdo estudado e que pudesse/possa despertar o interesse do aluno, levando em consideração o cotidiano e o conhecimento de mundo do mesmo; 3) criar/elaborar atividades avaliativas que pudessem/possam despertar a reflexão do aluno, possibilitando-lhe a elaboração do seu próprio dizer/falar o que pensa sobre o tema em estudo.

Nesse processo, a interdisciplinaridade (MORIN, 2005; 2002) encontra-se presente o tempo todo, pois o aluno-estagiário, para construir as aulas, precisa da área pedagógica-filosófica dialogando com a área específica. Dessa maneira, o aluno-estagiário vivencia e precisa reconhecer a inseparabilidade dessas áreas na sua formação de futuro professor, por meio do planejamento das aulas com a Metodologia Melo.

No quadro a seguir, apresentamos o mapeamento do planejamento de aulas (avulsas ou Unidades Temáticas) de Filosofia para o Ensino Médio, atividade realizada nas turmas de Estágio 2.

**Quadro 8 - Total de Aulas ou Unidades Temáticas Planejadas nas Turmas de *Estágio Supervisionado em Filosofia 2*, da UFAL, no Período de 2010.2 a 2014.2.**

TURMA/PERÍODO	TOTAL DE ALUNOS APROVADOS	PLANEJAMENTO DE AULAS OU UNIDADES TEMÁTICAS SOLICITADAS	TOTAL DE AULAS PLANEJADAS
Estágio 2 – 2010.2	12	<b>Trabalho individual:</b> Planejamento de uma <u>Unidade Temática</u> com 5 aulas (apenas o esquema).	12 esquemas de Unidades Temáticas
Estágio 2 – 2011.1	-----	<b>A disciplina não foi ofertada.</b>	-----
Estágio 2 – 2011.2	12	<b>Trabalho individual:</b> Elaboração de <u>uma aula</u> para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio.	12 aulas
		<b>Atividade em grupo:</b> Planejamento de uma <u>Unidade Temática</u> a partir do livro: “Filosofia e Ensino Médio: Certos porquês, alguns senões, uma proposta” (CORTELA, 2009).	4 Unidades Temáticas
Estágio 2 – 2012.1	12	<b>Atividade em dupla:</b> Planejamento de uma <u>Unidade Temática</u> .	6 Unidades Temáticas
Estágio 2 – 2012.2	16	<b>Trabalho Individual ou em dupla:</b> Planejamento de uma <u>Unidade Temática</u> (com 5 aulas) a partir do livro “Filosofia na Sala de Aula: Teoria e Prática” (RODRIGO, 2009).	Unidades Temáticas: 4 individuais e 6 em dupla (10 X 5)
Estágio 2 – 2013.1	08	<b>Atividade em dupla:</b> Planejamento de uma <u>Unidade Temática</u> (com 5 aulas) a partir de um livro didático (PNLD, 2012).	4 Unidades Temáticas (4 X 5)
Estágio 2 – 2013.2	13	<b>Atividade em dupla ou em trio:</b> Planejamento de uma <u>Unidade Temática</u> : 4 temas – Introdução aos Períodos da História da Filosofia.	Unidades Temáticas: 3 em trio e 2 em dupla (5 X 5)
Estágio 2 – 2014.1	09	<b>Trabalho individual:</b> Planejamento de uma <u>Unidade Temática</u> (com 5 aulas); indiquei os filósofos e sorteamos em sala.	9 Unidades Temáticas (9 X 5)
Estágio 2 – 2014.2	11	<b>Trabalho individual:</b> Planejamento de uma <u>Unidade Temática</u> (com 5 aulas); escolha individual dos temas.	11 Unidades Temáticas (11 X 5)
<b>09</b>	<b>93</b>	<b>12 esquemas de Unidades Temáticas 12 aulas individuais 49 Unidades Temática (com 5 aulas cada)</b>	

Fonte: Anotações no Cronograma de cada turma.

No *Estágio Supervisionado em Filosofia 2* (2010.2) foram solicitados esquemas de um planejamento de uma Unidade Temática.

No período 2011.1 a disciplina *Estágio Supervisionado em Filosofia 2* não foi ofertada, como consta no quadro anterior.

No *Estágio Supervisionado em Filosofia 2* (2011.2), foi solicitado o planejamento de uma aula para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio com os seguintes itens: tema/título; recurso não filosófico; trecho de texto filosófico; texto didático (com a contextualização

histórica do filósofo e informações biográfica e bibliográficas); atividade avaliativa contendo duas questões (objetiva e subjetiva).

O planejamento da Unidade Temática solicitado nessa turma foi em grupo, a partir das três (3) Unidades Temáticas do livro “Filosofia e Ensino Médio: Certos porquês, alguns senões, uma proposta” de Mario Sérgio Cortella (2009): “Unidade Temática I: Mito & Razão”; “Unidade Temática II: Razão e Verdade”; “Unidade Temática: Verdade e Poder”.

No *Estágio Supervisionado em Filosofia 2* (2012.1) foi solicitado o planejamento de Unidades Temáticas em duplas ou em trios com os seguintes temas retirados de um livro didático (não anotamos os dados da referência bibliográfica do referido livro): “A morte”; “Felicidade”; “Ética”; “O Conhecimento”; “Vontade e Poder”; “O Mundo”.

Buscando diversificar os temas das Unidades Temáticas, solicitamos para a turma de *Estágio Supervisionado em Filosofia 2* (2012.2) o planejamento de Unidades Temáticas (com 5 aulas) em dupla ou individual, a partir do livro “Filosofia em Sala de Aula: Teoria e prática” de Lídia Maria Rodrigo (2009) que possui onze (11) Unidades Didáticas (como é denominada pela autora): “Unidade Didática 1: Caracterização da Filosofia”; “Unidade Didática 2: O Sentido da Linguagem”; “Unidade Didática 3: Linguagem e Pensamento”; “Unidade Didática 4: O Conhecimento Científico”; “Unidade Didática 5: Da Dúvida à Certeza: o Racionalismo de Descartes”; “Unidade Didática 6: O Empirismo Clássico”; “Unidade Didática 7: O Iluminismo”; “Unidade Didática 8: Ética e Política”; “Unidade Didática 9: Locke e o Liberalismo Clássico”; “Unidade Didática 10: A Ideologia na Perspectiva Marxista”; “Unidade Didática 11: O Tema da Liberdade Sob Dois Pontos de Vista”.

A partir dos textos e das atividades dispostas nessas Unidades Didáticas do livro de Rodrigo, foi solicitado o planejamento das Unidades Temáticas (com 5 aulas cada) a partir da Metodologia Melo, contendo: plano de unidade; recurso não filosófico; texto didático; texto complementar; estudo do vocabulário; trecho de texto filosófico; e atividade escrita (2 questões). As atividades escritas deveriam seguir as orientações do livro de Lídia Maria Rodrigo (2009).

O planejamento das Unidades Temáticas foram realizados individuais ou em duplas, como conta no quadro anterior, totalizando onze (11) Unidades Temáticas.

No período 2013.1, o Estágio Supervisionado em Filosofia 2 continuou com o planejamento das Unidades Temáticas (com 5 aulas) a partir da Metodologia Melo. O critério da escolha do tema deveria ser retirado de um livro didático aprovado no PNLD (2012). O

aluno-estagiário deveria selecionar um capítulo ou Unidade do livro didático; deveria usar o material que considerasse relevante e complementar com recurso não filosófico, trecho filosófico e texto complementar, se fosse necessário. As atividades escritas deveriam seguir as orientações do livro de Lídia Maria Rodrigo (2009) – essa orientação passou a ser critério de avaliação das Unidades Temáticas em todas as turmas, a partir desse semestre.

A turma de Estágio Supervisionado em Filosofia 2 (2013.2) elaborou Unidades Temáticas (com 5 aulas cada) em duplas ou em trios, a partir dos períodos da História da Filosofia: 1) “Introdução à Filosofia Antiga: temas, problemas e alguns filósofos”; 2) “Introdução à Filosofia Medieval: temas, problemas e alguns filósofos”; 3) “Introdução à Filosofia Moderna: temas, problemas e alguns filósofos”; 4) “Introdução à Filosofia Contemporânea: temas, problemas e alguns filósofos”; 5) “Introdução à Filosofia Oriental: temas, problemas e alguns filósofos”. O último tópico foi uma reivindicação de alguns alunos-estagiários que questionaram o porquê de só estudarmos a Filosofia Ocidental. Acatamos a sugestão diante da pertinência do tema. Os tópicos foram sorteados para os grupos (duplas ou trios).

No período de 2014.1, o planejamento das Unidades Temáticas passou a ser uma atividade individual. Para essa turma, fizemos uma lista de filósofos e levamos para a sala de aula. Cada aluno escolheu o seu ou sugeriu outro filósofo que não estava na lista. Acatamos as sugestões e escolhas.

No período letivo 2014.2, o planejamento das Unidades Temáticas continuou sendo atividades individuais e cada aluno-estagiário passou a escolher o tema ou o filósofo com quem queria trabalhar ou por quem tinha preferência.

Em 2018, descobri que alguns alunos escreveram o seu TCC sobre o filósofo que planejaram a Unidade Temática, como: Ricardo Max Lima Cavalcante que trabalhou sobre o filósofo Karl Marx, José Sílvio de Castro Sarmiento Neto que desenvolveu seu TCC sobre Michel Foucault e Jhonael Ursulino da Rocha Silva que fez a Unidade Temática sobre Filosofia da Ciência. Um deles, publicou seu TCC em forma de livro: “Consciência, História e Ideologia nos Escritos de ‘A Ideologia Alemã’: Um estudo de três categorias preponderantes do materialismo histórico-dialético” (CAVALCANTE, 2018).

Como não é possível apresentar todas as aulas planejadas durante o período em estudo, selecionamos e apresentamos, como exemplo, a Unidade Temática elaborada pela aluna do *Estágio 2* de 2014.2, Aldenize Tomé dos Santos<sup>28</sup>.

É importante destacar que a referida Unidade Temática que será apresentada foi digitalizada no formato *pdf*, que apresentamos a seguir.

**Imagem 4 - Unidade Temática Sobre Walter Benjamin.**

---

<sup>28</sup> A aluna Aldenize Tomé dos Santos permitiu a utilização da Unidade Temática que planejou/elaborou como exemplo nesse trabalho de pesquisa, preenchendo e assinando o TCLE. Ela foi bolsista do PIBID/Filosofia. Como morava na Residência Universitária, sempre se colocou à disposição para apresentar a Unidade Temática nas outras turmas, inclusive deixando o seu trabalho acessível para compartilhar por e-mail com os colegas de sua turma e demais turmas de Estágio. Aqui, queremos expressar nosso eterno agradecimento pela colaboração da mesma.



**PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA**

**ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos**

**PLANO DE UNIDADE TEMÁTICA:  
WALTER BENJAMIM: A QUESTÃO DA OBRA DE ARTE E  
SUA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA**

**INTRODUÇÃO**

Atividade apresentada aos alunos do 3º ano, com carga horária de cinco horas-aula, que será realizada no primeiro semestre do ano letivo de 2015.

**OBJETIVO GERAL**

- Oferecer ao aluno uma visão geral de algumas concepções do filósofo Walter benjamim em relação à obra de arte e sua reprodutibilidade técnica. Pretendemos proporcionar uma compreensão filosófica (crítica e reflexiva) sobre arte e modernidade capitalista, tendo como referência Walter Benjamin.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS e CONTEÚDOS**

	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
<b>1ª aula</b>	- Compreender quem foi Walter Benjamin para assim entender sua obra: “a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” na conta de primeira grande teoria materialista da arte. - Entender o que é a reprodutibilidade técnica.	<ul style="list-style-type: none"><li>• A obra de arte e sua reprodutibilidade técnica</li><li>• O filósofo Walter Benjamin: bibliografia resumida</li></ul>
<b>2ª aula</b>	- compreender o que para Benjamin caracteriza a autenticidade da obra de arte (o aqui e o agora) e como a reprodução desvaloriza o “aqui e o agora da obra de arte”	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autenticidade da obra de arte: “o aqui e o agora”</li></ul>
<b>3ª aula</b>	- entender o que é a aura da obra de arte, e como a reprodutibilidade técnica pode “murchar” essa aura.	<ul style="list-style-type: none"><li>• O que é a aura da obra de arte?</li><li>• Destruição da aura</li></ul>
<b>4ª aula</b>	Entender o culto como recepção da arte. Compreender a exposição algo moderno.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Valor de culto e valor de exposição</li></ul>

1



### PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos

5ª aula	Compreender a fotografia e o cinema na época de reprodutibilidade técnica como formas de massificação da obra de arte e como essa massificação pode ser benéfica no sentido de “dezetilizar” a arte.	Fotografia e cinema como arte
---------	--	-------------------------------

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Serão utilizados objetos e imagens referentes à Arte e a Estética (gravuras, esculturas e quadros). Faremos leitura de textos em sala de aula, além de desenvolvermos debates.

#### RECURSOS DIDÁTICOS

- Textos impressos;
- Livro didático;
- Quadro e giz;
- Data show

#### AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, observando-se a participação e o envolvimento nas discussões reflexivas propostas. Também haverá exercícios escritos individuais e em duplas sobre o tema trabalhado em cada aula. No final da unidade, realizaremos um seminário acompanhado dos debates.

#### REFERÊNCIA

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196. (Obras escolhidas, v. 1)

<http://teorizandoateoreca.blogspot.com.br/2012/12/a-obra-de-arte-e-sua-reprodutibilidade.html>> acesso em: 25/11/2014.

<http://www.arte.com.pt/text/filipag/walterbenjamin>. acesso em 25/11/2014

GALLO, Sílvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. Volume único. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 2013.

[http://pt.slideshare.net/lady\\_croft/filosofia-w-benjaminprimod](http://pt.slideshare.net/lady_croft/filosofia-w-benjaminprimod). acesso em 01.12.2014.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA 2 – 2014.2  
Prof.: Elizabete Amorim de Almeida Melo

### PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

**ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos**

---

<http://www.alcmeno.com/wordpress/wp-content/arquivos/literatura-e-aura-ou-perda-da-aura2.pdf> Acesso em 01 de dezembro de 2014.

WWW.infoescola.com- Acesso em 01 de dezembro de 2014.

<http://digartmedia.wordpress.com/2012/04/28/o-conceito-de-aura-na-obra-de-walter-benjamin/> acesso em 01 de dezembro de 2014.

[http://www.gostodeler.com.br/materia/9657/o\\_valor\\_de\\_culto\\_na\\_era\\_da\\_reprodutibilidade\\_tecnica](http://www.gostodeler.com.br/materia/9657/o_valor_de_culto_na_era_da_reprodutibilidade_tecnica) acesso em 01 de dezembro de 2014.

<http://prehistoria.tumblr.com/>Acesso em: 01/12/2014.

<http://www.cineconhecimento.com/2010/07/o-triunfo-da-vontade/>Acesso em: 01/12/2014

<http://tvcultura.cmais.com.br/metropolis/arte-e-cinema-pelos-posters/>Acesso em: 01/12/2014.

Maceió, 25 de dezembro de 2014

---

Aldenize Tomé dos Santos  
Aluno/Estagiário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA 2 – 2014.2  
Prof.: Elizabete Amorim de Almeida Melo

## PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos

### PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA PARA A DISCIPLINA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO SOBRE O FILÓSOFO WALTER BENJAMIN

#### 1ª AULA

#### TEMA DA AULA: A arte e sua reprodutibilidade técnica

**I - Recurso não-filosófico:** Análise da imagem enquanto reprodução da obra de arte.



Imitações da obra Mona Lisa de Leonardo da Vinci.  
( Quetsya 2012)

**Referência:**

<http://teorizandoateoreca.blogspot.com.br/2012/12/a-obra-de-arte-e-sua-reprodutibilidade.html> > acesso em: 25/11/2014.

#### II – Texto(s) didático(s) e/ou complementar(es)

Texto 1:



## PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos

Walter Benjamin  
Filipa Gomes

Walter Benjamin constitui, certamente, um dos expoentes máximos do pensamento germânico do século XX. Integrante da Escola de Frankfurt, e influenciado pelas idéias de Max, escreveu um ensaio tido como teoria materialista da estética (a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica). Filósofo singular, ensaísta exímio, crítico literário inovador, escritor, colecionador e bibliófilo apaixonado, historiador idiossincrático, pensador fragmentário e criptico, crítico de arte e cultura seminal, alegorista melancólico, narrador notável das guerras e revoluções do século XX, Benjamin acabaria por deixar em suspenso uma carreira que ainda podia ter sido mais brilhante, ao pôr fim à própria vida, precocemente, com apenas 48 anos de idade, em 1940, quando perseguido pela polícia hitleriana.

*A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica* é indiscutivelmente o mais influente ensaio de Walter Benjamin. Nesta obra, Benjamin expõe um deslocamento no status da arte tradicional, à medida que o aparecimento de meios técnicos de reprodução, tais como a fotografia e o cinema, começam a dominar a imaginação do público em geral.

**Referência:**

<http://www.arte.com.pt/text/filipag/walterbenjamin>. acesso em 25/11/2014.

**Texto 2:**

**[Arte e indústria cultural]**

Silvio Gallo

Para Walter Benjamin, a natureza da obra de arte transformou-se radicalmente com a invenção das técnicas de reprodução mecânicas em meados do século XIX. Se antes uma pintura ou uma escultura eram objetos únicos, com a produção fotográfica elas passam a poder ser reproduzidas em massa, o que transforma a relação do público com a arte.

**Referência:**

GALLO, Silvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. Volume único. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 2013.

### III – Trecho de texto filosófico:

Reprodutibilidade técnica  
Walter Benjamin



### PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos

“Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente. Com a xilogravura, o desenho tornou-se pela primeira vez tecnicamente reprodutível, muito antes que a imprensa prestasse o mesmo serviço para a palavra escrita. Conhecemos as gigantescas transformações provocadas pela imprensa - a reprodução técnica da escrita. Mas a imprensa representa apenas um caso especial, embora de importância decisiva, de um processo histórico mais amplo. A xilogravura, na Idade Média, seguiu-se à estampa em chapa de cobre e à água-forte, assim como a litografia, no início do século XIX.

Com a litografia, a técnica de reprodução atinge uma etapa essencialmente nova. Esse procedimento muito mais preciso que distingue a transcrição do desenho numa pedra de sua incisão sobre um bloco de madeira ou uma prancha de cobre, permitiu às artes gráficas pela primeira vez colocar no mercado suas produções não somente em massa, como já acontecia antes, mas também sob a forma de criações sempre novas. Dessa forma, as artes gráficas adquiriram os meios de ilustrar a vida cotidiana. Graças à litografia, elas começaram a situar-se no mesmo nível que a imprensa. Mas a litografia ainda estava em seus primórdios, quando foi ultrapassada pela fotografia. Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o orno apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral. Se o jornal ilustrado estava contido virtualmente na litografia, o cinema falado estava contido virtualmente na fotografia. A reprodução técnica do som iniciou-se no fim do século passado. Com ela, a reprodução técnica atingiu tal padrão de qualidade que ela não somente podia transformar em seus objetos a totalidade das obras de arte tradicionais, submetendo-as a transformações profundas como conquistar para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos. Para estudar esse padrão, nada é mais instrutivo que examinar como suas duas funções - a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica repercutem uma sobre a outra.”

