



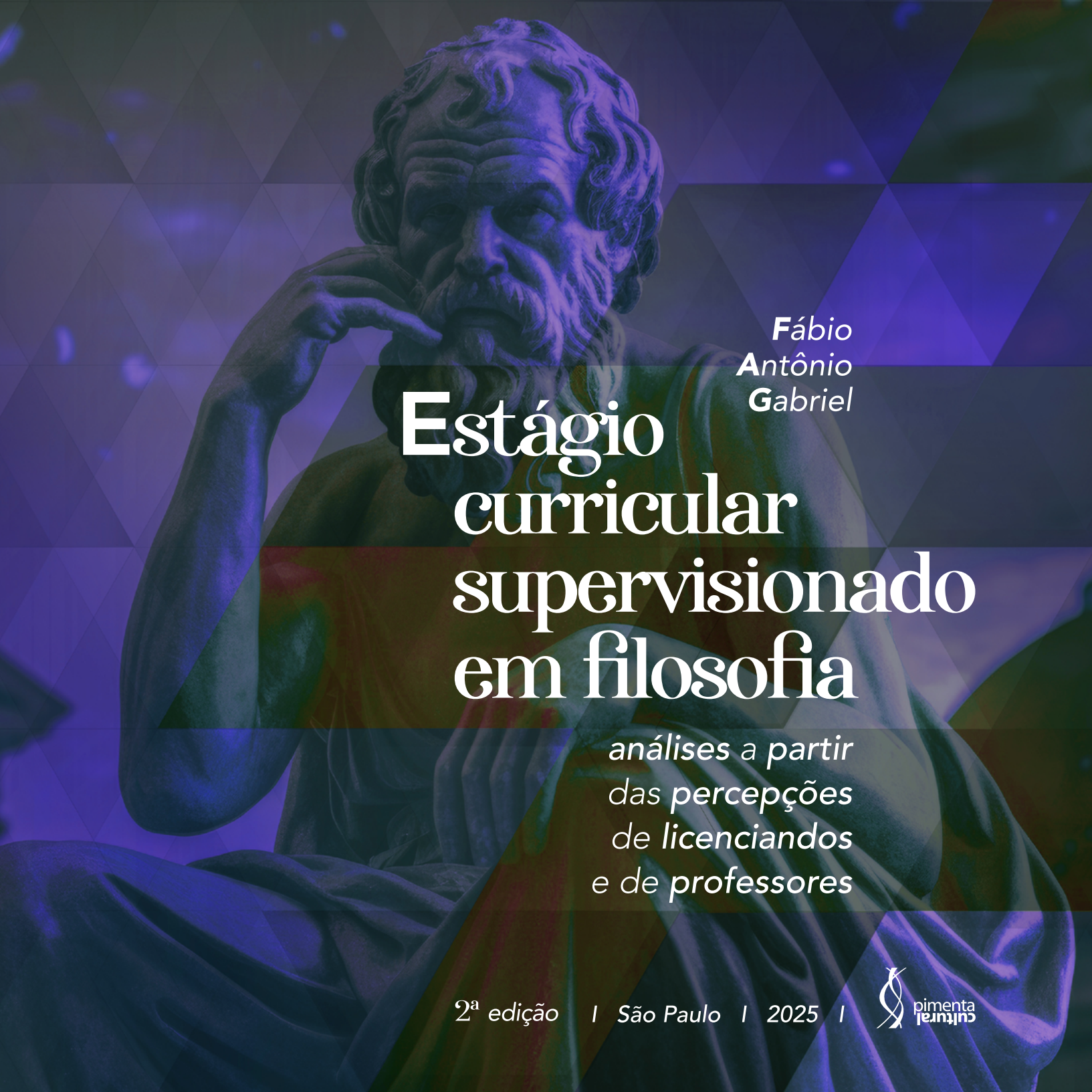
Fábio
Antônio
Gabriel

Estágio curricular supervisionado em filosofia

*análises a partir
das percepções
de licenciandos
e de professores*

2ª edição

 pimenta
cultural



**Fábio
Antônio
Gabriel**

Estágio curricular supervisionado em filosofia

*análises a partir
das percepções
de licenciandos
e de professores*

2ª edição | São Paulo | 2025 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

G118e

Gabriel, Fábio Antônio -

Estágio curricular supervisionado em filosofia: análises a partir das percepções de licenciandos e de professores / Fábio Antônio Gabriel. – 2. Ed – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-312-7

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-312-7

1. Estágio curricular supervisionado. 2. Estágio curricular supervisionado de Filosofia. 3. Formação de professores. 4. Formação de professores de filosofia. 5. Estágio. I. Gabriel, Fábio Antônio. II. Título.

CDD: 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Formação de professores

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 o autor.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>.](https://creativecommons.org/licenses/)

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	freepik.com
Tipografias	Acumin, Afterglow Regular, Avenir, Geometos
Revisão	O autor
Autor	Fabio Antonio Gabriel

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil



Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil



Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

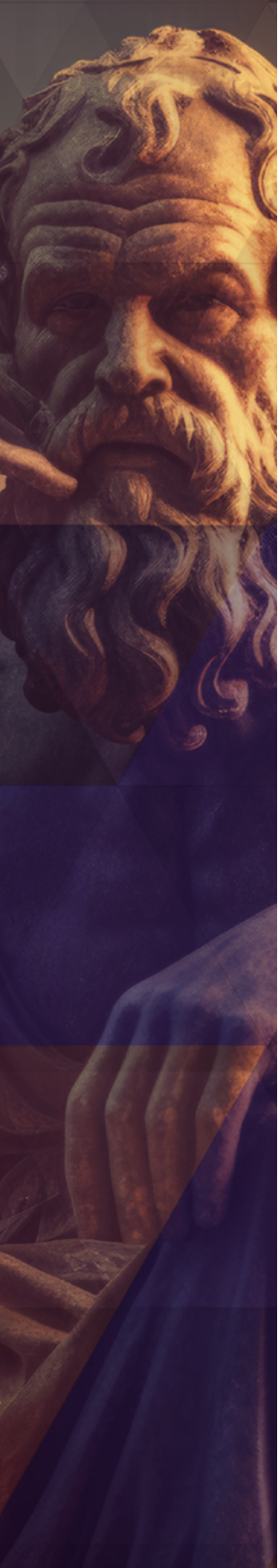
Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



*Dedico este livro a todos aqueles
que ensinam Filosofia nas mais
diversas modalidades.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, pela dádiva da vida, pela saúde e pelas condições para aperfeiçoar-me.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Fundação Araucária pela bolsa que viabilizou a realização do doutorado.

À minha orientadora, Ana Lúcia Pereira, pelo crescimento que me proporcionou desde 2014, quando me orientou no Mestrado, e, a partir de 2016, no Doutorado e em 2021 acompanhando-me como supervisora no pós-doutorado. Minha gratidão por todo o seu esforço em contribuir com meu crescimento acadêmico e pessoal.

Aos meus pais, Antonio Gabriel e Inez Dutra Gabriel, pelo incentivo e pelo apoio; à minha irmã, Ana Cássia Gabriel, pelas constantes contribuições na realização do Doutorado.

Aos membros do Grupo de Pesquisa liderados pela minha orientadora, Ana Lúcia, e por Leila Freire, meus agradecimentos por todas as contribuições e convivência.

A todos os professores do Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pela contribuição na minha formação de pesquisador.

Aos professores Eliane Rose Maio, Leila Inês Follmann Freire, Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, Celia Finck Brandt, pelas valiosas contribuições durante a qualificação e defesa para aprimoramento da minha pesquisa que resultou neste livro.

À amiga Izabel Loureiro, pelo incentivo para avançar nas pesquisas educacionais.

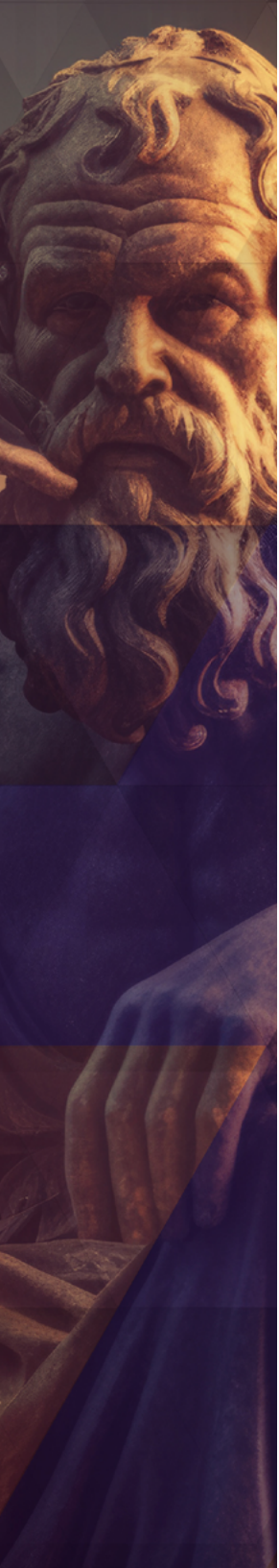
Aos professores do Estado do Paraná, pela disponibilidade em responder ao meu questionário e participar das entrevistas.

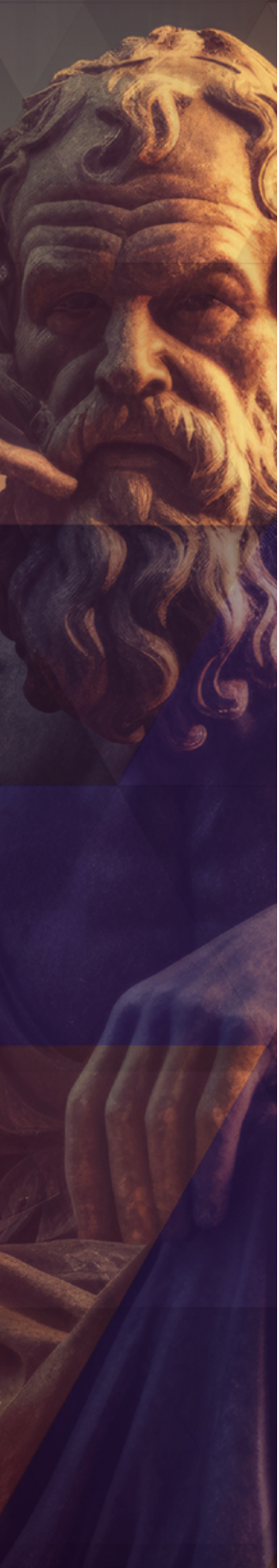
Aos licenciandos de Filosofia da Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP), pela disponibilidade para participar dos questionários e das entrevistas.

Ao colegiado de Filosofia da UENP, pela autorização para a coleta de dados no curso de Filosofia da instituição.

Ao professor Jose Tadeu Teles Lunardi, que processou os dados das minhas tabelas binárias no software *Mathematica*® para construção dos *Clusters* e Grafos, meu agradecimento.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização de minha pesquisa.





Entendemos que o estágio se configura como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Como campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social, na qual se desenvolvem as práticas educativas.

*(Maria Isabel Almeida
e Selma Garrido Pimenta)*

O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e aprendizagem. Permitiria trabalhar em benefício do professor e da educação da humanidade.

(Francisco Imbernón)

SUMÁRIO

Prefácio	16
----------------	----

Introdução	22
------------------	----

CAPÍTULO 1

Entendimentos sobre Estágio Curricular Supervisionado	35
--	-----------

1.1 O Estágio Supervisionado e seus diversos entendimentos	36
---	----

1.2 O Estágio Supervisionado e a legislação	43
--	----

1.3 Momentos do Estágio Supervisionado e as relações entre universidade e unidade escolar	54
---	----

CAPÍTULO 2

O ensino de Filosofia como experiência filosófica	59
--	-----------

2.1 Experiência filosófica e criação conceitual em Deleuze e em Guattari	67
---	----

2.2 A aula de Filosofia como laboratório conceitual: a atividade do professor-filósofo Manuel Carrilho	74
--	----

2.3 Experiência filosófica e recepção filosófica em Agnes Heller	88
---	----

2.4 Formação do professor de Filosofia	96
--	----

CAPÍTULO 3

Metodologia e apresentação de resultados..... 102

3.1 Natureza qualitativa da pesquisa..... 104

3.1.1 Procedimentos éticos 106

3.2 Participantes da pesquisa 108

3.3 Procedimentos de coleta de dados..... 109

3.4 Etapas da pesquisa..... 111

3.5 Análise Textual Discursiva (ATD)..... 116

3.6 Procedimento de organização
e análise de dados:
análise de *clusters* 121

3.7 Percepções dos professores
e dos licenciandos de Filosofia
sobre o significado de Filosofia..... 131

3.8 Resultados a partir
da análise de clusters:
professores de Filosofia 149

3.8.1 *Cluster* 1 152

3.8.2 *Cluster* 2 167

3.8.3 *Cluster* 3 175

3.8.4 *Cluster* 4 184

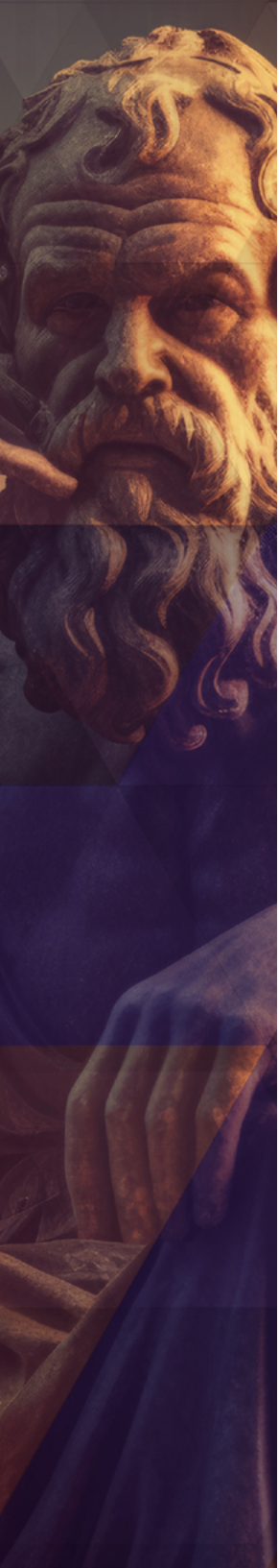
3.8.5 *Cluster* 5 193

3.8.6 *Cluster* 6 200

3.8.7 *Cluster* geral 207

3.9 Resultados a partir dos *Clusters*:
licenciandos de Filosofia..... 222

3.9.1 *Cluster* 1 - Licenciandos..... 226



3.9.2 Cluster 2 – Licenciandos.....	234
3.9.3 Cluster 3 – Licenciandos	243
3.9.4 Cluster 4 – Licenciandos	251
3.9.5 Cluster 5 – Licenciandos.....	256
3.9.6 Cluster geral.....	262

CAPÍTULO 4

Discussão dos resultados.....	270
--------------------------------------	------------

Considerações finais.....	288
----------------------------------	------------

Referências.....	294
-------------------------	------------

Apêndices.....	303
-----------------------	------------

Apêndice A:

Carta para obtenção de Consentimento Livre e Esclarecido	304
---	-----

Apêndice B:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	306
--	-----

Apêndice C:

Pedido de autorização para coleta de dados em curso de Filosofia na Universidade do Paraná.....	307
---	-----

Apêndice D:

Questionário para licenciandos do curso de Filosofia (3º e 4º anos)	309
--	-----

Apêndice E:

Questionário para professores de Filosofia do Paraná.....	312
--	-----

Apêndice F:

Roteiro de entrevista com licenciandos da UENP..... 316

Apêndice G:

Roteiro de entrevista com professores de Filosofia..... 318

Apêndice H:

Significantes elementares
dos professores de Filosofia 319

Organização dos dados
para *clusterização* – Questionário 334

Apêndice I:

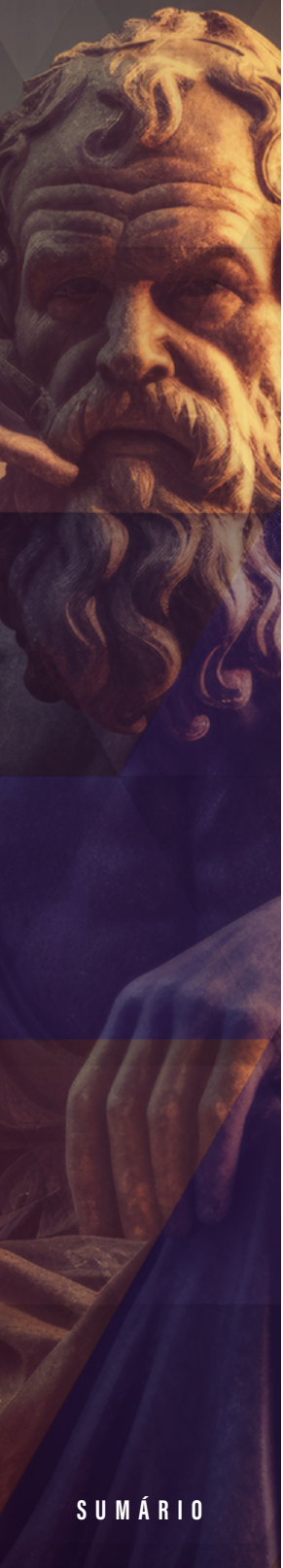
Significantes elementares
dos licenciandos de Filosofia..... 335

Organização dos dados
para *clusterização* – Questionário 338

PREFÁCIO

Foi com muita alegria e satisfação que aceitei o convite para realizar o prefácio da obra *"Estágio curricular supervisionado em Filosofia: análises a partir das percepções de licenciandos e de professores"*, antes de tudo, por nutrir um grande carinho e admiração pelo autor Fábio Antonio Gabriel, pelo excelente profissional, pelo ser humano maravilhoso e especial que ele é. Tive o prazer de conhecê-lo como professor e educador na Educação Básica, uns dos primeiros professores formados na disciplina de Filosofia e onde sempre desenvolveu um trabalho admirável com seus(suas) alunos(as). Também tive a oportunidade de acompanhar a sua formação e trajetória como pesquisador no mestrado, doutorado e no pós-doutorado, ocupando o lugar de orientadora e supervisora. Foram pelo menos sete anos de caminhada na pesquisa juntos. Destaco que nunca conheci uma pessoa tão dedicada e empenhada naquilo que faz como o Fabio. Com compromisso e dedicação, ele sempre buscou aprofundar e compartilhar os seus conhecimentos, bem como contribuir por onde quer que passe. Como pesquisadora comprometida com a formação humana, sempre destaco que, quando chancelamos a aprovação de um(a) novo(a) doutor(a), de um(a) pesquisador(a), o que almejamos, de fato, não é apenas mais um(a) cidadão(ã) com um título, mas, sim, o ser humano que também contribuirá para formação de novos seres humanos, bem como para a construção de uma educação e sociedade mais justa, solidária e acima de tudo mais humanizada. Portanto, Fábio, fazer essa caminhada ao seu lado e poder conhecê-lo um pouco mais foi muito prazeroso e enriquecedor para mim. Obrigada por toda contribuição que você tem sido na minha vida!

A obra apresenta dois temas principais: Estágio curricular supervisionado e o ensino de Filosofia. Abro a reflexão em relação ao



primeiro tema, destacando que, enquanto alunos, em nossas salas de aulas, vez ou outra sempre víamos alguns estagiários acompanhando o trabalho dos nossos professores. Ficávamos eufóricos, e a primeira coisa que queríamos saber era quem eram aquelas pessoas que, de certa forma, quebravam as nossas rotinas durante algum tempo e tornavam o aprendizado diferente. É nesse contexto que muito de nós fomos educados, fomos formados, criando uma concepção sobre o que é, e o papel do estágio supervisionado na nossa formação. Infelizmente, muitas pessoas não dão para o estágio supervisionado o verdadeiro valor que ele tem, influenciando também nas suas visões sobre o estagiário, em que, muitas vezes, este é visto como um incômodo, não se percebendo, com isso, a função que o professor tem na sua formação como futuro professor. É imprescindível que o professor perceba que tem um papel fundamental na formação dos estagiários e que também contribui para a sua formação. Em relação ao segundo tema, desde que a disciplina de Filosofia foi implementada nos currículos brasileiros, temos acompanhado os dilemas que ela vem enfrentando para se manter como disciplina.

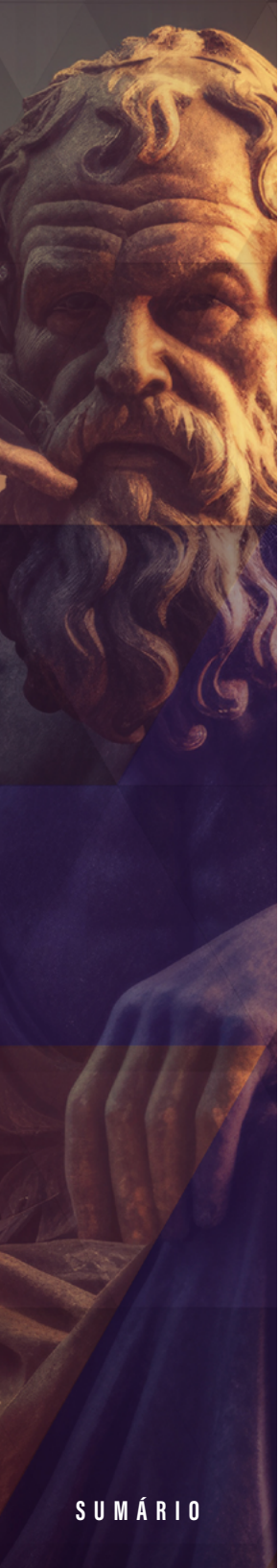
Desde os jesuítas, sua história é marcada pela exclusão ou pelo “vai e vem” nos currículos brasileiros. Esses dilemas se intensificam ainda mais quando temos, no poder, governos neoliberais ou de extrema direita como o que estamos vivenciando desde a última eleição presidencial de 2018 no Brasil. Por isso, a leitura da obra, me remeteu a essas lembranças, não só da minha formação inicial docente, mas também do tempo em que era aluna na Educação Básica, em que, embora ainda não soubesse da importância da atividade de estágio, sempre adorava a presença deles em nosso meio. Da mesma forma, infelizmente, eu não tive a oportunidade de estudar Filosofia enquanto disciplina e aluna no Ensino Médio, e o meu contato mais direto com a Filosofia tenha sido no mestrado. Sempre adorei Filosofia e o seu estudo. E também por isso é que sempre

defendi o seu ensino em toda a Educação Básica, pois a Filosofia nos permite sair do senso comum e estimular a reflexão, o pensamento crítico e experiência de um pensar individual.

Enquanto pesquisadora, tenho acompanhado as discussões e reflexões sobre o papel do Estágio Supervisionado, bem como sobre o ensino de Filosofia e o seu papel na formação crítica de nossos estudantes. Por isso, destaco que existem, ainda, muitas lacunas que precisam ser preenchidas no campo científico e no "chão" da escola, das universidades, sobre o papel do estágio supervisionado e sobre a importância do ensino da Filosofia em nossas escolas, na sociedade contemporânea.

Como o próprio título do livro anuncia, a questão do *"Estágio curricular supervisionado"* e *"Filosofia"*, analisadas a partir das *"percepções de licenciandos e de professores"*, é refletida na obra a partir do esforço e aprendizagens desse percurso em buscar apresentar valiosas reflexões sobre as possíveis contribuições do Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia na formação do futuro professor dessa disciplina. Para responder a sua pergunta de pesquisa, sobre *"Quais as percepções que licenciandos e professores em serviço de Filosofia têm sobre o Estágio Curricular Supervisionado?"*, o autor apresenta uma articulação harmoniosa entre os referenciais escolhidos e os dados analisados, a partir do *"pressuposto de que vivenciar, na formação inicial, uma experiência filosófica contribui para que o licenciando tenha melhores condições de mediar uma experiência filosófica com os alunos da Educação Básica"*.

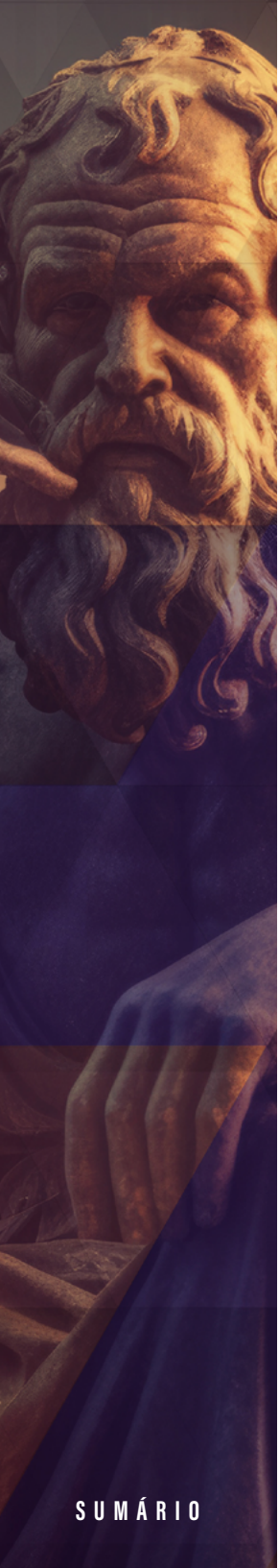
Para isso, o autor reúne e apresenta diferentes reflexões, perspectivas teóricas e metodológicas que conversam, se constituindo como pilares fundamentais que permeiam e sustentam o Estágio curricular supervisionado e o ensino de Filosofia como: a contribuição do Estágio Supervisionado para a formação de professores de Filosofia; o conceito de professor-filósofo, experiência



filosófica, o entendimento da Filosofia como criação de conceitos, além do conceito de recepção filosófica. A metodologia para o tratamento e a organização dos dados, utilizada pelo autor, na pesquisa, e processados no programa *Mathematica*® (Análise de *Cluster* e a Análise de Grafos), reúne métodos quantitativos e qualitativos e revela-se como algo novo, promissor e traz muitas contribuições para pesquisas de natureza qualitativa.

Suas análises nos fazem refletir sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação do futuro professor, e que a "parceria entre universidade e escola da Educação Básica pode contribuir para um estágio mais profícuo e uma formação mais produtora das futuras gerações de professores de Filosofia". Os resultados apontam que os professores participantes "entendem a importância do ensino de Filosofia como experiência filosófica; compreendem o Estágio Supervisionado como um primeiro contato com a realidade da sala de aula, como momento de troca de experiências e aprendizagem recíproca". Apontam ainda que os licenciandos percebem que: "ser professor de Filosofia significa ser capaz de aprender e ensinar Filosofia e auxiliar na capacidade crítica dos alunos; o conhecimento enciclopédico é pressuposto para a experiência filosófica; ensinar Filosofia é voltar-se ao pensamento crítico e à superação do senso comum; por fim, o Estágio Supervisionado é experiência com a sala de aula e vivência da futura condição de professor".

Após a leitura da obra, posso afirmar que sua grande relevância está em destacar a importância de se vivenciar, na formação inicial, uma experiência filosófica, pois esta contribui para que o licenciando disponha de melhores condições para mediar uma experiência filosófica com os alunos quando estiver exercendo o seu ofício como professor-filósofo na Educação Básica. Haverá desafios com certeza, mas, como destaca o autor, "é uma meta a ser buscada para consolidar uma Filosofia problematizadora da existência que contribua para a reflexão filosófica".



Espero e desejo que os conhecimentos e as reflexões apresentadas e compartilhadas por esta obra contribuam de modo significativo para com o debate educacional sobre o papel do “estágio curricular supervisionado” e a “importância do ensino da disciplina de Filosofia”, para “além de um ensino enciclopedista”, mas a partir do saber “sob a perspectiva de uma experiência filosófica”, em que “ser professor de Filosofia significa ser capaz de aprender e ensinar Filosofia e auxiliar na capacidade crítica dos alunos; voltar-se ao pensamento crítico e à superação do senso comum”, conforme destaca o autor.

Após uma caminhada de mais de 20 anos como educadora na Educação Básica e como professora formadora no Ensino Superior, vivo, percebo e acredito que ensinar Filosofia no contexto e na estrutura que estamos vivendo atualmente no Brasil é um ato de coragem como diria Paulo Freire ao se relacionar o ato de educar. Acredito, ainda, que, desde o momento em que somos inseridos no mundo, que aprendemos a falar, já começamos a questioná-lo, interrogá-lo, isso faz parte da nossa essência. Acredito, ainda, que nunca devemos perder esse nosso espírito questionador, pois é ele que move o mundo. Assim como Paulo Freire, também acredito que “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

Portanto, filosofar a partir dessa conjectura é permitir que nossos estudantes tenham a oportunidade de viver uma experiência filosófica, por meio da qual possam desenvolver a experiência do pensamento, sem reproduções, mas desenvolvendo o pensar crítico e se posicionando diante da realidade social em que vivem, como sujeitos responsáveis pelas suas histórias, para que possam ocupar de fato os seus espaços sociais como sujeitos da História.

Desejo a todos(as) que escolherem embarcar nessa experiência filosófica uma excelente e agradável leitura, grandes reflexões, construção de muitos saberes e um certo desassossego em querer saber e fazer mais!

Ponta Grossa, agosto de 2021.

Dra. Ana Lúcia Pereira

Universidade Estadual de Ponta Grossa

INTRODUÇÃO¹

As aulas de filosofia como lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos por meio do exercício da atividade e avaliação filosóficas.

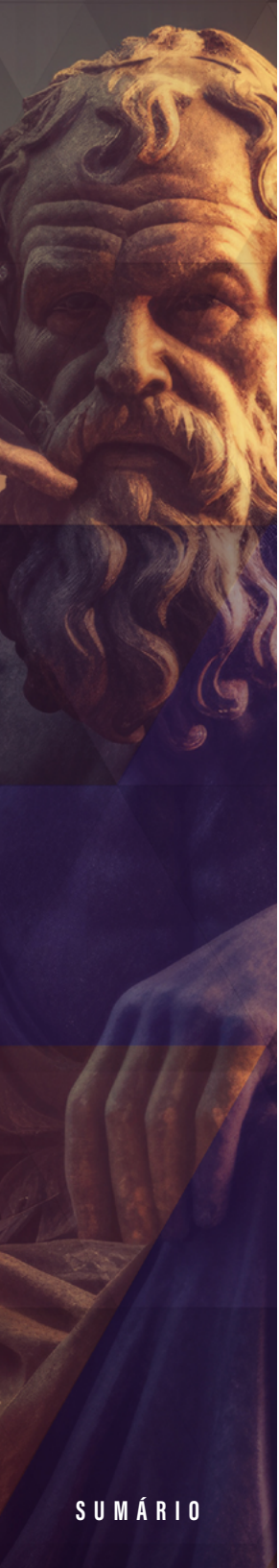
(Renata Pereira Lima Aspis)

O contexto do Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia² pode contribuir para a formação do futuro professor-filósofo ao oferecer-lhe condições para propiciar a seus alunos uma experiência filosófica, como nos aponta Aspis (2004b, p. 310) na epígrafe. Por experiência filosófica entendemos um ensino de Filosofia relacionado à existência, superando o enciclopedismo que se limita a um ensino restrito apenas à memorização de sistemas filosóficos, sem relação com a vida prática (Gabriel, 2015).