**Referência:**

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196. (Obras escolhidas, v. 1)

**IV – Atividade avaliativa:**



**PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA**

**ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos**

---

- 1- Escreva um pequeno texto sobre a diferença da arte grega para arte moderna com base no que foi discutido.
- 2- Comente a frase “Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível”, do autor Walter Benjamin.

**2ª AULA**

**TEMA DA AULA: AUTENTICIDADE DA OBRA DE ARTE**

**I – RECURSO NÃO-FILOSÓFICO: análise das imagens.**



câmera fotográfica



**PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA**

**ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos**

O "aqui e agora" da obra de arte



**Referência:**

[http://pt.slideshare.net/lady\\_croft/filosofia-w-benjaminprimod](http://pt.slideshare.net/lady_croft/filosofia-w-benjaminprimod) acesso em 01.12.2014.

**II – TEXTO(S) DIDÁTICO(S) e/ou COMPLEMENTAR(ES):**

**TEXTO I:**

**Autenticidade da obra de arte**  
Alcmeno Bastos

“A autenticidade é entendida como atributo exclusivo do original, não da cópia”

**Referência:**

<http://www.alcmeno.com/wordpress/wp-content/arquivos/literatura-e-aura-ou-perda-da-aura2.pdf> Acesso em 01 de dezembro de 2014.



## PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos

### TEXTO 2:

#### [Autenticidade: o aqui e o agora] Luminous

O aqui e o agora da obra de arte é o elemento que está ausente na reprodução, esse aqui e agora é onde se desdobra a história e enraiza a tradição do objeto. A reprodução técnica tem mais autonomia que a manual e pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original, por estas duas razões, o autêntico não preserva toda a sua autoridade com relação à reprodução técnica. Mesmo o conteúdo ficando intacto, as reproduções desvalorizam o seu aqui e agora, sua autenticidade, o testemunho se perde pois depende da materialidade da obra.

#### Referência:

<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Resenha-Do-Texto-a-Obra-De/536972.html/>  
acesso em 25.11.2014.

### III – TRECHO DE TEXTO FILOSÓFICO:

#### Autenticidade Walter benjamin

“Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. E nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. Os vestígios das primeiras só podem ser investigados por análises químicas ou físicas, irrealizáveis na reprodução; os vestígios das segundas são o objeto de uma tradição, cuja reconstituição precisa partir do lugar em que se achava o original.

O aqui e agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela se enraiza uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo aquele objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo... o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura.



**PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA**

**ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos**

**Referência:**

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: . *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196. (Obras escolhidas, v. 1)

**IV – ATIVIDADE AVALIATIVA:**

1. Discorra sobre a autenticidade da obra de arte.
2. A reprodução da obra de arte retira sua autenticidade? Justifique sua resposta.

**3ª AULA**

**TEMA DA AULA: A destruição da aura da obra de arte**

**I – RECURSO NÃO-FILOSÓFICO: análise da imagem.**



## PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos



O nascimento de Vênus (Sandro Botticelli)

### Referência:

WWW.infoescola.com- Acesso em 01 de dezembro de 2014.

## II – TEXTO(S) DIDÁTICO(S) e/ou COMPLEMENTAR(ES):

### TEXTO 1:

#### O que é aura?

Alcmeno Bastos

“É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja.” (p. 170). E exemplifica: “Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho.” (p. 170). Os termos poéticos da exemplificação não ajudam muito a descrever com precisão o que seja a aura, mas a própria definição benjaminiana – “a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” – deixa clara a exigência fundamental de singularidade do objeto. O que dele emana e nos diz de sua história é inalienável de sua condição de objeto único, não transportável para qualquer uma de suas cópias, por mais bem acabada que seja. Isso fica mais claro ainda quando, um pouco mais à frente, Benjamin observa, a partir do exemplo da fotografia, a “primeira técnica de reprodução verdadeiramente revolucionária” (p. 171), que “com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua



## PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos

existência parasitária, destacando-se do ritual” a que teria servido em seus primeiros tempos, quer se tratasse do ritual mágico, quer religioso

### Referência:

<http://www.alcmeno.com/wordpress/wp-content/arquivos/literatura-e-aura-ou-perda-da-aura2.pdf> Acesso em: 01/12/2014.

### TEXTO 2:

#### Aura onde estás tu?

Ana Carolina Rodrigues

Os factores que determinam o fim da aura estão ligados ao movimento de massas. Por isso, não é desapropriado dizer que, um dos factores que determina o fim da aura da obra de arte é o desejo que as massas possuem de se aproximar dos objectos. Assim, podemos dizer também que, possuir uma imagem da obra de arte, e retirá-la de um lugar comum, acaba com a aura da obra de arte, porque a obra de arte tem apenas um sentido e, mesmo com a mudança das circunstâncias históricas, esse sentido é sempre único.

### Referência:

<http://digartmedia.wordpress.com/2012/04/28/o-conceito-de-aura-na-obra-de-walter-benjamin/> acesso em 01 de dezembro de 2014.

### III – TRECHO DE TEXTO FILOSÓFICO:

#### Destruição da aura da obra de arte

Walter benjamim

“No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. A época das invasões dos bárbaros, durante a qual surgiram as indústrias artísticas do Baixo Império Romano e a Gênese de Viena, não tinha apenas uma arte diferente da que caracterizava o período clássico, mas também uma outra forma de percepção. Os grandes estudiosos da escola vienense, Riegl Wickhoff, que se revoltaram contra o peso da tradição classicista, sob o qual aquela arte tinha sido



## PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos

soterrada, foram primeiros a tentar extrair dessa arte algumas conclusões sob a organização da percepção nas épocas em que ela estava e vigor. Por mais penetrantes que fossem, essas conclusões estavam limitadas pelo fato de que esses pesquisadores se contentaram em descrever as características formais do estilo percepção característico do Baixo Império. Não tentaram, talvez não tivessem a esperança de consegui-lo, mostrar as Convulsões sociais que se exprimiram nessas metamorfoses da percepção. Em nossos dias, as perspectivas de empreender com êxito semelhante pesquisa são mais favoráveis, e, se fosse possível compreender as transformações contemporâneas da faculdade perceptiva segundo a ótica do declínio da aura, as causas sociais dessas transformações se tornariam inteligíveis.

Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. Graças a essa definição, é fácil identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura. Ela deriva de duas circunstâncias, estreitamente ligadas à crescente difusão e intensidade dos movimentos de massas. Fazer as coisas "ficarem mais próximas" é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução. Cada dia fica mais nítido a diferença entre a reprodução, como ela nos é oferecida pelas revistas ilustradas e pelas atualidades cinematográficas, e a imagem. Nesta, a unidade e a durabilidade se associam tão intimamente como, na reprodução, a transitoriedade e a repetibilidade. Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar "o semelhante no mundo" é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até no fenômeno único. Assim se manifesta na esfera sensorial a tendência que na esfera teórica explica a importância crescente da estatística. Orientar a realidade em função das massas e as massas em função da realidade é um processo de imenso alcance, tanto para o pensamento como para a intuição."

### Referência:

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: . Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196. (Obras escolhidas, v. 1)

## IV – ATIVIDADE AVALIATIVA:

- 1- Relate em poucas linhas, o que o autor identifica como aura da obra de arte.
- 2- Como ocorre a destruição da aura da obra de arte?



**PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA**

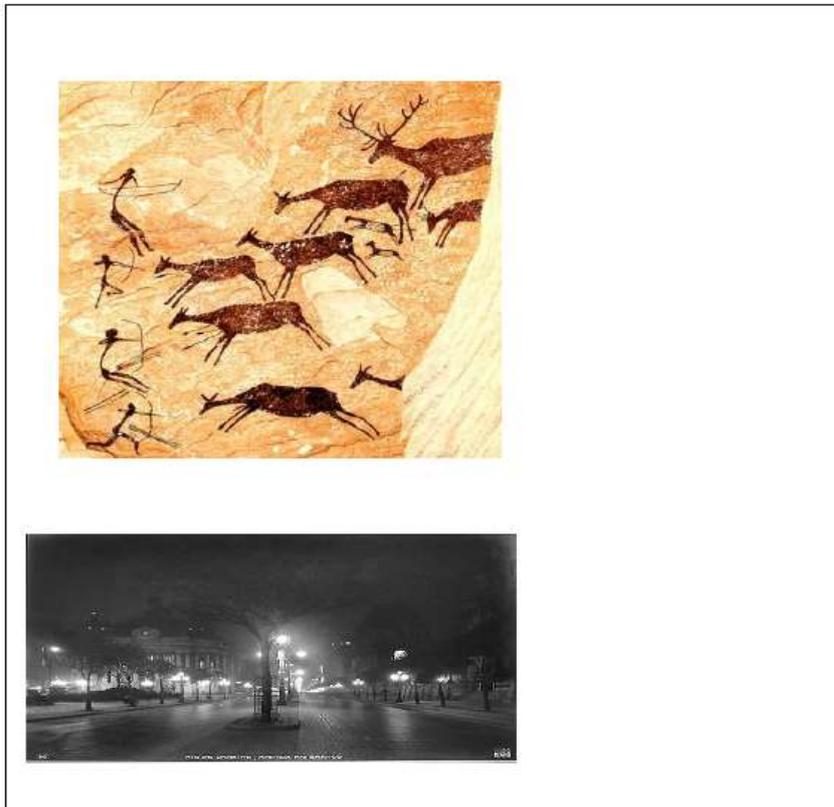
**ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos**

---

**4ª AULA**

**TEMA DA AULA: Valor de culto e valor de exposição**

**I – RECURSO NÃO-FILOSÓFICO:** Análise da imagem (pinturas rupestre) representando o culto.





**PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA**

**ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos**

**Referência:**

[https://www.flickr.com/photos/carioca\\_da\\_gema/65858351/](https://www.flickr.com/photos/carioca_da_gema/65858351/)Acesso em: 01/12/2014.  
<http://prehistoria.tumblr.com/>Acesso em 01.12.2014.

**II – TEXTO(S) DIDÁTICO(S) e/ou COMPLEMENTAR(ES):**

**TEXTO 1:**

**O valor de culto na era da reprodutibilidade técnica  
Suzana Mello**

A esfera da autenticidade como um todo escapa à reprodutibilidade técnica, e naturalmente não apenas à técnica. Outro aspecto que confere autenticidade à obra de arte é, conforme Benjamin, a presença de uma aura. Para o autor, a aura “[...] é uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja [...]” Ele observa que as mais antigas obras de arte surgiram a serviço de um ritual, inicialmente mágico e depois religioso. O modo de ser aurático da obra de arte nunca se destaca completamente de sua função ritual; ou seja, o valor único da obra de arte ‘autêntica’ tem sempre um fundamento teológico, e a forma mais primitiva de sua inserção no contexto da tradição, se exprime no culto.

**Referência:**

[http://www.gostodeler.com.br/materia/9657/o\\_valor\\_de\\_culto\\_na\\_era\\_da\\_reprodutibilidade\\_tecnica](http://www.gostodeler.com.br/materia/9657/o_valor_de_culto_na_era_da_reprodutibilidade_tecnica). Acesso em 01 de dezembro de 2014.

**TEXTO 2:**

**Recepção de arte- o culto e a exposição  
Suzana Mello**

A produção artística começa com imagens a serviço da magia. Uma questão importante nessas imagens era que elas existiam e não eram vistas. À medida que as obras de arte se emancipam do seu ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas, e o seu valor de exposição atribui-lhe funções inteiramente novas, entre as quais a ‘artística’ é colocada em segundo plano. Benjamin afirma que o cinema fornece a base mais útil para examinar a



### PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos

questão, da refuncionalização da arte.

aspecto abordado pelo autor em relação ao valor de exposição é quando discorre sobre a exposição perante a massa. Para ele, a mudança do modo de exposição pela técnica da reprodução é visível também na política. As novas técnicas permitem ao orador ser ouvido e visto por um número ilimitado de pessoas, a exposição do político diante dos aparelhos passa ao primeiro plano, e tem como objetivo tornar “mostráveis”, sob certas condições sociais, determinadas ações de modo que todos possam controlá-las e compreendê-las. À medida que restringe o papel da aura, o cinema constrói artificialmente, fora do estúdio, a “personalidade” do ator, o culto da “estrela”, e “esse fenômeno determina um novo processo de seleção, uma seleção diante do aparelho, do qual emergem, [...] o astro e o ditador”.

**Referência:**

[http://www.gostodeler.com.br/materia/9657/o\\_valor\\_de\\_culto\\_na\\_era\\_da\\_reprodutibilidade\\_tecnica](http://www.gostodeler.com.br/materia/9657/o_valor_de_culto_na_era_da_reprodutibilidade_tecnica). acesso em 01 de dezembro de 2014.

### III – TRECHO DE TEXTO FILOSÓFICO:

**O valor de culto e de exposição  
Walter Benjamin**

“A produção artística começa com imagens a serviço da magia. O que importa, nessas imagens, é que elas existam, e não que sejam vistas. O alce, copiado pelo homem paleolítico nas paredes de sua caverna, é um instrumento de magia, só ocasionalmente exposto aos olhos dos outros homens: no máximo, ele deve ser visto pelos espíritos. O valor de culto, como tal, quase obriga a manter secretas as obras de arte: certas estátuas divinas somente são acessíveis ao sumo sacerdote, na cela, certas madonas permanecem cobertas quase o ano inteiro, certas esculturas em catedrais da Idade Média são invisíveis, do solo, para o observador. À medida que as obras de arte se emancipam do seu uso ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas. A exponibilidade de um busto, que pode ser deslocado de um lugar para outro, é maior que a de uma estátua divina, que tem sua sede fixa no interior de um templo. A exponibilidade de um quadro é maior que a de um mosaico ou de um afresco, que o precederam. E se a exponibilidade de uma missa, por sua própria natureza, não era talvez menor que a de uma sinfonia, esta surgiu num momento em que sua exponibilidade prometia ser maior que a da missa. A exponibilidade de uma obra de arte cresceu em tal escala, com os vários métodos de sua reprodutibilidade técnica, que a mudança de ênfase de um pólo para outro corresponde a uma mudança qualitativa comparável à que ocorreu na pré-história.

[...] É certo, [...], que o alcance histórico dessa refuncionalização da arte, especialmente



### PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos

visível no cinema, permite um confronto com a pré-história da arte, não só do ponto de vista metodológico como material. Essa arte registrava certas imagens, a serviço da magia, com funções práticas, seja como execução de atividades mágicas, seja a título de ensinamento dessas práticas mágicas, seja como objeto de contemplação, à qual se atribuíam efeitos mágicos. Os temas dessa arte eram o homem e seu meio, copiados segundo exigências de uma sociedade cuja técnica se fundia inteiramente com o ritual.”

**Referência:**

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: . *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196. (Obras escolhidas, v. 1)

#### IV – ATIVIDADE AVALIATIVA:

- 1- Elabore um pequeno texto sobre o valor de culto da obra de arte.
- 2- Discorra sobre o valor de exposição da obra de arte moderna.

#### 5ª AULA

#### TEMA DA AULA: Fotografia e cinema como arte

#### I – RECURSO NÃO-FILOSÓFICO: figuras



**PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA**

**ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos**



**Referência:**  
<http://prehistoria.tumblr.com/> Acesso em: 01/12/2014.  
<http://www.cineconhecimento.com/2010/07/o-triunfo-da-vontade/> Acesso em: 01/12/2014.  
<http://tvcultura.cmais.com.br/metropolis/arte-e-cinema-pelos-posters/> Acesso em: 01/12/2014.

**II – TEXTO(S) DIDÁTICO(S) e/ou COMPLEMENTAR(ES):**

**TEXTO I:**

A fotografia  
Filipa Gomes



## PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos

grande parte do trabalho que se vê nos livros, nas revistas, nos catálogos, na televisão – a certo ponto mediado e reproduzido pela câmara – supera de longe o que chegamos a ver ao vivo. Como Benjamin afirma: “A obra de arte reproduzida, torna-se cada vez mais a reprodução de uma obra de arte que assenta na reprodutibilidade”. No entanto, é de salientar que a experiência de ver uma obra ao vivo em nada se compara à de ver uma reprodução, pois “quando a máquina fotográfica reproduz um quadro, destrói a singularidade da sua imagem. Daí resulta que o seu significado se modifica ou, mais exatamente, se multiplica e fragmenta em muitos significados”.

### Referência:

<http://www.arte.com.pt/text/filipag/walterbenjamin.pdf>/ acesso em: 01/12/2014.

### TEXTO 2:

#### Cinema como arte Filipa Gomes

É no cinema, evolução tecnológica da fotografia, que Benjamin vê a realização da arte potencialmente politizada e em consequência, revolucionária.

O cineasta é comparável a um cirurgião, que entra com a sua mão no corpo e o transforma para curá-lo. O pintor é comparado com o “mago” (curandeiro), que expressa os seus poderes mágicos (não científicos nem materiais, como os do cirurgião), sem tocar no corpo (as massas).

A semelhança do que acontece com a fotografia, no cinema também não há original. Só existe enquanto momento; nem chega a ser uma reprodutibilidade que se suspende, como na fotografia, pois o tempo de observação é aquele que o filme proporciona. No cinema o indivíduo torna-se mais receptor – é mais a imagem que é lançada sobre ele, e menos aquilo que lança sobre ela.

Relativamente ao cinema, Benjamin fala-nos do efeito de “shock”, que perturba a dimensão cultural de espera, de demora, da obra de arte tradicional. Perante uma pintura tenho sempre o mesmo efeito de “shock”; no cinema o efeito de “shock” vai trazer a surpresa. O espaço e tempo de reflexão é reduzido e o indivíduo, espectador, é obrigado a apresentar uma capacidade de resposta mais imediata perante a surpresa.

A referência de Benjamin ao cinema – em termos do efeito da experiência cinematográfica na audiência – aplica-se à criação tecnológica e exploração de uma subserviência colectiva ao nível da manipulação política: a massa passiva, que não pensa, como material em bruto do novo estado totalitário que se prepara para a guerra (sendo a guerra o foco final deste ensaio sobre a arte e a tecnologia assim como a arena para novas formas de aniquilação da “aura”). O avanço deste novo médium tinha tanto de inevitável como de imprevisível.

Quando Benjamin escreveu sobre o desenvolvimento do cinema, tinha consciência de uma inevitabilidade análoga num contexto histórico futuro no entanto, o novo meio visual desde cedo se torna indispensável à mensagem da realidade do século XX que pretendia



### PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos

representar. E de salientar o lado bom desta reprodutibilidade que se expande, pois é devido às reproduções que as massas podem, agora, “começar a apreciar a arte, o que outrora só era possível às minorias cultas”.

**Referência:**

<http://www.arte.com.pt/text/filipag/walterbenjamin/> Acesso em: 01/12/2014.