Nosso interesse na pesquisa sobre Estágio Supervisionado em Filosofia decorre de investigações no curso de Mestrado em Educação (Gabriel, 2015) deste pesquisador, quando percebeu as dificuldades encontradas por professores em exercitar a mediação entre conhecimentos filosóficos e experiência filosófica com seus

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001. Outrossim, Fábio Antonio Gabriel é bolsista de Doutorado na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) com bolsa concedida no âmbito Capes/Fundação Araucária.

2 Utilizaremos ao longo deste trabalho o termo "Estágio Supervisionado" como forma resumida de "Estágio Curricular Supervisionado".



alunos do Ensino Médio. Em entrevistas realizadas, por ocasião do Mestrado, os professores apontaram que, na formação inicial, predominou um ensino meramente enciclopédico. Isso nos instigou a aprofundar o estudo no Doutorado, pensando na relevância de o licenciando, já na Graduação, vivenciar experiências do filosofar. Assim, perguntamo-nos: Quais as percepções que licenciandos e professores em serviço têm sobre o Estágio Curricular Supervisionado?

Escolhemos o Estágio Supervisionado em Filosofia como um recorte do momento da formação inicial para analisarmos tal conhecimento na formação dos futuros professores de Filosofia. A escolha do Estágio Supervisionado realizou-se principalmente porque é um momento de interação entre a formação inicial no âmbito da universidade e o contexto escolar e, desse modo, os licenciandos podem ter um contato com a realidade que os espera como futuros professores de Filosofia.

Além dos licenciandos em Filosofia de uma universidade pública do Estado do Paraná, também serão sujeitos de nossa pesquisa professores que já atuam no ensino de Filosofia neste mesmo estado (208 professores), para que possamos perceber em que medida a formação inicial e, em especial, o Estágio Supervisionado possibilitaram uma contribuição na formação desses professores de Filosofia como professores-filósofos. Buscamos analisar, também, como esses docentes veem o seu papel como coformadores, quando recebem um estagiário como um observador e participante na sua rotina diária docente.

O texto das Diretrizes Curriculares Estaduais de Filosofia para o Ensino Médio no Paraná propõe a opção pelo ensino de Filosofia como criação de conceitos, a fim de possibilitar aos alunos uma experiência filosófica. Faz-se necessária, assim, uma preparação adequada na formação inicial dos futuros professores de Filosofia, pois não podemos pensar a aula de Filosofia como um momento em que cada professor que assume aulas deposite uma oferta à própria

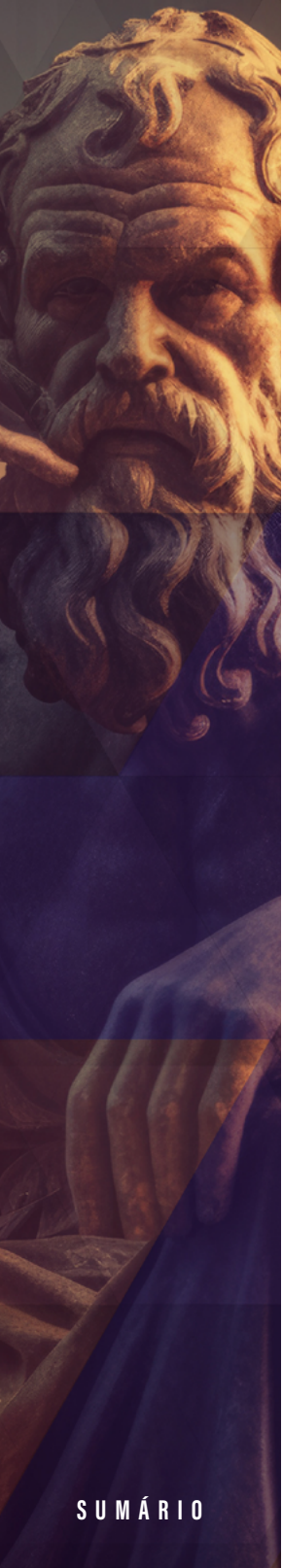
vontade, como se fosse para um presépio e, assim, espontaneamente, as aulas de Filosofia ocorreriam (Rocha, 2008).

Nossa proposta de pensar a importância da experiência filosófica na Licenciatura em Filosofia harmoniza-se com os dizeres das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia (Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001), que afirma, no que se refere ao perfil dos formandos, que o licenciado deve ter condições de despertar os jovens à reflexão filosófica (Brasil, 2001). A reflexão filosófica é evidenciada quando se realiza uma experiência filosófica e uma criação conceitual, em que aquele que tem contato com a Filosofia pode relacionar o conjunto teórico dos conteúdos filosóficos com o próprio cotidiano (Gabriel, 2015).

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015) também contribui para pensarmos a importância da formação inicial. O texto aponta que uma das habilidades do egresso deve ser: "IV- dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (Brasil, 2015, p. 13).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Filosofia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) entende, como pressuposto fundamental da existência do referido curso, a preparação dos profissionais para o ensino na Educação Básica (UENP, 2012). Nos objetivos do PPC, evidencia-se, também, a importância da formação de professores para a Educação Básica (UENP, 2012). Quando o professor de Filosofia, na sua formação, vivencia uma experiência filosófica, aprimora as condições de mediar um encontro do seu futuro aluno, no Ensino Médio, com o filosofar.

Nosso referencial teórico, para entender a experiência filosófica, são os escritos de Manuel Maria Carrilho, em especial a obra



Razão e transmissão da Filosofia (1987). Esse filósofo oferece considerações importantes para pensar-se o Estágio Supervisionado em Filosofia — entre elas o entendimento da pessoa do professor de Filosofia como professor-filósofo, no sentido de que esse professor é convidado a possibilitar que sua aula seja um laboratório do pensamento, superando todo e qualquer entendimento da disciplina como doutrinadora. Quando a disciplina é doutrinadora, limita-se a transmitir teorias filosóficas sem relacioná-las com a vida.

Entendemos o Estágio Supervisionado em Filosofia como o momento de perceber, durante a Graduação, se foram possibilitadas, ao licenciando, experiência filosófica e criação conceitual. Para criação conceitual, devemos aprofundar a compreensão da elaboração filosófica feita por Deleuze e Guattari (2010) sobre entendimento da Filosofia como criação de conceitos; já, para compreender com mais propriedade a questão da experiência filosófica, entendemos ser de relevância o pensamento de Carrilho (1987), o qual trabalha com a dimensão da experiência filosófica realizada pelo professor de Filosofia no âmbito da sala de aula.

A proposta de Carrilho (1987) contribui com nossa perspectiva de pesquisa que é considerar o Estágio Supervisionado em Filosofia como o momento da experiência conceitual e laboratório do pensamento. Ao pensar na prática docente, em âmbito da graduação, esse futuro professor necessita adquirir uma experiência de criação conceitual para que ele também possibilite aos seus alunos uma experiência filosófica. No Projeto Político Pedagógico do curso de Filosofia da UENP (2012) também encontramos afirmações que se harmonizam com nossa proposta de pensar o professor de Filosofia como professor-filósofo. O texto do referido projeto apresenta uma compreensão do professor de Filosofia como alguém que provoca a reflexão filosófica nos estudantes para que também eles filosofem e realizem uma experiência filosófica; contudo, o documento não utiliza exatamente o termo “professor-filósofo”.

O que se pode é ensinável do ponto de vista do conteúdo filosófico? Na proposta de Carrilho (1987), o ensino de Filosofia ocorre, ao mesmo tempo, por meio de conteúdos como também no próprio processo do filosofar, pois são elementos interligados, não podem ser separados. Assim, a resposta é afirmativa quanto à pergunta sobre poder ensinar Filosofia. Ensina-se Filosofia filosofando.

Em perspectiva complementar, Deleuze e Guattari (2010) demonstram compreensões sobre quais seriam os predicativos da Filosofia. Entendida, muitas vezes, como contemplação e reflexão, a Filosofia, para esses filósofos, não é nem uma nem outra coisa, porque as pessoas podem muito bem refletir sem necessidade de utilizar a Filosofia. Desse modo, a Filosofia não pode atribuir-se a si mesma a tarefa de ser atividade reflexiva porque ela não detém esse monopólio.

Agnes Heller (1983) contribui para pensarmos sobre a experiência filosófica na medida em que ela trabalha a questão da relação entre Filosofia e cotidiano. Heller (1983) afirma que a Filosofia é um convite a pensar. Três questões pontuadas pela autora seriam: como devo pensar, como devo agir e como devo viver. Essas três questões são muito próximas do que pensamos para o ensino de Filosofia por meio da experiência filosófica, pois elas relacionam o pensar, o agir e o viver, apontando que a Filosofia não é um conjunto abstrato de ideias, mas algo que se conecta com a vida.

Heller (1983, p. 39) argumenta que a recepção filosófica tem como referencial a compreensão e não se trata tão somente de uma compreensão teórica, uma vez que é, também, existencial. Quando as três questões — como se deve pensar, como se deve agir e como se deve viver — são assumidas de forma isolada, temos uma recepção parcial da Filosofia. Assim, para que ocorra uma recepção completa da Filosofia, é necessário que ela não seja apenas teórica, mas vivencial, uma experiência — deve ser ligada ao cotidiano. A Filosofia radical

proposta por Heller (1983) não deve permanecer em si mesma. Nas palavras de Heller (1983, p. 150), “[...] não pode ser filosofia radical se permanecer apenas filosofia; deve ser também teoria da sociedade, teoria crítica da sociedade.”

Esses quatro filósofos, Deleuze, Guattari, Heller, Carrilho, guiaram nossa investigação teórica para pensarmos o Estágio Supervisionado em Filosofia como momento de verificar se houve, durante a graduação em Filosofia, uma experiência filosófica e uma criação conceitual tanto com relação aos licenciandos da UENP quanto com relação aos professores em serviço do Paraná. O conceito de criação conceitual, proveniente de Deleuze e Guattari (2010), propicia pensar em um ensino de Filosofia como momento da criação de conceitos que vai muito além da reflexão; já o conceito de experiência filosófica aproxima-se do entendimento de Carrilho (1987), o qual entende a aula de Filosofia como laboratório do pensamento. Heller (1983), por sua vez, compreende que a recepção filosófica completa só pode ocorrer ao relacionar-se vida com experiência do cotidiano e existir uma integração na recepção filosófica entre pensar, agir e viver. Essas perspectivas não são necessariamente complementares, mas estão na prática docente e, de alguma forma, incorporam-se às práticas do Estágio Supervisionado.

O Estágio Supervisionado talvez seja a oportunidade para o licenciando permitir-se avaliar se realmente optou por um curso que lhe trará realização profissional e pessoal e poderá até ser o momento que o licenciando decidirá por não atuar como docente e procurar outros caminhos profissionais. Ao pensar-se no Estágio Supervisionado, entende-se como o momento oportuno para o contato com a realidade escolar, para o contato com os saberes da experiência na formação do futuro professor.

Nesse sentido, Tardif (2012) aborda a importância da profissionalização do ensino e a articulação entre teoria e prática. Com a valorização dos saberes da experiência, não se quer negar os demais

saberes, mas se deseja “[...] colocá-los a serviço da prática profissional e da aquisição do saber e da experiência” (Tardif, 2012, p. 27).

Tardif (2012) aponta para a necessidade de uma superação entre “teórico” e “prático” na formação de professores; afinal, “[...] toda atividade humana, quer seja uma pesquisa científica, quer seja uma aula em sala, mobiliza necessariamente dimensões cognitivas e praxiológicas” (Tardif, 2012, p. 29). O autor destaca que o ser humano age quando pensa e pensa quando age; assim sendo, é inócuo pensar uma cisão entre teoria e prática.

Os saberes da experiência da docência não se circunscrevem a um específico, mas a uma gama de conhecimentos (Tardif, 2012, p. 33), a saber: conhecimento para ter-se um domínio de sala; domínio do conteúdo a ser ensinado; conhecimentos obtidos nas trocas com os colegas; contribuição de reuniões com os pais que permite um conhecimento da realidade do aluno. São todos saberes que possibilitam a prática docente.

O Estágio Supervisionado impõe-se como um momento particular na vida acadêmica do licenciando. Os saberes profissionais de um futuro professor vão além dos conhecimentos acadêmicos teóricos, o que não pretende significar que se relegue a um plano secundário os saberes acadêmicos porque ninguém pode ensinar aquilo que não aprendeu. Quanto mais se efetiva uma parceria entre a unidade escolar e a universidade, mais as partes serão enriquecidas com as contribuições advindas de ambas as áreas do conhecimento.

Heuser (2010) aponta que são poucas as licenciaturas em que a dicotomia entre prática e teoria contribuam tão significativamente como na licenciatura dos cursos de Filosofia. Para pensar-se a Licenciatura em Filosofia de forma mais integrada, a autora indica a necessidade de superarem-se muros, a saber: licenciaturas que funcionem como bacharelados; preconceitos contra a docência (valoriza-se a pesquisa e se desvaloriza a docência); dissociação

entre produção filosófica e docência. Heuser (2010) cita a importância de entender a atividade de formar novos professores como um problema filosófico, que se entende como um primeiro passo para se superarem obstáculos.

Nesse sentido, Cerletti (2009), ao longo de sua obra, defende o argumento de que ensinar Filosofia exige que se problematize filosoficamente seu ensino. "Afirmamos que um ensino 'filosófico' é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino; e que, enquanto atividade própria da filosofia, esse ensino enlaça o *fazer filosofia* com o sentido de sua transmissão" (Cerletti, 2009, p. 21). Nessa perspectiva, o contexto do Estágio Supervisionado em Filosofia torna-se burocrático, impedindo, dessa forma, uma experiência filosófica aos licenciandos e uma criação conceitual, limitando-se ao enciclopedismo. Todavia, os conteúdos enciclopédicos tratados como problemas filosóficos e não como doutrinas inquestionáveis possibilita uma experiência filosófica aos graduandos.

Para realizar o levantamento do estado do conhecimento, a constituição do grupo de teses e de dissertações a serem analisadas deu-se a partir de uma busca nos programas de Pós-Graduação em Educação, com produções disponíveis nas páginas dos programas com títulos relacionados com "Estágio Supervisionado" ou "Estagiário" no contexto da licenciatura. Localizamos 51 dissertações e 27 teses que tratam da temática "estágio supervisionado". Procuramos, também, trabalhos de pós-doutorado sobre a temática "estágio supervisionado", mas não localizamos textos nessa área. O período abrangido estende-se de 1985 (primeira dissertação disponível *online*) a 2017³.

Dentre as 51 dissertações e 27 teses, percebemos que todas apontam no sentido de que é preciso pensar no Estágio

3 O quadro com levantamento de teses e dissertações sobre Estágio Supervisionado encontra-se neste *link*: <https://drive.google.com/file/d/1kMITBHaGBOMK6F72w2pBLUdU1hqQ6zd/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 fev. 2021.



Supervisionado como um momento menos burocrático e mais pedagógico na formação do futuro professor. Chamou-nos atenção a importância de as instituições serem convidadas para refletir a respeito da relação entre universidade/faculdade e escola. É necessário que exista um intercâmbio entre a universidade e a realidade escolar para que as atividades de estágio sejam profícuas. Quanto aos enfoques dos problemas de pesquisa das teses e das dissertações investigadas, percebemos uma ênfase no que se refere à formação inicial e aos saberes docentes na formação⁴.

Tomazetti e Moraes (2016) tematizam que a formação de professores de Filosofia deve ser entendida como um problema filosófico. As autoras analisaram as competências e as habilidades propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia – CNE/CES Nº 492/2001 – e observaram a ausência de uma preocupação mais explícita com a formação inicial de professores de Filosofia no que se refere ao ponto de vista didático-pedagógico. As pesquisadoras, ao analisarem a grade curricular do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apontaram que entre 24 disciplinas apenas 7 eram didático-pedagógicas. Assim, elegeram a preparação para sala de aula como condição a ser valorizada. Concluem o artigo propondo a necessidade de entender a formação de professores de Filosofia também como autoformação, para que o formando possa e consiga ir além do que lhe é oferecido e chegue ao magistério na Educação Básica em condições de propiciar aos estudantes uma aprendizagem filosófica satisfatória.

Gontijo (2015) afirma que, com relação ao Estágio Supervisionado, há diversos formatos nos cursos observados e instituições que distribuem as 400 horas de Estágio Supervisionado em

4 Da pesquisa sobre o estado de conhecimento sobre Estágio Supervisionado, resultou um artigo intitulado *O estado do conhecimento sobre Estágio Supervisionado nas licenciaturas publicado na Revista Pedagógica – Unochapecó*. Para mais informações, ver: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4361>. Acesso em: 10 fev. 2021.

dois, três ou quatro semestres. Houve aquelas que criaram uma disciplina específica de Estágio Supervisionado, e outras instituições organizaram o Estágio em forma de tutoria em que “[...] a turma de estudantes de estágio é distribuída entre vários docentes que fazem a supervisão de pequenos grupos de estagiários” (Gontijo, 2015, p. 131). Segundo o pesquisador, em algumas circunstâncias, as disciplinas didáticas e os estágios são ministrados por professores que não possuem Graduação em Filosofia, geralmente provenientes do Departamento de Educação.

Assim sendo, nosso problema de investigação apresenta-se com as seguintes questões e objetivos de pesquisa (Quadro 1):

QUADRO 1 - Questões e objetivos da pesquisa

Questões	Objetivos
CENTRAL: Quais as percepções que licenciandos e professores em serviço de Filosofia têm sobre o Estágio Curricular Supervisionado?	GERAL: Compreender as percepções de licenciandos e professores em serviço sobre a contribuição do Estágio Supervisionado para a formação de professores de Filosofia.
É possível identificar características do que seja uma experiência filosófica durante o Estágio Supervisionado?	Investigar como o Estágio Supervisionado contribui para a formação do licenciando e para sua visão do que seja uma experiência filosófica.
É possível identificar, nas percepções dos professores, características de um ensino de Filosofia como experiência filosófica?	Analisar as percepções dos professores sobre o Estágio Supervisionado e sobre as implicações da experiência filosófica no seu ensino.

Fonte: O autor (2019).

Os sujeitos da presente pesquisa foram licenciandos do curso de Filosofia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) (segunda e terceira série de 2016 e 2017) e professores de Filosofia do Estado do Paraná, da Rede Estadual (208 professores). Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e entrevistas com licenciandos do referido curso. Além disso, houve a aplicação de questionários com professores de Filosofia do Paraná, além

de entrevistas com esses sujeitos. O Quadro 2 traz a modalidade e o número de sujeitos de cada etapa da pesquisa. No campo de coleta de dados da UENP, iniciamos com a observação de aulas de Estágio Supervisionado. Em seguida, pedimos autorização para o colegiado de Filosofia para aplicar questionários com os licenciandos. Os questionários voltados aos licenciandos foram aplicados em momento de aula; assim sendo, pedimos um tempo para os professores que nos cederam gentilmente o espaço para aplicação do questionário.

QUADRO 2 - Etapas, modalidades e número de sujeitos

Etapa	Modalidade	Número de sujeitos
Primeira	Aplicação de questionários com acadêmicos do curso de Filosofia (UENP).	46
Segunda	Aplicação de questionários com professores de Filosofia do Paraná.	208
Terceira	Entrevistas com acadêmicos do curso de Filosofia da UENP.	37
Quarta	Entrevistas com professores de Filosofia do Paraná.	12

Fonte: O autor (2019).

A pesquisa proposta por este projeto foi de natureza qualitativa, por existir mais interesse pelo processo do que pelos resultados, a fim de enfatizar-se não apenas a descrição, mas também a indução. “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). Para organização e análise dos dados, utilizaremos a Análise Textual Discursiva e algumas técnicas de pesquisa quantitativas, como Análise de Grafos e Análise de *Clusters* (Battaglia; Di Paola; Fazio, 2016; Pereira; Costa; Lunardi, 2017).

A tese defendida é a de vivenciar, na formação inicial, uma experiência filosófica contribui para que o licenciando disponha de melhores condições para mediar uma experiência filosófica com os



alunos da Educação Básica. Sem uma experiência do filosofar na licenciatura, torna-se mais difícil para o futuro professor ter condições de despertar seus alunos para o filosofar.

A Figura 1 a seguir traz uma representação da pesquisa no sentido de ilustrar o que investigamos. Em se tratando da organização desta Tese, além desta introdução e das considerações finais, ela foi dividida em quatro capítulos. No capítulo 1, abordamos o Estágio Supervisionado e seus diversos entendimentos, com o intuito de compreender as nuances conceituais sobre Estágio Supervisionado.

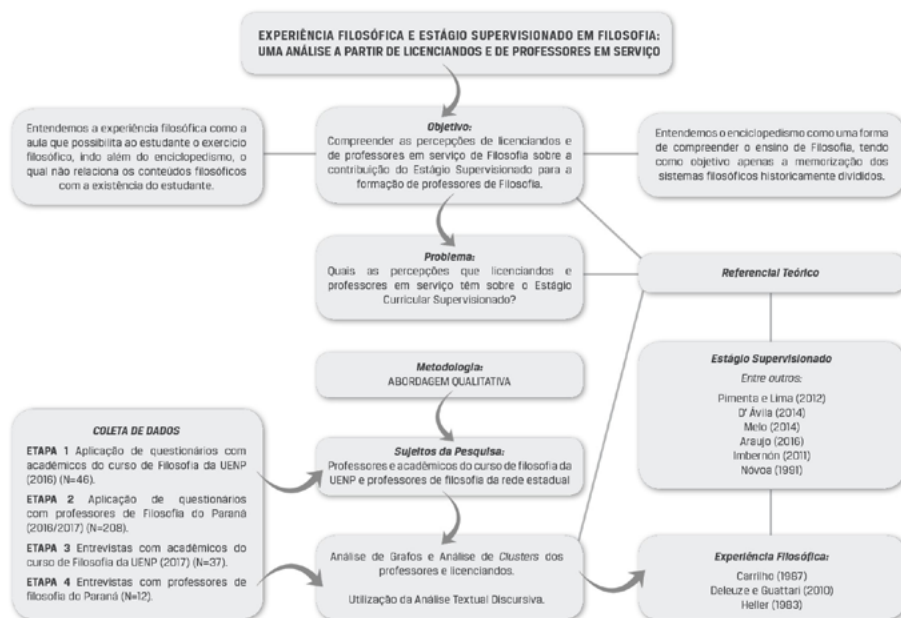
No capítulo 2, tratamos do ensino de Filosofia como experiência filosófica, tendo como referência a criação conceitual e recepção filosófica. Além disso, problematizamos o contexto do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia e os resultados identificados com base na Análise dos Grafos e dos *Clusters*⁵ tanto dos professores quanto dos licenciandos. Evidenciamos aquilo que emergiu como significativo das percepções de professores e de licenciandos e, ainda, destacamos o que mais se evidenciou em cada *Cluster* e o que esses dados apontam como novo emergente, como é proposto pela metodologia da Análise Textual Discursiva.

Por fim, no capítulo 4, trazemos as nossas considerações, com as contribuições do Estágio Supervisionado na formação do futuro licenciando em Filosofia e, também, apontamos para as percepções que professores e licenciandos possuem sobre a Filosofia e o que isso colabora para pensar na formação de professores de Filosofia.

5 *Clusters* são agrupamentos de respostas afins. Trata-se de uma metodologia empregada em nosso grupo de estudos em que, por meio da Análise Textual Discursiva, constrói-se uma tabela binária de 0 e 1 para diversos significantes elementares. Aplica-se 0 (zero) quando para determinado significante elementar não é aplicado aquela característica, e 1 (um) quando é aplicado. Posteriormente, a tabela é processada pelo *software Mathematica*[®] e são gerados os *Clusters*, que são agrupamentos a partir das respostas dos participantes.

FIGURA 1 - Esquema explicativo da pesquisa



Fonte: O autor (2019).

1

**ENTENDIMENTOS
SOBRE ESTÁGIO
CURRICULAR
SUPERVISIONADO**

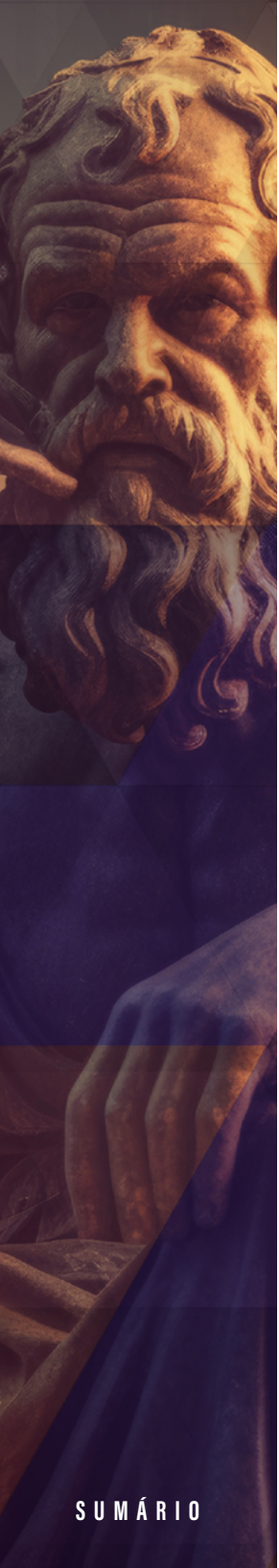
A formação não apenas é aprender mais, inovar mais, mudar mais ou o que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas com a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc.

(Francisco Imbernón).

O Estágio Supervisionado é um momento todo peculiar na vida do licenciando, pois possibilita um contato com a realidade em que irá atuar como futuro professor. Neste capítulo, enfocamos estudar o Estágio Supervisionado como um dos momentos que se possibilita ao licenciando ter contato com a realidade do campo escolar. Entre diversos entendimentos sobre o Estágio Supervisionado, destacamos o que há em comum nessas compreensões.

1.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SEUS DIVERSOS ENTENDIMENTOS

Trabalhar a formação de futuros professores mediante atividades curriculares da Graduação, incluindo o Estágio Supervisionado, é pensar na educação e naquilo que se pretende para o futuro que dependerá, particularmente, da qualidade dos professores que formarmos na atualidade. Sacristán (2015) oferece uma reflexão relevante sobre a educação do futuro, ao tematizar o futuro que não conhecemos. Conhecemos a realidade do presente que se tornará



o futuro, mas não existem mágicas para transformar a educação no futuro, tudo transita pelo momento presente. Nas palavras de Sacristán (2015, p. 12): “[...] a educação é uma atividade que realizamos porque acreditamos na promessa de que o futuro se realizará, o qual, esperamos, seja melhor”. Diante de uma indagação a respeito do futuro da educação — não qualquer educação, mas uma educação de qualidade —, o pedagogo responde, em primeiro lugar, que devemos nos questionar em que medida o direito à educação tem sido efetivado. Segundo Sacristán (2015, p. 15), “[...] educar é algo maior do que ensinar, que a educação deve estar orientada para a formação integral do ser humano”.

Imbernón (2011), no que concerne à qualidade de ensino, afirma que tal conceito não é estático e nem existe apenas um único modelo, tudo depende do entendimento que se tem de formação e de ensino. O educador espanhol em referência entende que o nível de qualidade de uma instituição de ensino pode ser contemplado em prismas variados, mas que qualidade, em última instância, se verifica pela “[...] qualidade dos alunos através da sua contribuição à sociedade” (Imbernón, 2011, p. 104). Diante do individualismo instalado na sociedade, um desafio para o ambiente escolar consiste em produzir um ambiente de colaboração e de participação entre os alunos. Nesse sentido, impõe-se aprofundar investigações a respeito do Estágio Supervisionado com o objetivo de privilegiar uma educação para o futuro que possibilite uma vida digna ao máximo número de pessoas.

Pimenta e Lima (2012) expõem suas reflexões, tematizando o estágio como prática fundamentada em modelos. A primeira questão identifica-se com a prática como imitação de modelos e, então, instala-se uma dificuldade em definirmos o bom professor a ser seguido. Limita-se, assim, o licenciando a observar os professores na classe sem a precedência de uma análise crítica para uma identificação

docente. As autoras em referência ressaltam a necessidade de retomar-se uma posição crítica contra a visão de estágio curricular baseada na racionalidade técnica.

Melo (2014) aponta que se deve evitar o simplismo ao investigar a temática de formação de professores. Não bastam meras alterações no currículo; impõe-se uma questão mais ampla que contemple mudanças não apenas governamentais, mas também institucionais. Nesse sentido, “[...] a formação precisa propiciar ao futuro docente o fortalecimento do vínculo entre os diversos saberes e a realidade social mais ampla” (Melo, 2014, p. 23).

Pimenta e Lima (2012) apresentam uma segunda possibilidade de entendimento do estágio em novo prisma, ou seja, em perspectiva técnica, cujo sentido aponta que, para ser um bom profissional, é necessário que se tenha um domínio técnico produtor na respectiva profissão; no entanto, “[...] o profissional fica reduzido ao ‘prático’: não necessita dominar os conhecimentos científicos” (Pimenta; Lima, 2012, p. 37).

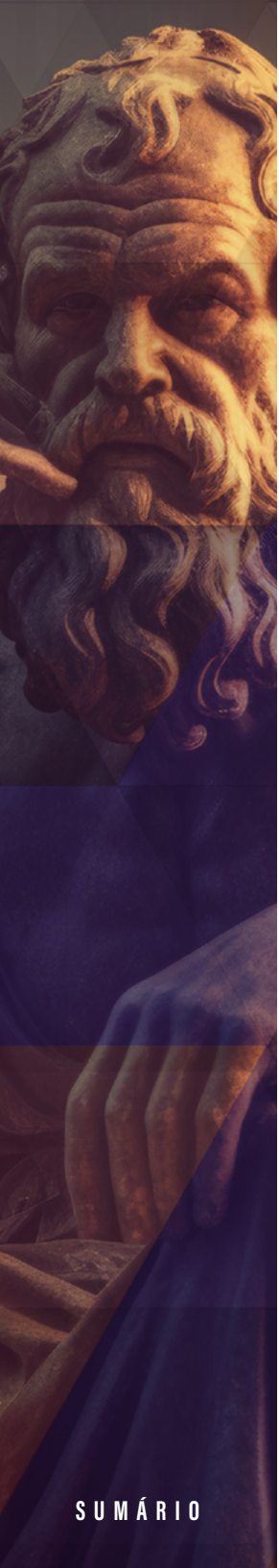
O ponto de referência para diferentes compreensões sobre estágio evidencia, como resultado, que necessitamos de discernimento para não dissociar a teoria da prática. Nesse sentido, é importante compreender o estágio em uma perspectiva de superação a tais descompassos, buscando meios adequados para que a teoria norteie a prática. Nas palavras de Pimenta (2012, p. 105): “A atividade teórica é que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas, para produzir tal transformação, não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”. O estágio nesse sentido seria “[...] não uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente” (Pimenta; Lima, 2012, p. 45). Em visão assim concebida e praticada, torna-se possível entender o estágio como pesquisa, como momento de investigação teórica.



Melo (2014) destaca a necessidade de que a formação e o desenvolvimento profissional do professor ultrapassem as fronteiras entre o local e o global, entre o específico e o geral e que as universidades preparem professores, a fim de privilegiar os respectivos eixos de atuação: ensino, pesquisa e extensão e, dessa maneira, vincular o estágio à prática de pesquisa sobre a própria docência para que se permita ao futuro professor “[...] compreender o contexto histórico, político, social e cultural de que faz parte a atividade docente” (Melo, 2014, p. 3). Assim, o Estágio Supervisionado deixaria de ser um componente prático, apêndice do currículo e passaria a “[...] integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores” (Pimenta; Lima, 2012, p. 55). Nessa perspectiva, as autoras tematizam o processo do estágio de maneira mais ampla do que uma simples prática sendo

[...] esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere. Envolve o conhecimento, a utilização de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar (Pimenta; Lima, 2012, p. 55).

Somos convidados, então, a avaliar o estágio não como algo individual, mas como uma prática coletiva, considerando que ensino e aprendizagem não consistem em processos individuais, dependem de práticas institucionais coletivas. No entendimento do estágio como uma disciplina que vai além de um exercício técnico,



Pimenta e Lima (2012) defendem o estágio como espaço de construção da identidade docente. As autoras ressaltam que é significativo considerar não apenas os aspectos objetivos da profissão, mas também os subjetivos que dizem respeito à identificação de um indivíduo com uma determinada profissão. A construção da identidade docente identifica-se com as primeiras impressões que o licenciando estabelece com sua profissão. Para Imbernón (2011), a concepção de determinada profissão transita pelo fio de uma ideologia que resulta das relações entre força e poder:

O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular, uma parte do aparelho da sociedade que analisamos e que se deve ser estudado observando a utilização que se faz dele e a função que desempenha nas atividades de tal sociedade (Imbernón, 2011, p. 28).

Para D'Ávila (2014), o estágio curricular ocupa um lugar de destaque na formação de professores. A autora defende que “[...] o problema muitas vezes é que a concepção de docência pode estar baseada num fazer instrumental [que se resume] a exercícios simulados da competência profissional” (D'Ávila, 2014, p. 26) e que o estágio não deve seguir nem uma visão academicista (referente à transmissão de conteúdo) nem pragmatista (referente ao como fazer). Nesse sentido, o estágio torna-se uma oportunidade de aprendizagem e de construção da identidade docente. Nos dizeres da autora, “[...] o estágio deve ser a oportunidade de se viver a problematização, a análise e busca de soluções de ensino e aprendizagem, além de se aprender a elaborar projetos de ensino e aplicá-los nas situações apropriadas” (D'Ávila, 2014, p. 25).

Conforme aponta Araujo (2016), o licenciando parte de um modelo de organização escolar e, quando chega ao campo de estágio, passa a coletar as falhas de gestão da unidade de estágio.

Muitas vezes, o licenciando chega à unidade escolar para realizar algumas atividades que estão programadas, mas ele não está aberto para observar as nuances que ocorrem no cotidiano escolar.

Outra concepção abordada por Araujo (2016) consiste no modelo de estágio tanto como situação de aprendizagem como de pesquisa. Tal visão supera a percepção do estágio como simples parte prática, a fim de estabelecer uma aproximação com o contexto real do trabalho. Nesse foco, tem-se uma visão mais contextualizada do estágio na qualidade de pesquisa. Não se parte de modelos preestabelecidos e reproduzidos, problematiza-se, sim, a realidade escolar partindo dos subsídios teóricos estudados na graduação, que podem servir como referência para se pensarem intervenções no ambiente escolar.

Araujo (2016) destaca que compreender o estágio como pesquisa é entendê-lo como situação de aprendizagem. Nessa atividade, instala-se uma relação de interação entre situação de aprendizagem e pesquisa. Afirmar, então, o autor que “[...] o estágio toma como ponto gerador da reflexão a realidade da escola [...]” e “[...] considera as interações que ocorrem entre o professor, as pessoas e o meio social” (Araujo, 2016, p. 77). A docência não se constitui segundo modelos preestabelecidos, “[...] ela é construída na prática dos sujeitos que se situam historicamente no meio social” (Araujo, 2016, p. 78).

À medida que a prática do estágio se efetiva, o licenciando vai aprendendo a construir seu conhecimento. Dessa maneira, “[...] o estágio não se configura como um espaço de praticar teorias, mas, sim, o *lócus* do pensamento do professor acerca de sua prática” (Araujo, 2016, p. 79). O autor declara ser possível realizar uma pesquisa mais ampla, em perspectiva de estágio como campo de produção de saberes e de conhecimentos, diferentemente do modelo de estágio baseado tão somente na observação, na participação e na regência. O pesquisador prossegue destacando que podem ser

diversas as possibilidades didáticas de um estágio não usual, que fuja ao padrão habitual. Citem-se como exemplos a realização de projetos educativos, além de outras atividades, como minicursos, oficinas, além de outras atividades.

Uma terceira compreensão de estágio destaca-o “como espaço de trabalho” (Araujo, 2016, p. 86). Segundo a teoria em questão, o estágio com teoria e prática, além de não dicotomizar, inter-relaciona-se harmonicamente. Nesse sentido, “[...] a unidade entre teoria e a prática ocorre através das atividades do professor” (Araujo, 2016, p. 87). Essa perspectiva de entendimento parte da premissa de considerar-se a docência como trabalho “[...] caracterizado como possibilidade de provocar uma transformação nas condições reais do meio em que vive e na natureza de sua condição existencial” (Araujo, 2016, p. 87). Nessa visão, o licenciando é convidado a participar ativamente da realidade escolar, considerando suas limitações concretas. Enfatizamos a necessidade de perseguir-se uma unidade entre conhecimento teórico e conhecimento prático, não se dissociando o conhecimento teórico das disciplinas específicas que as disciplinas pedagógicas oferecem, em especial, o Estágio Supervisionado. Nas palavras de García (1999, p. 87):

A separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor em formação que tem a fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento. É necessário que, juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação de professores potenciem o que temos vindo a chamar de conhecimento didático de conteúdo, um conhecimento didático do conteúdo a ensinar, que se adquire na medida em que se compreende e aplica.

Desse modo, o Estágio Supervisionado constitui um momento privilegiado da formação inicial, evidenciando uma etapa da formação que permite aos futuros professores obterem um conhecimento didático do conteúdo a ensinar, uma vez que não

basta apenas o domínio teórico dos conteúdos, é preciso adequar tal teoria à realidade de ensino que os futuros professores deverão enfrentar em seu cotidiano.

Apresentamos, nesta seção, entendimentos sobre o Estágio Supervisionado e, dentre eles, ressaltamos uma visão que oferece uma compreensão unitária dos cursos de formação de professores, evitando uma compreensão dicotômica entre teoria e prática. Na próxima seção, tratamos do Estágio Supervisionado na compreensão da legislação brasileira.

1.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A LEGISLAÇÃO

Nesta seção, as considerações sobre o Estágio Supervisionado e a legislação brasileira, norteadas, entre outros, por Barreiro e Gebran (2015) e Oliveira (2011) contribuem para a investigação. O desafio incitou-nos a superar um entendimento do estágio como uma atividade apenas burocrática e formal. Assim, relacionar a norma apresentada pelas legislações com os aspectos pedagógicos que envolvem a formação inicial foi o nosso desafio.

Barreiro e Gebran (2015) iniciam suas reflexões sobre a prática de ensino e o Estágio Supervisionado afirmando que se impõem contextualizar os atuais debates sobre a formação de docentes. As autoras ressaltam que as bases de uma formação docente dependem de uma aprendizagem diuturna, atenta e constante, durante esse período em que os futuros professores são ainda licenciandos. As autoras ressaltam também a visão negativa que se tem sobre o estágio, muitas vezes relacionada à desorganização, à complicada estrutura burocrática que dificulta os trâmites até que se consiga a efetivação desse mesmo estágio.

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimentos de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado, se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula, e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes nas unidades formadoras de professores e nas escolas de educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas de bem-fazer. Tais concepções evidenciam problemas existentes na formação do profissional docente, explicitados pela dissociação entre prática e teoria (Barreiro; Gebran, 2015, p. 29).

O estágio torna-se algo burocrático, uma exigência formal, que, ao ser mera e irresponsavelmente cumprido, não contribui para que o licenciando acesse a formação de sua identidade docente. A burocracia formal também nem sempre é cumprida. Tal situação ocorre quando o licenciando encontra, eventualmente, um professor que não deseja que sua aula seja observada e acaba eximindo esse licenciando da obrigação de frequentar as aulas; dispensa o estagiário do cumprimento presencial da carga horária, embora se comprometa a assinar todos os documentos necessários, para que ele comprove a realização do estágio. Nega-se, assim, a esse licenciando, o direito que lhe cabe de enriquecer os conhecimentos mediante observação diuturna em sala de aula.

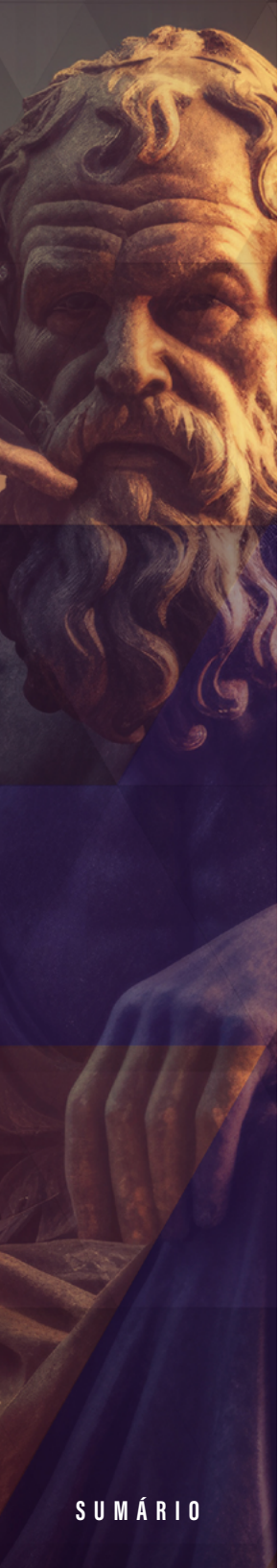
Nossa proposta, ao longo desta investigação, foi justamente propor uma compreensão diversa de estágio, no caso desta pesquisa, do estágio em Filosofia, a fim de possibilitar que o licenciando considere tal atividade como um momento todo particular que lhe possibilite a ele um encontro com a realidade da sala de aula. O estágio, assim, destaca-se como fase relevante na medida em que enseja uma inserção profissional do licenciando, possibilitando que tenha condições de acesso à realidade do cotidiano escolar.



Passamos a considerações históricas sobre a formação docente e o estágio. Para Piconez (2012, p. 15), a preocupação com a prática de ensino “[...] passou a ser objeto de preocupação antiga, principalmente com relação ao estágio curricular a partir da reforma universitária institucionalizada pela Lei 5.540/68”⁶. Com relação à formação inicial, Imbernón (2011) assevera que se impõe oferecer um conhecimento que leve o formando a entender que a sua formação não cessa ao fim do curso de Graduação, uma vez que essa mesma formação deve persistir sempre como um processo permanentemente enriquecedor, pois, a cada segundo, novos conhecimentos constituem-se, e as mudanças vertiginosas que o universo informatizado produz não permitem que se estacione no tempo.

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação (Imbernón, 2011, p. 64).

6 Ainda é relevante a afirmação de Piconez (2012, p. 15) de que “[...] legalmente, quando, numa análise das leis 5.540/68 e 5.692/71, observa-se a incompatibilidade entre as duas no que se refere à formação de professores, em que a primeira agregou a formação de especialistas e a segunda exige professores polivalentes. A princípio, nas duas possibilidades de formação de professores, não existiam, no elenco das disciplinas pedagógicas, atividades de prática docente. Para o 3º. Grau, a Prática de Ensino tornou-se parte do mínimo curricular dos cursos de Licenciatura, sob a forma de Estágio Supervisionado com a resolução 9, anexa ao parecer CFE 672/99”.

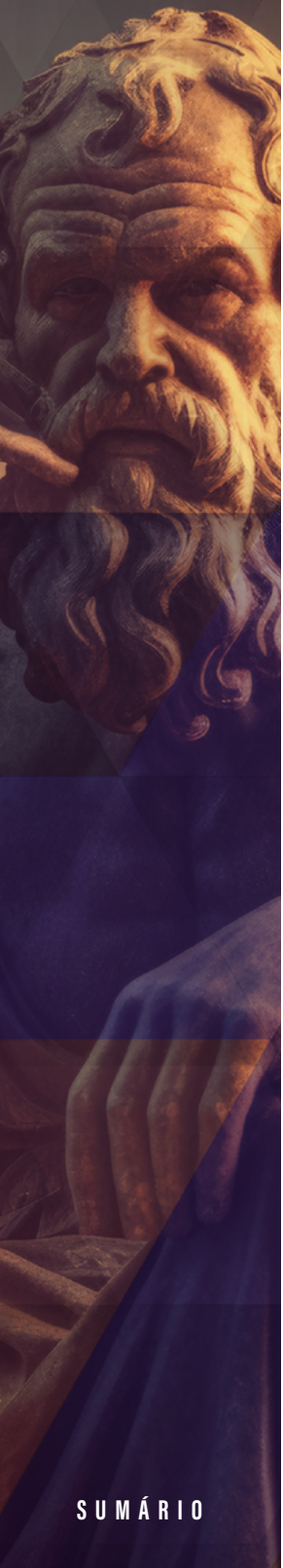


Nesse sentido, Imbernón (2011) destaca que a formação inicial deve propiciar ao licenciando uma capacidade de entender não apenas o conhecimento teórico a ser ensinado, mas também a prática, a interação com a realidade escolar nos seus mais diversos aspectos. O futuro professor deve conhecer o conteúdo da disciplina em que está se formando, e, ao mesmo tempo, de forma produtora, preparar-se para atuar como agente transformador da futura realidade docente.

Barreiro e Gebran (2015) trazem um recorte dos anos de 1940 a 2000 para mostrar a realidade da formação de professores relacionada ao Estágio Supervisionado naquele lapso de tempo. Nesse período, ocorreram mudanças sociais significativas. Um primeiro referencial apontado é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal movimento despertou uma reflexão em torno da busca de uma educação pública laica e gratuita. Saviani (2011), ao comentar o texto do Manifesto de 1932, afirma que o documento investigava as dimensões filosóficas no âmbito da educação.

O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, normatizou a organização dos cursos superiores (Brasil, 1939). Em 1946, por meio do Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, foi constituída a Lei Orgânica do Ensino Normal, que fixou um “currículo único para todos os estados” (Brasil, 1946, p. 5). Nela, estabeleceu-se o padrão “3+1”, ou seja, em 3 anos de estudos se formava o bacharel e, em mais um ano, com as disciplinas didáticas, se formava o licenciado. Nesse modelo eram 3 anos de disciplinas específicas e 1 ano de disciplinas pedagógicas.

Oliveira, R. G. (2011) coloca um olhar atento para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1996) como referencial de partida para se estudar o Estágio Supervisionado. A autora, ao discorrer sobre a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), enfatiza o art. 53, em que resta “[...] explícito o imperativo da



preparação pedagógica do profissional da Educação, além das disciplinas obrigatórias” (Oliveira, R. G., 2011, p. 15). A autora comenta que, em razão das características sociais do Brasil na década de 1960, as preocupações centradas na formação de professores passaram a privilegiar as séries iniciais. Em análise histórica, Oliveira, R. G. (2011) cita o Parecer nº 292/62 e a Resolução nº 6/69. O primeiro documento estabelecia a duração e os conteúdos para a formação de professores e o segundo tornava obrigatório o Estágio Curricular Supervisionado. O Parecer nº 292/62 declarava, entre tantas outras questões, que todo professor é um educador e deve buscar a formação integral do aluno (Brasil, 1962). Barreiro e Gebran (2015, p. 56) afirmam que esse Parecer estabelece que “[...] os currículos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério no ensino médio”.

Oliveira (2011) enfatiza que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 (Brasil, 1961) evidenciava a relevância da formação pedagógica do futuro professor, porém a prática de ensino era ainda considerada uma atividade não pertencente ao eixo das disciplinas teóricas. É apontado ainda pela autora que a reforma de ensino contida na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), juntamente com a Lei nº 4.024, de 1961, buscava a economia de recursos. Da Lei nº 4.024/61 resultou a criação dos vestibulares classificatórios. A Lei nº 5.692/1971 introduziu uma adequação dos sistemas de ensino de 1º e 2º graus à lógica da produtividade do mercado de trabalho. Pimenta (2012, p. 55) considera que o curso normal com a legislação, segundo a Lei nº 5.692/71, “[...] ficou reduzido e resumido a um apêndice profissionalizante do 2º grau”.

Em ambas as legislações, segundo Oliveira, R. G. (2011), adotava-se o modelo 3+1. Nesse sentido, a autora declara que: “A identificação do estágio curricular supervisionado com a Prática de Ensino não possibilitava a ideia de o estágio supervisionado ser uma

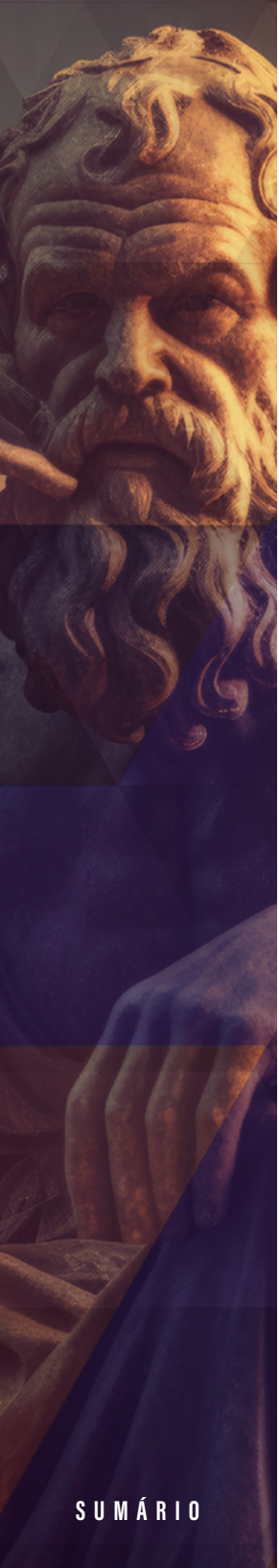
das possíveis atividades a serem realizadas no contexto da Prática de Ensino” (Oliveira, R. G., 2011, p. 28).

Com o advento da Lei nº 5.692/71 implantou-se um tecnicismo que visava atender às demandas do mercado de trabalho. Saviani (2011) oferece uma análise crítica sobre o pressuposto da neutralidade científica que inspira o tecnicismo:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional [...] para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (Saviani, 2011, p. 381).

Oliveira (2011), a respeito da LDBEN de 1996 — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 —, ressalta que a legislação surgiu norteadas por um contexto de globalização econômica. O advento das novas tecnologias e, nesse contexto, a educação escolar deixam “[...] de identificar-se unicamente com o ensino e aprendizagem de conceitos: o desenvolvimento de procedimentos, valores e atitudes passa a ser considerado como uma das finalidades educacionais em seus mais amplos e diferenciados aspectos” (Oliveira, R. G., 2011, p. 38).

Barreiro e Gebran (2015) destacam a relevância dos arts. 61 a 65 da LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) que explicitam os procedimentos da formação de profissionais da educação. O art. 61, por exemplo, declara que a formação de profissionais da educação terá como fundamento “[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Barreiro; Gebran, 2015, p. 65). Brzezisnk (2001, p. 155) critica, em relação ao art. 61 dessa mesma Lei, “[...] a adoção da capacitação em serviço e do aproveitamento de formação e experiências anteriores como capazes de habilitar o professor” (Brzezisnk, 2001, p. 155).



A crítica que essa autora tece em relação ao assunto deve-se ao fato de o elemento contido no art. 61 estimular interessados a substituir a formação teórica, exercitada em sala de aula, pela prática ou por experiência em serviços prestados em instituições escolares. Além disso, propõe o aproveitamento de práticas e experiências acumuladas em situações não escolares. O art. 62 estabelece que, em Graduação plena, os cursos formarão professores para atuar na Educação Básica, com a ressalva de formação mínima para atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e formação ofertada no Ensino Médio na modalidade normal. Com relação ao mesmo artigo, Carneiro (2012, p. 452) aponta que:

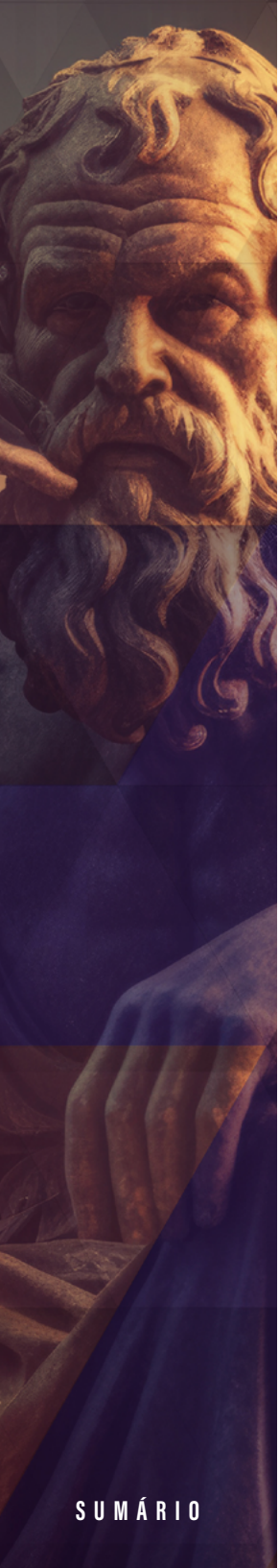
Ao realçar a função teoria/prática/capacitação em serviço, o legislador reconvoca um dos traços marcantes da LDB que é precisamente a possibilidade de se trabalhar com modelos diferenciados de organização de escolas, de esquemas múltiplos de sala de aula e de formações plurais de concepção pedagógica. A formação do professor não pode ocorrer no vazio, a trabalho coletivo e a contextos socioculturais. [...]. Os estágios supervisionados como laboratórios para uma integração necessária e concreta teoria/prática representam espaços de alta significação formativa. Neste ambiente, ao mesmo tempo experimental e consolidador de conhecimentos, o formando tem a especialíssima oportunidade de testar seus conhecimentos sob o olhar cuidadoso, crítico e pedagogicamente adequado do supervisor. Assim, tem a oportunidade de potencializar as competências profissionais adquiridas.

Brzezinsk (2001, p. 161) ressalta a importância da contribuição do art. 64 da LDBEN nº 9.394/1996, que "[...] institui a base nacional comum, ultrapassando a ideia hermética de currículos mínimos que perdura desde 1962". No entanto, ressalta a autora que, infelizmente, essa base nacional comum é entendida como necessária apenas para a formação em pedagogia, não sendo considerada necessária para os outros cursos de licenciatura. Brzezinsk (2001, p. 163) traz,

ainda, como ponto relevante na LDBEN nº 9.394/1996, o conteúdo do inciso II, art. 67, que “[...] fixa o direito dos profissionais à educação continuada, com licenciamento periódico remunerado para o aperfeiçoamento profissional” (Brzezinsk, 2001, p. 163) e ainda instaura a “[...] obrigatoriedade da progressão baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho”.

Barreiro e Gebran (2015) destacam que, a partir de 2007, entrou em vigor o Plano de Desenvolvimento da Educação, em que se estabeleceram, no Brasil, diversas políticas direcionadas à formação de professores. Em decorrência, como marco referencial, instituiu-se o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que, entre outras finalidades, preocupou-se em atualizar teórica e metodologicamente os processos de formação de professores (Brasil, 2009). Com relação ao estágio, o art. 2 do referido Decreto enfatiza a importância do conhecimento da realidade escolar pelo formando em licenciatura. Nesse contexto, Barreiro e Gebran (2015) ressaltam a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Trata-se de um programa que acolhe os estagiários com o objetivo de possibilitar sua inserção na realidade de escolas da rede pública. Os licenciandos bolsistas devem, em contrapartida à bolsa, dedicar 30 horas mensais ao PIBID.

Barreiro e Gebran (2015) discorrem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação. O art. 3º da referida Resolução (Brasil, 2002) estabelece, mediante três incisos, a necessidade de observar-se harmonia entre a formação oferecida e o perfil de profissional docente esperado. O curso deve orientar o professor a contribuir para a formação desses futuros docentes, auxiliando-os a adquirir a competência necessária para a atuação docente. É também enfatizada a importância do exercício da pesquisa na formação do futuro professor.



Já no art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece-se que a formação em cursos de Licenciatura deve preparar para uma devida acolhida da diversidade e possibilitar o hábito e a habilidade em trabalhar em equipe (Brasil, 2002). O art. 4º dita que é fundamental uma preparação que dote o licenciando de um conjunto de competências que o tornem apto para a atuação profissional. Já o art. 5º trata do projeto pedagógico de cada curso de Licenciatura, a fim de estabelecer que os conteúdos que integram o currículo da Educação Básica sejam ensinados em harmonia com as metodologias de ensino de cada disciplina. O art. 7º, por sua vez, centra sua atenção na organização da formação de professores e estabelece, entre outros itens, que as licenciaturas devem desenvolver projetos em interação sistemática com as escolas de Educação Básica. É interessante ressaltar o comentário de Pimenta e Lima (2012, p. 85), com relação às competências na referida Resolução:

O termo *competência*, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que saberes e qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o local do trabalho, ficando o trabalhador vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. [...]. Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e superem as competências.

Assim, a competência é alvo de críticas justamente porque introduz uma categoria que limita a prática docente a um exercício

técnico, sem que se privilegiem saberes docentes mais amplos do que o termo “competência” se reveste.

No art. 11, dessa Resolução, encontramos os critérios de organização de matriz curricular que devem pautar a estimulação da competência da autonomia intelectual e profissional dos formandos. Estabelece-se um eixo articulador entre os ensinamentos das disciplinas e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa. Interessa-nos ressaltar, também, o conteúdo do art. 12, que enfatiza que a formação prática não pode ser reduzida ao Estágio Supervisionado; assim sendo, a formação prática deve permear toda a formação das diversas disciplinas. Já o art. 13 estabelece que essa prática deve ser desenvolvida a partir da segunda metade do curso.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 é relevante e corrobora a proposta desta investigação, que é entender o Estágio Supervisionado de Filosofia como um momento que possibilita aos licenciandos um contato com a realidade da sala de aula e, mais do que isso, que considera a disciplina de estágio como um aprimoramento, como um aprofundamento das disciplinas teóricas do curso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação (Parecer no 2, de 9 de junho de 2015) apontam para a “[...] necessidade de se repensar a formação dos profissionais da educação básica” (Brasil, 2015, p. 21) e apresentam os princípios que norteiam a base nacional comum para a formação inicial e continuada: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (Brasil, 2015, p. 22).

As DCN também ressaltam a importância da inserção dos licenciandos na Educação Básica, reconhecendo esse ambiente

como “[...] espaço privilegiado da práxis docente” (Brasil, 2015, p. 23). O Estágio Supervisionado constitui-se como um momento de formação que possibilita essa interação com a Educação Básica, entendida como lugar especial para a práxis docente. As DCN ressaltam a importância da interação entre teoria e prática, visto que ambas as dimensões “[...] fornecem elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Brasil, 2015, p. 31).

Com relação à carga horária destinada ao Estágio Supervisionado, as DCN (Brasil, 2015) estabelecem 400 horas destinadas ao Estágio Supervisionado na área de formação e atuação da Educação Básica. O texto das DCN remete ao Parecer CNE/CP no 28/2001 para definir o Estágio Supervisionado da seguinte maneira:

Estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois pode exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (Brasil, 2015, p. 31).

O texto das DCN de 2015 ressalta, em diversos momentos, a valorização da profissão docente e destaca, também, a importância de não se observar a formação de professores de forma fragmentada, mas, sim, de forma harmoniosa como um todo que compõe o processo formativo.

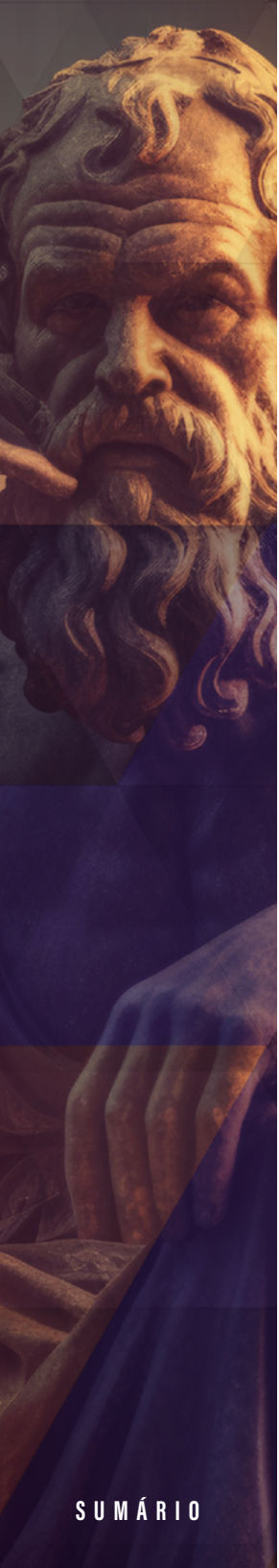
Em linhas gerais, apresentamos os marcos legais que norteiam questões concernentes ao Estágio Supervisionado em nosso país. Na próxima seção, especificamos os momentos de realização do Estágio Supervisionado.

1.3 MOMENTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E UNIDADE ESCOLAR

Trazemos, nesta seção, a contribuição de Barreiro e Gebran (2015) para demonstrar que o Estágio Supervisionado se identifica como uma atividade formativa; além disso, ressaltamos que existem outras formas de se organizar o estágio. De acordo com Barreiro e Gebran (2015), um projeto de Estágio Supervisionado de um curso de licenciatura tem o intuito de possibilitar uma articulação do curso com a Educação Básica. As autoras ressaltam a importância do vínculo do estágio com o projeto pedagógico do curso e, também, que esse Estágio Supervisionado não seja considerado um momento isolado na formação dos futuros professores.

Barreiro e Gebran (2015) defendem que as atividades de estágio devem ser divididas em cinco partes, a saber: observação e atuação na escola; desenvolvimento de um projeto de atuação em algum local da escola que necessite de intervenção; observação e atuação em sala de aula; realização de uma proposta de intervenção no espaço escolar; e, por fim, sistematização e avaliação da experiência do estágio mediante elaboração do relatório de estágio. Tais propostas não podem ser engessadas e devem possibilitar ao estudante um contato com a realidade da sala de aula e com o ambiente escolar. Nesse sentido, Almeida e Pimenta (2014, p. 29) comentam a relevância do estágio na formação dos professores:

[...] acreditamos que para uma real aproximação com o futuro campo profissional é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática dos profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada, de modo que avancem no seu desenvolvimento



pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação. [...]. Assim entendemos o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais.