### III – TRECHO DE TEXTO FILOSÓFICO:

#### Fotografia e cinema como arte

Walter benjamin

“A controvérsia travada no século XIX entre a pintura e a fotografia quanto ao valor artístico de suas respectivas produções parece-nos hoje irrelevante e confusa. Mas, longe de reduzir o alcance dessa controvérsia, tal fato serve, ao contrário, para sublinhar sua significação. Na realidade, essa polémica ou a expressão de uma transformação histórica, que como tal não se tornou consciente para nenhum dos antagonistas. Ao se emancipar dos seus fundamentos no culto, na era da reprodutibilidade técnica, a arte perdeu qualquer aparência de autonomia. Porém a época não se deu conta da refuncionalização da arte, decorrente dessa circunstância.

Ela não foi percebida, durante muito tempo, nem sequer no século XX, quando o cinema se desenvolveu. Muito se escreveu, no passado, de modo tão sutil como estéril, sobre a questão de saber se a fotografia era ou não uma arte, sem que se colocasse sequer a questão prévia de saber se a invenção da fotografia não havia alterado a própria natureza da arte.

É típico que ainda hoje autores especialmente reacionários busquem na mesma direção o significado do filme e o vejam, senão na esfera do sagrado, pelo menos na do sobrenatural. Comentando a transposição cinematográfica, por Reinhardt do *Sonho de uma noite de verão*, Werfel observa que é a tendência estéril de copiar o mundo exterior, com suas ruas, interiores, estações, restaurantes, automóveis e praças, que têm impedido o cinema de incorporar-se ao domínio da arte. “O cinema ainda não compreendeu seu verdadeiro sentido, suas verdadeiras possibilidades... Seu sentido está na sua facilidade característica de exprimir, por meios naturais e com uma incomparável força de persuasão, a dimensão do fantástico do miraculoso e do sobrenatural.”

**Referência:**

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196. (Obras escolhidas, v. 1)



**PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA**

**ALUNO(A): Aldenize Tomé dos Santos**

---

**IV – ATIVIDADE AVALIATIVA:**

1. A partir do que vimos sobre a obra de arte e sua reprodutibilidade técnica, elabore um pequeno texto, demonstrando sua compreensão e opinião quanto ao problema da massificação e banalização da obra de arte.
2. O cinema alcança um grande número de pessoas, em diversos lugares do mundo. Descreva alguns pontos positivos e negativos em relação ao grande alcance dessa arte.

Como é possível constatar pelo exemplo exposto, os alunos-estagiários têm, de certa forma, motivos para reclamar do trabalho que é o planejamento de uma Unidade Temática – várias páginas, vários textos, vários recursos não filosóficos, etc.

Entretanto, todos admitem a importância desse trabalho para a formação de futuros professores de Filosofia.

Alguns alunos escrevem os textos didáticos e os textos complementares. Outros, resolvem escrever os TCCs (Trabalho de Conclusão de Curso) a partir das Unidades Temáticas construídas, como já foi afirmado anteriormente.

A aluna Aldenize Tomé teve uma importância significativa para as outras turmas de Estágio 2, pois ela foi chamada várias vezes para apresentar a referida Unidade Temática nas turmas dos semestres seguintes. A mesma, compareceu a todos os convites feitos e ainda permitiu que compartilhássemos o seu trabalho, por *e-mail*, para os alunos se inspirarem no planejamento realizado.

#### **4.5 Algumas Considerações: Dificuldades encontradas**

É imprescindível ressaltar a importância do planejamento de aulas pelo futuro professor de Filosofia. O processo de ensino e de aprendizagem precisa ser intencional e não espontâneo. Esse processo cabe ao professor que deve ser um dos sujeitos ativos desse processo educacional.

Outro aspecto importante é que o fato de se ter livros didáticos de Filosofia disponíveis nas escolas desde 2012 (RODRIGUES, 2014), isso não autoriza o professor a se tornar um escravo desse material, utilizando-o como muleta.

O livro didático é um importante recurso didático e deve ser utilizado em sala de aula. Entretanto, ele não deve ser o único material disponível para alunos e professores.

Para isso, o professor precisa ter autonomia e ter uma boa formação na licenciatura para saber como proceder na sala de aula, principalmente em relação ao planejamento, sabendo o quê e como irá fazer e proceder com os alunos do Ensino Médio.

Por isso, propomos a Metodologia Melo para o planejamento de aulas de Filosofia para o Ensino Médio, pois ela permite que o estagiário – futuro professor – se forme e amadureça no processo de planejar, de executar e de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem em que vivenciará o fazer docente; permite que ele se prepare para a sala de aula; permite que ele estude e pesquise ao se preparar para dar aulas; que ele possa utilizar da

sua criatividade para despertar o interesse do aluno por meio dos conteúdos selecionados e estudados, podendo utilizar vários recursos e linguagens diferentes.

Entretanto, temos consciência de que a Metodologia Melo nunca foi unanimidade em sua aplicação nas salas de aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 da UFAL, muito menos nas escolas onde ocorreram os Estágios.

Alguns alunos-estagiários reclamaram do excesso do trabalho para a elaboração dos planejamentos de cada aula (com: recurso não filosófico, texto didático, textos complementares, texto filosófico e atividade avaliativa), afirmando que não há condições materiais nas escolas públicas para a aplicação dessas aulas.

Além disso, alguns alunos chegaram às disciplinas de Estágio com “pré-conceito”, considerando as disciplinas da área pedagógicas desnecessárias para a sua formação; alguns alunos chegaram a dizer que não pretendiam ser professores do Ensino Médio.

Ademais, também tivemos outras dificuldades fora da sala de aula. Melo (2014a) já sinalizou essas dificuldades para o desenvolvimento do trabalho teórico-prático, nessas disciplinas, a partir de 2010:

[...] seja por parte dos alunos e seus pré-conceitos em relação à docência ou em relação à desvalorização da profissão de professor; seja por parte da atitude de alguns professores do Curso de Filosofia que não assumem a sua identidade de formadores de outros professores; ou, ainda, seja por parte da administração da Universidade que tem dado pouca atenção às condições materiais para um ensino de qualidade nas licenciaturas, pois, na UFAL, trabalhamos em situações precárias e desfavoráveis e, na maioria das vezes, sem equipamentos multimídias necessários para o processo de ensino e aprendizagem. (MELO, 2014a, p. 2).

Sabemos que esse é o contexto educacional brasileiro, não só no setor público, que coloca o Projeto Neoliberal em prática, ou seja, “fazer mais com menos”, como já afirmou Gomes (2014), causando, muitas vezes, o aumento do adoecimento docente.

No mundo contemporâneo tem surgido muitas crises (individuais e sociais) e complexidades. Tudo isso tem causado o adoecimento das pessoas, inclusive dos docentes. Os dados indicam que precisamos ficar atentos.

Os homens, ao estruturarem teorias, fazem com que tais teorias iluminem as atividades cotidianas e organizem sua leitura do mundo, mas correm os riscos de encerrarem-se nas suas próprias teorias, quando estas não são recicladas e realimentadas na interação com o meio, provocando os ajustes mentais e emocionais. Este fenômeno está chamando a atenção da medicina e acredita-se que se trata de um *mal-estar da atualidade* (Birman, 1999). A propósito, Valla (1997) apresenta a estatística da Argentina: **de um total de vendas de remédios, 50% são psicofármacos**. A dinâmica social é muito mais acelerada do que a capacidade dos homens de se adaptarem ao seu ritmo. Em tempo de crise e transição, como os que

vivemos, aumenta a distância entre o social e o individual, o que provoca desajuste nos homens. (AKIKO, 2010, p. 22, grifos nosso).

Pesquisa de doutorado em andamento, de Geisa Ferreira, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU/UFAL, procura investigar e coletar de dados atuais sobre o adoecimento docente na Rede Estadual de Ensino de Alagoas (GONZAGA, 2019). Certamente, esta pesquisa trará uma grande contribuição para a compreensão dessa problemática.

Indubitavelmente, é difícil “ir além” (FREIRE, 1996) e “Ser mais” quando o mundo contemporâneo neoliberal exige que o ser humano valorize a aparência e seja individualista.

Apesar das dificuldades, é mister afirmar que o foco de nosso trabalho sempre foi proporcionar que o aluno-estagiário se sentisse “[...] sujeito no/do processo de ensinagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011)”, como já bem afirmou Melo (2014a, p. 2), capaz de criar e elaborar aulas significativas para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio e transformar sua experiência do/no trabalho de campo em conhecimentos e saberes, produzindo artigos acadêmicos que possam registrar e compartilhar as vivências experienciadas no chão da sala de aula, como veremos no capítulo a seguir.

Outras dificuldades em relação ao trabalho desenvolvido nas disciplinas de Estágio, incluindo a aplicação da Metodologia Melo, devem ser registradas diante de sua relevância para a compreensão do processo vivenciado.

Inicialmente, os procedimentos metodológicos de Melo (2013a) visavam à organização e ao planejamento das aulas e à execução das mesmas em sala de aula, ou seja, os alunos-estagiários deveriam utilizar a Metodologia Melo durante as aulas de regências na disciplina Filosofia no Ensino Médio. Entretanto, alguns problemas se fizeram presente durante vários semestres: falta de condições materiais nas escolas que se tornaram campo de Estágio, como falta de: *Data show*; *Xerox*; TV e *DVD*; etc.

A pequena carga horária da disciplina, como já foi destacado, para a aplicação da referida Metodologia em sala de aula e, algumas vezes, os professores regentes solicitavam aos alunos-estagiários o uso exclusivo do livro didático nas aulas.

Outra dificuldade importante: os alunos-estagiários escolhem as escolas mais perto de suas casas ou aquelas com as quais eles têm algum contato. Desta forma, ficou impossível para a professora-orientadora da disciplina de Estágio Supervisionado da Universidade

acompanhar todos os estagiários em suas respectivas atividades de regência de aulas nas escolas de Maceió e nas escolas do interior do estado.

Em outras palavras, nesse período de 2010 a 2014, como tinha apenas uma professora de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 e, aproximadamente, trinta (30) a quarenta (40) alunos-estagiários por semestre, a supervisão das atividades em todas as escolas se tornou um fato impossível.

Para sanar um pouco desse grande problema que é a falta de supervisão nas escolas, a professora de Estágio criou alguns dispositivos para acompanhar os alunos-estagiários nas escolas: documentos como ficha comprobatória do Estágio e um roteiro detalhado com as atividades realizadas nas escolas; número de telefone (celular) e endereços dos e-mails dos alunos-estagiários e dos professores-regentes das escolas; encontros periódicos para relato oral de como estava o trabalho de campo nas escolas; orientação individual e em grupo.

Esses dispositivos de acompanhamento das atividades de Estágio também foram duramente criticados pelos alunos-estagiários como sendo formas de burocratização do processo de ensino e de aprendizagem.

Aconteceram algumas visitas às escolas e aos professores no horário do Estágio dos alunos. Mas, é preciso esclarecer e admitir que a supervisão e o acompanhamento *in lócus* foram (e são) muito precários.

Como o foco não podia ser a aplicação da Metodologia Melo em aulas de Filosofia em salas de aulas do Ensino Médio, direcionamos a referida Metodologia para o planejamento das aulas.

## 5. ENSINO DE FILOSOFIA: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA UFAL NO PERÍODO DE 2010 A 2014<sup>29</sup>

O objetivo desse capítulo é mostrar o resultado do mapeamento realizado sobre os trabalhos acadêmicos (resumos, artigos e TCCs) produzidos sobre o Ensino de Filosofia, na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, no período de 2010 a 2014, por professores e alunos da graduação e da pós-graduação, buscando elementos para o registro do “estado da arte” sobre essa temática.

Em relação ao período escolhido, de 2010 a 2014, justificamos novamente: foi nesse período que começamos a lecionar as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, no Curso de Licenciatura em Filosofia dessa instituição de ensino superior. Nesse período, além do estudo teórico e prático sobre o Ensino de Filosofia (MELO, 2014a), começamos a incentivar os alunos na produção de relatórios e, posteriormente, na construção de artigos com o objetivo de entender e divulgar como estava sendo o processo de implantação do ensino de Filosofia no ensino médio nas escolas públicas estaduais e em que condições esse processo estava se desenvolvendo, tanto em relação à formação dos professores que atuavam na área, quanto em relação às condições materiais da educação, de uma forma geral, no estado de Alagoas.

É importante destacar que, na maioria das vezes, os alunos construíram e publicaram seus primeiros artigos na vida acadêmica<sup>30</sup> a partir das experiências vivenciadas no trabalho de campo de Estágio.

Foi nesse período, também, que surgiram dois programas importantíssimos de incentivo ao ensino e a pesquisa: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – que teve projetos aprovados e desenvolvidos no Curso de Filosofia a partir de 2011 (OLIVEIRA, 2011; 2013); Programa de Ações Interdisciplinares– PAINTER/UFAL – que

---

<sup>29</sup>Alguns dados deste capítulo foram apresentados no EDUCON de 2016e publicados nos anais deste evento. Ver: MELO, Elizabete Amorim de Almeida Melo; LIMA, Walter Matias. Artigos Sobre o Ensino de Filosofia na UFAL no Período de 2011 a 2014: Estado da Arte. In: **Anais do X Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade – EDUCON, 2016**. Disponível em:<<http://educonse.com.br/xcoloquio/>> Acesso em: 17 Jan. 2017.

<sup>30</sup>Alguns alunos publicaram seus artigos construídos nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia em alguns eventos acadêmicos com o meu nome como co-autora ou orientadora, sem, no entanto, ter minha permissão e contribuição. Esses artigos não estão no mapeamento realizado neste capítulo. Depois de ter conhecimento dessa prática entre alguns alunos, enviei um e-mail para todas as turmas, afirmando categoricamente que ninguém podia colocar meu nome em artigos ou resumos sem minha autorização e o meu conhecimento do fato.

teve dois projetos sobre Ensino de Filosofia aprovados e executados por quase três (3) anos (MELO, 2013b; 2014c).

Além desses programas institucionais, projetos de PIBIC sobre Ensino de Filosofia também foram desenvolvidos pelo professor do Centro de Educação, Walter Matias Lima (2011; 2014).

Outro fato salutar foi a criação da linha de pesquisa “Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia”<sup>31</sup>, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que oferta cursos de mestrado e doutorado.

Nessa perspectiva, esse capítulo pretende apresentar o mapeamento que foi realizado sobre a produção acadêmica sobre Ensino de Filosofia no período em destaque e se guiou pelas seguintes indagações: Quantos e quais trabalhos foram produzidos sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas, no âmbito da UFAL? Quais as disciplinas, projetos e programas que têm contribuído para isso?

### **5.1. A Importância do “Estado da Arte” em Ensino de Filosofia em Alagoas**

As pesquisas denominadas de “estado da arte” e/ou “estado do conhecimento” objetivam um mapeamento e/ou um levantamento bibliográfico de tudo o que foi produzido em uma determinada área de estudo, em um espaço e um tempo previamente delimitados (FERREIRA, 2002).

Nesse sentido, é possível definir esse tipo de pesquisa da seguinte forma:

[...] Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento [...]. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...]. (FERREIRA, 2002, p. 258).

É mister ressaltar que, apesar de o objetivo das pesquisas sobre o “estado da arte” em uma área de estudo ser a busca da totalidade, durante o processo de investigação, o pesquisador se depara com a multiplicidade de diferentes fontes e a dificuldade, muitas vezes, de colocar em uma certa ordem o que conseguiu coletar. Assim, ele (o pesquisador), segundo Ferreira (2002, p. 269), tem que ter consciência de que “[...] jamais terá controle sobre seu objeto de investigação [...]” e, nessa perspectiva, “[...] Ele estará, quando muito, escrevendo

---

<sup>31</sup> Antes, esse Grupo de Pesquisa era denominado “Ética e Ensino de Filosofia”.

uma das possíveis Histórias [...]”, entre tantas outras possíveis sobre o “estado da arte”, em qualquer área ou campo do conhecimento.

Nesse sentido, Ferreira (2002, p. 258-259) afirma que: “A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo [...]”. Assim, esse é um dos motivos que os movem para esse tipo de investigação, afirma ainda a autora.

Certamente, o processo de evolução e de amadurecimento de uma determinada área de estudo, provoca, normalmente, uma necessidade de saber, ou seja, de querer dominar o que já foi produzido na área. Entretanto, temos consciência, baseados em Ferreira (2002), que não daremos conta da totalidade dos trabalhos, do inventário completo de tudo o que foi produzido.

Entretanto, mesmo assim, acreditamos que, para essa pesquisa, buscamos rigorosamente os dados nos anais de eventos acadêmico dos últimos anos (2010-2014), no *curriculum lattes* de alguns pesquisadores e alunos; e pedimos informações também por e-mail, pois como lecionávamos as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 no período em questão, tínhamos os e-mails de quase todos os alunos que cursaram tais disciplinas.

Assim, é relevante atentar para a importância de tais pesquisas para o meio acadêmico, ou seja, as mesmas pretendem contribuir para uma determinada área de conhecimento e/ou de estudo, buscando mapear os trabalhos que já foram produzidos, tanto qualitativamente quanto quantitativamente, vislumbrando como horizonte o crescimento de mais trabalhos na área, trabalhos mais amadurecidos e mais aprofundados.

Dessa forma, é com esse espírito de investigação e buscando contribuir para o conhecimento do que já foi produzido e publicado na área sobre o Ensino de Filosofia por professores e alunos de graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Alagoas, que delimitamos nossa fonte de investigação para a coleta dos dados: a) os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) defendidos sobre Ensino de Filosofia no período de 2010-2014; b) os anais dos eventos acadêmicos (locais, regionais, nacionais e internacionais); c) as revistas eletrônicas.

Entretanto, precisamos frisar que nossa pesquisa parte da relação de alunos matriculados no Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Alagoas,

principalmente os que cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, sob nossa responsabilidade a partir de 2010.

Além disso, utilizamos também a relação dos alunos-bolsistas de Programas como PAINTER, PIBID, PIBIC e alunos do Programa de Pós-graduação em Educação<sup>32</sup> (mestrado e doutorado) do Centro de Educação – CEDU/UFAL, que fazem parte da linha de pesquisa “Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia”.

Outro aspecto que merece destaque, é que a divulgação dessa produção em determinada área do conhecimento não tem apenas intenções acadêmicas e neutras (FERREIRA, 2002).

Certamente, o currículo é um território de disputas pedagógicas e políticas, como já discorremos anteriormente. Assim, nosso mapeamento da produção sobre o Ensino de Filosofia na UFAL está inserido também na disputa acadêmica que existe no interior das instituições de Ensino Superior

Por um lado, pretendemos que tal mapeamento possibilite “[...] a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir.” (FERREIRA, 2002, p. 261). Por outro lado, também temos consciência de que a exposição e a socialização de tais trabalhos, podem (e devem) gerar uma avaliação sobre os mesmos, pois estamos numa instituição federal, onde há recursos envolvidos e precisamos informar à sociedade o que estamos produzindo (FERREIRA, 2002).