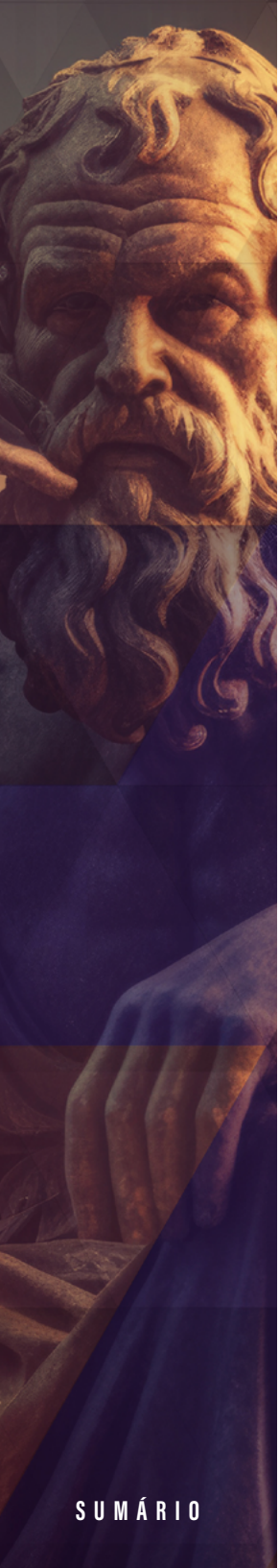
O estágio faz-se um momento de encontro com a realidade, de encontro com o âmbito escolar, a fim de possibilitar ao licenciando, já nos seus primeiros anos, um contato com as teorias pedagógicas. Nessa fase, é preciso atentar para as teorias estudadas. É de suma importância a contribuição do professor da Educação Básica que recebe o licenciando para estagiar, pois este depende da boa vontade desse professor, depende da predisposição desse profissional em colaborar com o licenciando em seus primeiros passos na docência. Observemos, assim, os momentos do estágio (Barrero; Gebran, 2015):

a. Contato com a realidade escolar:

Inicia-se o estágio com a observação. Ela possibilita que o licenciando compreenda como se organiza o espaço escolar naquela situação concreta. O processo de conhecer a realidade escolar em um primeiro momento consiste em uma percepção ampla pelo estagiário acerca da estrutura da instituição escolar em que estagia (Barreiro; Gebran, 2015). É o momento da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, também, que o licenciando procura se inteirar da realidade social em que está inserida a instituição em que estiver estagiando.

b. Projeto de intervenção na realidade escolar:

Nessa etapa, o licenciando realiza um projeto de colaboração em uma dada atividade da escola, experiência que permite um envolvimento com a unidade escolar. Para isso, ele depende necessariamente da abertura concedida pela direção do estabelecimento



para que sejam realizadas tais atividades. Barreiro e Gebran (2015, p. 123) sugerem que “[...] os licenciandos atuem por meio do desenvolvimento de projetos junto aos docentes, com o objetivo de retomar o percurso da profissionalização, o que inclui entender como o professor percebe tal percurso e se percebe, e como ele pode investir na sua formação, de modo autônomo”.

c. Observação e atuação na sala de aula:

Conforme a proposta de Barreiro e Gebran (2015), em um terceiro momento, o licenciando é convidado a realizar suas atividades em sala de aula. Ele retoma as atividades de observação, mas agora nesse espaço. “No estágio de observação da sala de aula, a exemplo da observação da escola, deve-se estar atento, ainda, ao *que* observar, *como* observar e como *registrar*, para elaborar o diagnóstico que orientará as ações do licenciando na sala de aula” (Barreiro; Gebran, 2015, p. 125).

d. Participação na sala de aula:

Em comum acordo com o professor da Educação Básica, o licenciando é convidado a realizar atividades, seja participando de algumas aulas, seja oferecendo suas contribuições teóricas. Se houver abertura por parte do professor regente para realizar uma docência com uma temática oportuna para a turma, é preciso que o licenciando com conhecimento técnico se preocupe em adequar os métodos didáticos a fim de possibilitar uma aula produtora. Pode ser que a primeira experiência seja realizada com sucesso e o licenciando atinja seus objetivos. No entanto, ele deve estar ciente de que é sua primeira experiência e que ela pode não atingir com facilidade os objetivos, apesar dos conhecimentos técnicos de que dispõe. Entendemos que o licenciando é convidado a considerar esse momento como aprendizagem, mesmo que a primeira experiência seja carregada de êxito ou seja decepcionante.

e. Sistematização, avaliação e escrita do relatório do estágio:

É um momento não apenas burocrático, mas de aprendizagem por parte do licenciando que tem a oportunidade de revisitar suas anotações de estágio e avaliar criticamente sua experiência nessa mesma área, procurando sempre colher ensinamentos da prática de estágio. Deve-se ter o cuidado ético de preservar o anonimato e as características de identidade do local de estágio. Destacamos a relação entre a vivência do estágio na unidade escolar e as orientações vigentes na disciplina Prática de ensino no ambiente universitário. Falamos em "Prática de ensino" porque este é o nome dado à disciplina vinculada ao Estágio Supervisionado na UENP.

García (1999) defende que a reforma de práticas de ensino (estágio) transita necessariamente pela mudança de relação entre universidade e instituições escolares. O autor cita que, nos Estados Unidos, em 1986, organizaram-se determinadas estruturas denominadas "Escolas de Desenvolvimento Profissional". O que se registrou de novo com essa proposta foi uma possibilidade de estabelecer "[...] relações de colaboração⁷, não de supremacia, entre os projetos educativos das escolas e os projetos formativos das instituições de formação de professores" (García, 1999, p. 102).

O autor destaca que as práticas de ensino constituem um momento todo especial para se aprender a ensinar. Elas permitem que os alunos se socializem e aprendam a comportar-se como professor. García (1999) aponta para a importância de que os professores universitários desenvolvam "[...] projetos de colaboração com escolas de tal modo que se possa caminhar no sentido do modelo de

7 "A colaboração ocorreria, segundo os autores do relatório Holmes (1986), sob os seguintes princípios: a) reciprocidade ou intercâmbio mútuo entre escola e universidade; b) experimentação ou disponibilidade para ensinar novas formas de prática e de estrutura organizacional da escola; c) pesquisa sistemática, para que as novas ideias sejam objeto de estudo e de validação; d) diversidade de estudantes, para que as estratégias de ensino contemplem uma ampla variedade de crianças com diferentes origens, capacidades e estilos de aprendizagem" (García, 1999, p. 102).

ressonância colaborativa" (García, 1999, p. 103). Segundo Day (2001), a prática de ensino bem vivenciada pelo licenciando possibilitará que esse mesmo estudante esteja mais bem preparado para o início da vida docente. "Os seus 'inícios' serão fáceis ou difíceis, em função da capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão de sala de aula" (Day, 2001, p. 102). Assim, uma vivência positiva do Estágio Supervisionado há de colaborar eficazmente para que o licenciando vivencie uma experiência positiva no início de sua carreira docente.

No próximo capítulo, investigamos o ensino de Filosofia como experiência filosófica, assunto que subsidiou nossas análises para perceber o quanto o vivenciar uma experiência filosófica contribui para a futura prática do licenciando como docente de Filosofia.

2

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

O ensino do filosofar distingue-se de qualquer outro tipo de ensino, pois é um ensino filosófico. Exige da parte do professor a consciência da atitude filosófica. Em vez de conteúdos expressos em doutrinas, teorias e sistemas consignados na História da Filosofia, o “objeto” da ensinabilidade e da apropriação é uma atitude.

(Newton Aquiles Von Zuben)

A epígrafe de Von Zuben (1992, p. 8) contribui para nossas considerações iniciais deste capítulo em alguns pontos que consideramos importantes ao estudar o ensino da Filosofia: o retorno da Filosofia no Ensino Médio implica pensar no seu ensino e não apenas na pesquisa; a “ensinabilidade” filosófica é um problema filosófico, além de ser um problema pedagógico; há uma especificidade do ensino de Filosofia. O objeto dessa “ensinabilidade” filosófica é uma atitude, é algo vital e não apenas teórico, implica uma recepção da Filosofia a fim de conjugar o viver, o agir e o pensar (Heller, 1983). A atitude filosófica é um desdobramento natural da reação de quem vivenciou uma experiência filosófica. Ao longo desta seção, procuramos refletir sobre o ensino de Filosofia como experiência filosófica na perspectiva de um ensino filosófico que entende o ensinar Filosofia como um problema filosófico.

Embora a Filosofia produza muitos conteúdos ao longo do tempo, não é o aprendizado da história da Filosofia de forma enciclopédica que possibilita que alguém filosofe. Silva (2016) problematiza que a aprendizagem da história da Filosofia nos faz especializados em um jogo que nunca jogamos. Nesse contexto, o autor se pergunta se é possível ensinar e aprender a história da Filosofia de modo filosófico. Procuramos, ao longo de nossa investigação, demonstrar que isso é possível à medida que se entende a aula de Filosofia como experiência filosófica. Escolhemos o Estágio Supervisionado,

conforme já apontamos, como um momento oportuno para se avaliar, nesse recorte, se os licenciandos vivenciam na Graduação uma experiência do filosofar, no sentido de possibilitar que o futuro professor aprenda a filosofar.

O Quadro 3, que segue, apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado de Mendes (2014), o qual caracterizou quatro compreensões sobre o ensino de Filosofia.

QUADRO 3 - Compreensões sobre o ensino de Filosofia

Compreensões sobre o ensino de Filosofia	Significado
Enciclopédica	Há um conjunto de conteúdos a serem ensinados, materializados na história da Filosofia.
Reflexão crítica	Ênfase em uma metodologia que prima pela reflexão radical, rigorosa e de conjunto.
Aprender a aprender	Pautada nos significados atribuídos pelos sujeitos aos temas escolhidos para a discussão.
Criação de conceitos	Estabelece como especificidade o trabalho com conceitos por meio do processo de criação conceitual.

Fonte: O autor com base em Mendes (2014, p. 13).

Os resultados da pesquisa de Mendes (2014) mostram a diversidade de entendimentos que se pode ter sobre o ensino de Filosofia. Não há uma Filosofia e nenhum modo específico de ensinar Filosofia, mas diversos modos de compreendê-la e ao seu ensino. Contudo, trabalhamos mais especificamente, em nossa investigação, com a categoria criação de conceitos e o ensino enciclopédico de Filosofia. Propomos que o ensino de Filosofia deve ir além do enciclopedismo que, em si, é produtivo, mas não pode se limitar a isso; ele deve, em nosso entender, relacionar-se com a vida.

Embora conhecendo essas classificações sobre o entendimento do ensino de Filosofia, elegemos como categoria central para

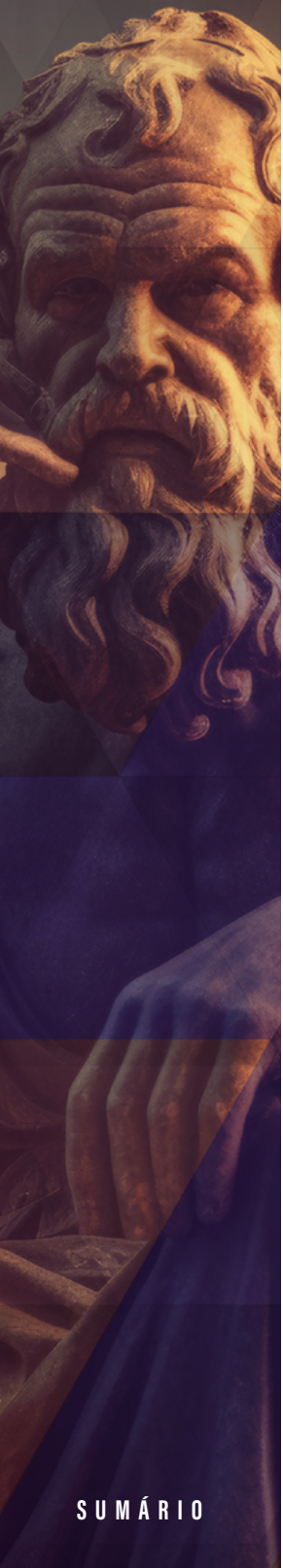
nossas reflexões a “Experiência Filosófica”. Procuramos investigá-la com base na compreensão de que ela é uma categoria que vai além do enciclopedismo. Os filósofos que nos auxiliaram a pensar na Experiência Filosófica foram Deleuze, Guattari, Carrilho e Heller.

Vasconcelos (2011) concebe a experiência do pensamento como uma prática do filósofo em uma *frônesis*, isto é, “[...] uma racionalidade que nos permite conhecer e pensar o mundo dentro da experiência, da vida, e não num nível de um pensamento puro, abstrato” (Vasconcelos, 2011, p. 33). Nessa perspectiva, quando a Filosofia não é vista como uma substância abstrata, mas, sim, relacionada ao cotidiano, ela se configura como filosofar em um processo nunca finalizado. A Filosofia assume a posição de estar em constante processo de construção, em uma ação filosófica que se constitui como exercício do pensamento (Vasconcelos, 2011). Esse mesmo autor afirma que o pensar é aquilo que “participa da experimentação, do sensível”. Para ele, o pensar “[...] surge do encontro sensibilizante com as coisas” (Vasconcelos, 2011, p. 68).

Já Aspís (2004b, p. 310) assim caracteriza a aula de Filosofia como experiência filosófica:

As aulas de filosofia como lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos por meio do exercício da atividade e avaliação filosóficas. Assim, além dos critérios e do modo de pensar da indústria, do consumismo ou da mídia, além dos critérios e do modo de pensar da filosofia para compor seu pensamento de forma autônoma, pois autoconsciente e, portanto, metacognitivo.

Pensar o ensino de Filosofia como experiência filosófica é pensar um ensino de uma pluralidade de filosofias, isso porque não há uma Filosofia diante da qual possamos reverenciar e dizer que é a “filosofia”. Algo relevante nessa perspectiva como criação de conceitos é a importância do contato com o texto e uma leitura de textos



de filósofos. “Por intermédio da experiência filosófica educamos o outro para ser outro. A educação filosófica deve gerar manutenção da pluralidade, do diverso, do singular” (Aspis, 2004b, p. 313). Nesse sentido, Favaretto (1993) apresenta que, diante de uma pluralidade de filosofias, somos convidados a questionar qual será ensinada. O autor ainda sustenta que “[...] uma leitura não é filosófica porque os textos são filosóficos” (Favaretto, 1993, p. 99); assim, não é o fato de um texto ser filosófico que garante que o leitor filosofe. Isso dependerá em muito da atitude e do sentido da leitura. “O texto fala a partir da relação que se estabelece com ele: o que há nele, a linguagem nele articulada não se manifesta senão quando a leitura funciona como elaboração, desdobrando os pensamentos e subentendidos do texto” (Favaretto, 1993, p. 99).

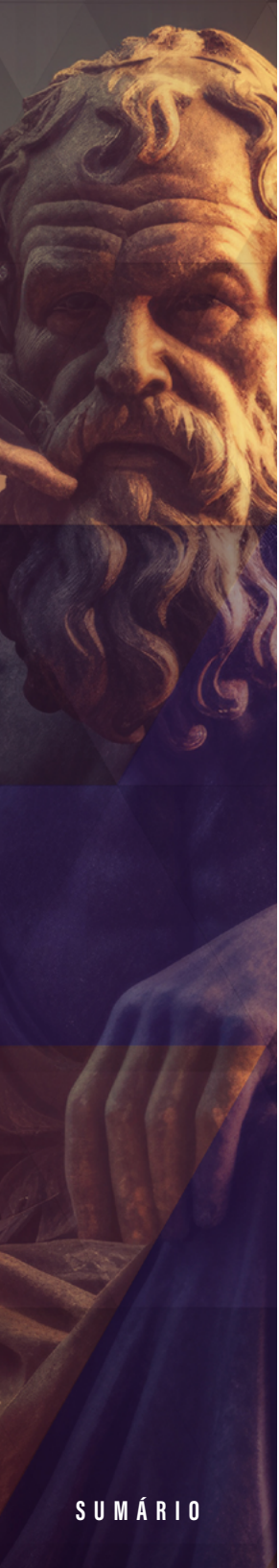
Em perspectiva oposta, Gelamo (2010) relata a situação do ensino de Filosofia na realidade brasileira, a qual privilegia mais a transmissão de conteúdos filosóficos do que o filosofar (Gelamo, 2010). Nessa perspectiva, ensinar Filosofia significa transmitir um conjunto de verdades sobre determinados filósofos e transmitir o que esses pensadores geraram como doutrina. Desse modo, a “ensinabilidade” da Filosofia dá-se de forma única como transmissão filosófica. Trata-se de evidenciar o professor de Filosofia como alguém possuidor de um saber técnico de Filosofia que transmite sistematicamente essas verdades e cobra dos alunos a memorização dessas verdades. “Assim, *ensinar Filosofia*, muitas vezes, restringe-se a uma *explicação*, oferecida pelo professor, do pensamento filosófico e de sua história” (Gelamo, 2010, p. 530). Isso é o que chamamos em nossa pesquisa de “ensino enciclopédico”.

O ensino enciclopédico é necessário, mas não basta por si mesmo. Não somos contra o ensino enciclopédico, porém a aula de Filosofia pode ir além dessa compreensão. “Nesse registro, *pensar filosoficamente* seria apenas um exercício de erudição esvaziada, desenvolvido a partir do acúmulo de conhecimentos *sobre* a Filosofia: que pode ser compreendida como uma forma de cristalização do

filosofar” (Gelamo, 2010, p. 532). O modo de conceber a Filosofia como enciclopedismo não possibilita uma experiência filosófica. Gelamo (2010) pondera que, historicamente, tal ensino não foi entendido como experiência, mas como transmissão dos conhecimentos filosóficos cristalizados:

O ensino da Filosofia não valorizou a experiência, mas a transmissão do conhecimento e a reprodução daquilo que foi dito pelos grandes filósofos. O empobrecimento da experiência contribuiu, assim, para o enfraquecimento dos *modos de vida*; nesse lugar, foi colocado um modo de vida estilizado. O ensino da Filosofia, ao invés de criar um lugar de resistência ao empobrecimento da experiência, e, conseqüentemente, ao empobrecimento da vida, acabou por contribuir para o seu crescimento, transformando a existência em sua mortalha. [...]. O problema da experiência e do conhecimento no ensino da Filosofia, conforme o apresentamos, parece delinear-se como um problema que escapa das imagens dogmáticas do pensamento, que foi sedimentada durante longo tempo na história do pensamento sobre o ensinar a Filosofia. [...]. Nesse sentido, esse problema atinge a própria vida do filósofo, que é professor de Filosofia; atinge a nossa própria existência ao nos questionar: *o que fazemos nós, filósofos, quando nosso ofício é ser professor de Filosofia?* (Gelamo, 2010, p. 537).

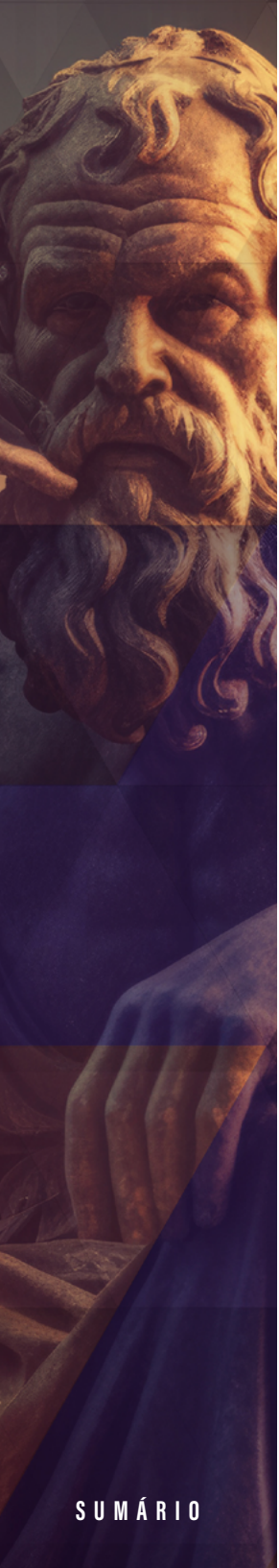
Nessa perspectiva do filosofar, Carminati (2012) entende que somos desafiados a fazer que a Filosofia não seja considerada apenas uma teoria ou um discurso vazio, distante da realidade cotidiana. Já Mendes (2014) investiga o cotidiano escolar para compreender como os sujeitos recebem a Filosofia nos colégios e que atitudes filosóficas desenvolvem. Os sujeitos do âmbito escolar autoproduzem-se na medida em que constroem esse ambiente (Mendes, 2014). Assim, os professores de Filosofia são desafiados a apresentar a Filosofia como um contato com a vida e com a realidade cotidiana das pessoas com seus problemas e situações conflituosas e de êxito. Desse modo, “[...] não podemos definir o



professor de Filosofia como alguém que simplesmente realiza discursos e produz teorias, mas como alguém que toma consciência de si mesmo e dos outros, do seu ser e estar no mundo, de alguém que conduz, primeiro, a sua vida filosoficamente” (Carminati, 2012, p. 38). A Filosofia, assim, vocaciona-se a algo que nos ajuda a pensar a existência e a filosofar sobre ela.

O filosofar, por sua vez, nem sempre é um caminho fácil no ensino de Filosofia pelas dificuldades em definir o que, como, para quem e com que objetivos ensinar (Horn, 2002, p. 17). O ensino formal da disciplina, por vezes, serviu para manutenção de forças hegemônicas que, ao contrário do que se esperava da Filosofia, inviabilizava o pensamento crítico e autônomo (Horn, 2002, p. 17). Com tantas nuances na permanência ou não no currículo, a Filosofia ainda não conseguiu determinar seu *locus* na visão de Horn (2002). Ao comentar sobre o entendimento de Deleuze a respeito da Filosofia como criadora de conceitos, Horn (2002) afirma que ensinar Filosofia implica ações pedagógicas que possibilitam ao estudante assimilar conceitos e ser capaz de formular um problema. Formular um problema marca o início da aprendizagem (Horn, 2002, p. 188) que se inicia com a formulação de um problema. Essa é uma premissa de um ensino de Filosofia como experiência filosófica, pois um ensino de Filosofia apenas enciclopédico está focado na reprodução dos conteúdos e não na problematização. Para a Filosofia, mais importante do que a resposta é a pergunta, é a problematização. Esse é justamente o diferencial da Filosofia em relação a outros saberes.

Contudo, como seria uma aula de Filosofia como experiência filosófica? Aspís (2004a, p. 57) apresenta alguns passos didáticos para isso. O primeiro passo seria a elaboração de um problema filosófico. O professor pode usar como recurso a mobilização para o conhecimento que auxiliará os estudantes a formularem o problema filosófico. A mobilização para o conhecimento pode ser uma notícia de jornal, um fragmento de vídeo, a leitura de um poema; enfim,



algo que auxilie os estudantes a pensarem filosoficamente em um problema. “As aulas de filosofia como aulas de exposição de temas filosóficos, de história da filosofia, dos problemas da filosofia, os seus métodos, os textos, não forçam o pensamento” (Aspis, 2012, p. 155). Assim, “[...] uma disciplina filosófica do pensamento só poderá surgir por meio de problemas, problemas reais e esses são os problemas dos alunos. Abandonar a representação, abandonar a reconhecimento e trabalhar com a literalidade” (Aspis, 2012, p. 155).

Em um segundo passo, tem-se o estudo filosófico. É o momento de se debruçar sobre o tema, a respeito de como um determinado filósofo estudou determinado problema. “[...] a investigação filosófica serve como modelo de pensar filosoficamente a realidade e construí-la” (Aspis, 2004a, p. 58). O texto filosófico é de grande importância nesse momento, porque é a oportunidade de o aluno ter contato com o pensamento dos filósofos.

Em um passo posterior, Aspis (2004a, p. 58) entende como momento de expressão: “O aluno, a partir de seu aprendizado de diálogo filosófico, vai escrever filosoficamente”. Considerando o problema filosófico inicial nesse momento de expressão, o estudante, com o auxílio do professor, é motivado a ensaiar uma resposta para o problema inicial; o aluno tem, assim, a oportunidade de escrever sobre sua criação. Não se trata de um momento de criação de conceitos como um filósofo pesquisador, mas uma criação nos limites de que um estudante de Filosofia pode fazer. Esse movimento de elaborar o novo é o filosofar. Trata-se do momento que o estudante pode dizer que tal filósofo pensa de um modo sobre determinado problema, mas ele pensa de outro.

Assim sendo, a seguir, expomos os pensadores que nos auxiliam a pensar na aula como experiência filosófica. Esses pensadores têm em comum a relação da Filosofia com a existência, distanciando-se de um ensino de Filosofia meramente descritivo para um ensino que considere as vivências daquele que filosofa.

2.1 EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA E CRIAÇÃO CONCEITUAL EM DELEUZE E EM GUATTARI

O entendimento da Filosofia como criação de conceitos corresponde a uma crítica da Filosofia em questionar sobre a própria caracterização que, no pensamento de Deleuze⁸, assumirá o entendimento de uma nova atitude teórica de se compreender a Filosofia. Essa visão de Deleuze contribui para pensarmos a Filosofia como experiência filosófica, pois possibilita uma noção de que, ao filosofar, o estudante pode criar conceitos que lhe possibilitem uma experiência do pensamento (Oliveira, 2013). Assim, “[...] a potencialidade da criação de conceitos e a valorização da capacidade de pensar do ser humano constituem características primordiais na construção da ideia da diferença em Deleuze” (Oliveira, 2013, p. 52). Deleuze utiliza conceitos específicos que possibilitam o advento de sua proposta de entendimento: “[...] criação, conceitos, diferença, imagem do pensamento, plano de imanência, personagem conceitual, functivos, prospectos, perceptos, afectos” (Oliveira, C. A. de, 2013, p. 34). Nos dizeres de Oliveira sobre a aula como experiência filosófica e criação de conceitos,

[...] as aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica se faz questionamento e transformações do sistema educativo, ensina sem fórmulas assim como se destitui de formas mecanizadas do aprender, pelo contrário, dispõe a seus alunos as ferramentas que conhece, cria problemas e conceitos junto com educandos. O professor [de] filosofia como criador de conceitos é provocador porque torna as aulas de filosofia desestabilizantes e interessantes,

8 Carrilho (1985, p. 63) afirma que a obra *O que é a filosofia?*, de Deleuze e Guattari, antes mesmo de ser publicada, já era clássica. O filósofo português percebe uma mudança de orientação nos escritos de Deleuze no sentido de encaminhar sua busca filosófica na maturidade para tentar compreender a própria caracterização da Filosofia. Carrilho (1985, p. 64) destaca a importância da produção filosófica de Deleuze em demarcar que quem é filósofo é quem produz Filosofia, criando conceitos.

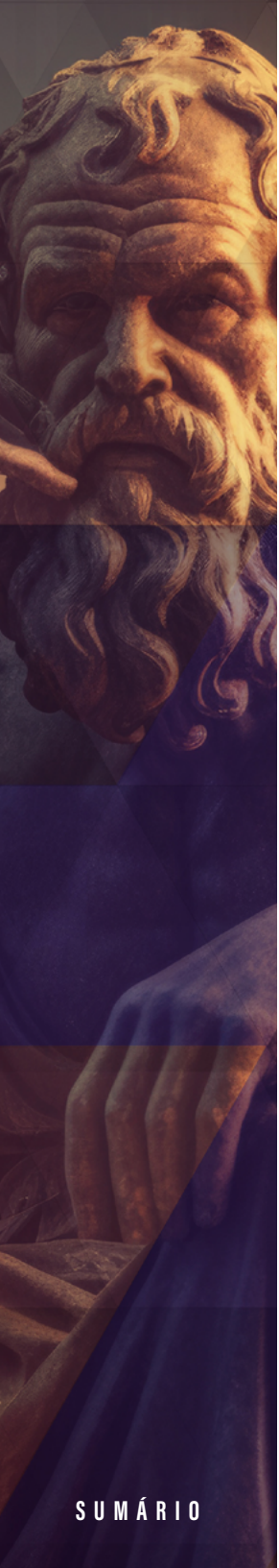
inventa estratégias, improvisa seu modo de ensinar e produz os personagens conceituais, o plano de imanência, os conceitos, selecionando conteúdos e atividades adequados àquele momento, oferecendo e estimulando condições para que os alunos façam de maneira autônoma o processo do filosofar (Oliveira, C. A. de, 2013, p. 84).

Espera-se, assim, que as aulas de Filosofia na Graduação também sejam provoquem os licenciandos a filosofar para que o licenciando, já na sua formação, tenha possibilidade de experimentar uma experiência filosófica em sua existência. Essa experiência desestabilizadora provoca o pensamento e possibilita novos pensamentos, novas formas de enxergar o mundo ao seu redor; assim, o aluno ressignifica não apenas o conteúdo filosófico, mas a própria existência. Caso esse futuro professor atue no Ensino Médio ou, mesmo, na Graduação, terá condições de filosofar e provocar também seus futuros alunos para criar conceitos e experimentar o filosofar.

Mostafa e Cruz (2009) entendem que os conceitos para Deleuze e Guattari (2010) não seguem regras de organização. Os conceitos são “[...] intensidades corporais, ordenadas, intensivas que dizem do acontecimento, não do estado das coisas” (Mostafa; Cruz, 2009). Três grandes formas do pensamento são a arte, a ciência e a filosofia. Assim, expressam-se Deleuze e Guattari (2010, p. 11):

O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é a simples arte de formar, de inventar ou fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente é a disciplina que consiste em *criar* conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é objeto da filosofia.

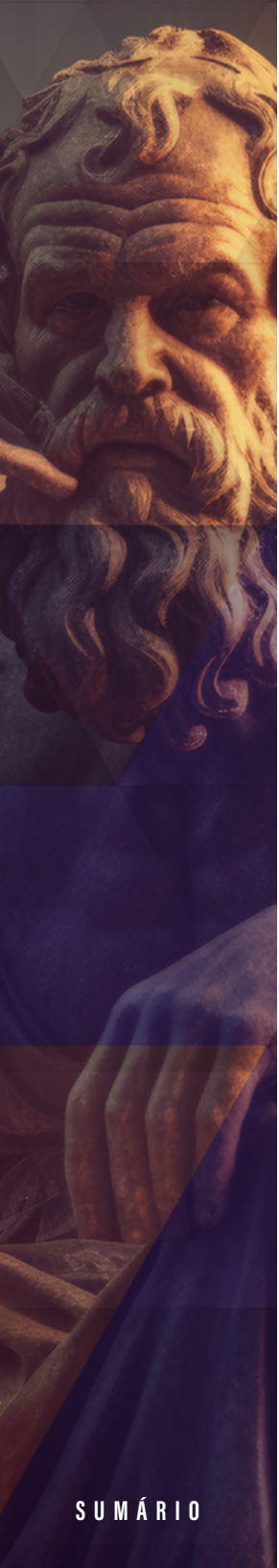
Todo conceito remete a uma problematização filosófica (Deleuze; Guattari, 2010), e todo conceito tem uma história; assim, um conceito não surge do nada. O filósofo, a partir de um plano de



imanência, passa de um conceito para outro e elabora um novo conceito. Os conceitos vão sendo organizados no plano de imanência como nos ensinam Mostafa e Cruz (2009, p. 44): “Rasgar o caos e traçar um plano significa perceber que os conceitos se organizam de forma diagramática para dar conta de problemas que estavam até então mal colocados, ao longo da história, relacionando-se uns aos outros como folhas de um mesmo plano”.