Entretanto, o fato de tais trabalhos terem sido aceitos e publicados em eventos diferentes (locais, regionais, nacionais e internacionais) são indícios ou provas de que foram avaliados e aprovados por pares, logo, cumpriram com as exigências acadêmicas na área.

## **5.2. Mapeamento dos Trabalhos Produzidos e Sua Importância Para o Debate Sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas**

O principal objetivo desse capítulo, como já foi dito anteriormente, é mapear a produção acadêmica de professores e alunos de graduação e pós-graduação da UFAL sobre o

---

<sup>32</sup> Coletamos poucos trabalhos publicados pelos alunos do Programa de Pós-graduação em Educação/CEDU/UFAL. Portanto, ainda precisamos buscar e determinar outros tipos de filtros para conseguir mais dados.

Ensino de Filosofia em Alagoas, no sentido de buscar conhecer quantos e quais trabalhos foram produzidos nos anos em destaque.

Com isso, pretendemos manter acesa a chama pelo interesse sobre o tema e mostrar a importância desses estudos para a Universidade e para o Ensino Médio, visando à reflexão filosófico-pedagógica sobre a relação intrínseca entre teoria e prática da formação docente do professor de filosofia.

Percebemos que o interesse profícuo dos alunos do Curso de Filosofia da UFAL sobre esse tema aumentou nos últimos anos, certamente, devido ao fato de a disciplina Filosofia ter se tornado obrigatória no currículo do Ensino Médio.

Atrelado a isso, há outros elementos: a) as mudanças ocorridas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, de 2010 para cá, quando passou por uma organização, como já foi explicitado em capítulo anterior dessa tese; b) o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, quando em 2011 o Curso de Filosofia aderiu a esse programa; c) as pesquisas de PIBIC desenvolvidas pelo professor Walter Matias Lima (2011; 2014), do Centro de Educação da UFAL (até 2012, o referido professor era lotado no Curso de Filosofia da UFAL, como já foi dito anteriormente); os dois Projetos do PAINTER sobre Ensino de Filosofia, coordenados pela autora dessa tese: o primeiro, no período de 2013-2014 e, o segundo, de 2014-2015.

Devido às especificidades de cada elemento citado, preferimos organizar o trabalho, a partir de agora, em subtópicos para uma melhor visualização dos dados coletados.

Antes, porém, é salutar ressaltar que em 2013 começamos a fazer um primeiro levantamento dos trabalhos acadêmicos apresentados e publicados em anais de eventos acadêmicos locais, regionais, nacionais e internacionais. Com base nesse material, uma bolsista do PAINTER Ensino de Filosofia (Aline Patrícia Sobral dos Santos do Curso de Filosofia da UFAL) continuou o mapeamento no primeiro semestre de 2014 e um monitor da disciplina de Estágio Supervisionado em Filosofia (Felipe Henrique Souza Cirino do Curso de Filosofia da UFAL) completou o trabalho em dezembro de 2014 (MELO *et al*, 2014).

O resultado desse trabalho de mapeamento, no qual coletamos mais de cinquenta (50) artigos e mais de dez (10) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), apresentamos a seguir.

### 5.2.1 A Produção Acadêmica dos Alunos a Partir das Disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL

Nas últimas décadas há algumas pesquisas que procuram dar um novo enfoque para o Estágio Supervisionado. Entre esses esforços, existe uma abordagem de encará-lo como um dos espaços de pesquisa e de produção de conhecimentos. É nessa perspectiva que nos encontramos para colaborar com esse viés na/da formação de futuros professores.

Em relação a essa abordagem, Calderano (2012c, p. 252, grifos da autora) destaca a importância da sistematização dos dados coletados no estágio para a construção de textos acadêmicos. “[...] Esse esforço poderá se transformar em possíveis *publicações acadêmicas* sob a orientação do(a) professor(a) de estágio, seja da universidade, seja da escola básica.”.

Ainda segundo Calderano (2012c), o objetivo é conhecer a realidade da sala de aula, por meio do estágio, buscando realizar proposições a partir da experiência vivenciada. Assim, segundo ela (2012c, p. 256, grifos da autora), a etapa de construção de Relatório ou Produção de texto, deve consistir em um momento de “[...] *sistematização parcial ou final* contendo uma análise descritiva, interpretativa e propositiva a partir da experiência realizada.”.

Em outras palavras, o que a autora defende é que o trabalho escrito no final do Estágio não seja apenas uma descrição superficial do processo vivenciado, mas uma produção textual séria, refletida e baseada teoricamente.

Concordamos plenamente com a referida autora, pois consideramos que esse momento de escrita pode e deve se constituir em produção acadêmica, como por exemplo, produção de artigos que possam trazer uma reflexão aprofundada sobre a realidade vivenciada na escola e na sala de aula. Um olhar apurado que possa contribuir para o conhecimento da realidade desse contexto educacional. Dessa forma, a universidade poderia contribuir de forma efetiva com os sujeitos educacionais.

Pires (2012), por sua vez, nessa mesma perspectiva, ressalta a necessidade de evitar que os relatórios de Estágio se tornem o único instrumento de avaliação dos estagiários.

Concordando com as autoras, defendemos que o trabalho realizado no Estágio Supervisionado deve ser diversificado e acompanhado de perto pelo professor-orientador.

Para além dos relatórios de estágio, os alunos-estagiários podem realizar pesquisas e escrever textos acadêmicos sobre sua experiência como estagiário-pesquisador, proporcionando um olhar e um conhecimento a partir do chão da sala de aula. Esse

conhecimento produzido pode colaborar para o enriquecimento de um outro olhar sobre o que precisa ser feito para que possamos contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

É nesse sentido que as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia da UFAL buscaram desenvolver as atividades teóricas e práticas durante o período de 2010 a 2014, tendo como base teórica autores como: Alejandro Cerletti (2009; 2004), Silvio Gallo (2008), Lídia Maria Rodrigo (2009; 2007), Marcos Antonio Lorieri (2002), Celso Favaretto (2011), Walter Matias Lima (2010), Walter Matias Lima *et al* (2019; 2013), Junot C. Matos (2013), Mario Sergio Cortella (2009), entre outros.

O resultado desse trabalho pode ser constatado pela quantidade de trabalhos apresentados nos últimos anos pelos alunos-estagiários, como podemos observar no quadro a seguir:

**Quadro 9 - Trabalhos Acadêmicos Produzidos pelos Alunos Sobre o Ensino de Filosofia a partir das Disciplinas de Estágio Supervisionados em Filosofia 1, 2, 3 e 4 (2011-2014).**

EVENTOS ACADÊMICOS	AUTORES/TÍTULOS
<b>LOCAIS e REGIONAIS (13)</b>	SANTOS, Hermes Lucas P. dos. Relato de Experiência: Observação de aulas de Filosofia no Ensino Médio numa escola pública. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia da UFAL</i> , 2011.
	SANTOS, Thiago Ferreira dos. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio Em Uma Escola da Rede Estadual de Ensino: Relato de experiência. <i>In: Anais do Congresso Acadêmico da UFAL</i> , 2011.
	CIRINO, Felipe Henrique Souza. Um Diálogo: Entrevista com um professor de filosofia do nível médio. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – UFAL</i> , 2013.
	LIMA, José Anderson de Oliveira. Relato de Experiência: O ensino de Filosofia e os desafios de uma escola pública de Maceió. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – UFAL</i> , 2013.
	LIMA, Solange da Silva de; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. O Que Não Ensinar Nas Aulas de Filosofia No Ensino Médio: Relato da experiência de observação de aulas. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – UFAL</i> , 2013.
	ROCHA, Robertina Teixeira da. Preparando Aulas no Estágio Supervisionado em Filosofia: Um panorama sobre as deficiências na formação docente. <i>In: Anais do Congresso Acadêmico da UFAL</i> , 2013a.
	ROCHA, Robertina Teixeira da. Conhecendo a Escola: A relação entre a infraestrutura e o ensino. <i>In: Anais do Congresso Acadêmico da UFAL</i> , 2013b.
	RODRIGUES, Carlos Artur Costa. Estágio Supervisionado em Filosofia: Relato de experiência numa escola pública de Alagoas. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – UFAL</i> , 2013.
	SANTOS, Yvisson Gomes dos. A Filosofia e Seus Desdobramentos no Ensino Médio: Um perfil de uma escola de Ensino Médio na cidade de

	Maceió/AL. <i>In: Anais do Congresso Acadêmico da UFAL</i> , 2013.
	SANTOS, Yvisson Gomes dos. A Filosofia no Ensino Médio: Coleta de dados e pesquisa sistemática em uma escola pública do ensino médio de Maceió/AL. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia UFAL</i> , 2013.
	SILVA, Jaeliton Francisco da; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Entrevista com uma Professora de Filosofia do Ensino Médio: Relato de experiência. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – UFAL</i> , 2013.
	SILVA, Jardiel Francisco da; SILVA, Jaeliton Francisco da. Filosofia com Crianças: A proposta de Matthew Lipman. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – UFAL</i> , 2013.
	SILVA, Jefferson Rodrigo Santos da. Experiência no Ensino de Filosofia no Ensino Médio: A regência de aulas. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – UFAL</i> , 2013.
NACIONAIS <sup>33</sup> (04)	RAMALHO, Ayza Rafaela Damasceno. Relato de uma Estagiária: Observação de aulas de Filosofia no Ensino Médio. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e III Seminário Nacional do PIBID</i> , 2013.
	SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos. Ensino de Filosofia: Desafios enfrentados em escolas da rede pública de Alagoas. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e III Seminário Nacional do PIBID</i> , 2013.
	SILVA, Emerson Aguiar da Fonseca. Estágio Supervisionado: Pensando significações para aulas de Filosofia. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e III Seminário Nacional do PIBID</i> , 2013.
	SILVA, Jaeliton Francisco da. Filosofia Com Crianças: Relato de experiência de aulas de filosofia em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Alagoas. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e III Seminário Nacional do PIBID</i> , 2013.
	CAVALCANTE, Ricardo Max Lima. Entrevista com um Professor de Filosofia de uma Escola Pública do Estado de Alagoas. <i>In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – EPEAL</i> , 2014.
	LIMA, José Anderson de Oliveira. A Formação do Professor de Filosofia: Refletindo sobre a docência e os desafios da formação inicial. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON</i> , 2014.
	RAMALHO, Ayza Rafaela Damasceno. Relato de Uma Estagiária: Observação de aulas de Filosofia no Ensino Médio. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON</i> , 2014.
	RODRIGUES, Carlos Artur Costa. Análise de Um Livro Didático de Filosofia: <i>Iniciação à Filosofia</i> de Marilena Chauí. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” –</i>

<sup>33</sup> Dos trabalhos aprovados no ENALIC 2013 (que aconteceu em Uberaba/MG), apenas dois alunos de Estágio Supervisionado em Filosofia (Emerson Aguiar da Fonseca Silva e Kelly Cristine) e uma aluna-bolsista do PIBID/Filosofia (Robertina Teixeira da Rocha) foram apresentar, pois faltou verbas na UFAL para a ida, permanência e volta dos outros alunos. É importante ressaltar que os três alunos de Filosofia (do Estágio e do PIBID) que foram para esse evento, pegaram carona no ônibus do IFAL/Maceió, graças à intervenção das professoras de Estágio e do PIBID junto com a vice-reitora da UFAL à época, profa. Dra. Raquel Rocha.

<b>INTERNACIONAIS</b> <b>(06)</b>	<b>EDUCON</b> , 2014.
	SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos; SILVA, Percia Alves. Dos Livros Para a Sala de Aula: Relato de experiência nas aulas de Filosofia no ensino médio. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON</i> , 2014.
	SILVA, Percia Alves; SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos. A Importância de Reconhecer que é Ensinando que se Aprende. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON</i> , 2014.
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

Podemos constatar que a produção do conhecimento sobre o Ensino de Filosofia nessas disciplinas é algo que chama a atenção, devido à quantidade de trabalhos publicados – vinte três (23) no total.

Em outros termos, os alunos não estão escrevendo apenas relatórios para receber notas. Eles estão utilizando o estágio como fonte de pesquisa e de reflexão sobre a realidade do Ensino de Filosofia no estado de Alagoas.

Além disso, os trabalhos mostram desde a análise de livros didáticos a entrevista com professores da área, entre outros aspectos, buscando entender a complexidade em que se dá esse ensino nas escolas públicas de nosso estado.

O ex-aluno de Estágio, José Anderson de Oliveira Lima (2014a), afirma no seu TCC a importância das referidas disciplinas para a formação de professores de Filosofia. Segundo ele:

Nessa perspectiva de proporcionar a pesquisa e o ensino, é importante frisar também a relevância das disciplinas de Estágios Supervisionados em Filosofia (1, 2, 3 e 4), pois têm sido de suma importância dentro da formação dos graduandos em Filosofia. O trabalho teórico e de campo desenvolvidos nessas disciplinas têm proporcionado um grande número de produção de artigos apresentados em eventos locais, nacionais e internacionais, contribuindo assim de forma significativa para a formação de um perfil de pesquisador do estudante de filosofia, além de fundamentar o exercício prático do estudante já em sua formação docente, ou seja, o estagiário aprende a associação possível entre ensino e pesquisa no trabalho docente. (LIMA, 2014, p. 22-23).

Outro ex-estagiário, José Aparecido de Oliveira Lima (2015), ressalta a importância dessas disciplinas para a formação de futuros professores de Filosofia no nosso estado, já que elas valorizam o ensino e a pesquisa.

A atividade de Estágio Supervisionado tem sido essencial na graduação dos estudantes de filosofia na UFAL, principalmente, quando tomamos conhecimento que essa proposta de estágio tem contribuído no desenvolvimento do licenciando-

pesquisador, incentivando-o na produção textual, fato que se constata nos inúmeros artigos apresentados em Congressos Estaduais, Nacionais e Internacionais [...]. (LIMA, 2015, p. 37).

Com esses depoimentos, pode-se constatar que a proposta de Estágio Supervisionado em Filosofia da UFAL buscou contribuir de forma efetiva para a formação dos futuros professores, proporcionando uma ampliação da formação para além do ensino e da aprendizagem, mas focando na pesquisa e na produção de textos acadêmicos.

### **5.2.2 O PIBID/Filosofia da UFAL**

Nesse contexto de ensino, de pesquisa e de extensão envolvendo o Ensino de Filosofia em Alagoas, é importante destacar a influência fundamental do PIBID/Filosofia (OLIVEIRA, 2011; 2013) em relação a esses três eixos, pois de 2011 para cá, os alunos-bolsistas vêm produzindo trabalhos nessa área, graças ao trabalho e dedicação da profa. Ms. Ruslane Bião de Oliveira (coordenadora de área do PIBID/Filosofia desde 2011) e do prof. Dr. Artur Bispo Santos Neto (que passou a fazer parte do Projeto em 2013).

Sobre este importante Programa para a formação dos licenciandos em Filosofia, Lima e Melo (2016) afirmam que:

Outra iniciativa importante, a nível nacional, foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), que é patrocinado pelo Governo Federal desde 2008 (CAPES, 2008) e busca incentivar os alunos de graduação a participar da vivência em sala de aula nas escolas públicas do Estado. O Curso de Filosofia da UFAL aderiu ao Programa em 2011 (BIÃO, 2011). (LIMA; MELO, 2016, p. 8).

O PIBID/Filosofia proporciona a presença e o contato dos alunos-bolsistas de Filosofia com a realidade das escolas do Ensino Médio e o cotidiano da sala de aula na disciplina Filosofia. Dessa forma, o aluno-bolsista acompanha, aprende e interage com professores e alunos de escolas da rede estadual de ensino.

Nesse sentido, o ex-bolsista do PIBID/Filosofia, José Aparecido de Oliveira Lima (2015), em seu TCC afirma que:

Participando de alguns eventos acadêmicos, como Encontros, Congressos e Seminários acerca do ensino de Filosofia no Ensino Médio, têm-se escutado uma afirmação verdadeira e de necessária compreensão para o processo da docência em filosofia: “aluno de Ensino Médio não é aluno de filosofia”. Diante dessa constatação, precisamos indagar: quem é esse aluno do Ensino Médio? Quais os seus interesses e necessidades?

Ao buscar conhecer este aluno, passamos a conhecer também sua vida escolar. O aluno do Ensino Médio tem, além da disciplina de Filosofia, outras disciplinas, tais

como: Geografia, Português, Matemática, História, Química, Física, entre outras. Além desse fato, é importante destacar que ele só tem uma hora aula de filosofia por semana. Então, fica claro que esse aluno não pretende (e nem pode) se formar em filosofia nesse nível de ensino. Este não é o objetivo do Ensino Médio.

Nesse sentido, o aluno de filosofia do Ensino Médio é diferente do graduando de filosofia. Isso parece banal, mas é preciso ficar claro e entender que os assuntos vistos na Universidade não podem ser repassados da mesma forma para os alunos do Ensino Médio (LIMA, 2015, p. 43-44).

Através da citação anterior, fica clara a importância desse Programa na formação do licenciando em Filosofia. Além disso, Lima afirma ainda sobre a possibilidade e o incentivo que o bolsista desse Programa tem na produção de artigos e na participação em eventos científicos:

Na nossa experiência de PIBID/Filosofia que vai de Agosto de 2011 a Dezembro de 2013, na primeira passagem, e de Agosto de 2014 a Fevereiro de 2015, na segunda passagem, foi possível vivenciar atividades de produção textual, como autor ou como coautor de sete (7) artigos escritos. Além de ter visitado cinco (5) cidades, tais como: Recife/PE, 2012, Curitiba/PR, 2012, São Cristóvão/SE, 2014, Campos do Jordão/SP, 2014 e Natal/RN, 2014.

Alguns outros trabalhos foram aprovados, com as respectivas cartas de aceite, todos resultados dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos com a experiência do PIBID/Filosofia. No entanto, não tivemos verbas e recursos para participar dos eventos.

Ainda foram desenvolvidos outros artigos que traduzem um pouco a experiência vivida inicialmente no Projeto PIBID/Filosofia, pelos outros sete (7) bolsistas: José Anderson de Oliveira Lima; Carlos Artur Costa Rodrigues, Felipe Henrique Souza Cirino; Fernando Roosevelt Souza Cirino, Robertina Teixeira da Rocha; Channy Feliciano Batista e Yvisson Gomes dos Santos.

É importante destacar que os bolsistas do PIBID/Filosofia tiveram trabalhos aprovados no 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado entre os dias 12 a 14 de Dezembro de 2012, na cidade de Recife/PE, além de outros eventos, como o II EPIBID/UFAL e o ENALIC/2013. (este último foi o que aconteceu em Uberaba/MG) (LIMA, 2015, p. 51).

É emocionante ler esse relato do ex-bolsista do PIBID/Filosofia, pois percebemos a sinceridade e o envolvimento do aluno-bolsista que participou ativamente do processo, aproveitando as oportunidades para a sua própria formação docente e contribuindo para a formação dos alunos do ensino médio.

Vale a pena ver outro depoimento, de José Anderson de Oliveira Lima (2014a), também ex-bolsista do PIBID de Filosofia da UFAL.

Assim, como participante da primeira turma do PIBID/Filosofia, é necessário frisar que a experiência prática proporcionada pelo Projeto ajuda na integração dos estudos teóricos na formação do licenciado. Sendo assim, esse caráter de pesquisa que o Projeto favorece, oportuniza balancear o conhecimento acadêmico com a realidade escolar. Essa experiência é rica e necessária tanto para a formação do graduando em filosofia, quanto para o Curso de Filosofia, pois, proporciona a vivência dentro da escola de todas as possibilidades que futuramente podemos encontrar como docentes. Em outras palavras, esse Projeto proporcionou (e continua

proporcionando) aos bolsistas o estudo e o pensar sobre algumas respostas para algumas futuras perguntas que enfrentaremos enquanto futuros profissionais. (LIMA, 2014a, p. 22).

Após esses depoimentos sobre a importância desse Programa na formação pedagógica e filosófica dos licenciandos do Curso de Filosofia da UFAL, apresentamos os dados dos trabalhos que conseguimos coletar no quadro a seguir, de acordo com o âmbito e a extensão do evento (local e/ou regional; nacional e internacional).

**Quadro 10 - Trabalhos Acadêmicos Produzidos pelos Alunos-Bolsistas do PIBID/Filosofia Sobre o Ensino de Filosofia (2011-2014).**

EVENTOS ACADÊMICOS	AUTORES/TÍTULOS <sup>34</sup>
<b>LOCAIS e REGIONAIS</b> <b>(01)</b>	ROCHA, Robertina Teixeira da. Contextos Bem Planejados: Como utilizá-los nas aulas de Filosofia no Ensino Médio? <i>In: Anais do Congresso Acadêmico da UFAL</i> , 2013c.
<b>NACIONAIS</b> <b>(10)</b>	CIRINO, Felipe Henrique Souza. As Condições Básicas Para o Estudo de Filosofia. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</i> , 2012.
	CIRINO, Fernando Roosevelt Souza. Apontamentos Sobre o Estranhamento do Estudante de Ensino Médio Frente aos Problemas Levantados Pela Filosofia. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</i> , 2012.
	LIMA, José Anderson de Oliveira. A Exigência da Formação Específica no Ensino de Filosofia. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</i> , 2012.
	LIMA, José Aparecido de Oliveira. A Autonomia Moral no Ensino de Filosofia. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</i> , 2012.
	RODRIGUES, Carlos Artur Costa. O Livro Didático de Filosofia: Relatos de sua integração, disponibilidade e utilização no Ensino Médio. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</i> , 2012.
	SANTOS, Yvisson Gomes dos. A Concepção de Linguagem Segundo Jean Jacques Rousseau: Uma experiência em sala de aula. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</i> , 2012.
	BATISTA, Channy Feliciano. As Perspectivas do Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Limites e possibilidades. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e III Seminário Nacional do PIBID</i> , 2013. (RESUMO).
	ROCHA, Robertina Teixeira da. Trabalhando o Texto Filosófico na Sala de Aula do Ensino Médio: Uma experiência com <i>O Banquete</i> de Platão. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e III Seminário Nacional do PIBID</i> , 2013. (RESUMO).
	RODRIGUES, Carlos Artur Costa. Cine Sophia: Um projeto de construção fílmica do saber/fazer em sala de aula. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e III Seminário</i>

<sup>34</sup> Na apresentação dos trabalhos nos quadros, optamos por não seguir a ordem alfabética pelo sobrenome dos autores, mas a ordem cronológica em que foram apresentados, ou seja, do ano, seguindo a ordem crescente.

	<b>Nacional do PIBID</b> , 2013. (RESUMO).
	TORRES, José Airton; LIMA, José Aparecido de Oliveira; SILVA, Maria Rita da. Projeto Filosofia em Cena: A utilização do teatro como recurso didático. <i>In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF</i> , 2014.
<b>INTERNACIONAIS (01)</b>	LIMA, José Aparecido de Oliveira. Filosofia em Cena: Trabalhando a Filosofia através do teatro. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON</i> , 2014.
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

Como é possível observar, dos doze (12) trabalhos apresentados e publicados pelos bolsistas do PIBID/Filosofia, a maioria é de eventos de nível nacional, fato que qualifica os trabalhos e demonstra o esforço de todos os envolvidos no referido Projeto.

Outro detalhe que vale a pena ressaltar, é a participação do professor Airton Torres – professor de uma escola pública estadual em Maceió e um dos supervisores que trabalham no Projeto PIBID/Filosofia desde 2011 – e de dois bolsistas em um dos mais importantes eventos na área de Filosofia – evento organizado pela ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia).

### 5.2.3 O PAINTER Ensino de Filosofia da UFAL

Outro programa que contribuiu para o desenvolvimento e divulgação desses trabalhos foi o Programa de Ações Interdisciplinares – PAINTER, que em 2013 aprovou o Projeto “Possibilidades e Desafios para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio na Rede Pública de Alagoas: Mapeamento sobre a formação e atuação dos professores, conteúdos ministrados, metodologias e recursos didáticos utilizados” (MELO, 2013b)<sup>35</sup>, composto de quatro (4) professores do Centro de Educação e nove (9) alunos-bolsistas, sendo três (3) do Curso de Pedagogia e seis (6) do Curso de Filosofia da UFAL. Esse projeto foi realizado no período de maio/2013 a setembro/2014.

Sobre esse Programa na UFAL, Lima e Melo (2016, p. 8) afirmam que: “A UFAL criou em 2013 o Programa de Ações Interdisciplinares (PAINTER/UFAL), que possibilita aos

<sup>35</sup> Esse projeto foi coordenado pela professora Ms. Elizabete Amorim de Almeida Melo (Centro de Educação/UFAL) e teve a colaboração dos seguintes professores do mesmo Centro: Prof. Dr. Walter Matias Lima, Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim e Profa. Ms. Andréa Giordanna Araújo da Silva.

graduandos vivenciarem a interdisciplinaridade por meio de pesquisa, ensino e extensão. [...]”.

Buscando vivenciar a pesquisa, o ensino e a extensão, em 2014, outro projeto foi aprovado sobre esse tema, agora denominado “Ensino de Filosofia na Universidade e nas Escolas Públicas em Alagoas: História, problemas e desafios” (MELO, 2014c). Esse projeto continuou e ampliou os estudos e pesquisas propostos no primeiro projeto; ele é composto pelo mesmo corpo de professores e teve cinco (5) alunas-bolsistas, uma (1) do Curso de Pedagogia e quatro (4) do Curso de Filosofia – apenas uma bolsista era novata no Projeto; as demais, já faziam parte do Projeto desde 2013, fato que ajuda no desenvolvimento das pesquisas e da extensão que o referido projeto propõe-se a fazer.

Em relação à importância desse Programa da/na UFAL, Percia Silva (2016, p. 46) afirma que: “O projeto PAINTER/Ensino de Filosofia teve a finalidade, também, de ajudar na formação acadêmica dos alunos-bolsistas, proporcionando estudos orientados, pesquisas de campo, palestras, mesas redondas e fundamentação teórica aprofundada.”.

O depoimento de uma ex-bolsista – Pércia Alves Silva – que participou dos dois projetos do PAINTER Ensino de Filosofia é revelador de sua importância para a sua formação enquanto graduanda/licencianda. É mister frisar que tal depoimento encontra-se em uma nota de rodapé em seu Trabalho de Conclusão de Curso:

Meu depoimento como bolsista do PAINTER: Ensino de Filosofia: Fiz parte da primeira e segunda edição dos projetos aqui apresentados: “Possibilidades e Desafios para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio na Rede Pública de Alagoas: mapeamento sobre a formação e atuação dos professores, conteúdos ministrados, metodologias e recursos didáticos utilizados”, no qual resultou esse Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, e “Ensino de Filosofia na Universidade e nas Escolas Públicas em Alagoas: história, problemas e desafios”. Assim, falar sobre eles é um prazer para mim, pois foi, principalmente a partir desses projetos que eu pude amadurecer academicamente. Eles foram um divisor de água para a minha trajetória na Universidade!

O PAINTER: Ensino de Filosofia da UFAL me possibilitou estudar, pesquisar à Filosofia de uma maneira mais comprometida, organizada, sistematizada e de acordo com a realidade do seu ensino, o papel da disciplina de Filosofia para a sociedade, além pesquisar sobre as condições da formação dos professores dessa disciplina que encontram-se em formação e os que já estão formados. O que deveria ser mais trabalhado no Curso de Filosofia da UFAL, já que estamos num curso de licenciatura. Assim como, o estudo sobre a situação do ensino de Filosofia deveria ser mais intensificado e estimulado pelos professores que formam professores para exercer a profissão.

Participar dessas duas fases do PAINTER/Ensino de Filosofia me fez estar mais atenta sobre a importância de uma boa atuação profissional do professor de Filosofia, além da preocupação com a educação em geral e com o ensino de Filosofia em particular, para que esse seja mais próximo do que deve ser.

Agradeço imensamente as orientações da tão dedicada, comprometida e inteligente professora Andréa Giordanna Araújo da Silva, que o tempo todo, me ajudou nas

orientações das pesquisas, construções dos trabalhos do projeto que já foram apresentados e os que ainda vamos apresentar. Também agradeço a nossa “Mãe Intelectual”, professora Elizabete Amorim, pois é aquela que sempre está disposta a colaborar com o ensino de Filosofia no estado de Alagoas e, assim, com o desenvolvimento acadêmico e filosófico dos seus alunos e orientandos. (SILVA, P., 2016, p. 45).

O depoimento de Silva corrobora com o que defendemos em relação à formação de professores, pois a afetividade deve ser um dos elementos imprescindíveis para contribuir com tal formação, juntamente com a competência profissional e o compromisso político e ético, conforme afirma Freire (1996), como já foi dito em capítulo anterior.

Para uma melhor visibilidade da produção acadêmica desse grupo, apresentamos o quadro a seguir:

**Quadro 11 - Trabalhos Acadêmicos Produzidos pelos Alunos-Bolsistas do PAINTER Ensino de Filosofia (2013-2014).**

<b>EVENTOS ACADÊMICOS</b>	<b>AUTORES/TÍTULOS</b>
<b>LOCAIS e REGIONAIS (03)</b>	RAMALHO, Ayza Rafaela Damasceno; FREITAS, Isabel Ferreira; ROCHA, Robertina Teixeira da <sup>36</sup> . A Situação Funcional do Professor de Filosofia do Nível Médio em Alagoas: Dados da 5ª e da 14ª Coordenadorias Regionais de Educação. <i>In: Anais do II Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia – CAITE</i> , 2014.
	SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos; SILVA, Percia Alves. Ensino de Filosofia: Desafios das escolas públicas de Alagoas. <i>In: Anais do II Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia – CAITE</i> , 2014.
	SANTOS, Jéssica Menezes dos; ARAÚNA, Dayane Mara Silva. A Formação de Professores de Filosofia na Universidade Federal de Alagoas: A vivência no projeto PAINTER. <i>In: Anais do II Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia – CAITE</i> , 2014.
<b>NACIONAIS</b>	NÃO HOUE.
<b>INTERNACIONAIS (03)</b>	RAMALHO, Ayza Rafaela Damasceno; FREITAS, Isabel Ferreira; ROCHA, Robertina Teixeira da. Indicadores da Docência em Filosofia no Ensino Médio em Alagoas. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON</i> , 2014.
	SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos; SILVA, Percia Alves. Ensino de Filosofia: Desafios das escolas públicas da 2ª CRE de Alagoas. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON</i> , 2014.
	SILVA, Percia Alves; SILVA, Andréa Giordanna Araújo da; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. De Estudantes a Egressos: Os desafios do Curso de Filosofia da UFAL. <i>In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – EPEAL</i> , 2014.

<sup>36</sup> A aluna do Curso de Filosofia Robertina Teixeira da Rocha (hoje já formada e professora concursada da rede estadual de ensino de Alagoas) não era bolsista do PAINTER. Entretanto, ela colaborou na pesquisa sobre uma das CRE, trabalho que ela iniciou na disciplina Estágio Supervisionado em Filosofia 2 com a aluna-bolsista Ayza Ramalho Damasceno, entre outros alunos-estagiários.

<b>TOTAL</b>	<b>06</b>
--------------	-----------

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

Aparentemente, a produção desse grupo foi pequena, se comparado aos outros dados apresentados nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia e no Programa PIBID/Filosofia. Entretanto, temos que ressaltar que esse Programa – o PAINTER/UFAL – é um projeto pioneiro institucional (e não nacional), que ainda se encontra em fase de adaptação e implementação na UFAL, pois o primeiro edital foi de 2013 (Edital Nº 001/2013 PAINTER: Programa de Ações Interdisciplinares/UFAL, 2013).

Como cada Projeto tem duração de apenas um ano (diferente do PIBID/Filosofia que o aluno pode passar até dois anos), percebemos e avaliamos que quando o aluno está começando a se adaptar às experiências proporcionadas pelo projeto de pesquisa do qual faz parte, o Projeto chega ao fim, começando, assim, um novo processo de seleção.

#### **5.2.4 Outros Projetos (PIBIC) e Outras Produções Sobre o Tema**

Além dos Programas PIBID e PAINTER, também têm os projetos de PIBIC que são desenvolvidos pelo professor Dr. Walter Matias Lima (2011; 2014), como já foi citado anteriormente. Esses projetos têm possibilitado uma reflexão curricular sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio e um estudo analítico sobre a importância e a possibilidade do uso das mídias digitais nessa disciplina.

Outras produções acadêmicas destacam o trabalho do professor como produtor de conhecimento sobre o Ensino de Filosofia.

Certamente, essas produções estão intercaladas e conectadas aos projetos já citados nos outros itens, pois aqui aparecem os professores ora como autores principais e alunos como co-autores, ora o inverso, processo importante de amadurecimento de ambos os sujeitos: enquanto um amadurece como orientador, o outro aprende como escrever artigos qualificados e mais aprofundados.

Por questões didáticas, apresentamos os dados no quadro a seguir:

**Quadro 12 - Trabalhos Acadêmicos sobre Ensino de Filosofia Produzidos pelos Professores do Centro de Educação da UFAL (2010-2014).**

EVENTOS ACADÊMICOS	AUTORES/TÍTULOS
<p style="text-align: center;"><b>LOCAIS e REGIONAIS</b> <b>(04)</b></p>	<p>MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Da Formação à Prática Docente: Algumas considerações sobre ser professor de Filosofia no Ensino Médio em Alagoas. <i>In: Anais da SETEPE – Educação, Cultura e Diversidade</i>. Mossoró/RN, 2012.</p>
	<p>MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Sugestão Metodológica Para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – UFAL</i>, 2013.</p>
	<p>MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araujo da; AMORIM, Roseane Maria de. Desafios na Formação e na Atuação dos Professores de Filosofia no Ensino Médio em Alagoas: Um estudo interdisciplinar. <i>In: Anais do XXI EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste</i>, 2013. [GT 08 – Formação de Professores].</p>
	<p>AMORIM, Roseane Maria de; MELO, Elizabete Amorim de Almeida Melo; SANTOS, Jéssica Menezes dos. A Formação de Professores de Filosofia na Universidade Federal de Alagoas: Olhares para o Projeto Político Pedagógico do curso e outros documentos legais. <i>In: Anais do XXII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste</i>, 2014. [GT 08 – Formação de Professores].</p>
<p style="text-align: center;"><b>NACIONAIS</b></p>	<p style="text-align: center;">NÃO HOUE.</p>
<p style="text-align: center;"><b>INTERNACIONAIS</b> <b>(03)</b></p>	<p>LIMA, Walter Matias; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araújo. Formação e Prática Docente: Considerações sobre o ensino de Filosofia em Alagoas. <i>In: Anais do VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON</i>, 2013.</p>
	<p>MELO, Elizabete Amorim de Almeida; ROCHA, Robertina Teixeira da; SILVA, Emerson Aguiar da Fonseca. Ensino de Filosofia: Procedimentos metodológicos para o ensino médio. <i>In: Anais do VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON</i>, 2013.</p>
	<p>MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL: Aprendendo e ensinando sobre os caminhos da docência. <i>In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – EPEAL</i>, 2014.</p>
<p style="text-align: center;"><b>TOTAL</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>07</b></p>

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

O quadro mostra claramente que a maioria dos professores que estão envolvidos com a pesquisa, a produção e a divulgação sobre o Ensino de Filosofia na UFAL são professores do Centro de Educação (CEDU).

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar a importância dos professores que coordenam o PIBID/Filosofia, pois sem o trabalho sério e comprometido deles, a produção dos alunos-bolsistas desse Programa não teria, provavelmente, tanto sucesso. São eles:

professora Ms. Ruslane Bião de Oliveira e professor Dr. Artur Bispo Santos Neto, como já citamos anteriormente, ambos do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL.

Também encontramos dois (2) trabalhos sobre o tema, no qual o professor Walter Matias Lima aparece como co-autor. São os trabalhos do seu aluno-orientando do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (CEDU/UFAL):

**Quadro 13 - Trabalhos Acadêmicos sobre Ensino de Filosofia Produzidos pelos Alunos do PPGE/CEDU/UFAL.**

AUTORES/TÍTULOS/EVENTOS
SANTOS, Yvisson Gomes dos Santos; LIMA, Walter Matias. Uma Pesquisa de Campo Feita Através de Aulas da Disciplina de Filosofia no Ensino Médio: Ou como se projeta e executa uma aula de Filosofia. <i>In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – EPEAL</i> , 2014.
SANTOS, Yvisson Gomes dos; LIMA, Walter Matias. A Disciplina de Filosofia no Ensino Médio: Um relato de experiência sob a ótica da análise do discurso. <i>In: Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação</i> , 2014.
<b>TOTAL: 02</b>

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

Também mapeamos as produções publicadas em periódicos. Vejamos no quadro a seguir os dados coletados:

**Quadro 14 - Trabalhos Acadêmicos Sobre Ensino de Filosofia Publicados em Periódicos (2010-2014).**

AUTORES/TÍTULOS/PERIÓDICOS
LIMA, Walter Matias. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Problematizando a cidadania e a formação docente. <i>In: Revista Debates em Educação</i> . Vol. 2. Nº 4. Maceió: UFAL, Jul/Dez, 2010. p. 65-78.
AMORIM, Roseane Maria de; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; CARDOSO, Lilian Bárbara Cavalcanti. A Universidade Federal de Alagoas na Década de 1970: Que profissionais se queria formar? <i>In: Revista Debates em Educação – Revista do PPGE/CEDU</i> . Vol. 5. Nº 9. Jan-Jun/2013. p. 106-128. ISSN: 2175-6600.
MELO, Elizabete Amorim de Almeida. A Filosofia no Ensino Médio e a Importância da Leitura do Texto Filosófico. <i>In: Revista Linha Mestra</i> . Ano VIII. Nº 24. Jan-Jul/2014. p. 1157-1160. ISSN: 1980-9026.
SANTOS, Thiago Ferreira dos. Regência de Aulas de Filosofia no Ensino de uma Rede Pública de Ensino: Relato de experiência. <i>In: Revista do NESEF – Filosofia e Ensino</i> . Edição Especial: Teoria e Prática do Ensino da Filosofia: metodologias e vivências filosóficas na Educação Básica. Vol. 1. Nº 1. Curitiba/PR: UFPR, Set., 2014. p. 20-28.
SILVA, Percia Alves; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. A Importância de um Ensino de Filosofia Significativo: Desafios em sala de aula. <i>In: Revista Eletrônica de Educação de Alagoas – REDUC</i> . Vol. 02. Nº 01. Maceió/AL: Maio, 2014. ISSN 2317-1170.
<b>TOTAL: 05</b>

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

A publicação desses artigos em periódicos constata a relevância desses trabalhos sobre Ensino de Filosofia, produzidos pelos alunos e pelos professores da UFAL, pois eles foram analisados, avaliados e aprovados para publicação por profissionais da área.