Nos dizeres de Deleuze e Guattari (2010, p. 45), a “[...] filosofia é um construtivismo e o construtivismo tem dois aspectos complementares que diferem em natureza: criar conceitos e traçar o plano”. Diferentemente de uma visão de Filosofia que perdura desde Platão, Deleuze e Guattari (2010) distanciam-se de um mundo ideal e pensam na imanência e não na transcendência. Nessa perspectiva, eles entendem a história da Filosofia como a arte do retrato; no entanto, não se trata de copiar o que o filósofo disse, mas, em semelhança, conceber o novo (Deleuze; Guattari, 2010, p. 69). Nesse processo de criação conceitual, tem-se na Filosofia os personagens conceituais que são o devir ou o sujeito de uma Filosofia (Deleuze; Guattari, 2010). Os pensadores em referência apresentam, por exemplo, os diversos personagens conceituais apresentados por Nietzsche, o qual opera com diversos personagens conceituais: Dionísio, Zaratustra, Cristo, Sacerdote, Sócrates.

Assim, os filósofos, ao longo da história da Filosofia, foram reinventando os conceitos e povoando-os com personagens conceituais. Desse modo, a trindade filosófica consiste em “traçar, inventar e criar” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 93). Ao pensar a criação de conceitos e sua relação com a história da Filosofia, Deleuze e Guattari (2010, p. 101) asseveram: “Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante se não propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo”. Assim, no entendimento da Filosofia como criação de conceitos, a história dessa ciência oferece conceitos que são reinventados pelos filósofos. A aula, sobretudo a



licenciatura em Filosofia, constitui-se como o momento de compreender o pensamento dos filósofos não como uma espécie de museu daquilo que foi do passado, mas como algo atual, como algo que pode ser contextualizado no ambiente em que vivemos.

Os conceitos precisam de um plano de imanência, que “[...] é o mapa para que o filósofo problematize o acontecimento e é o lugar onde se criam os conceitos” (Oliveira, 2013, p. 56). Tal conceito contém em sua composição de diversos elementos, pois, além do plano de imanência, há os personagens conceituais. Estes são elementos que operam como inspiradores para a criação de conceitos. Nenhum filósofo cria um conceito do nada, os conceitos surgem alimentando-se de outros conceitos⁹. E cada criação conceitual envolve a criação de um plano de imanência para que se instaure um novo conceito. Como exemplo de personagem conceitual, temos Dionísio e Zaratustra, em Nietzsche. Deleuze e Guattari (2010) apresentam Nietzsche como um filósofo rico na criação de personagens conceituais, pois o filósofo de Sils Maria trabalhou com a experiência do filosofar. Os conceitos na Filosofia de Nietzsche assumem nuances justamente porque o filósofo cria pensamentos que contribuem para a formação dos seus diversos personagens conceituais.

Gallo (2008) relata que a noção de conceito é desenvolvida por Deleuze no final dos anos de 1980 e é resultante de uma crítica à Filosofia da representação, intimamente relacionada com o problema da reconhecimento, não havendo espaço para a criação. O pano de fundo da crítica é a Filosofia platônica que institui um mundo verdadeiro em oposição ao mundo das aparências em que habitamos. O mundo verdadeiro seria atingido pela abstração e pela negação do sensível.

9 Oliveira, C. A. de (2013, p. 67) esclarece sobre a importância da história da filosofia no contexto da criação de conceitos: “Em Deleuze, a história da filosofia ocupa um papel importante no processo de criação de conceitos, porque é dela que acontece a transmutação do fazer filosófico, pois faz da história da filosofia um novo lugar. Para ele, os conceitos não estão prontos, é preciso criar a partir de algum problema que está na história. A história da filosofia deve ser o suporte para a criação de conceitos e não ser obstáculo para a produção de algo novo”.



A reconhecimento induz à criação da imagem do pensamento, uma imagem dogmática do pensamento. Segundo Gallo (2008, p. 70), na proposição de Deleuze, “[...] o pensamento criativo nasce da violência do problema, constrói-se singularmente em cada experiência, para advir em algo que não fornece um panorama de respostas, mas convida ao pensamento na medida em que mobiliza novos problemas”

Vasconcelos (2011) enumera oito postulados da Filosofia da representação que são combatidos por Deleuze ao longo de suas obras, conforme mostra o Quadro 4.

QUADRO 4 - Postulados da Filosofia da representação de Vasconcelos (2011)

Postulado	Significado
"Cogitatio natura universalis"	"Pensamento é tomado como essência natural de uma faculdade. Todo pensador é dotado de um reto desejo pelo verdadeiro e, mais ainda, o que quer naturalmente já que ele é um animal racional."
"Razão é uma possibilidade de todos os homens"	"Todos podem pensar pois há um 'senso comum' universalmente distribuído."
"Modelo de reconhecimento"	"As diversas faculdades concordam entre si sobre o conhecimento sobre um objeto."
"'Eu penso' como sustentação dos elementos da representação"	"Percebe-se aquilo que é conhecido como idêntico, semelhante."
"Falsa cognição"	"O erro é julgado como um descaminho do pensamento que se fosse puro não teria se submetido às forças de 'fora' da razão."
"Privilégio da Designação"	"O sentido lógico é valorizado como se tudo que fosse lógico fosse verdadeiro."
"Problemas: Dados já feitos e desaparecem"	"O mestre apresenta-nos um problema que não é nosso, não nos afeta, mas que somos obrigados a resolvê-lo e esta resolução será julgada de verdadeira ou falsa unicamente pela sua 'autoridade' de professor."
"Fim do resultado"	"Diz respeito à subordinação do aprender ao saber constituindo-se, em sua natureza, como um grave obstáculo ao verdadeiro aprendizado."

Fonte: O autor com base em Vasconcelos (2011, p. 97).

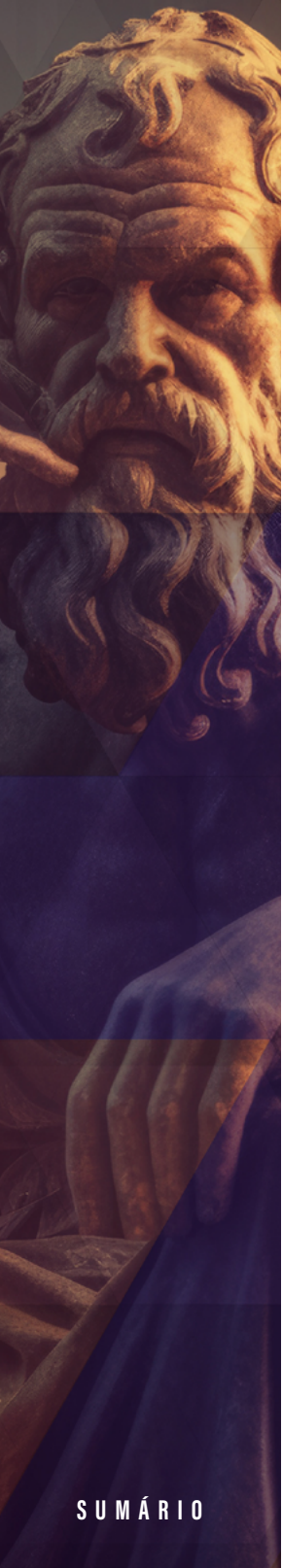


Os postulados têm como referência uma verdade pura possivelmente existente e que poderia ser conhecida por meio de abstrações. Nessa perspectiva, o caminho do filósofo seria o conhecimento distanciado das ilusões dos sentidos na busca pela representação de formular verdades plenas, universais e imutáveis. Deleuze e Guattari (2010) realizam um inventário do pensar dogmático que, sobretudo na modernidade, submete a arte do pensar ao entendimento do pensamento segundo a representação (Vasconcelos, 2011, p. 198). Deleuze e Guattari (2010) propõem uma “filosofia nova”, ou, ainda, um “pensamento sem imagem”, uma Filosofia que deve ser combativa. Dessa maneira, a filosofia de Deleuze pode ser considerada uma proposta de fazer a Filosofia colocar-se em movimento. “Pensar é, antes de tudo, uma atividade radical que tem na criação conceitual a sua maior expressão” (Vasconcelos, 2011, p. 198). Deleuze e Guattari (2010) desenvolvem uma proposta do entendimento da Filosofia como criação de conceitos, uma pedagogia do conceito que é entendida por Vasconcelos (2011, p. 199) do seguinte modo:

Entender no pensamento de Deleuze a construção de uma pedagogia do conceito não é de modo algum subtraí-lo ao regime de definições e regras conceituais nas quais os conceitos são expressões de ‘formas’ ou ideias do mundo inteligível. Não significa, do mesmo modo, falar de conceitos como ‘possibilidades’, conceitos sem imanência, sem ‘garra’; conceitos já preconcebidos e que no pensamento adaptam-se como verdadeiros.

O conceito, não sendo um reflexo da verdade, não remete a verdades científicas, mas, sim, à experiência filosófica do pensamento. O conceito “[...] traduz a diferença enquanto pura criação” (Vasconcelos, 2011, p. 272). Nesse sentido, a Filosofia em Deleuze assume a perspectiva de *experimentação* - “[...] o conceito traz sempre a singularidade de cada experiência como também vem datado e mutante conforme se operam as relações que o definem” (Vasconcelos, 2011, p. 272).

A Filosofia como experiência poderia ser entendida em Deleuze como um fazer “menor” da Filosofia, no sentido de superar



uma visão de pensar “maior”. Pensar maior significa pensar como uma maioria pensa, em ligar-se à imagem dogmática do pensamento. Pensar “menor” é pensar a diferença. Maior e menor remeteriam mais ao posicionamento diante do dogmático do que à quantidade de quantos aderem a um determinado posicionamento. “A filosofia ‘menor’ teria como proposta a transvaloração da filosofia maior por meio da potência da variação” (Gelamo, 2008, p. 171), “[...] a filosofia menor seria, assim, uma política de resistência aos padrões instituídos do filosofar, do aprender e do ensinar” (Gelamo, 2008, p. 171).

Ao pensar na aplicabilidade da Filosofia como criação de conceitos em sala de aula, Gallo (2008, p. 73) entende que, se queremos “[...] investir no exercício da filosofia como experiência do pensamento, como o trato com os conceitos, precisamos mudar o foco do *ensino* para o *aprendizado*”. Seria um deslocar do “ensinar a pensar” para um “aprender a pensar”. Nesse sentido, o aprendiz seria aquele que se coloca diante do problema, buscando condições de superá-lo. Gallo (2008, p. 75) evidencia o que significa ensinar Filosofia como experiência do pensamento:

Assim, tratar do ensino da filosofia como criação de conceitos, como experiência do pensar por conceitos, significa fazer da sala de aula uma espécie de laboratório, ou, para escapar do referente científico, talvez seja melhor falar em uma “oficina de conceitos”. Trata-se de deslocar o foco do ensino como treinamento para uma educação como experiência, em que cada estudante seja convidado a colocar seus problemas, adentrar no campo problemático e experimentar os conceitos, experimentar o pensamento por conceitos, seja manejando e deslocando conceitos criados por filósofos ao longo da história do pensamento, seja *criando* seus próprios conceitos.

O pensamento de Gallo (2008) relaciona-se ao conceito de Carrilho (1987) que entende a aula de Filosofia como laboratório conceitual, o qual apresentaremos a seguir. Deleuze constantemente luta por retirar da Filosofia o aspecto de competição com outras áreas do saber. Deleuze luta contra determinadas estruturas, a

saber: “os universais da reflexão, da comunicação e da contemplação” (Barros; Zamboni, 2012, p. 585). Oliveira, C. A. de (2013) entende que pensar um ensino de Filosofia como criação de conceitos é pensar na provocação de encontros e reencontros com a multiplicidade dos conceitos que provoquem o aluno a pensar seus próprios conceitos e o mobilize a pensar recorrendo a novos horizontes. A educação filosófica, na perspectiva de produzir diferenças, não pode ser entendida como anúncio de novas verdades, mas como abertura da possibilidade do novo — é “[...] fazer da filosofia no ensino-aprendizagem produção de conhecimento e invenção de novas práticas pedagógicas, pois seria a consequência de possíveis relações com a educação, a arte e a ciência” (Oliveira, 2013, p. 74).

2.2 A AULA DE FILOSOFIA COMO LABORATÓRIO CONCEITUAL: A ATIVIDADE DO PROFESSOR-FILÓSOFO MANUEL CARRILHO

Qual seria a identidade da Filosofia? Carrilho (1990) defende o entendimento de que não há objetos que necessariamente sejam filosóficos, mas, sim, objetos que se adequam a uma determinada Filosofia. “[...] a filosofia é uma atividade sem objetos específicos que, todavia, pode fazer qualquer objeto de qualquer outro saber ou atividade” (Carrilho, 1990, p. 22). No trato com os objetos, a Filosofia não tem um método, mas uma pluralidade de métodos. Carrilho (1990, p. 23-24) entende a Filosofia como atividade, e, nessa perspectiva:

A filosofia é sobretudo uma das formas que pode tomar o interesse pelo *conhecimento* do *mundo*, tomando estas três palavras no seu sentido mais lato, de modo a acolher a *diversidade* dos interesses, a *variedade* das formas do conhecimento e a *multiplicidade* dos fenômenos e acontecimentos do mundo. [...]. Direi que o valor e o interesse da filosofia decorrem do seu poder de aumentar a

nossa inteligibilidade do mundo, e que ele o faz através de uma atividade de *problematização*, de tratamento de problemas filosóficos, isto é, de problemas que não têm, no sentido estrito do termo, soluções, mas respostas, que mais não são que *tematizações* dos próprios problemas.

Partindo desse entendimento de Filosofia, destacamos a problematização como elemento relevante na prática filosófica, do exercício do filosofar. Não há a possibilidade de fazer Filosofia se não a entendermos como um momento de trabalhar com as problematizações filosóficas acerca do mundo em que estamos inseridos. O professor-filósofo é aquele que tem a capacidade de contribuir para que os alunos possam problematizar o mundo ao seu redor, utilizando-se, para isso, de diversas estratégias. A Filosofia é entendida como um fazer, uma atividade e não como mera abstração. Nessa atividade, há a possibilidade do exercício do filosofar, do experimento do pensar e, assim, podemos entender a relevância da Filosofia. Para Carrilho (2001, p. 14):

A filosofia aparece assim não como uma essência, mas como um campo. Foi o essencialismo que, identificando a filosofia na sua totalidade com um ponto de vista particular, e procurando sempre desqualificar o outro como não filosófico, tornou a atividade filosófica pasto da mais bizarras querelas, em que se procurava negar aquilo mesmo que elas tão sugestivamente indicavam, isto é, a forte plausibilidade das teses em confronto e o seu idêntico caráter filosófico.

O entendimento de Carrilho (2001) quanto à Filosofia supera a visão escolástica de conceituá-la como uma fórmula, como se a Filosofia tivesse uma essência. O filósofo português defende também que não existe uma filosofia, mas filosofias que se manifestam em problematizações.

A Filosofia, assim, não é mera teoria a ser transmitida; é uma atitude diante da existência. Ensina-se Filosofia por palavras e, também, pela atitude filosófica assumida. Sócrates é o “modelo” daquele

que ensina Filosofia, indo até às últimas consequências, condenado a tomar cicuta. Ao longo da história da Filosofia, percebe-se também que os filósofos em vida não foram bem recepcionados pelos seus interlocutores, justamente porque a Filosofia é provocadora do pensamento e incomoda, principalmente, àqueles que detêm algum tipo de poder.

Para atender a essa proposição da Filosofia como atividade problematizadora do mundo, Carrilho (1990) indica o perspectivismo de Nietzsche pela percepção que sugere, como possibilitadora da compreensão da verdade de forma diversa da tradição filosófica que entende a verdade como representação e como adequação da verdade mental com a realidade. De modo contrário, o perspectivismo parte da premissa de que não existem convicções, apenas perspectivas. Uma determinada “verdade” é “verdadeira” se considerada dentro de uma determinada perspectiva.

Um dos perigos do ensino de Filosofia recai justamente sobre a questão de convertê-la em doutrinário. Infelizmente, alguns estudiosos da Filosofia acabam por tomá-la como uma religião, tornam-se devotos de um filósofo como se ele fosse uma divindade e assumem as suas obras como se fossem sagradas. Quando isso ocorre, a Filosofia torna-se uma questão relevante, mas limita o conhecimento filosófico. Doutrinar não é o objeto da Filosofia.

Sem a história da Filosofia não é possível, também, fazer filosofia e nem produzir conhecimento filosófico. “[...] se a filosofia não é a história da filosofia, ela também não é um acréscimo, um suplemento de tipo reflexivo, das várias disciplinas ou saberes” (Carrilho, 1990, p. 89). O problema ocorre quando a Filosofia se limita a apenas ser um conhecimento enciclopédico da própria história. O que os filósofos pensaram apresenta-se como um pressuposto inicial muito importante, inclusive para se discordar deles. Na Filosofia, abre-se a possibilidade de ler-se um filósofo, interpretá-lo e, em vez de pensar como ele, discordar sistematicamente das

verdades ensinadas. Não é intenção dos filósofos terem seguidores devotos, mas, sim, provocar o pensamento para pensar o novo.

A transmissão da Filosofia é um problema filosófico porque não se trata apenas de transmitir conteúdos, uma vez que se corre o risco do doutrinarmos que “[...] não serve a transmissão filosófica, porque escamoteia o sentido do problema” (Carrilho, 1990, p. 99). Entretanto, “[...] a melhor forma da transmissão filosófica será a ‘conceitual-problemática’, em que se transforma a aula num ‘laboratório conceitual’, procurando retrair as condições em que os problemas aparecem” (Carrilho, 1990, p. 100).

Nessa perspectiva, surge o papel do professor filósofo, não como um especialista profissional de Filosofia, mas como alguém que se coloca no ambiente da prática do filosofar. É um provocador do pensamento, alguém que cria condições para que os alunos filosofem.

Mendes (2014) entende que o laboratório conceitual proposto por Carrilho (1987) recebe um sentido praxiológico na medida em que a aula de Filosofia é entendida como momento relevante para a experiência do filosofar. Assim sendo, “[...] o professor-filósofo e seus alunos terão na práxis a categoria central mediadora da investigação e da produção filosófica” (Mendes, 2014, p. 90). Caso a Filosofia se limitasse a transmitir conhecimentos históricos sobre sua trajetória, o seu ensino seria de fácil compreensão e sem problematização. Contudo, como o propósito da Filosofia vai além de um descritivismo da história da Filosofia, o seu ensino torna-se mais complexo. Em *stricto sensu*, a Filosofia não pode ser ensinada, apenas se pode “[...] propor, exercitar a aprendizagem do filosofar” (Carrilho, 1982, p. 23). Assim, a especificidade da Filosofia impede que ela seja uma disciplina apenas de conteúdos. O professor de Filosofia é convidado a apresentar os diversos autores da Filosofia sem querer colocá-los em um pedestal, considerando-os infalíveis. O mais relevante no ensino filosófico é que o aluno aprenda a raciocinar e a pensar por si próprio (Carrilho, 1982).

Carrilho (1987) deduz que o filosofar em si não pode ser transmitido. O filósofo português percebe duas formas para o ensino filosófico: descritivo-doutrinário e conceitual-problemático. O ensino descritivo-doutrinário seria mais relacionado ao enciclopédico, conforme entendemos. Trata-se de descrever os sistemas filosóficos sem uma preocupação de problematizá-los filosoficamente. Como o próprio nome diz, é um ensino descritivo dos sistemas filosóficos sem uma preocupação maior com o filosofar, é mais uma exposição de doutrinas. Já o ensino conceitual-problemático tem como centro tal questão; trata-se de perceber que o aspecto central na Filosofia são os problemas filosóficos.

Dentro dessa proposta de abordar o problema filosófico (que nós chamamos por proximidade com nossa proposta de experiência filosófica), há duas ideias nucleares: a aula de Filosofia como laboratório conceitual e os problemas filosóficos. Quanto ao primeiro aspecto, Carrilho (1987) destaca que a analogia da aula de Filosofia como um laboratório conceitual tem como referência os seguintes elementos: “[...] ser um lugar de investigação; trabalhar com problemas determinados; utilizar-se uma metodologia específica” (Carrilho, 1987, p. 13). O filósofo português ainda destaca como importante nessa experiência do laboratório do pensamento filosófico “[...] imaginarem-se e realizarem-se experiências para resolver problemas; ser um lugar de eleição para o aparecimento de novos problemas” (Carrilho, 1987, p. 13).

Assim, ao entender a aula de Filosofia como laboratório do pensamento, o filósofo português destaca a relevância de um método na investigação dos problemas filosóficos e a atitude de fazer experiências para resolver um problema. A diferença do laboratório científico é que a solução do problema, em vez de encerrar uma pesquisa, provoca a investigação de novos dados, a busca de novas informações, procurando aprofundar a resolução de novos problemas. Aqui está o papel central do professor de Filosofia: o de professor filósofo, para contribuir e orientar os estudantes na

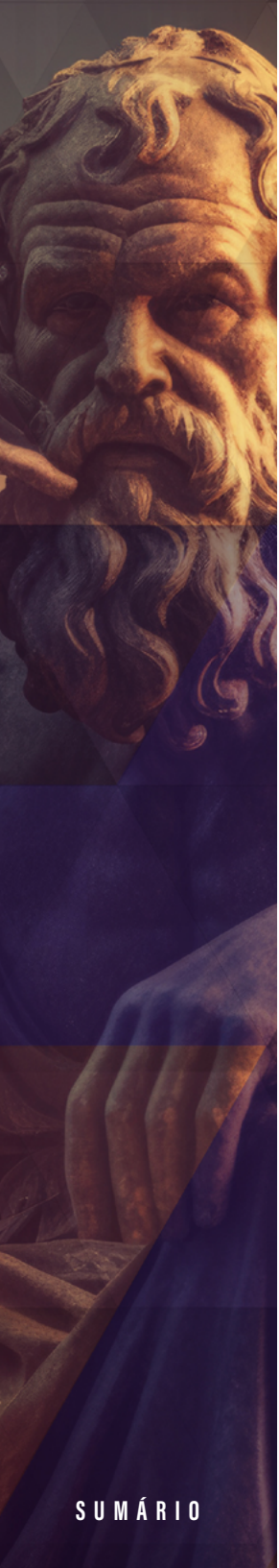
elaboração dos problemas filosóficos nesse laboratório conceitual do pensamento filosófico.

Carrilho (1987) destaca a importância de relacionar-se a Filosofia com outros saberes para caracterizar uma experiência filosófica, porque, quando a Filosofia exercita a interdisciplinaridade, retorna às suas origens como uma disciplina mais abrangente entre os diversos campos do saber. Com o passar do tempo e com o advento da ciência moderna, sua área de conhecimento restringiu-se e ela própria se limitou a operar com base nos seus referenciais filosóficos. Quando a Filosofia, por exemplo, dialoga com a literatura, percebemos a riqueza da filosofia com suas múltiplas possibilidades de diálogo com outros saberes.

O filósofo português estabelece uma ressalva sobre a necessidade de distinção entre os problemas autênticos e os falsos (Carrilho, 1987). O autor cita Bergson que, por sua vez, distingue os problemas inexistentes e os problemas mal postos. Os problemas inexistentes alimentar-se-iam de uma falsa ideia de menoridade, por exemplo, da ideia de não ser. Já os problemas mal postos ocorrem quando há uma indevida mistura de entes de natureza diferentes e são relacionados como se fossem iguais - o exemplo dado são os conceitos de liberdade e de intensidade.

Para o filósofo português, o que se pode ensinar em seara filosófica apresenta-se como um nó de problemas (Carrilho, 1987). Quando a aula de Filosofia não se converte em um laboratório conceitual e, assim, não se constitui um problema filosófico a ser debatido, não se instala uma experiência conceitual, e o ensino de Filosofia limita-se a um descritivismo doutrinário de correntes filosóficas (Carrilho, 1987).

Carrilho (1987) cita o diálogo de Protágoras que, de forma análoga ao ensino de Filosofia, discute o ensino da *aretê*. Em ambas as situações existe uma grande problematização pela impossibilidade de se ensinar tanto a *aretê* quanto a Filosofia.



Segundo o entendimento do filósofo português, não se transmite o ensino filosófico, no seu sentido mais profundo, pela experiência subjetiva que lhe é inerente. Talvez, nesse aspecto, abra-se a possibilidade de futuros estudos sobre um ensino da Filosofia voltado à influência de outros elementos, como a emoção, os vínculos afetivos no processo da experiência filosófica.

A filosofia de Kant norteia particularmente as reflexões de Carrilho (1987) sobre o ensino de Filosofia. O filósofo português propõe uma perspectiva sobre ensino de Filosofia no sentido de que se acolham as aquisições da Filosofia moderna, que se relacionam com ensino da Filosofia mediante avanços científicos atuais e que se demarque a separação entre Filosofia e religião (Carrilho, 1987). O filósofo português realiza uma análise sobre os pressupostos filosóficos da obra *Sobre a Pedagogia* de Kant. Carrilho (1987) atribui ênfase à afirmação inicial de Kant: "O ser humano é a única criatura que necessita ser educada". E Kant (2006) complementa essa máxima inicial: "Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo" (Kant, 2006, p. 11). No entendimento do filósofo português, o eixo central do tratado kantiano sobre a educação condensa-se em dois polos: o valor da experiência e a exigência da liberdade. Nesse contexto atribuído à inquestionável liberdade humana, a ciência não daria conta da educação e, assim, a educação seria considerada uma arte. Diante de tal quadro, a educação consistiria "[...] no desenvolvimento das disposições naturais do homem" (Carrilho, 1987, p. 39).

A educação possui duas vertentes: a negativa, que é a disciplina; e a positiva, a qual Kant chama de instrução. Nos dizeres de Kant (2006, p. 13) sobre a disciplina:

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal

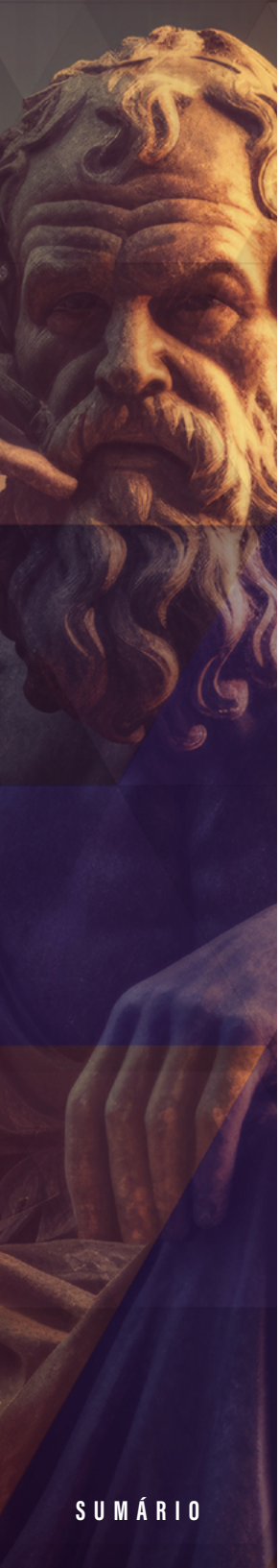
feroz, ou como um estúpido. A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação.

Horn (2009, p. 71) ressalta o esclarecimento como ponto central da pedagogia kantiana:

O princípio fundamental da pedagogia kantiana, contudo, está relacionado à palavra *aufklärung*, que significa esclarecimento: sair das trevas. Esclarecimento que é dado pelas luzes da razão e que possibilita ao indivíduo abandonar a ignorância e permite sua ascensão a um nível superior de cultura, educação e formação. A *aufklärung* aplicada à educação tinha como proposta a noção de perfectibilidade do ser humano. Todo ser humano, tanto do ponto de vista da ontogênese (ser) como ponto de vista da filogênese (espécie), caminha para um aperfeiçoamento contínuo.

Nesse sentido, segundo Kant, há toda uma valorização da disciplina como princípio fundamental para o desenvolvimento humano. É pela disciplina que o indivíduo consegue encaminhar suas energias para algo produtor para si e para os outros. Quem tem experiência de ensino na Educação Básica certamente conhece as dificuldades que ocorrem quando não há disciplina. Evidentemente que Kant fala em uma perspectiva também de autodisciplina, na busca da superação da passagem de uma heteronomia para uma autonomia.

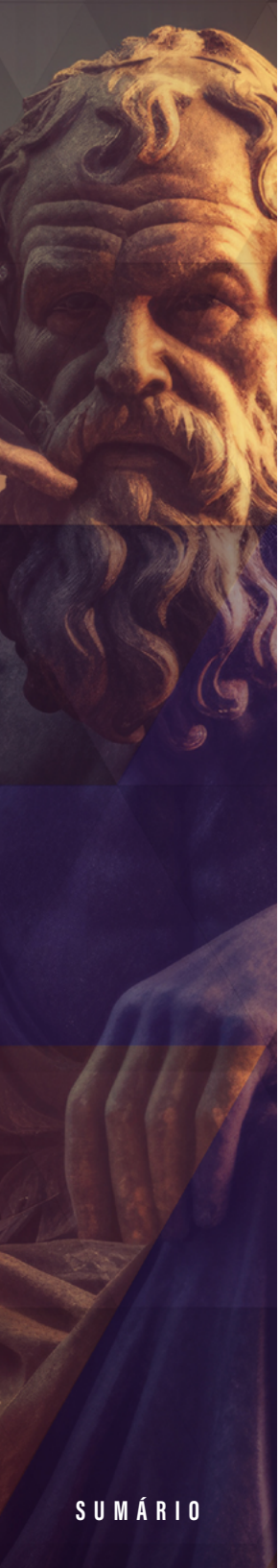
Carrilho (1987) realiza interpretações a respeito do entendimento de Kant sobre o ensino de Filosofia em específico. “Kant diz que não há ensino sem o estabelecimento de uma ordenação de conhecimentos” (Carrilho, 1987, p. 41). Desse modo, os conhecimentos devem ser apresentados ao aluno conforme o desenvolvimento pessoal permitir, tratando-se assim de uma progressividade que caracterize o processo de maturação do intelecto desse estudante. Essa progressividade curricular proposta por Kant possibilitaria que o estudante paulatinamente tomasse conhecimento das questões



filosóficas e, posteriormente, aprofundasse as demais questões de cunho mais metafísico. Propedeuticamente, a proposta de Kant, segundo o filósofo português, é a de que se inicie com estudos preparatórios, sobretudo a lógica, como um conteúdo inicial para preparar os estudantes para o pensamento filosófico. Kant não teria determinado em que momento seriam ensinadas a Ética e a Metafísica, mas, antes delas, deveria haver um ensino de psicologia empírica que consistisse na “ciência empírica metafísica do homem” (Carrilho, 1987, p. 43). O ápice da inserção filosófica seria a metafísica. Enfim, a ordem é ir do menos ao mais complexo para contribuir para que os alunos possam exercer seu pensamento filosófico de modo paulatino.