Também conseguimos coletar os dados de dois (2) trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos internacionais no ano de 2014: um resultado do PIBIC, orientado pelo professor Dr. Walter Matias Lima e o outro resultado de um “Projeto de Extensão Interinstitucional Filosofia Antiga no Ensino Médio” (GONZAGA; MELO, 2014), coordenado pela professora Dra. Solange Maria Norjosa Gonzaga (Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/Campina Grande) e a professora Ms. Elizabete Amorim de Almeida Melo (UFAL). São eles:

**Quadro 15 - Outros Trabalhos Acadêmicos Sobre Ensino de Filosofia.**

<b>AUTORES/TÍTULOS/EVENTOS</b>
CAVALCANTE, Ricardo Max Lima. O Ensino de Filosofia no Contexto da Cibercultura. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON</i> , 2014.
SILVA, Rafael Bruno Gomes da; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. O Professor-educador de Filosofia como Agente da Criticidade na Sala de Aula do Ensino Médio. <i>In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – EPEAL</i> , 2014.
<b>TOTAL: 02</b>

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

O “Projeto de Extensão Interinstitucional Filosofia Antiga no Ensino Médio” foi desenvolvido na UEPB no período de 2014 a 2015. A coordenadora do projeto – profa. Dra. Solange Maria Norjosa Gonzaga – veio à UFAL em dois momentos para socialização das discussões, participando de palestras, mesas redondas e minicurso, inclusive na Semana Internacional de Pedagogia de 2016.

### **5.3 Trabalhos de Conclusão de Curso Sobre Ensino de Filosofia**

Outro tipo de produção que cresceu nos últimos anos foram os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) sobre Ensino de Filosofia. Percebe-se, com os dados a seguir, que os alunos do Curso de Licenciatura em Filosofia demonstraram interesse pelo tema e construíram seus TCCs abordando tal temática.

**Quadro 16 - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Sobre Ensino de Filosofia e Sobre Educação (2010-2014).**

<b>ANO</b>	<b>DADOS DOS TCCs (TÍTULO/AUTOR/ANO DA DEFESA)</b>
<b>2010</b>	TENÓRIO, Ivete Laurentino de França. <b>Relação Sobre a Personalidade da Criança com Articulações Filosóficas.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2010.
	GUSMÃO, José Lucas de Omena. <b>A Consequência Pedagógica Sobre o Ensino de Filosofia no Nível Médio Segundo a Interpretação da Noção de Introdução à Filosofia de Martin Heidegger.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2010
<b>2011</b>	NÃO CONSEGUIMOS OS DADOS.
<b>2012</b>	OMENA, Thamyres Félix. <b>Filosofia da Educação e a Práxis da Política do Professor: Uma análise da filosofia de Paulo Freire.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2012.
<b>2013</b>	CAVALCANTE, Neurielidy Lopes. <b>O Ensino da Filosofia no Brasil: Uma visão panorâmica.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2013.
	SILVA, Jaeliton Francisco da. <b>Filosofia com Crianças: O desenvolvimento do pensamento crítico das/nas crianças de 7 a 10 anos.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2013.
	BRENNAND, Francisco de Paula. <b>Uma Crítica à Educação Predominante Tendo Como Base o Materialismo Dialético de Mao Tse Tung e Ernesto Che Guevara.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2013.
	SANTOS, Roosevelt dos. <b>Educar Para Uma Nova Ética: O princípio responsabilidade de Hans Jonas.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2013.
	SANTOS, Yvisson Gomes dos. <b>A Concepção da Linguagem Segundo Jean Jaques Rousseau: Uma experiência em sala de Aula.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2013.
<b>2014</b>	LIMA, José Anderson de Oliveira. <b>Ensino de Filosofia: Pensando e debatendo a formação dos professores de Filosofia do Ensino Médio.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	LIMA, Solange da Silva de. <b>Ensino de Filosofia: O texto filosófico em sala de aula.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	NASCIMENTO, Carlos Magesse da Silva. <b>A Escolarização da Filosofia: Do cotidiano à reflexão filosófica.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	PASSOS, Eronildo da Silva. <b>Qual o Papel da Filosofia no Ensino Médio?</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	ROCHA, Robertina Teixeira da. <b>Filosofia no Ensino Médio: Desafios atuais e uma sugestão metodológica.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	RODRIGUES, Carlos Artur Costa. <b>O Livro Didático de Filosofia: O trabalho com os conteúdos filosóficos numa abordagem dialógica em sala de aula.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	SILVA, Jefferson Rodrigo Santos da. <b>Filosofia no Ensino Médio: Ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar?</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	OLIVEIRA JÚNIOR, Fernando Augusto de. <b>A Educação Como Instrumento de Reconstrução Social no Pensamento de Jhon Dewey.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	COSTA, Ingrid Pereira. <b>A Educação da Criança em Rousseau.</b> UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, por e-mail e no Site do curso.

Além dos dezessete (17) TCCs defendidos entre 2010 a 2014, em 2015 e 2016 tivemos a defesa de mais sete (7) TCCs sobre o tema ora inventariado: Lima (2015); Machado (2016); Oliveira (2016); Pereira (2016); Santos (2016); Fabiana Silva (2016); Percia Silva (2016).

Toda essa produção de TCCs sobre Ensino de Filosofia evidencia que o interesse por esse tema ainda continua despertando o olhar investigativo dos alunos do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL.

#### **5.4 O TCC no Curso de Filosofia da UFAL Enquanto um Território em Disputa**

O mapeamento realizado sobre as produções acadêmicas (resumos, artigos e TCCs) produzidos sobre o Ensino de Filosofia, na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, no período de 2010 a 2014, por professores e por alunos da graduação e da pós-graduação, buscando elementos para o registro do “estado da arte” sobre essa temática, mostrou que esse tema fez parte da agenda dos alunos do Curso de Filosofia, pois gerou interesse e, conseqüentemente, o resultado das produções proporcionou a participação em eventos locais, nacionais e internacionais, bem como a publicação em anais de eventos científicos e em periódicos.

Toda essa produção também gerou o interesse de vários alunos sobre o tema para tratar nos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), como já apresentamos os dados anteriormente. Tais trabalhos seguiram as diretrizes dos documentos oficiais do Curso de Filosofia para a elaboração de TCCs (Colegiado do Curso de Filosofia, 2014a; 2014b).

Entretanto, é possível constatar na história da humanidade e na história da produção do conhecimento escrito, que sempre houve períodos de interdição (proibição de exercer ou fazer certas coisas ou realizar certos atos), aquilo que podia e aquilo que não podia fazer/falar/escrever.

Assim, marcando o seu momento de estabelecer uma espécie de interdição, o Colegiado<sup>37</sup> do Curso de Filosofia da UFAL aprovou a Resolução N° 001/2016 de 06 de abril de 2016 que “Dispõe sobre a elaboração, apresentação e avaliação do Trabalho de Conclusão

---

<sup>37</sup>É importante ressaltar que os professores que faziam parte do Colegiado do Curso de Filosofia da UFAL em 2016 não teve participação na elaboração do PPC de Filosofia de 2006, pois todos eles só vieram a fazer parte do quadro funcional de professores efetivos da UFAL a partir de 2010, aproximadamente.

de Curso (TCC) dos alunos do Curso de Filosofia”. Nela fica estabelecido o novo tipo de interdição: o que pode e o que não pode escrever num TCC?

No campo de debate sobre o currículo, essas delimitações do que pode e do que não pode fazer/falar/escrever, constituem-se em práticas curriculares ditas e não ditas, explícitas ou implícitas; de uma forma geral, essas práticas curriculares encontram-se em constante processo de disputa: políticas, filosóficas, epistemológicas, metodológicas, etc. (ARROYO, 2011; VIEIRA, 2009; SILVA, 2005; 2003).

A referida Resolução possui cinco (5) páginas. Entretanto, quase cinquenta por cento (50%) delas se referem aos preâmbulos. É nessa parte que encontramos questões importantes, como: natureza de um TCC em Filosofia e concepção do que é um trabalho com teor filosófico.

Sobre a especificidade de um TCC em Filosofia, a Resolução afirma que:

Um trabalho de conclusão de curso (TCC) de Filosofia, independente da modalidade: bacharelado ou licenciatura, deve ser expressão do processo formativo do estudante na aquisição de habilidades e especificidades do que constituiu os trabalhos que formam a tradição filosófica. Capacidades que envolvem alta e rigorosa conceituação, alto grau de criticidade e problematização teórica, capacidade de produção de argumentos bem fundados, detecção de invalidez inferencial nos argumentos, diligência discursiva, persistência temática, dentre outras, são características do fazer filosófico, que devem ser expressas na boa formação de um profissional de Filosofia (licenciatura e bacharelado)... (RESOLUÇÃO Nº 001/2016, p. 1).

Certamente, pelo que está exposto, as habilidades e as competências exigidas para a escrita de um TCC de graduação é o que é almejado em qualquer escrita acadêmica, incluindo uma tese de doutorado.

Entretanto, na nossa compreensão, o rigor acadêmico exigido ultrapassa as exigências formativas de um aluno em um processo de formação em uma graduação, pois aquele aluno capaz de escrever de forma filosófica, com alta e rigorosa conceituação e alto grau de criticidade e de problematização teórica pode ser também aquele aluno que está inserido em um processo de formação em Pós-Graduação em Filosofia, desde a pós-graduação *lato sensu* até a *stricto sensu*.

Diante do exposto, perguntamos: Qual seria a diferença entre esses níveis de formação: graduação e pós-graduação?

Em outras palavras, é importante frisar que esse trecho da Resolução que encontra-se na citação anterior (ou o documento em seu conjunto), poderia estar se referindo às exigências para uma tese de doutorado, na nossa compreensão. E nesse sentido, ela é problemática

porque não respeita a especificidade da formação em uma licenciatura, solicitando e exigindo do graduando mais do que ele pode produzir.

De acordo com o teor exigido aos alunos em um TCC, espera-se que os professores do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL estejam preparando os alunos para essas capacidades de escrita, no dia a dia de sala de aula. Além disso, espera-se que os professores, com suas produções acadêmicas, estejam dando esse exemplo.

Outro aspecto merece ser indagado: O que é um trabalho de teor filosófico?

Cid (s/d, 93-94) é explícito em relação ao que considera o fazer filosófico. Para ele, é o resultado dos trabalhos da filosofia analítica: “O que quero provar com toda essa conversa sobre a natureza da filosofia é que o que conhecemos com o nome de filosofia analítica é simplesmente o fazer filosófico [...]”.

Em comparação à citação anterior, podemos afirmar que há indícios de que a concepção do que é o fazer filosófico que fundamenta a referida Resolução é o que se chama usualmente de “filosofia pura”?

A verdade é que isso não está explícito em nenhuma parte do referido documento, mas consideramos que tal perspectiva encontra-se subjacente – mais adiante, citaremos um caso emblemático sobre essa questão da pesquisa fora dos limites da “filosofia pura”.

O Curso de Filosofia da UFAL se constitui numa licenciatura e não existe (ainda) um curso de bacharelado em Filosofia, nessa instituição. Entretanto, outro aspecto que logo chama a atenção no início da Resolução é que, em todo o documento, isso não fica explícito, pois os termos **licenciatura** e **bacharelado** aparecem um ao lado do outro.

Assim, a histórica dicotomia entre bacharelado e licenciatura (MATOS, 2013; GALLO, 2008) existente no Brasil é negada e apresentada como uma questão não existente, já que o documento afirma, contraditoriamente, que não pretende criar a dicotomia entre professor e pesquisador em Filosofia.

No Curso de Filosofia da UFAL não se pretende criar, apesar de ser um curso de licenciatura, a dicotomia: professor x pesquisador de Filosofia. A proposta é desenvolver a perspectiva que as dimensões de ensino e pesquisa em Filosofia se retroalimentam. A perspectiva é que um bom professor de Filosofia é antes de tudo um pesquisador de Filosofia, seja neste momento especial de produção de trabalho de conclusão de curso, seja na produção de uma aula, na cotidiana prática de leitura e investigação para construção de um cabedal filosófico que qualifique sua intervenção; [...] enfim, compreender que um professor de filosofia deve ser um pesquisador da área (idem, p. 1).

Sabemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Filosofia, tanto licenciatura quanto bacharelado, encontram-se no mesmo documento – como já foi explicitado em capítulo anterior nesta tese. Nesse documento encontram-se as normativas e o perfil desejado em uma graduação em Filosofia, nas duas modalidades de curso. Entretanto, também fica claro qual é a função de uma licenciatura em Filosofia:

[...]

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (Parecer CNE/CES 492/2001. DCN, 2001, p. 3).

Assim, para além do dito e do instituído, é necessário observar as práticas curriculares para detectar se o Curso de Filosofia da UFAL, no conjunto das disciplinas ofertadas, estão colaborando efetivamente para a formação de professores e pesquisadores em Filosofia, como prescreve o documento oficial para as duas modalidades do curso.

Além disso, uma indagação urge: Professor pesquisador e pesquisador em Filosofia é a mesma coisa?

Certamente, a resposta é não. Sabemos que todo professor deveria ser um pesquisador sobre as temáticas que envolvem a sua área de atuação e sobre a educação e suas problemáticas: as práticas docentes; questões específicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de sua disciplina específica; entre outros aspectos.

No caso específico da Filosofia, a história desta, demonstra que toda Filosofia exige uma ensinabilidade, o que pode ser caracterizado como um atributo imanente à(s) filosofia(s), isto é, sua necessidade de ser ensinada (GALLO, 2012; 2008).

Além disso, nem todo professor de Filosofia é, necessariamente, um pesquisador de Filosofia. As pesquisas em Filosofia são realizadas, normalmente, nos programas de pós-graduação da Área das Ciências Humanas e por meio de projetos de pesquisas de alguns professores do Ensino Superior.

Portanto, consideramos que a perspectiva desejada e declarada na Resolução em questão parece mais um dispositivo para a pós-graduação em filosofia, do que uma exigência de elaboração de um trabalho de conclusão de curso que atenda ao contexto processual da formação do graduando.

Ora, se professor-pesquisador não significa a mesma coisa que professor e pesquisador em Filosofia, qual é o pano de fundo dessa discussão na Resolução?

No nosso entendimento, o referido documento omite a possibilidade de tratar da temática sobre Ensino de Filosofia, na Universidade e no Ensino Médio. Pelo que se encontra na Resolução, os TCCs devem prezar pelos estudos filosóficos, teóricos e conceituais, preferencialmente, como afirma a Resolução (Ver: p. 3), ou seja, pelas problemáticas da denominada “filosofia pura”.

Interessante destacar que a pesquisa sobre o Ensino de Filosofia já faz parte da pauta da ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – desde 2012. Este fato já seria um elemento importante para colaborar na mudança nos cursos de licenciatura em filosofia, no nosso ponto de vista.

É importante ressaltar que, no cenário nacional, há elementos que deveriam contribuir para a mudança de atitude e de mentalidade entre os professores do Curso de Filosofia, em todo território brasileiro, pois nos últimos anos, houve/há um intenso debate sobre a importância do ensino de Filosofia no ensino médio, ganhando, inclusive, a atenção da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), que a partir de 2012, criou o GT sobre Filosofia no Ensino Médio, evento bienal. (LIMA; MELO, 2016, p. 8).

Além disso, como já foi dito anteriormente, o governo federal vem investindo recursos, desde 2011, no Programa PIBID – Programa de Bolsas de Incentivo à Docência. E o Curso de Filosofia da UFAL já aderiu a esse programa, como também já foi dito anteriormente.

É importante destacar que essa Resolução se afasta do que é prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002), quando se refere à questão da pesquisa, no Artº 3:

**Art. 3º** A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

[...]

II - a **coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor**, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda **consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera**;

b) a **aprendizagem como processo de construção de conhecimentos**, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

[...]

III - a **pesquisa**, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002, grifos nossos).

Nesse sentido, a Resolução do Curso de Filosofia da UFAL se afasta também das determinações oficiais em relação à concepção de conhecimento, ao reduzir as propostas de TCCs apenas aos conteúdos das disciplinas específicas, pois:

§ 3º A **definição dos conhecimentos** exigidos para a constituição de competências deverá, **além da formação específica** relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, **envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência**, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - **conhecimento pedagógico**;

VI - **conhecimento advindo da experiência** (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002, Artº 6, Inciso VI, grifos nossos).

Em relação ao trabalho de teor filosófico, a Resolução de TCC, em estudo, afirma que não pretende esgotar tal questão, mas deixa claro o que quer do aluno:

Mas o que significa uma abordagem efetivamente filosófica? Esta não é uma pergunta simples de responder, nem se pretende, neste curto espaço, estabelecer-la de modo exaustivo. Apenas se pretende estabelecer um parâmetro básico, que garanta especificidade de área na pesquisa filosófica do Curso de Filosofia da UFAL. Neste sentido, a pergunta sobre o que é uma abordagem filosófica deve permanecer filosoficamente viva, mas não normativamente viva, se assim o fosse, geraria a impossibilidade de se afirmar parâmetros mínimos de uma atividade complexa que é ensinar e aprender a pesquisar em Filosofia – objetivo de um TCC de Filosofia.

Dito isso, é importante pautar que Filosofia é uma atividade de construção, crítica e esclarecimento conceitual, fundada num processo discursivo marcado por argumentos. Disso depreende-se que Filosofia não é descrição histórica, não é narrativa em prosa ou poesia de um fato, não é uma elaboração estatística numérica, dentre outras possíveis expressões discursivas. Filósofos, portanto, criam, avaliam, criticam conceitos, construindo articulações linguísticas que se ligam logicamente, argumentativamente.

Fazer Filosofia é examinar ou demonstrar crenças, ideias, conceitos e argumentos atuantes e aceitos como verdadeiros. Examinar e/ou criar conceitos, problematizá-los, esclarecê-los, relacioná-los criticamente, avaliar sua verdade ou falsidade, perceber ou não a existência de nexos inferenciais entre formulações conceituais ou criar tal nexo em suas próprias formulações são atividades básicas do filósofo. Costuma-se atribuir o adjetivo “teórico” a esta atividade.