A partir de Carrilho, fundamentado em Kant, talvez uma das dificuldades no ensino de Filosofia, pensando na situação do Ensino Médio e, até mesmo, da Graduação, seja o domínio da língua portuguesa no Ensino Médio e o domínio de outros idiomas na Graduação. No Ensino Médio, a dificuldade com a língua portuguesa, por vezes, pode impossibilitar um estudo mais aprofundado do texto, pois, quando o professor de Filosofia apresenta fragmentos de textos dos filósofos, os alunos encontram dificuldades em entender o que o filósofo quis dizer, criando uma dificuldade imensa no processo da aprendizagem filosófica.

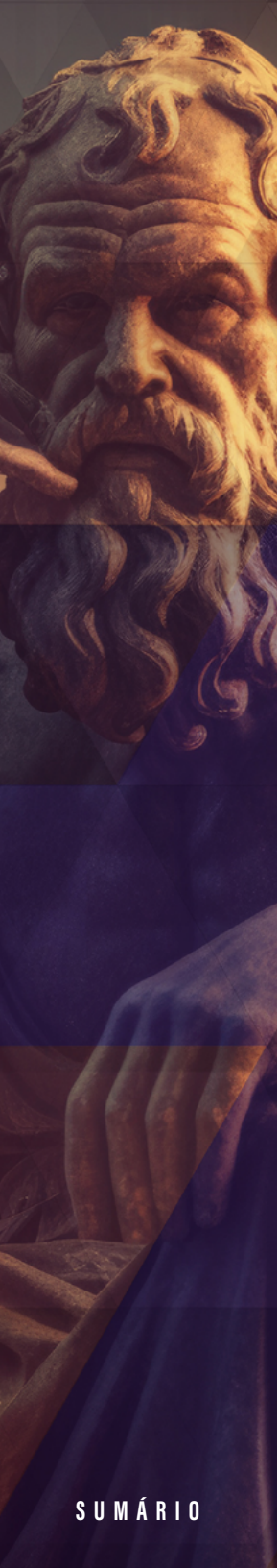
Ainda no Ensino Médio, uma defasagem na aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental compromete as aulas de Filosofia, porque o professor terá dificuldades de explicar determinados assuntos, visto que os alunos precisam dispor de base de conhecimentos para melhor assimilar os conteúdos oferecidos. Entender Filosofia política depende de diversos conhecimentos históricos, geográficos e outros mais para que o estudante do Ensino Médio consiga acompanhar as problematizações que serão realizadas nas aulas de Filosofia. Outrossim, pensando do ensino de Filosofia na Graduação, quando o licenciando lê um determinado filósofo na sua língua original, tem mais condições de interpretar adequadamente o filósofo.



Em toda a filosofia kantiana, está presente o objetivo da saída da menoridade e a busca da maioridade, da concretização do “ousa pensar por ti mesmo”. Nesse processo de conquista da maioridade e da realização de uma autonomia, deixando de pensar pelos outros, está presente a tarefa da educação e ainda mais do ensino de Filosofia. O ensino de Filosofia deve possibilitar que o estudante, ao vivenciar uma experiência filosófica, tenha condições de pensar por si mesmo sobre alguns aspectos de sua própria existência. “[...] Kant busca transformar a criança num homem. E esse homem, meta de toda educação, é um ideal, um modelo” (Pinheiro, 2007, p. 29). Nesse sentido, um ensino de Filosofia, conforme Carrilho (1987), categoriza-se como um ensino descritivo e doutrinário, mas muito limitado porque não possibilita que o estudante empenhe seus esforços pessoais e receba do professor uma motivação e condições para uma experiência do pensamento, para, assim, caminhar rumo à autonomia superando uma heteronomia. Nos dizeres de Pinheiro (2007, p. 154-155), o aprender a pensar proposto por Kant é uma:

Tarefa árdua, essa, de ensinar o homem a aprender a pensar. Apenas por ser livre, o homem é capaz de progredir e aprender a pensar. A ideia de liberdade é, desse modo, princípio possibilitador da educação. Mas, ao mesmo tempo, é finalidade do processo pedagógico. Cabe, pois, ao homem, educar-se; e, ao mesmo tempo, ser educado [...] A educação se aproxima, com isso, do processo do esclarecimento. Fazer por si, eis o necessário para se abandonar o estado de menoridade, do qual fazem parte os homens. Mas, esse abandono implica, também, a competência do mestre. Então, antes de caminhar rumo ao final, faz-se necessária uma condição possibilitadora, ou seja, é preciso oferecer ao homem a circunstância ideal para o progresso.

Indubitavelmente, espera-se que a formação inicial dos professores de Filosofia possibilite aos licenciandos uma vivência filosófica que possibilite a esses futuros professores de Filosofia



essa autonomia do pensar. Um ensino meramente enciclopédico tem sua importância, mas não possibilita alcançar o esclarecimento, conforme é proposto por Kant. Ao pensarmos na aula de Filosofia como laboratório de experiência filosófica, podemos entender que esse laboratório pode possibilitar um pensar filosófico autônomo, pois esses estudantes não estão a repetir conceitos vazios, mas, sim, problematizando elementos filosóficos que possibilitam uma experiência do pensamento.

O ensino descritivo e doutrinário da Filosofia é antagônico à proposta de Kant, conforme tematizado por Carrilho (1987). Uma filosofia doutrinadora pode ser até mais nociva que a ausência de tal conhecimento, visto que, em vez de abrir o pensamento das pessoas para pensarem, ela acaba por limitá-los a viver em suas cavernas pessoais e a ficarem presos a seus “pré-conceitos”.

Carrilho (1987) considera que, em relação ao método, partindo da compreensão de Kant, existem três registros: investigação, organização e transmissão. O registro da investigação consiste em determinar as regras para se alcançar a verdade; a organização refere-se à articulação interna do saber, determinando se será disciplinar ou interdisciplinar; e a transmissão detém-se a pensar na difusão do conhecimento filosófico. O filósofo português explora conceitualmente o que Kant entende como filosofia: “sistema de todo conhecimento filosófico” (Carrilho, 1987, p. 68) e “unidade dos conhecimentos múltiplos sob uma ideia” (Carrilho, 1987, p. 68). No contexto dessas definições, o autor compreende que a possibilidade do filosofar decorre de se exercitar o talento da razão seguindo princípios universais sempre “[...] reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os” (Carrilho, 1987, p. 69).

Assim, o ensino de Filosofia não é uma mera tarefa de transmissão de conteúdos que um professor de Filosofia realiza, mas deve abarcar toda a existência do professor-filósofo que constitui



sua aula, conforme aponta Carrilho (1987), em laboratório conceitual. O professor necessita contribuir para que seus estudantes realizem uma experiência do pensamento, que filosofem sobre sua existência, partindo dos referenciais dos sistemas filosóficos de todos os tempos. Ao levarmos em consideração nosso objeto de estudo, o Estágio Supervisionado, entendemos que o contato com a realidade escolar é o momento oportuno para que o futuro professor amadureça na sua identificação com o ser professor-filósofo e busque ensinar não apenas de modo descritivo, mas problematizando filosoficamente o ensino e sua própria identidade como futuro professor de Filosofia.

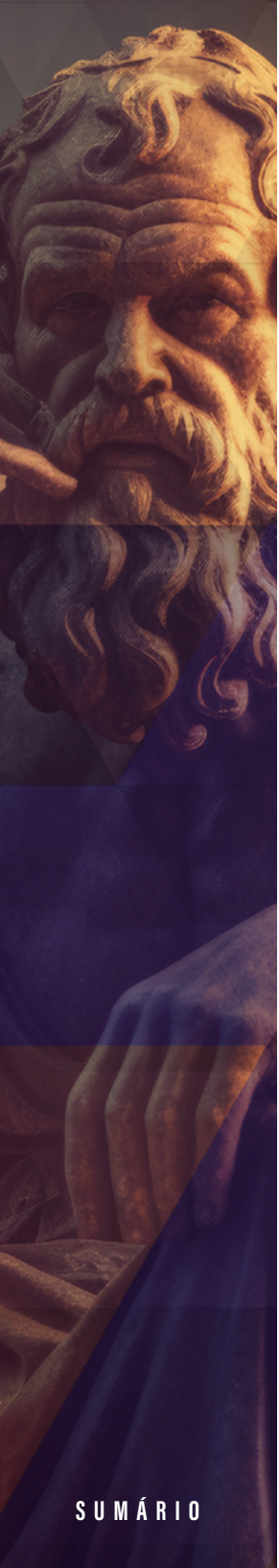
Obiols (2002) responde a três questões colocadas com base no ensinamento de Kant. Primeira questão: Qual é o motivo pelo qual não se aprende Filosofia em um entendimento kantiano? O motivo é que, diferentemente de outros saberes constituídos, como, por exemplo, a matemática, não existem conhecimentos aceitos e não problematizados, “[...] senão tentativas de saber filosófico em doutrinas que não foram duradouras em todas as suas partes” (Obiols, 2002, p. 75). Segunda questão: O que significa aprender a filosofar na perspectiva kantiana? Significa a busca de transformar ato a potência dos talentos filosóficos que cada pessoa possui, “[...] aprender a realizar uma certa prática racional ou a fazer um uso livre e pessoal de sua razão” (Obiols, 2002, p. 76). Terceira questão: Como se aprende Filosofia? O aprender a filosofar dá-se em uma relação com os sistemas filosóficos já existentes que são exemplos do uso da razão.

Partindo dessas questões e respostas, Obiols (2002) conclui que Kant não é um formalista que valoriza o filosofar sem um contato direto com os sistemas filosóficos já constituídos. Assim, a aprendizagem filosófica inclui os problemas filosóficos gerados ao longo dos séculos pelos filósofos, os conceitos e as teorias filosóficas. Desse modo, não há praticamente um filosofar sem considerar os conteúdos filosóficos produzidos ao longo da história da Filosofia.

Refutam-se os entendimentos superficiais que se limitam a repetir a expressão “não se ensina filosofia e sim filosofar”, atribuída a Kant, como se o filósofo quisesse, com isso, caracterizar-se como um pensador que defende um ensino de Filosofia sem conteúdos filosóficos, como se estudantes de Filosofia pudessem filosofar sem um encontro com a Filosofia produzida durante séculos.

Carrilho (1987) apresenta outro filósofo que contribuiu para se pensar o ensino de Filosofia, Hegel, que se situa como crítico do iluminismo. Pedagogicamente, ele se opõe ao ideário de que se deve buscar desenvolver por meio do estímulo uma “[...] suposta espontaneidade criadora natural da criança (Carrilho, 1987, p. 94). Hegel propõe que os estudos iniciais devam se dar concomitantemente com os estudos da religião, dos direitos e dos deveres. Em um segundo momento, deve-se estudar a Lógica e/ou a Psicologia e finalizar com o estudo da enciclopédia (Carrilho, 1987). Entretanto, para que o estudante compreenda a Filosofia, recomendam-se estudos propedêuticos que, para Hegel, consistiriam no estudo dos antigos bem como no estudo do latim e do grego (Carrilho, 1987). O filósofo português ainda faz a seguinte consideração sobre o estudo de Filosofia proposto por Hegel:

Hegel, como Nietzsche, mais tarde critica a esterilização erudita da filosofia, reduzida a um “saber de palavras”, fato que necessariamente embota o estudo dos Antigos, estudo que considera de tal importância que chega a perguntar, num dos seus frequentes momentos de dúvida quanto à ensinabilidade da filosofia, se ele não deveria substituir no ensino secundário o estudo da filosofia, pois seria o mais adaptado à juventude dos liceus e pela sua *substância*, a verdadeira introdução à filosofia. O estudo do conteúdo dogmático da religião, por outro lado, completaria a propedêutica geral à filosofia, na medida em que ele “contém não só a verdade em e por si mesma”, como ainda encaminha o pensamento especulativo, desde que não se reduza a religião ao conhecimento simplesmente histórico, nem se caia em generalidades ou subjetivos (Carrilho, 1987, p. 95).



Carrilho (1987) ressalta que, na perspectiva de Hegel, a metafísica deve ser englobada à lógica ou excluída. O motivo é que ela contribui para o excesso de formalismo na Filosofia. Urge ressaltar que o cerne, o coroamento da Filosofia, no estudo secundário seria, para Hegel, o ensino da enciclopédia. A enciclopédia seria o “conteúdo universal da filosofia”, apresentando seus conceitos universais (Carrilho, 1987, p. 98). Hegel valoriza, desse modo, a noção de sistema ao estudar Filosofia. Desprezar o conteúdo enciclopédico da história da Filosofia seria, portanto, o mesmo que querer fazer uma viagem sem ter reservado vaga, pretender visitar cidades longínquas sem possibilidade. “O erro pedagógico está em separar o pensar de seus conteúdos” (Carrilho, 1987, p. 101). Nesse sentido, “[...] Hegel considera que o estudo da filosofia deva ser o dos pensamentos universalmente verdadeiros que foram produzidos pelos gênios do pensamento humano” (Carrilho, 1987, p. 101). Enfim, a Filosofia seria, para Hegel, progressivamente ensinável e os conteúdos enciclopédicos produzidos pela história da Filosofia seriam condições *sine qua non* para filosofar. Na visão de Hegel, “[...] aprendendo-se a conhecer os conteúdos de filosofia não se aprende apenas a filosofar, mas também já se filosofa efetivamente” (Horn, 2009, p. 77).

Desse modo, Kant e Hegel tentam contribuir para pensar sobre o ensino da Filosofia, muito embora, por vezes, esses filósofos pensem sobre o mesmo problema em perspectivas diferentes. Em nosso entendimento de experiência filosófica, as posições de Kant e Hegel podem ser conciliadas. A experiência filosófica não pode prescindir dos conhecimentos enciclopédicos elaborados durante a existência pelos séculos da Filosofia; outrossim, a experiência filosófica não pode limitar-se ao simples conhecimento descritivo e doutrinário (usando a nomenclatura de Carrilho), pois, quando a Filosofia se limita a doutrinas, não é mais Filosofia, restringe-se a uma história da Filosofia.

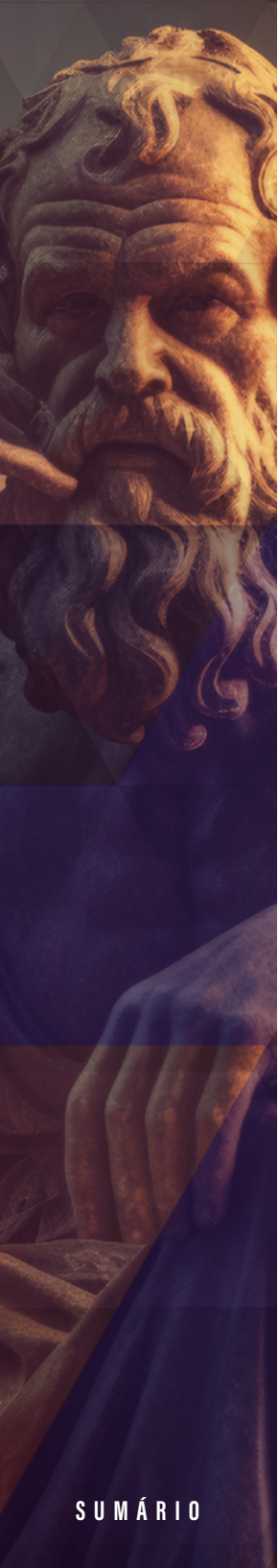
Percebemos as grandes contribuições de Carrilho (1987) para um ensino de Filosofia como experiência filosófica e o professor

constitui-se como professor-filósofo, que conduz experiências do pensamento. Podemos pensar, assim, analogamente, no Estágio Supervisionado como o momento de experimentar o que significa ser professor-filósofo.

A aula de Filosofia, em entendimento de laboratório conceitual, permite que os estudantes criem conceitos, conforme vimos em Deleuze. Nesse entendimento, a Filosofia como criação de conceitos permite agregar tanto as contribuições de Hegel (conteúdo filosófico) quanto as de Kant (filosofar), na medida em que, para se criar conceitos, necessita-se da história da Filosofia, pois não se criam conceitos filosóficos do nada. Contudo, com base nos conceitos existentes, o professor-filósofo provoca seus alunos a instaurarem o plano de imanência e a elaborarem o novo, relacionando Filosofia com experiência pessoal. Os estudos de Agnes Heller, a seguir, contribuirão para pensarmos que Filosofia é vida prática e não um conhecimento apenas teórico.

2.3 EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA E RECEPÇÃO FILOSÓFICA EM AGNES HELLER

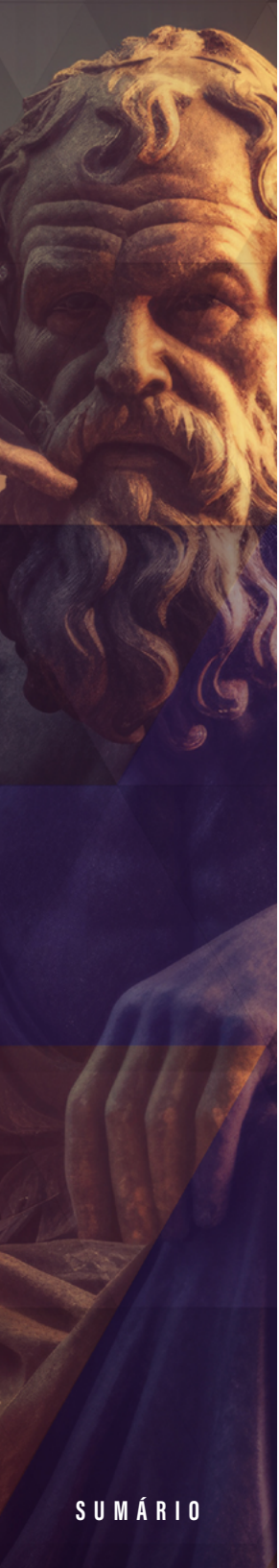
Heller (1983) defende não apenas a necessidade de que a Filosofia demarque seu espaço na contemporaneidade, mas também que realize uma profissão de fé em si mesma e, ainda, que se distancie da máscara da religião ou das ciências da natureza. Segundo a filósofa, entenderemos melhor as funções sociais caso analisemos seus receptores. Para Heller (1983), a Filosofia tem dois momentos conceituais: o “verdadeiro” e o “comportamento correto”. Em Heller (1983), não há espaço para desarmonizar o verdadeiro do agir corretamente. O filósofo é representante da Filosofia que não



pode ser considerada mera profissão, “[...] o ingresso no sistema filosófico é antes a elaboração da atitude orientada para o pensamento metódico-racional a partir do ângulo da unidade do Bem e do verdadeiro” (Heller, 1983, p. 25). Assim, o aluno de Filosofia não precisa tornar-se filósofo para conhecer essa ciência, mas pode apropriar-se da Filosofia mesmo não se tornando um professor de tal disciplina (Heller, 1983).

No entendimento de Heller (1983), a Filosofia é democrática; desse modo, não existe um filósofo que seja considerado o eleito. Filosofar é adentrar na comunidade daqueles que procuram pensar autonomamente para agir também corretamente. “Toda filosofia busca com amor o bem e o verdadeiro” (Heller, 1983), mas pode não encontrá-los como no caso do ceticismo. As premissas do ceticismo, porém, também se destacam como um guia para o viver bem de quem nelas acredita.

Heller (1983) destaca que, nessa perspectiva de pensar a Filosofia em uma unidade entre o belo e o verdadeiro, há um duplo aspecto: a ideia de sistema e a atitude filosófica - “[...] guiar sistematicamente quem pensa junto com o filósofo para um ‘ápice’ alcançável por todo ser dotado de razão” (Heller, 1983, p. 16). A ideia de atitude filosófica contribui para nossa proposta de investigação da aula como experiência filosófica porque percebemos o quanto a Filosofia de Heller (1983) valoriza a existência em harmonia com as teorias filosóficas, sendo vazio um discurso filosófico que não se relacione com a vida cotidiana - disso surge a atitude filosófica. Assim, a experiência filosófica propicia condições para que a pessoa assuma uma atitude diante da sua própria existência. Ao pensarmos no licenciando que realiza Estágio Supervisionado, também ele pode ser convidado a vivenciar uma atitude filosófica que lhe permita direcionar seus esforços como futuro professor de Filosofia. Para que a pessoa se posicione com uma atitude filosófica, é fundamental que ela exercite o questionamento filosófico. Dessa maneira, voltamos à problematização que vimos em Carrilho (1987). Nas palavras de Von Zuben (1992, p. 19):



Anes Heller caracteriza o aspecto sistemático da Filosofia pela tensão entre o ser e o dever-se, a realidade mais perfeita do ser. [...]. Admitir o questionamento como pedra angular da atitude filosófica é recuperar a estrutura interrogativa do pensamento. A distinção entre o nível da questão e o nível da resposta leva a romper, de certo modo, a unidade indiferenciada do pensamento que procede através de um *continuum* de proposição a proposição. Assim se apresenta o modelo de saber como justaposição de unidades de significação. A história nos tem revelado uma imagem 'proposicional' da razão em detrimento da estrutura interrogativa do pensamento.

Enfim, problematizar filosoficamente a Filosofia e o seu ensino é de suma importância para que, com base nesse ensino, emergja uma atitude filosófica, seja em quem ensina Filosofia, seja em quem se encontra na posição de estudante da Filosofia. A recepção filosófica não pode deixar-nos inertes diante das proposições filosóficas. Horn e Mendes (2016) entendem que, na visão de Heller (1983), a Filosofia só é Filosofia como "expressão do pensar, do agir e do viver, simultaneamente". Para os autores: "Só há recepção filosófica em sentido pleno quando esses elementos são considerados unitariamente, como parte da mesma operação, ou seja, da atitude filosófica" (Horn; Mendes, 2016, p. 281).

Heller (1983, p. 19) enfatiza que a Filosofia é construída partindo da argumentação racional. É por meio da própria razão que tal ciência se constitui. A pensadora em referência entende que o espírito da utopia está presente na Filosofia, o qual se constitui o dever-ser. "A filosofia oferece a sua utopia ao homem que pensa *autonomamente* ao pensamento disciplinado e sistemático" (Heller, 1983, p. 19). Os filósofos são sempre filhos de seu tempo e, assim, são portadores "[...] dos carecimentos, conceitos e preconceitos de seu período histórico" (Heller, 1983, p. 21). Nesse sentido, Heller (1983) considera os elementos humanos que limitam a ação dos filósofos. O filósofo não é um ser abstrato que produz sua Filosofia do nada, mas, sim, problematiza com base em suas

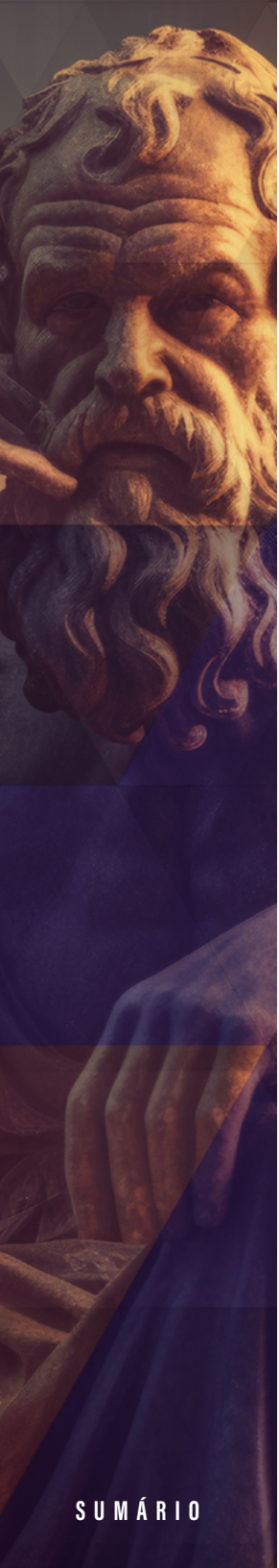
experiências. Na visão de Heller (1983, p. 21), os filósofos ficam presos aos pensamentos dos filósofos anteriores; uma vez que “[...] a filosofia não pode distanciar-se completamente de seu passado” (Heller, 1983, p. 21).

Essas declarações de Heller (1983) relacionam-se ao que já discutimos em relação ao professor-filósofo, como também em relação à história da Filosofia. Em se tratando do professor-filósofo, podemos discutir em Heller (1983) a relevância de o professor de Filosofia ter realizado em sua existência uma recepção completa da Filosofia a fim de unir o pensar, o agir e o viver em seu modo de ensinar Filosofia, de maneira que ele possa também possibilitar aos seus estudantes um direcionamento sobre como coincidir o verdadeiro e o correto agir na sua existência.

Com relação à história da Filosofia, Heller (1983) confirma que não podemos pensar na Filosofia sem termos como referência os pensadores do passado, mesmo que seja para discordar deles, visto que os filósofos, mesmo daqueles que são discípulos, tendem a distanciar-se em algum aspecto do discurso do mestre.

Qual seria, então, a tarefa filosófica do professor de Filosofia? “A sua tarefa filosófica consiste em formar a capacidade de sentir espanto, de desenvolver autonomamente seu pensamento [...]” (Heller, 1983, p. 27). O desafio constante da Filosofia foi o de auxiliar as pessoas a saírem da menoridade e a buscarem a autonomia do pensamento. A Filosofia já era iluminista bem antes da utilização do termo iluminismo (Heller, 1983) e incomoda os poderosos: “A filosofia não tem nenhum poder; mas aqueles que detêm o poder temem mais do que tudo os que pensam com sua própria cabeça” (Heller, 1983, p. 28). Nesse contexto, ser filósofo é perigoso; por isso, vemos a situação histórica de muitos filósofos perseguidos e exilados.

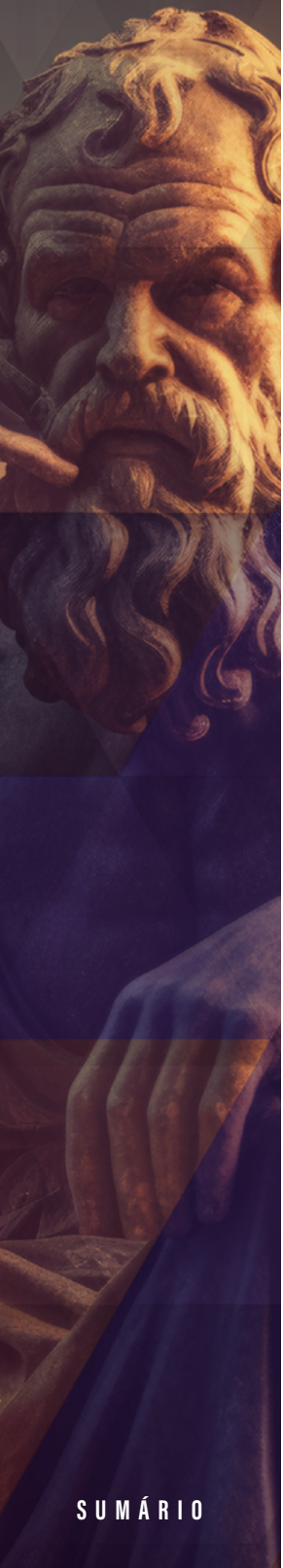
Do mesmo modo que defendemos a Filosofia como experiência filosófica, relacionando com algo vivencial, Heller (1983) entende



que toda Filosofia é concomitantemente uma “crítica de uma forma de vida” e “sugestão de outra forma de vida.” Assim, a Filosofia não é mera teoria que não influencia no modo de agir. Pelo contrário, ela é proposição de ação, de forma de vida. Um filósofo, segundo Heller (1983), não busca apresentar sua Filosofia primariamente a outro filósofo. Geralmente, busca quem não teve contato com a Filosofia para ser receptor da sua Filosofia (Heller, 1983). A autora é enfática ao destacar a importância de uma recepção da Filosofia que harmonize o pensar, o agir e o viver:

As objetivações filosóficas incitam o receptor a refletir sobre o modo como deve pensar, como deve agir, como deve viver. No interior do edifício filosófico, esses três momentos são unidos e inseparáveis: na recepção, ao contrário, é possível a sua relativa separação. E, indubitavelmente, a recepção da filosofia é tão múltipla quanto o número de receptores. Mas é indispensável ordenar e determinar os *tipos* fundamentais de recepção. Só desse modo, com efeito, é possível demonstrar, por um lado, a *polifuncionalidade* da filosofia, e por outro, o *carecimento comum* que emerge nos diversos tipos de recepção (Heller, 1983, p. 33).

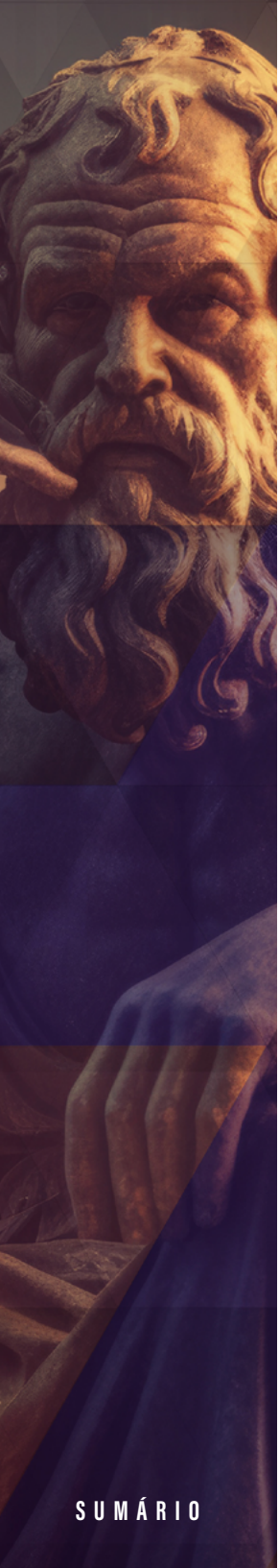
Assim, pensar, agir e viver são expressões de um mesmo filosofar. Não é possível aceitar que, partindo de uma recepção completa da Filosofia, alguém possa dividir tais processos como se não mantivessem relação. Mendes (2017), na sua interpretação do pensamento de Heller (1983), destaca que o ponto central da aprendizagem da Filosofia é tomar como referência os próprios sujeitos estudantes de Filosofia. É preciso considerar o cotidiano instituído na existência desses sujeitos. A recepção da Filosofia deve propiciar, assim, uma crítica da cotidianidade instituída e dar condições de que aquele que estuda a Filosofia tenha uma experiência de lutar contra os preconceitos. Mendes (2017) destaca, ainda, a diferença entre recepção filosófica e a Filosofia especializada. Esta não decorre de um carecimento das objetivações filosóficas, enquanto, na recepção filosófica, isso ocorre.



Heller (1983) destaca a diferença entre recepção parcial e recepção completa. A recepção para ser completa necessita harmonizar as situações de como se deve pensar, agir e viver, privilegiando como meta a objetivação filosófica. Já na recepção parcial, o objetivo relaciona-se mais com a resolução de problemas existenciais ou com a exposição de teorias e ideologias. Na recepção parcial da Filosofia, o pensar, o agir e o viver são considerados parcialmente (Heller, 1983). Há subtipos da recepção parcial: a recepção política, recepção iluminadora, recepção que guia o conhecimento, recepção avaliativo-cognoscitiva. A recepção política ocorre quando o enfoque incide no pensar em uma Filosofia e refletir como se deve agir, mantém o enfoque nesse polo, desconsiderando os demais. Heller (1983) entende que os filósofos procuram em grande parte uma recepção política de sua obra e destaca que muitas filosofias foram recebidas de tal modo que se transformaram em uma ideologia política.

Já, quando o elemento “reflete como deves viver” (Heller, 1983, p. 42), é isolado dos outros dois elementos; temos, então, a recepção iluminadora. Para esse receptor, “[...] a filosofia não é mais do que um *meio* para dar sentido à própria vida ou para ‘iluminar’ o sentido da vida” (Heller, 1983, p. 44). A recepção iluminadora responde a questões existenciais sobre o porquê da própria existência e o porquê de estar no mundo. Heller (1983, p. 45) entende que a “[...] recepção iluminadora satisfaz uma espécie de carecimento religioso”.

O terceiro tipo de recepção parcial atribui ênfase sobre o como devemos pensar. Trata-se de uma recepção que guia o conhecimento. “Os cientistas apropriam-se da filosofia do ponto de vista de sua tarefa científica” (Heller, 1983, p. 46). Esse tipo de recepção culminou no advento da ciência moderna, dividindo-se em vários ramos do saber, levando a uma emancipação da ciência do viver e do agir. Nas palavras de Heller (1983, p. 47):



“Emancipação da ciência natural” significa que, para o seu desenvolvimento, essa ciência não teve mais necessidade de uma recepção filosófica. E isso não significa negar que determinadas disciplinas científico-naturais tenham recebido sua metodologia, algumas vezes, de determinadas filosofias. Os cientistas da natureza refletem necessariamente sobre a significação social de suas disciplinas, ou seja, sobre a direção tomada para o desenvolvimento autônomo das ciências naturais. E essa auto-reflexão é relevante sobretudo hoje, quando se tornou perfeitamente claro como pode ser plena de consequências para toda a humanidade a *extensão* pura e simples da atitude pragmática derivante da autonomia da ciência ao plano da utilização e aplicação social dos resultados científicos.

Outro tipo de recepção, a avaliativo-cognoscitiva, “[...] é uma recepção parcial, na medida em que põe em relevo o momento do ‘reflete sobre como deves pensar’” (Heller, 1983, p. 51). Nesse tipo de recepção, não se estabelece uma conexão entre aquilo que se pretende pensar e a vivência na sociedade. O pensamento teórico não se relaciona com a vivência cotidiana; trata-se, sim, de um pressuposto para uma recepção completa caso o receptor consiga relacionar aquilo que é pensado em relação à vida, em relação à existência. Segundo Heller (1983), esse tipo de recepção é próprio daqueles que se dedicam às ciências sociais. Para compreender os fenômenos sociais, os teóricos das ciências sociais utilizam pressupostos filosóficos que não ultrapassam os limites do pensar.

Heller (1983) destaca três tipos de recepção completa: a do receptor estético, a do entendedor e a do receptor filosófico propriamente dito. O receptor estético da Filosofia valoriza a forma da escrita filosófica e recebe o conteúdo em forma de catarse. “O caráter sentimental da catarse significa apenas que o receptor estético não tem uma relação crítica com a obra” (Heller, 1983, p. 36). O receptor entendedor, por sua vez, apropria-se da Filosofia como

um elemento integrante da cultura. O entendedor liga-se à especialização da Filosofia. Os entendedores “[...] formam o círculo dos que compreendem, julgam e lêem filosofia” (Heller, 1983, p. 37).

A autora entende que o receptor filosófico “[...] é o verdadeiro receptor da filosofia”. Esse receptor filosófico recebe a Filosofia como compreensão da existência. É considerada pelo filósofo como tipo superior de recepção completa. Ao assumir em sua existência uma Filosofia, por consequência, terá uma atitude filosófica e se “comportará como filósofo” (Heller, 1983, p. 39). Mesmo quando o receptor interpreta erroneamente uma Filosofia, acaba criando outra Filosofia. A recepção filosófica da Filosofia e a criação de uma nova Filosofia são dois polos que não se opõem, e, sim, complementam-se porque, mesmo quando não compreende bem uma Filosofia, o receptor filosófico acaba elaborando um novo pensamento.

O pensamento filosófico de Agnes Heller auxilia-nos a pensar que o professor-filósofo seja alguém que tenha tido experiência de uma recepção completa, preferencialmente como receptor propriamente dito, pois quando ele tiver uma recepção completa da Filosofia, poderá vivenciar uma Filosofia e colocar-se no mundo como filósofo. O Estágio Supervisionado em Filosofia, nesse contexto, seria o momento de o licenciando perceber o quanto o próprio professor que ele acompanha vivenciou uma recepção filosófica completa ou incompleta. Pensar a aula de Filosofia como experiência filosófica é pensar em uma necessidade de recepção completa da Filosofia, procurando unir o pensar, o agir e o viver. Podemos, assim, entender que o professor de Filosofia não é professor de Filosofia apenas enquanto ensina Filosofia, mas, mesmo quando não está lecionando, espera-se em seu modo de agir que também seja filósofo. Da recepção filosófica, surge, então, a atitude filosófica. A atitude filosófica é uma problematização do mundo, da vida, a fim de descobrir o que está por trás da obviedade. Assim sendo, na seção a seguir, abordaremos a formação do docente nessa área de ensino.

2.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

A disciplina de Filosofia transitou por diversas vezes como um pêndulo, ora entrando, ora saindo do curso de formação básica das futuras gerações. Nas atuais circunstâncias, a Filosofia retornou ao Ensino Médio e, assim, somos motivados a pensar na formação de futuros professores de Filosofia. Por vezes, na academia filosófica, percebemos que se instala um desprezo pelo ensino de Filosofia, além disso, que o mais importante seria pesquisar Filosofia e não ensiná-la.

Perencini (2017) apresenta a sua própria trajetória como licenciando de Filosofia e como pesquisador sobre ensino de Filosofia. O autor anuncia o que percebeu durante sua formação: “[...] a formação do licenciado era uma espécie de apêndice da formação pretensamente rígida do bacharel” (Perencini, 2017, p. 30) e, assim: “A figura do professor parecia secundarizada, se comparada à do pesquisador” (Perencini, 2017, p. 30). O autor relata que, quando procurou um professor para ser seu orientador sobre ensino de Filosofia na iniciação científica, deparou-se com a resposta de que o ensino de Filosofia não seria um problema filosófico. Diante da sua vivência, Perencini (2017, p. 30) destaca que “[...] a ausência da reflexão filosófica acerca das especificidades desse ensino reverbera, invariavelmente, na má formação do professor de Filosofia [...]”. O autor relata, ainda, algumas revisões bibliográficas que realizou sobre ensino de Filosofia no Brasil em que percebeu que, percentualmente, é tímido o número de publicações sobre ensino de Filosofia e sobre a formação do professor de Filosofia nos periódicos brasileiros. Nos dizeres do autor:

Verifiquei que o entendimento do ensino de filosofia esteve amplamente embasado em um modo de transmitir um conteúdo da tradição filosófica e no melhor método para fazê-lo, o que restringiu a possibilidade de pensar esse nível de aprendizado como uma experiência de

pensamento. [...] Constatei a escassa produção sobre o ensino de filosofia por parte dos pesquisadores brasileiros à medida que nem um por cento dos artigos e/ou textos analisados nos 16 periódicos dedicou-se a discutir a temática em questão (Perencini, 2017, p. 35).

Essa ausência de produção influencia a construção da produção acadêmica sobre formação de professores de Filosofia. Kalsing (2012) apresenta perspectivas de entendimento da própria Filosofia e que, dependendo do ponto de vista assumido, expõe um novo entendimento sobre a própria formação do professor. Embora o entendimento acerca do tema sobre o que seria a Filosofia varie, tem-se, em comum, segundo a autora, que a Filosofia seria algo relacionado à prática do cotidiano, que permite àqueles que têm contato com a Filosofia um viver melhor (Kalsing, 2012).

Entretanto, faz-se necessário superar a visão bacharelesca da formação de professores de Filosofia e valorizar, com mais afinco, as disciplinas propriamente didáticas, conforme destacado por Tomazetti e Moraes (2016). As autoras apresentam ainda que não se trata de uma didática geral, mas de uma didática específica relacionada a um saber filosófico. "A didática é, pois, um saber importante na formação do professor de Filosofia, desde que seja uma didática filosófica, uma 'filosofia do ensino de filosofia'" (Tomazetti; Moraes, 2016, p. 745). As pesquisadoras problematizam a questão da importância do futuro professor de Filosofia - este "[...] deve ser colocado em situações que lhe possibilitem o conhecimento da realidade escolar desde os semestres iniciais do curso, assim como lhe possibilite adentrar à aula de Filosofia no Ensino Médio" (Tomazetti; Moraes, 2016, p. 746).

Tomazetti e Benetti (2012) apresentam dois pontos pertinentes para a discussão acerca da formação do professor de Filosofia. Um primeiro ponto seria desenvolver no licenciando a capacidade subjetiva de relacionar-se com outros mundos para, assim, não querer impor sua maneira de compreender a própria Filosofia.

Um segundo elemento seria possibilitar a percepção de que o aluno do Ensino Médio nem sempre estará disposto a aprender Filosofia por diversas razões; desse modo, o desafio é como pensar metodologias de ensino de Filosofia para quem não quer aprender.

Nessa perspectiva, Tomazetti e Moraes (2016) destacam elementos propositivos na formação de futuros professores de Filosofia, a saber: adquirir condições de inculturar-se nas realidades em que estão imersos seus alunos e desenvolver capacidade de olhar crítico para a história da escola e da educação. Essas autoras questionam se o retorno dos licenciandos à unidade escolar, como estagiários, possibilita um olhar problematizador sobre a escola e sobre o próprio ensino de Filosofia. As autoras em referência entendem que cabe ao futuro professor de Filosofia pensar em uma “pedagogia filosófica” (Tomazetti; Moraes, 2016, p. 748). Urge “[...] transformar o problema do ensino de filosofia em problema filosófico que significa perguntar pelo *que* ensinar e, com isso, desnaturalizar o ensino – tanto entre os estudantes como entre os próprios professores de licenciatura” (Tomazetti; Moraes, 2016, p. 749). As pesquisadoras destacam que a formação do professor de Filosofia vem ocorrendo de maneira a valorizar os conteúdos filosóficos específicos:

Como temos destacado até aqui, a formação do professor de filosofia, na maioria dos casos, se dá com o foco nos conteúdos filosóficos específicos. Tais conteúdos, de um modo geral, são situados na história da filosofia de uma maneira linear, com o aprofundamento de alguns filósofos e suas questões características. Entretanto, as disciplinas que tratam especificamente sobre as questões didático-pedagógicas ficam num segundo plano. Esta prática causa uma grande defasagem entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia no contexto da escola básica. Tal ênfase aos conteúdos específicos e às teorias filosóficas faz com que o desenvolvimento de algumas habilidades necessárias ao professor fiquem restritas ao âmbito da Filosofia e, como mencionado anteriormente, acabam dando um caráter de bacharelado à licenciatura em Filosofia (Tomazetti; Moraes, 2016, p. 750).

Como apontado pelas autoras, não é diferente na Filosofia o que ocorre em outras licenciaturas. Por vezes, os professores das disciplinas específicas nunca tiveram um contato com o ensino de Filosofia no Ensino Médio e veem com menosprezo aqueles que se dedicarão ao ensino de Filosofia nessa etapa de escolaridade. Alguns desses professores encaminharam sua vida acadêmica para o Mestrado e Doutorado em Filosofia e pouco se importam com a forma de se ensinar Filosofia pelos licenciandos no Ensino Médio. Para alguns deles, mestres e doutores em Filosofia, as disciplinas pedagógicas e o próprio Estágio Supervisionado impõem-se como uma exigência legal a ser cumprida com o objetivo de formalizar a finalização do curso de licenciatura. Importa saber, no entanto, que muitos dos licenciandos têm como seu futuro lecionar no Ensino Médio, mesmo que seja por um período da vida e, quando se encontram com a realidade, percebem os desafios que se descortina. Por vezes, a própria direção e a equipe pedagógica veem com desprezo a Filosofia, e os professores iniciantes percebem o descaso com a disciplina que abraçaram.

A formação do professor de Filosofia relaciona-se como uma mediação praxiológica de seu ensino que configura a maneira como os conteúdos são selecionados, além das estratégias de ensino, bem como os métodos de avaliação. A leitura de textos filosóficos na aula de Filosofia constitui-se um elemento muito importante na efetivação da mediação praxiológica, por possibilitar ao aluno sair da passividade de acolher o que foi dito pelo manual de Filosofia e ter um contato direto com o saber filosófico.

Enfim, são diversos os desafios diante da formação de professores de Filosofia, principalmente levando-se em conta o contexto político atual que assola a sociedade contemporânea brasileira. Talvez o desafio maior seja cumprir o proposto pela Diretriz Curricular Nacional de Filosofia, que consiste em capacitar os futuros professores de Filosofia para proporem problemas e soluções de forma filosófica.

O acúmulo de informações sobre Filosofia não garante que se desperte o licenciando para uma reflexão filosófica. Matos (2013, p. 147), sobre um distanciamento evidenciado entre teoria e prática nos cursos de Filosofia, apresenta que:

A conclusão que se impõe mais claramente desde nossa óptica é: os cursos de filosofia investigados estão marcados por uma tremenda fragmentação entre teoria e prática, característica inerente à sua própria estrutura organizacional. Tal fragmentação aparece amplamente defendida com a alegação de ser este um curso fundamentalmente teórico. Embora quase sempre tenham os depoentes demonstrado dificuldade e/ou confusão para explicitar um conceito adequado de teoria e prática e algumas vezes os tomem como polos antagônicos e cristalizados.

Para que se efetive essa reflexão filosófica na Licenciatura em Filosofia (que chamamos de experiência filosófica), Matos (2013) considera importante percorrer a história do pensamento filosófico, confrontada com a realidade dos licenciandos com base nos direcionamentos dos conteúdos curriculares. Para o autor, esse processo, muitas vezes, não ocorre porque os professores de disciplinas específicas consideram a licenciatura como bacharelado e não se preocupam com o filosofar, mas, sim, com a transmissão de conteúdos. É o que chamamos, em nossa investigação, de “ensino enciclopédico de Filosofia”. Ao contrário, para que se vivencie uma experiência filosófica, seria de grande importância, segundo Matos (2013), que os cursos de Filosofia mantivessem laboratórios de ensino vinculados a colégios. Nesse contexto de uma parceria entre Universidade e Educação Básica, o professor que acolhe licenciandos deveria ser considerado co-formador.

Gontijo (2015) ressalta que, na sua investigação sobre a formação do professor de Filosofia, muitas vezes as disciplinas didático-pedagógicas são lecionadas por professores de cursos de departamento de educação, sem vínculo com a Filosofia. Para o autor:

Parece-nos uma questão carente de maior investigação as possíveis vantagens de um ou de outro modelo, pois pensar a formação de professor de filosofia de forma integrada pode implicar numa forma mais adequada de estruturar o grupo de professores na licenciatura, em que estar ou não lotados no mesmo departamento pensando coletivamente o todo da formação docente talvez fortaleça mais uma sinergia no grupo de professores das licenciaturas em filosofia (Gontijo, 2015, p. 131).

Assim, muitas vezes, na formação, vive-se essa situação de professores do departamento de educação os quais lecionam as disciplinas pedagógicas, razão pela qual não assumem as questões didáticas da Filosofia de maneira filosófica, mas, sim, em âmbito de didática geral. O ideal, pelo que entendemos do que Gontijo (2015) defende, é que o professor que leciona as disciplinas pedagógicas também tivesse uma formação filosófica e um entendimento específico do ensino de Filosofia.

Na próximo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa, bem como os resultados gerados a partir da Análise dos Grafos e da Análise de *Clusters*.

3

**METODOLOGIA
E APRESENTAÇÃO
DE RESULTADOS**

Esta tese procurou responder à questão central: Quais as percepções que licenciandos e professores em serviço de Filosofia têm sobre o Estágio Curricular Supervisionado? Para responder a essa questão, traçamos o objetivo geral desta pesquisa:

Compreender as percepções de licenciandos e de professores em serviço sobre a contribuição do Estágio Supervisionado para a formação de professores de Filosofia.

Para alcançar esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- investigar como o Estágio Supervisionado contribui para a formação do licenciando e para sua visão do que seja uma experiência filosófica;
- analisar as percepções dos professores sobre o Estágio Supervisionado e sobre as implicações da experiência filosófica no seu ensino.

Da percepção sobre o que é Filosofia deriva um entendimento a respeito de ensino de Filosofia e, também, sobre a própria compreensão de Estágio Supervisionado. Nesse sentido, utilizamos entrevistas e questionários com licenciandos e professores de Filosofia em serviço para analisar as percepções desses sujeitos.

Assim sendo, neste capítulo, abordamos a natureza qualitativa da pesquisa, embora utilizemos, também, dados quantitativos. Destacamos os procedimentos éticos adotados, de modo a respeitar os parâmetros de anonimato e de respeito ao sujeito participante da pesquisa. Apresentamos os sujeitos, os procedimentos de coleta de dados e a análise textual discursiva que foi a metodologia utilizada para a constituição dos significantes elementares organizados em tabela binária e, depois, processados pelo *software Mathematica®*.

3.1 NATUREZA QUALITATIVA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa por existir mais interesse no processo do que nos resultados, enfatizando não apenas a descrição, mas também a indução. “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).

Bogdan e Biklen (1994) salientam, como características da pesquisa qualitativa: a centralidade do investigador como instrumento principal da pesquisa e a fonte direta dos dados como o ambiente natural; a metodologia da pesquisa qualitativa ser descritiva, e os pesquisadores tentarem “[...] analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que foram registrados ou transcritos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Yin (2016) percebe uma dificuldade em definir a pesquisa qualitativa, porém apresenta cinco características dela:

1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. Esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear numa única fonte (Yin, 2016, p. 7).

Assim, é tarefa da pesquisa qualitativa não estudar vidas artificiais, mas, sim, aproximar-se o máximo possível da vida real das pessoas. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa não se resume a narrar os acontecimentos diários, tende a explicar os acontecimentos e procurar

dar resposta ao problema de pesquisa levantado pelo pesquisador (Yin, 2016). Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa constitui-se como momento oportuno para o desenvolvimento de novos conceitos.

Creswell (2014), por sua vez, comenta as características da pesquisa qualitativa. Segundo o autor, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador investiga as pessoas no seu *habitat* natural, atuando como um instrumento-chave no processo de investigação; há múltiplos métodos, e o projeto é emergente. Emergente é empregado no sentido de que o que foi planejado no projeto de pesquisa assume novas e diversas maneiras de ser compreendido mediante contato com o campo de pesquisa.

Chizzotti (2000), com relação ao problema de pesquisa de uma investigação qualitativa, entende que “[...] não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios” (Chizzotti, 2000, p. 81). Assim, o pesquisador não parte de conhecimentos *a priori*, apenas busca comprovações para seus pressupostos; pelo contrário, “[...] a identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema” (Chizzotti, 2000, p. 81).

Chizzotti (2000) – além de reafirmar a importância do papel do pesquisador na pesquisa qualitativa, procura não se deixar levar pelas aparências imediatas – destaca que, no processo de pesquisa qualitativa, “[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (Chizzotti, 2000, p. 83).

Bodgan e Biklen (1994, p. 50) entendem que “[...] o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Isso quer dizer que as pesquisas dessa natureza valorizam a subjetividade dos sujeitos envolvidos e buscam perceber as diversas perspectivas que envolvem os diversos fenômenos. Nesse sentido, “[...] o processo de

condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra" (Bodgan; Biklen, 1994, p. 51). Assim, o pesquisador qualitativo busca exercer uma probidade intelectual que lhe permita captar os diversos sentidos que emergem da sua relação com os sujeitos de pesquisa.

3.1.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Santos (2017) apresenta os diversos sentidos etimológicos conceituais para ética. Em um primeiro sentido, ética é entendida partindo do radical *êta* que significa "morada". Desse modo, ética é um conjunto de preceitos que orientam a morada humana a agir de modo a preservar o convívio social harmonioso. Santos (2017) indica um segundo sentido para *ethos*, referindo-se a épsilon, que se relaciona ao bem agir. Com base nessa distinção, Santos (2017) indica uma distinção entre ética das normas e ética dos princípios. Adotamos, para nossa pesquisa, no entanto, mais um entendimento de ética de princípios a orientar nossas decisões éticas – agir eticamente em uma pesquisa implica agir responsavelmente, procurando seguir não apenas normas, mas guiar-se por valores, sobretudo o respeito pela pessoa do outro.

Segundo Creswell (2014), antes de começar a pesquisa, deve-se atentar para cuidado com as questões éticas, sendo a submissão ao comitê de ética condição prévia para se entrar no campo da pesquisa. Seguem-se outros cuidados, como obter o Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes (Apêndices A, B e C). O pesquisador também deve evitar falsificar dados e interpretações, buscar não apresentar dados comprometedores em relação aos participantes, não apresentando apenas os resultados positivos. E, ao final da pesquisa, constitui-se como dever ético que o pesquisador apresente os resultados aos participantes.

Como primeiro passo para respeitar os parâmetros éticos da pesquisa, submetemos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de

Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Vale ressaltar que a ética deve perpassar todo o processo e tivemos a aprovação do projeto (Anexos A e B) - Número do Parecer Consubstanciado do CEP – 2.280.367. Outrossim, independentemente da aprovação do projeto, cabe ao pesquisador respeitar sem ressalvas os padrões éticos (Brooks; Te Rielle; Maguire, 2017).

É esperado que o pesquisador em educação assuma postura ética, sobretudo de respeito à pessoa humana. O respeito à dignidade humana é de fundamental importância para se pensar em uma relação ética com os sujeitos de pesquisa. E, para manter a vigilância ética, adotamos, como princípios, a liberdade do sujeito em participar da pesquisa, o livre e esclarecido consentimento, o princípio de não expor a identidade do sujeito, além de não forçar o sujeito para obter as respostas esperadas. A tomada de decisões pautou-se sempre pelo respeito à liberdade dos sujeitos da pesquisa e sua dignidade pessoal, evitando qualquer tipo de tentativa de manipular esses participantes no intuito de obter determinados resultados. Em se tratando da perspectiva ética do pesquisador, Brooks; Te Rielle e Maguire (2017, p. 33) assim afirmam:

A ética da virtude tem sido explicitamente discutida pelos pesquisadores (área da educação) como uma teoria alternativa útil para pensar sobre a ética em pesquisa de maneiras menos comuns nos códigos formalizados. Mais importante ainda, argumentamos que é valioso que os pesquisadores da área de educação tenham uma perspectiva ética pessoal bem esclarecida para apoiar a tomada de decisões, uma vez que é improvável que o parecer dos CEPs e as orientações nacionais ou baseadas em disciplinas abranjam todos os dilemas éticos que os pesquisadores possam encontrar.

As autoras ainda indicam, como princípio fundamental, o respeito pela dignidade da pessoa humana referenciando-se ao imperativo categórico de Kant (Brooks; Te Rielle; Maguire, 2017). Somos convidados a não tratarmos as pessoas como não gostaríamos de ser tratados. Os instrumentos de pesquisa foram testados e validados no grupo de estudos e pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa em

Políticas Públicas e Formação de Professores (GEPPE), liderado pela orientadora deste trabalho, Professora Doutora Ana Lúcia Pereira. Esse momento foi relevante, pois possibilitou que discutíssemos cada uma das questões, bem como fizéssemos as readaptações que o grupo apontou como convenientes para o alcance dos objetivos da pesquisa. Procuramos, também, respeitar a privacidade e a confidencialidade que, segundo Sandín Esteban (2010), é de fundamental importância a preservação desses dois elementos. Nas palavras do autor: “A confidencialidade da informação obtida é o principal procedimento para garantir privacidade e intimidade” (Sandín Esteban, 2010, p. 217).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha da amostra dos sujeitos da pesquisa não foi deliberada estatística ou aleatoriamente, uma vez que observou o seguinte critério: 1. Pesquisa com professores de Filosofia do Paraná – ser professor de Filosofia independentemente de ser concursado ou contratado: 2. Pesquisa com licenciandos do curso de Filosofia da Universidade Estadual do Paraná – ser licenciando do 3º ano e 4º ano de 2016 e 2017.

O contato com os professores de Filosofia ocorreu por meio de *e-mails*. Tivemos acesso a uma lista com aproximadamente 400 *e-mails* de professores de Filosofia do Paraná. O responsável na Secretaria Estadual de Educação (SEED) pela disciplina de Filosofia também enviou *e-mail* com nosso convite para participar do questionário para todos os responsáveis dos Núcleos Regionais de Ensino do Paraná.

O curso de Filosofia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) começou a formar professores em 2009, com duração mínima de 4 anos, perfazendo um total de 3.160 horas. O curso atende a um público proveniente do norte do Paraná e sul de São

Paulo. No seu Projeto Político de Curso (PPC), encontramos o perfil do egresso almejado:

O licenciado na Graduação em Filosofia – Licenciatura do CCHE/CJ da UENP deve estar habilitado a dar sua contribuição ao ensino de filosofia na educação Básica, demonstrando conhecimento tanto da história quando dos problemas fundamentais da Filosofia e dominando, especialmente, as técnicas de análise de texto e argumentação. O licenciando também deve estar habilitado para enfrentar com sucesso o desafio de despertar os adolescentes e jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos da Educação Básica o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador crítico e independente. Deve possuir desenvoltura e domínio dos temas a serem abordados em sala de aula, primando sempre pela formação de uma consciência crítica acerca dos eventos e fatos ocorridos no contexto em estudo. (UENP, 2012, p. 11).

Destacamos a premissa de esperar que os licenciandos tivessem condições de despertar os jovens para a reflexão filosófica. O PPC ainda destaca que se elegeu uma perspectiva de ensino de Filosofia “[...] sem apresentar a Filosofia como corpo doutrinário, ideológico, dogmático ou algo semelhante” (UENP, 2012, p. 11). Nesse sentido, conceitualmente, o curso de Filosofia da Universidade Estadual do Norte do Paraná aproximou-se do que intentamos, ou seja, defender de um ensino de Filosofia como experiência filosófica, razão pela qual justificamos nossa escolha de coletar dados nesse curso.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos de coleta de dados foram norteados pela utilização de questionários e de entrevistas, tendo como sujeitos

professores e licenciandos do curso de Filosofia da UENP e professores de Filosofia do Estado do Paraná. Segundo Vergara (2012, p. 39), o conceito de questionário é:

Questionário é um método de coletar dados no campo, de interagir com o campo composto por uma série ordenada de questões a respeito de variáveis e situações que o pesquisador deseja investigar. Tais questões são apresentadas a um respondente, por escrito, para que ele responda também dessa forma, independentemente de ser a apresentação e a resposta em papel ou em um computador. A escolha do meio é sempre do pesquisador.

E o conceito de entrevistas, para a autora, é:

Entrevistas são úteis como um recurso em si mesmo, ou como parte de um processo. Neste último caso, por exemplo, podem ser pertinentes para oferecer informações que permitam a aplicação de um questionário, ou como iluminadoras de observações participantes ou não, ou como complemento de pesquisa documental. Entrevistas são úteis quando o método escolhido pelo pesquisador é a análise de conteúdo, a análise do discurso, a etnografia, histórias de vida, historiografia ou qualquer outro alimentado pela fenomenologia, o método raiz, ou pela dialética, por exemplo (Vergara, 2012, p. 5).

Os questionários dos professores foram realizados por meio de formulário *online* do *Google Docs*. Já o questionário dos licenciandos de Filosofia da UENP foi aplicado de forma presencial. As entrevistas com os professores de Filosofia foram realizadas por meio de gravação do aplicativo *WhatsApp*, e as entrevistas com licenciandos do 3º e 4º ano (2017) foram realizadas por meio de entrevista presencial. Inicialmente, tivemos contato com os licenciandos ao assistirmos uma aula de Estágio Supervisionado. Posteriormente, pedimos autorização para fazer as entrevistas. Da primeira etapa do questionário, participaram 46 licenciandos de 60 que se dispuseram a responder ao questionário. Na etapa posterior, entre os que responderam ao questionário, 37 se dispuseram a participar da entrevista.

3.4 ETAPAS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi dividida em quatro etapas. A **primeira etapa** centrou-se na aplicação de questionário com licenciandos dos 3º e 4º anos (Apêndice D), em 2016, com um total de 46 alunos (N=46)¹⁰. A Tabela 1 a seguir apresenta a caracterização dos licenciandos do curso de Filosofia da UENP que participaram do questionário aplicado no segundo semestre de 2016.

TABELA 1 - Caracterização dos licenciandos do curso de Filosofia da UENP - 2016

Faixa etária	Participantes	Porcentagem
18 a 25 anos	31	67,4%
25 a 35 anos	9	19,6%
Mais de 35 anos	6	13%
Sexo	Participantes	Porcentagem
Masculino	25	54,3%
Feminino	21	45,7%
Série	Participantes	Porcentagem
Terceira	28	60,9%
Quarta	18	39,1%

Fonte: O autor (2019).

Percebemos uma predominância de sujeitos entre 18 e 25 anos, um número maior de alunos na terceira série e um número aproximado entre o grupo masculino e feminino. A **segunda etapa** envolveu a aplicação de questionário com professores de Filosofia do Paraná (Apêndice E), nos anos de 2016 e 2017, com um total de 208

10

O total das duas turmas informado pela coordenação do curso era de 60 alunos; apenas 46 se dispuseram a responder.

participantes (N=208)¹¹. Em 2016, foi disponibilizado o questionário para professores de Filosofia do Paraná por meio do *Google Docs*. Foram enviados *e-mails* para todos os responsáveis nos Núcleos Regionais de Ensino para que repassassem para os professores de Filosofia. O questionário ficou aberto a respostas até janeiro de 2017. Foram também enviados *e-mails* para professores constantes em uma lista fornecida por um integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre ensino de Filosofia (NESEF) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). As Tabelas 2 a 6 a seguir apresentam a caracterização dos participantes desta etapa da pesquisa.

TABELA 2 - Faixa etária dos professores de Filosofia do Paraná - 2016/2017

Faixa etária	Participantes	Porcentagem
18 a 25 anos	19	9,1%
25 a 35 anos	61	29,3%
35 a 50 anos	92	44,2%
Mais de 50 anos	29	13,9%
Não responderam à questão	4	1,9%
Total	208	

Fonte: O autor (2019).