A atividade filosófica requer a construção de um discurso teórico em alto grau, formulações argumentativas marcadas por um grau alto de exigência conceitual. Este, se diria, é o modo que o discurso filosófico se faz. O caráter filosófico também pode ser depreendido do alto grau manifesto pela exigência de totalidade ou de abrangência expressa no discurso. Os conceitos e argumentos que sustentam tal discurso deve visar à universalidade, uma ampla abrangência da compreensão e explicitação de qualquer conceito em questão. Do mesmo modo, o processo argumentativo deve apontar e se sustentar em explicitações conceituais verdadeiras e fundamentais (Resolução de TCC de Filosofia, 2016, p. 2).

Quando deixa claro o que pode ser objeto de estudo e escrita em um TCC no Curso de Filosofia, deixa-se também de lado o que não pode ser objeto de um TCC, mesmo que isso não esteja escrito de forma clara e transparente.

Mais uma indagação: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio e no Ensino Superior seria um tema filosófico?

Para Ceppas (2013), a resposta é afirmativa. Pode-se e deve-se pesquisar e fazer monografias, como por exemplo TCC, sobre o Ensino de Filosofia porque é considerado um tema filosófico. Vale a pena constatar trechos importantes das afirmações desse autor que faz parte da ANPOF.

A pesquisa em filosofia é basicamente uma pesquisa bibliográfica. Ela consiste na leitura paciente, e releitura constante, dos principais textos de um determinado autor, focada num determinado tema, assim como na investigação da literatura secundária, dos comentadores. Um professor em exercício pode se sentir tentado a fazer uma “pesquisa empírica” e até “participativa” com seus alunos, mas este é um trabalho que exige um controle metodológico rigoroso, que se adquire em cursos nos quais esse tipo de pesquisa é mais comum (pedagogia e antropologia, por exemplo, sobretudo em nível de pós-graduação). **Mas há outras formas de realizar uma pesquisa em filosofia que absorva, de algum modo, as questões da prática docente e que respeitem a especificidade de uma monografia em filosofia.** (CEPPAS, 2013, p. 162, grifos nosso).

[...] Na maioria das universidades, o ensino de filosofia é considerado ainda um “tema menor”, e são poucos os licenciandos que nele se aventuram, até porque muitas licenciaturas tampouco exigem a realização de uma monografia ao final do curso, reservada aos bacharéis, àqueles que pretendem dedicar-se à pesquisa e não ao ensino de nível médio. Em nosso caso, como já dissemos no início deste texto, não se trata de optar por uma coisa ou outra, levando em consideração que **uma pesquisa sobre ensino de filosofia é uma pesquisa filosófica como qualquer outra, exigindo o mesmo nível de rigor conceitual que uma pesquisa em “filosofia pura.** (CEPPAS, 2013, p. 170, grifos nosso).

A filosofia, desde seus primórdios, tem como tema central o sentido e as condições para a transmissão de seus conceitos e suas práticas. As questões mais fundamentais de Sócrates são a possibilidade da aprendizagem da virtude e as condições para o exercício da filosofia, e quase todos os filósofos da tradição dedicaram-se a pensar a “formação”, isto é, as diversas dimensões da formação cultural de indivíduos e da sociedade, como questão fundamental para pensar o conhecimento e a moral numa perspectiva civilizatória mais ampla. Não seria errado dizer, portanto, que **as questões relativas ao ensino de filosofia nos instalam de imediato no âmago daquilo que a filosofia tem de mais amplo e fundamental: o sentido do homem enquanto um ser que pensa e um ser moral.** Portanto, perguntar-se sobre os sentidos e as possibilidades de uma formação filosófica em nossa sociedade, ainda que em contextos muito específicos e a partir de questões metodológicas mais restritas (por exemplo, sobre aspectos mais ou menos específicos do ensino da lógica, da ética, da teoria do conhecimento, da estética etc.), deve dar lugar a um tipo de pesquisa que não é nem mais nem menos filosófica do que aquela realizada em nome de uma filosofia dita “profissional”, supostamente “mais acadêmica.” (CEPPAS, 2013, p. 170-171, grifos do autor entre aspas e em negrito nosso).

Em outras palavras, é importante frisar que, além de Ceppas, vários outros estudiosos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros consideram o Ensino de Filosofia como um problema filosófico, tais como: Cerletti (2009; 2004); Aspis e Gallo (2009); Gallo (2012); Rodrigo (2009); entre outros.

Voltando à referida Resolução, buscando entendê-la melhor e explicitá-la, citamos:

[...] É importante salientar que a especificidade teórica da Filosofia deve ser destacada e todos os esforços investigativos devem caminhar para ela. Aspectos históricos ou empíricos, aspectos literários ou artísticos podem entrar no processo de investigação e produção do discurso, isso até aponta para a dimensão interdisciplinar da Filosofia, mas eles devem apenas servir de recurso denotativo, por vezes, até com componente crítico, para a produção teórico-conceitual.

Metodologias próprias de outras áreas científicas, como estudo de caso, levantamento de dados via questionário, levantamentos estatísticos, metodologias de interpretação das produções artístico-literárias etc. podem fazer parte da elaboração do TCC, não há proibição quanto a esta prática, mas devem construir um patamar de base ou de prova para avançar a elaboração teórica. Ficar apenas na dimensão empíricas/históricas ou artísticas, sem reflexão teórica exigente, não caracteriza um trabalho de teor filosófico. Contudo, deve-se dar preferência aos trabalhos de elaboração propriamente conceitual, com diálogo com os filósofos e a tradição filosófica (idem, p. 3).

Ora, o trecho anterior pode se referir a qualquer ciência e forma de conhecimento, não apenas à Filosofia, na nossa forma de ver.

Outro aspecto que entendemos como problemático na Resolução é o Artº 1, que afirma que o(a) orientador(a) deve ser “[...] um docente lotado no Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, e vinculado ao Curso de Filosofia.” (idem, p. 3).

O que isso significa?

Que os professores lotados em outras Unidades Acadêmicas da UFAL, fora o referido Instituto, acima citado, não podem orientar TCCs; à eles, cabem tão somente ensinar as mais de 600 horas/aulas destinadas às disciplinas pedagógicas do Curso, por exemplo. Em outras palavras, podem ensinar, mas não podem orientar, criando uma cisão declarada entre o específico e o pedagógico relacionados ao Curso, ferindo qualquer possibilidade de uma formação interdisciplinar.

Voltando à última citação, ela demonstra, na nossa visão, preconceito e total desconhecimento de outras áreas do conhecimento – como por exemplo a Área da Educação – , às quais a Filosofia poderia estabelecer interfaces.

Ora, afirmar que: “[...] Ficar apenas na dimensão empíricas/históricas ou artísticas, sem reflexão teórica exigente, não caracteriza um trabalho de teor filosófico [...]”, é um

paradoxo, pois nenhuma área do conhecimento fica apenas na dimensão empírica ou histórica, sem necessariamente realizar uma reflexão teórica fundamentada.

Nesse aspecto, Bachelard (1996) afirma que, o conhecimento científico deve se constituir em uma ruptura/superação em relação ao conhecimento vulgar (senso-comum). Assim, todo pesquisador deve superar o apego ao conhecimento conquistado, para que o conhecimento científico possa evoluir, de modo formativo e coerente.

Dessa forma, Bachelard destaca os obstáculos epistemológicos que devem ser enfrentados e superados para o progresso do desenvolvimento científico que são: a) a opinião (senso comum); b) a experiência primeira; c) o conhecimento geral (que se baseia em generalizações); d) o conhecimento unitário e pragmático; e) os obstáculos verbais; f) obstáculo substancialista; entre outros (BACHELARD, 1996), como já foi afirmado anteriormente.

E, tratando especificamente sobre as pesquisas em educação, é importante frisar que há mais de três décadas que não se realizam pesquisas apenas de cunho estatístico. As pesquisas em educação, notadamente em Ciências Humanas e Sociais, campo no qual se encontra a Filosofia, possuem uma abordagem qualitativa sobre/dos dados, ou seja, observação, descrição e análise, e devem ser fundamentadas por um rigoroso referencial teórico (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Sobre as pesquisas em educação, Freire afirma que:

[...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 85, grifos do autor).

Em relação às pesquisas, por exemplo, sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio e na Universidade, no Brasil, elas também se constituem numa discussão recente, a partir da década de 1990. Entretanto, já temos um referencial teórico extenso que se avoluma, associado, na maioria das vezes, à construção de uma Didática Específica Para o Ensino de Filosofia (CERLETTI, 2009; ASPIS e GALLO, 2009; GALLO, 2012; RODRIGO, 2009; CORTELLA, 2009; LORIERI, 2002; MELO, 2014a; 2013a; LIMA *et al*, 2019; 2013; entre outros).

Assim, podemos afirmar que, a começar por esta Resolução, o TCC no Curso de Filosofia da UFAL, fazendo parte do currículo do referido Curso, se constitui como um

território de disputas acadêmicas, políticas, epistemológicas, metodológicas, disciplinares (ARROYO, 2011; VIEIRA, 2009; SILVA, 2005; 2013), como já foi afirmado anteriormente.

Além disso, tal Resolução parece andar contra a corrente em relação aos documentos oficiais que dão as diretrizes nacionais para o funcionamento dos cursos de graduação, como vimos nos capítulos 2 e 3 deste trabalho.

### **5.5 Algumas Considerações ou Para Não Concluir**

Nesse trabalho de mapeamento das produções acadêmicas sobre o Ensino de Filosofia produzidos tanto por alunos quanto por professores, no período em recorte, tivemos o objetivo de colaborar com a construção da História do Ensino de Filosofia no estado de Alagoas, fazendo um estudo sobre o “estado da arte” sobre esse tema. Entretanto, temos consciência de que essa é apenas uma história possível, pois não é possível dar conta da totalidade dos trabalhos publicados.

Divulgando a produção dos trabalhos e dos artigos sobre o Ensino de Filosofia apresentados e/ou publicados pelos alunos e professores da graduação e da pós-graduação da UFAL, seja em eventos acadêmicos (locais, regionais, nacionais e internacionais) e/ou em periódicos eletrônicos, esperamos manter a “chama acesa”, ou seja, fazer com que os alunos do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL se sintam sujeitos produtores de conhecimentos, que possam refletir sobre sua formação e sua atuação profissional de forma profícua e consciente, estabelecendo a relação entre a teoria e a prática docente.

Certamente, não podemos deixar de frisar que a quantidade de trabalhos produzidos sobre o Ensino de Filosofia nos últimos quatro (4) anos é resultado do empenho pessoal e profissional de alguns professores do Centro de Educação da UFAL, dos professores coordenadores do PIBID/Filosofia e de vários alunos do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL (e algumas alunas do Curso de Pedagogia que participam do Projeto PAINTER Ensino de Filosofia).

Este fato não é fortuito, pois como a maioria das licenciaturas no Brasil, o Curso de Filosofia da UFAL não é diferente, pois tem uma forte tendência bacharelesca, seja na forma como o Curso acontece no cotidiano das salas de aulas, seja no controle que se tem em relação aos trabalhos de TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, para que os alunos

pesquisem temas filosóficos, dando a entender que as temáticas que envolvem o Ensino de Filosofia no século XXI não o são.

Em relação a essa questão, o documento sobre o TCC do Curso de Filosofia/UFAL (2016), demonstra claramente a preocupação sobre se tal tema é filosófico ou não.

Ora, não tem como não indagar: Se o aluno passa quatro (4) anos estudando Filosofia na instituição e no final não consegue escolher um tema “filosófico” ou não consegue escrever de forma filosófica, a culpa é de quem? Aqui cabem algumas questões para reflexão: O que é filosófico? Quem tem a autoridade para estabelecer o que é e o que não é filosófico?

Consideramos que estas questões deveriam fazer parte constantemente da reflexão dos professores do Curso de Filosofia que são responsáveis pela formação dos futuros professores de Filosofia do estado de Alagoas, mesmo que não se assumam como tal, na maioria das vezes.

Nesse sentido, os dados quantitativos apresentados nesse trabalho é um indício (já que não conseguimos coletar dados referentes à produção antes de 2010 para fazer uma comparação rigorosa sobre o crescimento ou não da mesma) do interesse pelo assunto, principalmente depois de 2010 para cá, quando a disciplina Filosofia passou a ser obrigatória (em 2008) e os alunos de Filosofia começaram a ter acesso aos textos e às discussões sobre o tema a nível nacional, sendo incentivados, ao mesmo tempo, para conhecer a realidade do Ensino de Filosofia em Alagoas e produzir sobre isso, criando um banco de dados que auxiliasse na reflexão sobre a melhoria da qualidade dessa disciplina no currículo escolar.

Em suma, depois do exposto, temos consciência de que o trabalho apenas começou, pois a investigação sobre o “estado da arte” em um determinado campo de estudo é sempre um trabalho inconcluso e fugidio, pois, por mais que tenhamos tentado dar conta da totalidade, sempre haverá trabalhos que não foram computados, trabalhos que estão em processo de elaboração e conclusão. Enfim, temos consciência de que ainda há muito o que fazer.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa bibliográfica e documental sobre o lugar das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL, no período de 2010 a 2014, constatou que as mesmas ocupam um “não lugar”, pois encontramos um silêncio ensurdecedor no documento mais importante que rege qualquer curso no Ensino Superior, ou seja, o PPC do Curso de Filosofia da UFAL de 2006, documento analisado, que destina apenas algumas linhas sobre o assunto, como vimos no decorrer deste trabalho de pesquisa de doutoramento.

Apesar desse “não lugar” ocupado por essas disciplinas em destaque, também constatamos que os sujeitos educacionais resistem e insistem por meio das práticas educativas e filosóficas dos sujeitos envolvidos – da professora supervisora e dos alunos e das alunas (estagiários), que teimam em disputar os territórios acadêmicos, numa luta de militância política e acadêmica, transformando “muros” em pontes, fronteiras em espaços marginais que podem ser invadidos por outros dizeres e fazeres.

Contudo, apesar dos muros e das fronteiras enfrentadas, buscamos transformar “os limões em limonadas”, como se diz popularmente. Em outras palavras, essas disciplinas contribuíram (e ainda contribuem) para a formação do licenciando do Curso de Filosofia da UFAL, por meio do processo de teorização da prática pedagógica, refletindo e incentivando a produção didática (planejamento de aulas) – mais de duzentas e cinquenta (250) aulas planejadas com a Metodologia Melo – e a produção acadêmica (construção de mais de cinquenta artigos e dezessete TCCs), durante o período estudado.

Para além das prescrições dos documentos legais, buscamos construir caminhos que pudessem colaborar na formação inicial dos professores de Filosofia. E nesse processo, nos formar também, como afirma Paulo Freire (1996), nos (re)construir nos caminhos da docência, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo.

Nesse processo, é importante destacar que nossos achados de pesquisa foram para além do mapeamento dos planejamentos de aulas com a Metodologia Melo e do mapeamento das produções acadêmicas dos alunos. Também constatamos ações-reflexões que contribuíram de forma efetiva para a formação dos futuros professores de Filosofia e que vão para além das normativas especificadas para as disciplinas de Estágio Supervisionado nos documentos oficiais, como: 1) foi realizado o trabalho de organização das disciplinas de

Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 da UFAL durante o período de 2010 a 2014; 2) vinte e seis (33) palestras, minicursos e mesas redondas foram ministradas pelos alunos-estagiários em sala de aula da UFAL e em outros ambientes acadêmicos dentro (exemplos: na 3ª Semana Internacional de Pedagogia/UFAL e em um evento em Santana do Ipanema) e fora do estado de Alagoas (na UEPB em Campina Grande); 3) criamos um Grupo de Discussão no *Facebook* com noventa e quatro (94) membros compostos por alunos e ex-alunos de Estágio; 4) gravação e distribuição de CD's com as aulas planejadas utilizando a Metodologia Melo – material que foi entregue aos estagiários e aos professores regentes das escolas que serviram como campo de estágio; entre outros.

Ressaltamos ainda que, em oposição às dificuldades encontradas durante o percurso na/da prática docente nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia da UFAL, decerto, foi (e é) necessário mantermos um estado de esperança, do verbo esperar (sonhar, buscar e agir) e não do verbo esperar.

Por isso, esta pesquisa que ora colocamos um ponto final, temporariamente, nos leva a querer mais. Em outras palavras, ainda pretendemos continuar pesquisando sobre a formação de professores para o século XXI, buscando aprofundamento teórico nas ideias de Edgar Morin e Paulo Freire.

Certamente, é salutar que no processo de formação de professores para a educação básica, precisamos ensinar e aprender sobre a complexidade da nossa condição humana, limitada por um planeta que se encontra em destruição; precisamos ensinar e aprender a preservar a vida e a combater a morte resultante da barbárie, como diz Edgar Morin (2005; 2002).

Para tanto, é necessário uma formação de professores consistente, embasada teoricamente – na Epistemologia, na Metodologia, na Antropologia, na Política, na Filosofia e nas diferentes ciências –, tendo a teoria-prática pedagógica-didática-filosófica como ponto de partida e ponto de chegada – ação-reflexão-ação, como diz Paulo Freire (1996).

Nesse processo de formação, é imprescindível (re)estabelecer a relação intrínseca existente entre teoria e prática, em prol de uma educação justa e igualitária para todos e todas, respeitando as diferenças e as diversidades, combatendo os diferentes tipos de barbáries que nos rondam: a pedofilia, o racismo, a homofobia, a fome, a pobreza extrema, a falta de respeito com o outro, entre outros (MORIN, 2005; 2002).

Enfim, se numa pesquisa acadêmica não pudermos refletir sobre os problemas do chão da sala de aula, sobre a educação do futuro e sobre a possibilidade de esperar, de ter uma ética voltada para o ser humano, o que fazemos efetivamente na academia?

## 7. REFERÊNCIAS

AMORIM, Roseane Maria de; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SANTOS, Jéssica Menezes dos. A Formação de Professores de Filosofia na Universidade Federal de Alagoas: Olhares para o Projeto Político Pedagógico do Curso e outros documentos legais. *In: Anais do XXII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste*. Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em: <<http://www.epenn.com.br/2014/>> Acesso em: 29 Nov. 2014.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

ASPIS, Renata; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia: Um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASPIS, Renata. Ensino de Filosofia e Resistência e Sub-versões. *In: Revista Polyphonia*. Dossiê: Presença e Lugar da Filosofia na Educação Básica. Vol. 23; Nº 2. Goiás: UFG, Jul/dez, 2015. p. 63-77. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/33911>> Acesso em: 13 Mar. 2019.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. 10 reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 30 Set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>> Acesso em: 30 Set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002**. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>> Acesso em: 30 Set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia**. Resolução CNE/CES 12, de 13 de Março de 2002. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>> Acesso em: 30 Set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...]. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>> Acesso em: 30 Set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Graduação em Filosofia [e outros]**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 10 Set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica –FNDE. **Guia Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, Ensino Médio, 2012**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/2988-guia-pnld-2012-ensino->> Acesso em: 12 Jan 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N° 11.684 de 2 de Junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)> Acesso em: 23 Julho 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – OCEM: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Volume 3**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em: 15 Out. 2010. .

CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012a. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

CALDERANO, Maria da Assunção (2012b). Estágio Curricular: Formação Inicial, Trabalho Docente e Formação Contínua. *In*: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012a. p. 9-20. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

CALDERANO, Maria da Assunção (2012c). O Estágio Curricular e os Cursos de Formação de Professores: Desafios de uma proposta orgânica. *In*: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012a. p. 237-260. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

CAVALCANTE, Ricardo Max Lima. **Consciência, História e Ideologia nos Escritos de ‘A Ideologia Alemã’**: Um estudo de três categorias preponderantes do materialismo histórico-dialético. S/L: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

CEPPAS, Filipe. Para a Realização de TCC em Filosofia. *In*: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). **Ensinar Filosofia**. Vol. 2. Cuiabá/MT: Central de Texto, 2013. p. 155-190. Disponível em: <[https://www.academia.edu/10773102/Ensinar\\_Filosofia\\_-\\_Vol.\\_2.\\_Cuiab%C3%A1\\_Universidade\\_Aberta\\_do\\_Brasil\\_Central\\_de\\_Texto\\_2013\\_v.1.\\_p.195](https://www.academia.edu/10773102/Ensinar_Filosofia_-_Vol._2._Cuiab%C3%A1_Universidade_Aberta_do_Brasil_Central_de_Texto_2013_v.1._p.195)> Acesso em: 04 Mar. 2019.

CERLETTI, Alejandro A.. **O Ensino de Filosofia Como Problema Filosófico**. Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CERLETTI, Alejandro A.. Ensinar Filosofia: Da pergunta filosófica à proposta metodológica. *In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Filosofia: Caminhos para seu ensino.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 19-42.*

CID, Rodrigo Reis Lastra. Práticas Filosóficas e Práticas Pedagógicas em Filosofia. *In: **Cadernos UFS Filosofia.** s/d. p. 87-95. Disponível em: <[http://200.17.141.110/periodicos/cadernos\\_ufs\\_filosofia/revistas/ARQ\\_cadernos\\_6/cid.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/cadernos_ufs_filosofia/revistas/ARQ_cadernos_6/cid.pdf)> Acesso em: 24 Ago. 2016.*

CORTELLA, Mario Sergio. **Filosofia e Ensino Médio:** Certos porquês, alguns senões, uma proposta. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA/UFAL. **Circular Nº 01/2014. Organização dos Procedimentos de TCC.** Maceió/AL: Coordenação do Curso de Filosofia/UFAL, 2014a. Mimeo.

COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA/UFAL. **Normas para Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.** Maceió/AL: Coordenação do Curso de Filosofia/UFAL, 2014b. Mimeo.

COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA/UFAL. **Resolução Nº 001/2016 de 06 de abril de 2016.** Dispõe sobre a elaboração, apresentação e avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos do Curso de Filosofia. Maceió: UFAL: Curso de Filosofia, 2016. Disponível em: <<http://www.ichca.ufal.br/graduacao/filosofia/wp-content/uploads/Regulamento%20TCC%202016.pdf>> Acesso em: 03 Ago. 2016.

DEMO, Pedro. **Saber Pensar.** 4 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005. (Coleção Guia da Escola Cidadã; V. 6)

FAVARETTO, Celso Fernando. O Papel Estratégico da Filosofia na Educação Básica. *In: **Revista Dialogia.** São Paulo: Universidade Nove de Julho (UNINOVE), 2011.p. 15-24.*

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. *In: **Revista Educação & Sociedade.** Ano XXIII; Nº 79. Agosto, 2002. p. 257-272. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 02 Abr. 2015.*

FORTIN, Robin. **Compreender a Complexidade:** Introdução a *O Método* de Edgar Morin. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GALLO, Silvio. Para Além da Explicação: O Professor e o Aprendizado Ativo da Filosofia. *In: KUIAVA, Evaldo Antonio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. (Coleção Filosofia e Ensino). p. 167-180.*

GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia.** Campinas: Papyrus, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias**. Chapecó: Editora Argos, 2007.

GOMES, José Menezes. **Fazer mais com menos eleva adoecimento docente** [reportagem]. Disponível em: <<http://www.adufal.org.br/site/mostranoticia.aspx?cod=11331>> Acesso em: 10 Abr. 2014.

GONZAGA, Solange Maria Norjosa; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Projeto de Extensão Interinstitucional: Filosofia Antiga no Ensino Médio**. Campina Grande/PB: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Maceió/AL: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), 2014. Mimeo.

GONZAGA, Thâmara. **Pesquisa da UFAL Coleta Dados Sobre Adoecimento Docente: Professores da rede estadual podem colaborar com informações para mapear principais causas de afastamento da sala de aula**. Reportagem de 13/06/2019. Disponível em: <<https://ufal.br/ufal/noticias/2019/6/pesquisa-da-ufal-coleta-dados-sobre-adoecimento-docente>> Acesso em: 14 Jun. 2019.

GOVERNO FEDERAL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <[http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01\\_bt\\_index.html](http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html)> Acesso em: 15 Dez. 2017.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. O Programa Escola Livre em Alagoas, a Crise de Acumulação do Capital e o Fortalecimento da Direita Política Brasileira. *In: Revista Exitus*. Vol. 8; Nº 1. Santarém/PA: JAN/ABR, 2018. p. 141-170. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/393>> Acesso em: 13 Abr. 2019.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. O que é Epistemologia? *In: Introdução ao Pensamento Epistemológico*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. p. 21-39.

LIMA, José Anderson de Oliveira. **Ensino de Filosofia: Pensando e debatendo a formação dos professores de Filosofia do Ensino Médio**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió/AL: Curso de Licenciatura em Filosofia/UFAL, 2014a. Mimeo.

LIMA, José Anderson de Oliveira. A Formação do Professor de Filosofia: Refletindo sobre a Docência e os Desafios da Formação Inicial. *In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON*. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2014b. ISSN: 1982-3656. Disponível em: <<http://educonse.com.br/viiicoloquio/default.asp>> Acesso em: 16 Ago. 2017.

LIMA, José Aparecido de Oliveira. **A Importância do Conhecimento Filosófico na Formação do Licenciado em Filosofia e do Aluno do Ensino Médio**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/UFAL, 2015. Mimeo.

LIMA, José Aparecido de Oliveira; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. A Formação do Licenciando em Filosofia na Universidade Federal de Alagoas/UFAL. *In: Anais do Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*. São Cristóvão/SE: UFSE, 2016. ISBN:

1982-3657. Disponível em: <[http://educonse.com.br/xcoloquio/publicacao\\_eixos.asp](http://educonse.com.br/xcoloquio/publicacao_eixos.asp)> Acesso em: 11 Mar. 2017.

LIMA, Walter Matias; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. Formação e Prática Docente: Considerações sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas. *In*: HADDAD, Lenira; LIMA, Walter Matias. (Orgs.). **Múltiplos Olhares Sobre a Formação Docente**. Maceió/AL: EDUFAL, 2019. p. 113-128.

LIMA, Walter Matias; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. Formação e Prática Docente: Considerações sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas. *In*: **Anais do VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON**. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2013. ISSN: 1982-3657. Disponível em: <<http://educonse.com.br/viicolquio/>> Acesso em: 28 Set. 2014.

LIMA, Walter Matias. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Problematizando a cidadania e a formação docente. *In*: **Revista Debate em Educação**. Vol. 2; Nº 4. Maceió/AL: Jul/Dez, 2010. p. 65-78. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/562/295>>> Acesso em: 20 Abr. 2013.

LIMA, Walter Matias. **Projeto PIBIC: Parâmetros Curriculares, Currículo de Filosofia e Ensino Médio**. Maceió: UFAL, 2011. Maceió: UFAL, 2011. Mimeo.

LIMA, Walter Matias. **Projeto PIBIC: O Ensino de Filosofia e novas tecnologias de ensino**. Maceió: UFAL, 2014. Mimeo.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ed. Cortês, 1993.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Alisson Douglas da Silva. **O Ensino de Filosofia na Contemporaneidade: Refletindo sobre a formação integral em Platão e sobre a crítica da formação para o trabalho em K. Marx**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/UFAL, 2016. Mimeo.

MARTINS, José Antônio. O Texto Filosófico: Uma necessidade. *In*: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. **Filosofia, Formação Docente e Cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. (Coleção Filosofia e Ensino). p. 271 -289.

MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes (Orgs.) **Filosofia: Caminhos do ensinar e aprender**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MATOS, Junot Cornélio. **A Formação Pedagógica dos Professores de Filosofia: Um debate, muitas vozes**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. (Coleção Filosofar é Preciso).

MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos; CIRINO, Felipe Henrique Souza. **Ensino de Filosofia: Mapeamento dos artigos apresentados e/ou publicados sobre Ensino de Filosofia por alunos e professores (graduação e pós-graduação) da UFAL no período de 2010-2014.** Maceió: UFAL, 2014. Mimeo.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL: Aprendendo e ensinando sobre os caminhos da docência. *In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia e VII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL, 2014.* Maceió/AL: UFAL, 2014a. ISSN: 1981-3031. Disponível em: <<http://epeal2014.dmd2.webfactional.com/trabalhos-identificado/892-artigo-com-identifica%C3%A7%C3%A3o-SEM-DE-PED-2014.pdf>> Acesso em: 23 Set. 2016.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. A Filosofia no Ensino Médio e a Importância da Leitura do Texto filosófico. *In: Revista Linha Mestra.* Ano III. Nº 24, Jan-Jul, 2014b. p. 1157-1160. ISSN: 1980-9026. Disponível em: <<http://linhamestra24.wordpress.com/artigos/>> Acesso em: 11 Nov. 2014.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Projeto PAINTER: Ensino de Filosofia na Universidade e nas Escolas Públicas em Alagoas: História, problemas e desafios.** Maceió: UFAL, 2014c. Mimeo.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Sugestão Metodológica para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. *In: Anais da Semana de Pedagogia de 2013.* Maceió, AL: Universidade Federal de Alagoas, 2013a. Disponível em: <<http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/>> Acesso em: 29 Set. 2014.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Projeto PAINTER: Possibilidades e Desafios para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio na Rede Pública de Alagoas: Mapeamento sobre a formação e atuação dos professores, conteúdos ministrados, metodologias e recursos didáticos utilizados.** Maceió/AL: UFAL, 2013b. Mimeo.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araujo da; AMORIM, Roseane Maria de. Desafios na Formação e na Atuação dos Professores de Filosofia no Ensino Médio em Alagoas: Um estudo interdisciplinar. *In: Anais do XXI EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste.* [GT 08 – Formação de Professores]. Recife/PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: <[http://www.epenn2013.com.br/Comunicacoes/GT08-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores/GT08\\_DESAFIOS\\_NA\\_FORMACAO.pdf](http://www.epenn2013.com.br/Comunicacoes/GT08-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores/GT08_DESAFIOS_NA_FORMACAO.pdf)> Acesso em: 12 Mar. 2015.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Da Formação à Prática Docente: Algumas considerações sobre ser professor de Filosofia no Ensino Médio em Alagoas. *In: Anais da SETEPE – Educação, Cultura e Diversidade.* Mossoró/RN: Editora Queima-Bucha, 2012a. p. 188-201. ISBN: 978-85-8112-020-1 (em CD ROM).

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Plano de Estágio Supervisionado em Filosofia 1: Conhecendo uma escola da rede pública estadual de ensino.** Maceió: UFAL, 2012b. Mimeo.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Plano de Estágio Supervisionado em Filosofia 2: Entrevista com um professor de filosofia do ensino médio.** Maceió: UFAL, 2012c. Mimeo.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Plano de Estágio Supervisionado em Filosofia 3:** Observação de aulas de filosofia no ensino médio em escolas da rede pública estadual de ensino. Maceió: UFAL, 2012d. Mimeo.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Plano de Estágio Supervisionado em Filosofia 4:** Regência de aulas de filosofia em uma escola da rede pública estadual de ensino. Maceió: UFAL, 2012e. Mimeo.

MENEZES, Paulo Henrique Dias. Formação Profissional Prática Específica do Professor: Reflexões sobre um modelo colaborativo de estágio curricular supervisionado. *In:* CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular:** Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 209-236. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2002.

OLIVEIRA, Josefa Selma Silva de. **Ensino de Filosofia e sua Metodologia no Ensino Médio.** Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/UFAL, 2016. Mimeo.

OLIVEIRA, Ruslane Bião de. **Projeto PIBID/Sub-área de Filosofia.** UFAL, 2011. Mimeo.

OLIVEIRA, Ruslane Bião de. **Projeto PIBID/Sub-área de Filosofia.** UFAL, 2013. Mimeo.

PEREIRA, Denise Farias de Almeida. **O Ensino de Filosofia Para Alunos Surdos no Ensino Médio.** Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/UFAL, 2016. Mimeo.

PEREIRA, Regina Coeli de Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. O Estágio Supervisionado no Contexto da Formação de Professores. *In:* CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular:** Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 21-33. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

PIRES, Francisca Cristina de Oliveira e. O Papel do Professor Orientador na Efetiva-Ação do Estágio: Múltiplas visões. *In:* CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular:** Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 169-184. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

RAMALHO, Ayza Rafaela Damasceno; FREITAS, Isabel Ferreira; ROCHA, Robertina Teixeira da. Indicadores da Docência em Filosofia no Ensino Médio em Alagoas. *In:* **Anais**

do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2014. ISSN: 1982-3656. Disponível em: <<http://educonse.com.br/viiicoloquio/default.asp>> Acesso em: 23 Abr. 2016.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em Sala de Aula: Teoria e prática para o Ensino de Filosofia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

RODRIGO, Lidia Maria. Uma alternativa para o Ensino de Filosofia no Nível Médio. *In*: SILVEIRA, Renê; GOTO, Roberto (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio: Temas, problemas e propostas**. São Paulo: Ed. Loyola, 2007. (Coleção Filosofar é Preciso). p. 37-51.

RODRIGUES, Carlos Artur Costa. **O Livro Didático de Filosofia: O trabalho com os conteúdos filosóficos numa abordagem dialógica em sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/UFAL, 2014. Mimeo.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Akiko. **Didática Sob a Ótica do Pensamento Complexo**. 2 ed. Porto Alegre/RS: Sulina, 2010.

SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina Souza dos; BUENO, Eliane de Souza Silva; SANCHEZ, Sandra Barros. Ensino Integrado: Justaposição ou Articulação? *In*: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Ensino Disciplinar e Transdisciplinar: Uma Coexistência Necessária**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos; SILVA, Percia Alves. Ensino de Filosofia: Desafios das escolas públicas da 2ª CRE de Alagoas. *In*: **Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON**. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2014. ISSN: 1982-3656. Disponível em: <<http://educonse.com.br/viiicoloquio/default.asp>> Acesso em: 24 Fev. 2016.

SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos. **Ensino de Filosofia: A relação entre formação docente e atividade de criação de conceitos na perspectiva de Gilles Deleuze e Felix Guatari**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/UFAL, 2016. Mimeo.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1993. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de Leitura**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Linguagens e sociedade).

SILVA, Fabiana Epifânio. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Trajetória histórica**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/UFAL, 2016. Mimeo.

SILVA, Percia Alves. **A Importância do Curso de Filosofia da UFAL: Ensino, pesquisa e extensão na formação do licenciado.** Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/UFAL, 2016. Mimeo.

SILVA, Percia Alves; SILVA, Andréa Giordanna Araújo da; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. A Formação do(a) Professor(a) de Filosofia: Aspectos históricos. *In: Anais da V Semana Internacional de Pedagogia; III Encontro Luso-Brasileiro Sobre Trabalho Docente e Formação; I Seminário de Alfabetização, Leitura e Cognição de Alagoas.* Maceió/AL: Universidade Federal de Alagoas, 2016a. ISSN: 1981 – 3031. Disponível em: <<http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/index.php/anais2016>> Acesso em: 02 Mar. 2019.

SILVA, Percia Alves; SILVA, Andréa Giordanna Araújo da; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Aspectos Pedagógicos na Formação do Professor de Filosofia. *In: Anais da V Semana Internacional de Pedagogia; III Encontro Luso-Brasileiro Sobre Trabalho Docente e Formação; I Seminário de Alfabetização, Leitura e Cognição de Alagoas.* Maceió/AL: Universidade Federal de Alagoas, 2016b. ISSN: 1981 – 3031. Disponível em: <<http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/index.php/anais2016>> Acesso em: 02 Mar. 2019.

SILVA, Percia Alves; SILVA, Andréa Giordanna Araújo da; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. De Estudantes a Egressos: Os desafios do Curso de Filosofia da UFAL. *In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – EPEAL.* Maceió/AL: Universidade Federal de Alagoas, 2014. ISSN: 1981-3031. Disponível em: <<http://epeal2014.dmd2.webfactional.com/trabalhos-identificado/1154-com-identif-desafios-do-curso.pdf>> Acesso em: 03 Fev. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como Prática de Significação. *In: O Currículo como Fetiche: A poética e a política do texto curricular.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 7- 29.

SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio: Temas, problemas e propostas.** São Paulo: Ed. Loyola, 2007. (Coleção Filosofar é Preciso).

SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (Orgs.). **A Filosofia e Seu Ensino: Caminhos e sentidos.** São Paulo: Ed. Loyola, 2009. (Coleção Filosofar é Preciso).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Edital N° 001/2012. Programa de Ações Interdisciplinares – PAINTER.** Maceió: UFAL, 2012. Disponível em: <<https://ufal.br/ufal/noticias/2012/11/ufal-lanca-edital-para-programa-de-acoes-interdisciplinares/painter-2012-2013.pdf>> Acesso em: 20 Out. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Edital N° 001/2014. Programa de Ações Interdisciplinares – PAINTER.** Maceió: UFAL, 2014. Disponível em:

<<https://editais.ufal.br/assistencia-estudantil/programa-de-acoes-interdisciplinares-painter>>  
Acesso em: 23 Nov. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia (PPC)**. Disponível em: <[http://www.ichca.ufal.br/graduacao/filosofia/wp-content/uploads/PPC\\_Filosofia\\_Licenciatura.pdf](http://www.ichca.ufal.br/graduacao/filosofia/wp-content/uploads/PPC_Filosofia_Licenciatura.pdf)> Acesso em: 12 Jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução Nº 71/2006 - Consuni/UFAL de 18 de Dezembro de 2006**. Disciplina os estágios curriculares dos cursos de graduação da UFAL. Disponível em: <[https://ufal.br/estudante/graduacao/normas/documentos/resolucoes/resolucao\\_71\\_2006\\_consuni](https://ufal.br/estudante/graduacao/normas/documentos/resolucoes/resolucao_71_2006_consuni)> Acesso em: 12 Abr. 2010.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **História do Ensino Superior em Alagoas: Verso e reverso**. Maceió: EDUFAL, 1997.

VIEIRA, Jarbas Santos. Currículo (rastros, histórias, blasfêmias, dissoluções, deslizamentos, pistas). *In: Revista Debates em Educação*. Vol. 1; Nº 2. Maceió/AL: Edufal, Jul/Dez, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/18>> Acesso em: 11 Nov. 2011.