TABELA 3 - Sexo dos professores de Filosofia do Paraná - 2016/2017

Sexo	Participantes	Porcentagem
Masculino	134	64,4%
Feminino	67	32,2%
Não responderam à questão	7	3,36%
Total	208	

Fonte: O autor (2019).

11

A informação da SEED PR é que o número de professores de Filosofia em 2017 era de 985.

TABELA 4 - Tempo que trabalha como professor de Filosofia

Tempo	Participantes	Porcentagem
Menos de 5 anos	56	26,9%
5 a 10 anos	93	44,7%
11 a 15 anos	4	1,9%
15 a 20 anos	36	17,3%
21 a 25 anos	2	0,96%
Mais de 25 anos	9	4,3%
Não responderam à questão	8	3,8%
Total	208	

Fonte: O autor (2019).

TABELA 5 - Tipo de vínculo empregatício

Vínculo	Participantes	Porcentagem
Rede Particular	22	10,5%
Concursado	120	57,6%
PSS (contratado)	53	25,4%
Não responderam	13	6,25%
Total	208	

Fonte: O autor (2019).

TABELA 6 - Área de Concurso

Área de concurso	Participantes	Porcentagem
Filosofia	128	61,5%
Ciências Humanas	18	8,6%
Outra formação	10	4,8%
Não é concursado	51	24,5%
Não respondeu	1	0,48%

Fonte: O autor (2019).



No grupo dos professores de Filosofia do Paraná, há um número expressivo na faixa etária de 35 a 50 anos, predominantemente masculino e com o tempo de trabalho de 5 a 10 anos. Há, também, um grupo significativo de concursados em Filosofia. Contudo, alguns dos concursados que atuam no ensino de Filosofia não são concursados em Filosofia, mas, sim, em Ciências Humanas.

A **terceira etapa** diz respeito às entrevistas com licenciandos dos 3º e 4º anos do curso de Filosofia da UENP, realizadas em 2017 (ver roteiro no Apêndice F), com um total de 37 participantes (N=37). Nas entrevistas com os licenciandos, o foco foi a contribuição do Estágio Supervisionado em sua formação. A Tabela 7, a seguir, apresenta a caracterização desses licenciandos.

TABELA 7 - Caracterização dos licenciandos do curso de Filosofia da UENP - 2017

Série	Participantes	Porcentagem
Terceira	20	54,1%
Quarta	17	45,9%
Sexo	Participantes	Porcentagem
Masculino	21	56,8%
Feminino	16	43,2%
Idade	Participantes	Porcentagem
Menos de 25 anos	22	59,5%
25 a 30 anos	8	21,6%
30 a 40 anos	7	19,9%
Mais de 40 anos	0	
Outra graduação	Participantes	Porcentagem
Sim	3	8,1%
Não	34	91,9%

Fonte: O autor (2019).

Se entre os professores de Filosofia em serviço encontramos um grupo bem maior do sexo masculino na caracterização dos sujeitos dos que responderam a entrevista na UENP, encontramos uma diferença bem menor entre o sexo masculino e o feminino. Um grande número está estudando sua primeira Graduação e tem menos de 25 anos.

A **quarta etapa** da coleta de dados tratou de entrevistas com os professores de Filosofia do Paraná no ano de 2018 (ver roteiro no Apêndice G). Nesse mesmo ano, 2018, foi enviado *e-mail* para agendamento de entrevista com professores de Filosofia que deixaram seus contatos no formulário do questionário aplicado em 2016/2017. No final do processo, tivemos 12 professores que concederam entrevista (N=12). O Quadro 5 traz o perfil desses sujeitos.

QUADRO 5 - Caracterização dos professores de Filosofia – 2018

Identificação	Idade (anos)	Sexo	Tempo de Magistério (anos)	Licenciado em Filosofia	Ano de conclusão da Licenciatura	Concluiu Licenciatura em instituição pública?	Leciona na rede pública?	Núcleo Regional a que está vinculado?
P1	59	Masculino	6	Sim	1987	Sim	Sim	Atualmente Estado de São Paulo
P2	31	Feminino	9	Sim	2008	Sim	Sim	Paranaguá
P3	34	Masculino	10	Sim	2014	Sim	Sim	Cornélio Procopio
P4	36	Feminino	17	Sim	2005	Sim	Sim	Curitiba
P5	52	Masculino	12	Sim	1997	Não, particular	Não	Atualmente Estado de São Paulo
P6	55	Masculino	27	Sim	1987	Não, particular	Sim	Curitiba
P7	39	Masculino	18	Sim	2002	Não, particular	Não	Não informou

Identi- ficação	Idade (anos)	Sexo	Tempo de Magistério (anos)	Licenciado em Filosofia	Ano de conclusão da Licenciatura	Concluiu Licenciatura em instituição pública?	Leciona na rede pública?	Núcleo Regional a que está vinculado?
P8	30	Feminino	8	Sim	2009	Sim	Sim	Cascavel
P9	35	Masculino	8	Sim	2009	Não, particular	Sim	Jacarezinho
P10	32	Masculino	6	Sim	2011	Sim	Sim	Jacarezinho
P11	35	Feminino	9	Sim	2011	Sim	Sim	Curitiba
P12	41	Feminino	18	Sim	2011	Sim	Sim	Jacarezinho

Fonte: O autor (2019).

Os dados dos questionários foram categorizados utilizando o *software* "Atlas Ti". Em seguida, realizamos a análise textual discursiva e produzida a tabela de significantes elementares para dar origem à tabela de informações binárias para ser gerado os *Clusters* no *software Mathematica*®. Os dados relacionados aos agrupamentos dos *Clusters* com as afirmações contidas nas entrevistas foram, então, analisados. Esses dados apresentaremos na seção 3.9 intitulada *Resultados a partir dos Clusters: licenciandos de filosofia*.

3.5 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

Para chegarmos aos significantes elementares para o processo de clusterização¹², utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD). Pela ATD, emergiram processos organizados de informação cuja base se apoiou em três componentes: a desconstrução dos textos do "*corpus*"; a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização e o captar o emergente

12

Neologismo que evidencia a atividade de separar em *clusters* (*agrupamentos*).

(Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 12). Utilizamos o software *Atlas Ti* para auxiliar-nos no processo de categorização até o surgimento do novo emergente, que seriam os significantes elementares.

A primeira etapa do processo consistiu na desmontagem dos textos: desconstrução e unitarização. Nesse momento, trabalhou-se o *corpus*, ou seja, a matéria prima constituída dos textos a serem analisados. O *corpus* pode ser algo produzido com base na pesquisa ou documentos preexistentes. Ocorreu posteriormente uma desconstrução em que o pesquisador fragmentou seus dados de pesquisa em partes; “[...] é o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultarem unidades de análise de maior ou menor amplitude” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 18). O processo de unitarização foi realizado com base em três momentos:

- 1 - Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
- 2 - Reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma;
- 3 - Atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 19).

Desse processo de fragmentação, surgiram as unidades de análise emergentes de várias leituras. Desconstruiu-se o que estava organizado de certa maneira para se pensar em uma nova organização da qual pudessem emergir novas significações.

Posteriormente à fragmentação, veio a fase de categorização. “A categorização é um processo de comparação entre as unidades definidas no momento inicial da análise” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 23). O pesquisador agrupou os significantes em categorias, associando um conjunto de textos que tenha sentido semelhante. Trata-se de dois momentos diferentes, mas que se complementaram. De um lado, a unitarização, que é a divisão em unidades de sentido; e, de outro lado, a categorização, que é a reorganização dos dados de forma nova, iluminada por uma teoria. Nesse sentido, “[...] a pretensão

não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 31).

No processo de categorizar esteve implícita a atividade de interpretar do pesquisador, quanto mais aprofundada a interpretação, maior significado a categorização. Com base na interpretação, surgiram as possibilidades de realizar inferências, “[...] representam um movimento dos textos para os contextos a que se referem” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 55). Para realizar inferências, o pesquisador se fundamentou nos significantes elementares e, também, em uma teoria que direciona a perspectiva pela qual os dados serão categorizados e interpretados.

Consoante Moraes e Galiazzi (2011), a metodologia desenvolvida pela análise textual afastou-se do modelo de pesquisa positivista e se aproximou da hermenêutica, “[...] assume pressupostos da fenomenologia, de valorização da perspectiva do outro, sempre no sentido da busca de múltiplas compreensões dos fenômenos (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 80). Assim, a análise textual discursiva não deixou de ser rigorosa, uma vez que envolveu também a subjetividade do pesquisador e, sobretudo, seus pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa.

Outro elemento relevante na pesquisa seguindo a metodologia da ATD tratou-se de “[...] conseguir expressar relações e inter-relações cada vez mais complexas entre os elementos resultantes da análise” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 101). A ATD diz respeito, portanto, a um processo dinâmico em que o pesquisador, partindo dos dados empíricos, elaborou uma categorização, interpretou os dados à luz de uma concepção teórica e, em seguida, construiu argumentos que se expressaram em uma teorização.

Trata-se de um processo dinâmico em que o pesquisador apresentou *insights* compreensivos e, paulatinamente, aprofundaram seu entendimento das unidades de compreensão, “[...] capaz

de trazer novos argumentos sobre os fenômenos” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 107). Desse modo:

Pretende-se argumentar que a análise textual discursiva é um mergulho em processos discursivos, visando a atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 112).

Nesse entendimento, a análise textual discursiva partiu da compreensão de que o pesquisador é um ser histórico e que suas leituras são interpretativas e nenhuma interpretação é neutra. Com isso, não queremos afirmar que, por considerar a subjetividade dos envolvidos, a ATD deixe de ser rigorosa em sua busca interpretativa. “Um bom texto precisa expor as convicções e teses de seu autor” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 135). Assim, percebemos que a análise textual discursiva propõe uma escrita criativa em que a subjetividade do pesquisador seja considerada no processo de argumentação e de teorização. Desse modo, conforme apontam Moraes e Galiuzzi (2011, p. 166):

Realizar uma Análise Textual Discursiva é pôr-se no movimento das verdades, dos pensamentos. Sendo processo fundado na liberdade e na criatividade, não possibilita que exista nada fixo e previamente definido. Exige desfazer-se de âncoras seguras para se libertar e navegar em paragens nunca antes navegadas. É criar os caminhos e as rotas enquanto se prossegue, com toda a insegurança e incerteza que isso acarreta. Ainda que o caminho finalmente resultante seja linear; por força da linguagem em que precisa ser expresso, em cada ponto há sempre infinitas possibilidades de percursos.

Nessa perspectiva, a análise textual discursiva pode ser metaforicamente expressa como o voo de uma águia. Assim como a águia, o pesquisador, com o passar dos tempos, precisa elevar-se às alturas para visualizar com amplitude e, também, voar baixo para aproximar-se daquilo que será observado de forma pormenorizada.



Para a metodologia da ATD, a escrita criativa assume papel importante, pois o pesquisador não expõe de maneira definitiva sua análise de dados, vai paulatinamente reeditando suas análises com base em percepções novas. A escrita é, pois, uma “[...] ferramenta do pensar que ao mesmo tempo que procura comunicar algo promove uma evolução dos modos de pensar de quem nela se envolve” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 195).

Enfim, a análise textual discursiva identifica-se como um processo dinâmico de análise de dados relacionado à hermenêutica. Por ser um processo dinâmico, separamos, apenas didaticamente, os passos processuais da análise textual discursiva. Destacamos como elemento inicial a leitura atenta para uma posterior reunião de dados, a fim de formar categorias. Relendo tais apontamentos, o pesquisador procura interpretá-los à luz da teoria escolhida para fundamentá-los, e, por último, constrói uma teorização com base nas inferências emergentes dessas informações colhidas.

Seguimos os passos apresentados no Quadro 6 para chegar aos significantes elementares.

QUADRO 6 - Etapas da ATD e procedimentos

Etapas da ATD	Procedimentos
1. Desconstrução do <i>corpus</i> .	1. Leitura das respostas dos questionários.
2. Unitarização.	2. Separação no <i>Atlas Ti</i> para codificar as respostas.
3. Estabelecimento das relações entre elementos unitários.	3. Geração de relatórios no <i>Atlas Ti</i> de acordo com a classificação em categorias.
4. Categorização.	4. Visualização das respostas em categorias separadas pelo <i>Atlas Ti</i> .
5. Captar o emergente.	5. Surgimento dos significantes elementares como emergentes da análise.

Fonte: O autor (2019).

Esclarecidas as etapas da ATD e também os procedimentos, na próxima seção abordaremos o processo de organização e análise de dados.

3.6 PROCEDIMENTO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE *CLUSTERS*

Nesta seção, apresentamos a maneira como organizamos nossos dados e processamos as informações. A metodologia utilizada foi a Análise de *Clusters* (Battaglia; Di Paola; Fazio, 2016; Pereira; Costa; Lunardi, 2017). Trata-se de uma metodologia de análise de dados que, conforme a etimologia de *Clusters* (aglomerados, agrupamentos, em inglês), opera com o auxílio de um *software* (no nosso caso, *Mathematica*®), o qual realiza o agrupamento de dados por similaridade. A respeito da metodologia da utilização da análise de *Clusters*, Pereira, Costa e Lunardi (2017, p. 51) afirmam:

We used a simplified version of the *Cluster* analysis proposed by Battaglia et al. (2016) in order to partition the obtained data set into subgroups containing similar articles. To do so, we first analysed all the articles' titles, abstracts and keywords to identify what the main themes were. We then devised a set of categories representing these main themes by using a Discourse Analysis strategy as proposed by Bardin (2011), which consists in three chronological stages: pre-analysis, exploration of the material and a qualitative data analysis with possibilities of inferences and interpretations. After the

identification of a set of relevant categories, each article was given a binary code built as a sequence of digits 0's & 1's, the position of each digit in the code corresponding to a specific category, in a way that digit 1 means that the corresponding category was addressed in that article and digit 0 means that it was not. The notion of "similarity" between two articles was defined in terms of the similarity between the corresponding binary codes which, by its turn, was defined in terms of a "distance" between the two codes. We consider that two codes are identical if the distance between them is zero. The greater the distance between the two corresponding codes, the more dissimilar the articles are. The central idea of the *Clustering* procedure is that two elements in the same *Cluster* are more similar between them than two elements belonging to different *Clusters*¹³.

Nesta tese, os objetos (ou unidades) de estudo que foram agrupados por unidades de similaridade constituíram-se como professores de Filosofia em serviço e os licenciandos do curso de

13

"Utilizamos uma versão simplificada da análise de *Cluster* proposta por Battaglia; Di Paola e Fazio (2016) para particionar o conjunto de dados obtidos em subgrupos contendo artigos semelhantes. Para isso, em primeiro lugar, analisamos todos os títulos, resumos e palavras-chave dos artigos para identificar quais eram os principais temas. Em seguida, elaboramos um conjunto de categorias para representar esses temas principais por meio do uso de uma estratégia de Análise do Discurso, proposta por Bardin (2011), que consiste em três estágios cronológicos: pré-análise, exploração do material e análise qualitativa dos dados com possibilidades de inferências e interpretações. Após a identificação de um conjunto de categorias relevantes, cada artigo recebeu um código binário construído como uma sequência de dígitos 0's & 1's, a posição de cada dígito no código correspondente a uma categoria específica, de forma que o dígito 1 significa que a categoria correspondente foi abordada nesse artigo e o dígito 0 significa que não foi. A noção de "similaridade" entre dois artigos foi definida em termos da similaridade entre os códigos binários correspondentes que, por sua vez, foram definidos em termos de uma "distância" entre os dois códigos. Consideramos que dois códigos são idênticos se a distância entre eles for zero. Quanto maior a distância entre os dois códigos correspondentes, mais dissimilares são os artigos. A ideia central do procedimento de agrupamento em cluster é que dois elementos no mesmo cluster são mais semelhantes entre eles do que dois elementos pertencentes a diferentes clusters." (Pereira; Costa; Lunardi, 2017, p. 51, tradução nossa).



Filosofia da UENP. Conjugamos juntamente à análise de *Clusters* previamente a análise textual discursiva por meio da qual elencamos em categorias as respostas dos participantes da pesquisa. Escolhemos a análise de *Cluster* porque é uma metodologia que vem sendo desenvolvida e aprimorada no grupo de estudos coordenado pela orientadora e por permitir analisar os dados empíricos de forma mais objetiva.

A palavra *Clusters*, como já apontamos, significa aglomerado, conjunto, grupo. Trata-se de uma técnica para chegar-se a agrupamentos mediante comparação de semelhanças ou de dissemelhanças. O número de *Clusters* foi determinado por meio de testagens para se perceber as nuances entre os diversos agrupamentos. No nosso caso, foram dois conjuntos de análise:

- a. Grupo de Professores de Filosofia – por meio dos *Clusters*, procuramos evidenciar as semelhanças e as dissemelhanças dos agrupamentos de professores de Filosofia.
- b. Grupo de Licenciandos de Filosofia da UENP – cada *Cluster* permite ao pesquisador perceber semelhanças nos agrupamentos entre os licenciandos e, também, as dissemelhanças existentes.

Partindo dos resultados da análise textual discursiva, criamos uma tabela binária 0 e 1, sendo 1 quando uma categoria de resposta se aplica; e 0 quando não se aplica. Isso permitiu que, por meio do *software Mathematica*®, os dados pudessem ser comparados entre si. Como é necessário especificar uma distância de correlação no *software Mathematica*®, utilizamos uma distância sugerida por Battaglia; Di Paola e Fazio (2016): o par de objetos que apresentou a menor distância entre seus membros foi agrupado em um primeiro *Cluster*, e assim sucessivamente. Para gerar os *Clusters*, utilizamos o *software*

Mathematica®¹⁴. Outrossim, após gerados os *Clusters*, coube ao pesquisador perceber as *nuances* das semelhanças e das dissemelhanças e construir a análise qualitativa¹⁵. Vale ressaltar que, para o grupo de professores de Filosofia, foi construída uma tabela e, para o grupo de licenciandos da UENP, foi construída outra.

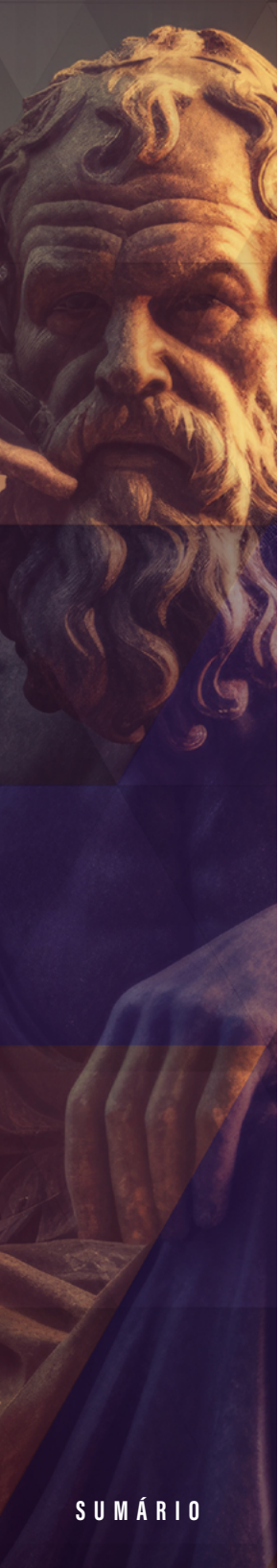
Na variável vertical foram constituídos os sujeitos da pesquisa (P1, P2, P3, P4, P5, P6, etc.) e na variável horizontal foram constituídos os significantes elementares obtidos com base na Análise Textual Discursiva. Destacamos que, na horizontal, A1, B1, C1, D1, E1 referem-se às unidades elementares das variáveis para a pergunta 1; A2, B2, C2, D2, E2, F2 referem-se às unidades elementares das variáveis de significantes elementares da pergunta 2, e assim sucessivamente; portanto, no caso de A4, B4, C4, D4, o número 4 refere-se à pergunta 4 e as letras A, B, C, D aos diversos significantes elementares. A tabela com todos os significantes elementares dos professores de Filosofia encontra-se no Apêndice H; e a tabela com todos os significantes elementares dos licenciandos de Filosofia encontra-se no Apêndice I.

O questionário para os professores de Filosofia do Paraná, nessa etapa dos procedimentos, envolveu as seguintes questões, as quais foram numeradas sequencialmente:

1. Faixa etária.
2. Sexo.

14 Contamos com a colaboração do Prof. Dr. José Tadeu Teles Lunardi, que realizou o processamento dos dados. Aproveitamos o momento para registrar aqui os nossos sinceros agradecimentos pela ajuda, a qual nos propiciou essa nova metodologia para organização e análise dos dados, da qual emergiu os resultados que apresentaremos nesta seção.

15 Os relatórios do *Mathematica*® da nossa pesquisa encontram-se compartilhados no *link*: <https://drive.google.com/file/d/1imby9-Kxxuq7ZpplCV4dGseNYh7tfQNY/view>. Acesso em: 10 fev. 2021.



3. Tempo de trabalho como professor de Filosofia.
4. Vínculo.
5. Disciplina de concurso¹⁶.
6. O que é ser professor para você?
7. Você é feliz sendo professor?¹⁷
8. Qual é o papel do professor de Filosofia?
9. Você acredita que a Filosofia proporciona espaços ou momentos diferenciados em relação às das outras disciplinas? Se sim, no que ela se diferencia?
10. Para você qual é o significado do Estágio Supervisionado na licenciatura?
11. Você já teve estagiários, acompanhando e participando de suas aulas? Se sim, qual é o seu olhar em relação à participação do estagiário?
12. Qual é sua função em relação à formação do estagiário, futuro professor?
13. Existe um ensino de Filosofia que é enciclopédico, cujo enfoque é a memorização dos sistemas filosóficos, e outra perspectiva é a experiência filosófica. A experiência filosófica enfoca a importância de o estudante realizar uma experiência da criação conceitual. Você acredita que é importante a experiência filosófica?

16 Essa questão permitiu conhecer se o professor era licenciado em Filosofia ou em outra disciplina. Isso foi considerado relevante questionarmos visto que diversos professores não atuam necessariamente na disciplina de concurso. Quando sobram aulas, professores da Rede Estadual do Paraná podem assumir aulas de formação similar à sua formação.

17 Avaliamos que não fomos oportunos ao editar essa questão desse modo. O que gostaríamos de perguntar era se o professor se realizava como professor de Filosofia.

14. Para você, o que significa ensinar Filosofia?
15. Como foi sua experiência de Estágio Supervisionado em Filosofia durante sua Graduação?

O questionário para os licenciandos de Filosofia da UENP, nessa etapa dos procedimentos, envolveu as seguintes questões, as quais também foram numeradas:

1. Faixa etária.
2. Sexo.
3. Série.
4. Para você, o que é ser um bom professor de Filosofia?
5. Existe um ensino de Filosofia que é enciclopédico, cujo enfoque é a memorização dos sistemas filosóficos e outra perspectiva que é a experiência filosófica. A experiência filosófica enfoca a importância de o estudante realizar uma experiência de criação conceitual. Você acredita que é importante a experiência filosófica?
6. Para você, o que é ensinar Filosofia?
7. Para você, qual é a importância do Estágio Supervisionado na formação do futuro professor de Filosofia?
8. Quais são suas expectativas em relação à regência, em relação aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo durante o estágio?
9. O que motivou sua escolha em cursar licenciatura em Filosofia?
10. Em sua opinião, qual a função do Ensino Superior na sociedade brasileira?

A partir da ATD, construímos os significantes elementares que passaram a compor quadros que dividiram, em categorias, as respostas dos sujeitos de pesquisa, e indicamos o número do sujeito que se harmonizou com aquela opção de categorização. Seguem-se exemplos de significantes elementares¹⁸ nos Quadros 7 e 8.

QUADRO 7 - Significantes elementares dos professores de Filosofia do Paraná participantes

Pergunta originária	Significantes elementares	Professores
6. O que é ser professor para você?	A6 – Colaborar na formação do cidadão	5, 14, 106, 120, 127, 149, 153, 155, 156, 161, 168
	B6 – Eterno estudioso	19, 32, 100, 169
	C6 – Organizador do conhecimento	16, 20, 22, 26, 27, 36, 48, 50, 60, 66, 68, 80, 85, 97, 98, 104, 118, 124, 147, 158, 164, 167, 169, 171, 174, 178, 181, 183, 186, 193, 196, 201, 208
	D6 – Mediador: ensinar e aprender	2, 3, 6, 12, 14, 15, 25, 40, 42, 44, 45, 48, 60, 62, 68, 75, 87, 97, 107, 114, 117, 122, 125, 126, 128, 130, 136, 144, 145, 157, 162, 166, 167, 169, 171, 181, 182, 185, 187, 189, 194, 197, 198
	E6 – Profissão não reconhecida	1, 188
	F6 – Profissional com diversos papéis	11, 42, 43, 46, 61, 63, 69, 70, 72, 76, 78, 79, 84, 86, 93, 95, 96, 101, 112, 121, 123, 129, 131, 138, 139, 146, 150, 151, 154, 159, 166, 167, 180, 190, 196, 198, 199, 202, 203, 204
	G6 – Realizar-se pessoalmente	10, 33, 81, 142, 148, 191, 195, 198, 204
	H6 – Ser formador dos estudantes	17, 26, 28, 204

Fonte: O autor por meio do software Atlas Ti (2019).

18

Os quadros completos encontram-se nos Apêndices I e J.

No Quadro 8, dos licenciandos de Filosofia da UENP, por exemplo, a codificação A4 refere-se ao fato de o licenciando utilizar uma resposta cujo significante aproxima-se do sentido de que ser bom professor de Filosofia consiste em “auxiliar na capacidade crítica dos alunos”.

QUADRO 8 - Significantes elementares dos licenciandos de Filosofia da UENP participantes

Pergunta originária	Significantes elementares	Licenciandos
4. Para você, o que é ser um bom professor de Filosofia?	A4 – Auxiliar na capacidade crítica dos alunos	2, 5, 8, 9, 11, 15, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33
	B4 – Incentivar a reflexão	6, 21, 22, 31
	C4 – Instigar os alunos a pensar	20, 30, 36, 38, 39, 40, 42, 46
	D4 – Respeitar a opinião e o posicionamento dos alunos	16, 34
	E4 – Ser capaz de aprender e ensinar Filosofia	1, 4, 7, 10, 12, 14, 35, 37, 41, 43, 45
	F4 - Vivenciar a Filosofia	3, 13, 29, 32

Fonte: O autor por meio do software Atlas Ti (2019).

A Figura 2, a seguir, é uma cópia de parte da tabela binária já com os sujeitos na vertical e os códigos na horizontal. Para melhor entendimento, A3, por exemplo, refere-se ao significante elementar A da pergunta 3; B3 refere-se ao significante elementar B da pergunta 3. A tabela com todos os significantes elementares dos professores de Filosofia encontra-se no Apêndice H e a dos licenciandos de Filosofia encontra-se no Apêndice I, como já mencionamos.

FIGURA 2 - Parte da tabela binária – sujeitos e códigos

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
1	Pergunta 1/Sujeito	A1	B1	C1	D1	A2	B2	A3	B3	C3	D3	E3	F3	A4	B4	C4	D4	A5	B5	C5	D5	C5
2	P1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
3	P2	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
4	P3	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
5	P4	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
6	P5	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
7	P6	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
8	P7	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
9	P8	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
10	P9	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
11	P10	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
12	P11	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
13	P12	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0

Fonte: Extraída pelo autor da Tabela binária (2019).

Para exemplificar, em azul, encontram-se as quatro categorias de resposta da pergunta 1. A cada professor e licenciando atribuiu-se uma ordem conforme suas respostas em harmonia com determinada categoria, o que irá classificá-lo e agrupá-lo com o processamento de dados pelo *software Mathematica*®. Na segunda linha, temos o P1, cuja sequência numérica para exemplificar é:

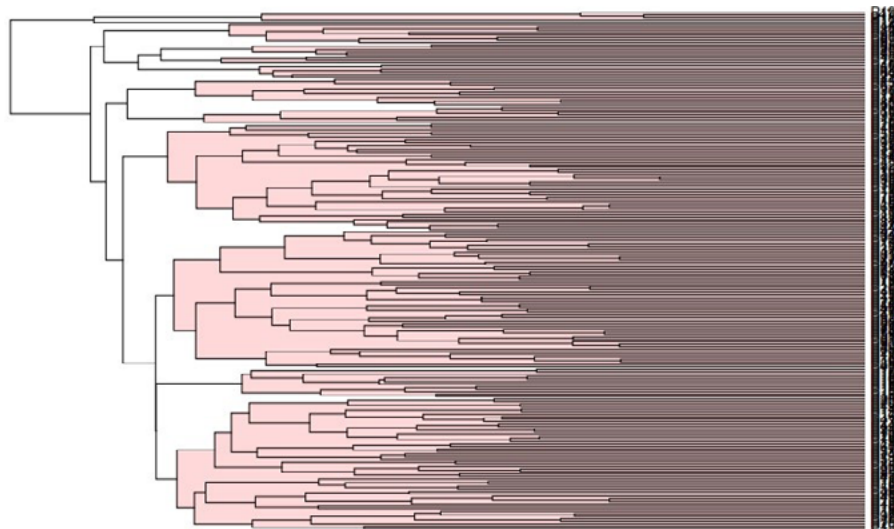
0 0 1 0 0 1 1 0 0 0 0 0 0 1 0 0 1 0 0 0 0

Trata-se de um recorte da Tabela binária; assim, não constam todos os significantes na tabela da Figura 2. Geradas as duas tabelas, uma em relação às propostas dos professores de Filosofia e outra dos licenciandos, utilizamos o *software Mathematica*® para processar os resultados, os quais mostram os agrupamentos por semelhança e dissemelhança expressos em um relatório em que foi gerada a “árvore hierárquica” ou “dendrograma”¹⁹. Para exemplificar,

19 Dendrograma – “dendro”, que significa árvore em grego (δέντρο), é um tipo de diagrama que organiza determinados fatores e variáveis. Surge da análise estatística de dados provenientes de método quantitativo que leva a agrupamentos (*Clusters*). Assemelha-se aos ramos de uma árvore devido as suas divisões. O dendrograma é a representação gráfica dos *Clusters*, realizada pelo *software Mathematica*®. Analisaremos de forma pormenorizada cada *Cluster* na sequência. O dendrograma é apenas uma representação gráficas dos *Clusters*.

apresentamos o “dendrograma” dos professores de Filosofia na Figura 3 que segue, mas que será analisada na próxima seção.

FIGURA 3 - Dendrograma dos professores de Filosofia participantes da pesquisa



Fonte: Dendrograma obtido mediante dados inseridos no software Mathematica®.

A Figura 3 do dendrograma refere-se aos professores de Filosofia representados. As linhas horizontais referem-se à medida de distância entre os *Clusters*. Conforme as medidas de distância se constituem, geram-se os agrupamentos dos *Clusters*. O dendrograma trata-se apenas de uma exibição gráfica dos *Clusters* encontrados. A análise mesma será obtida dos resultados dos agrupamentos que exibiremos na sequência. No dendrograma, as marcações à direita da figura constituem a identificação dos sujeitos de pesquisa. As linhas que estão agrupadas demonstram que os participantes estão alinhados e pertencem a um único *Cluster*.

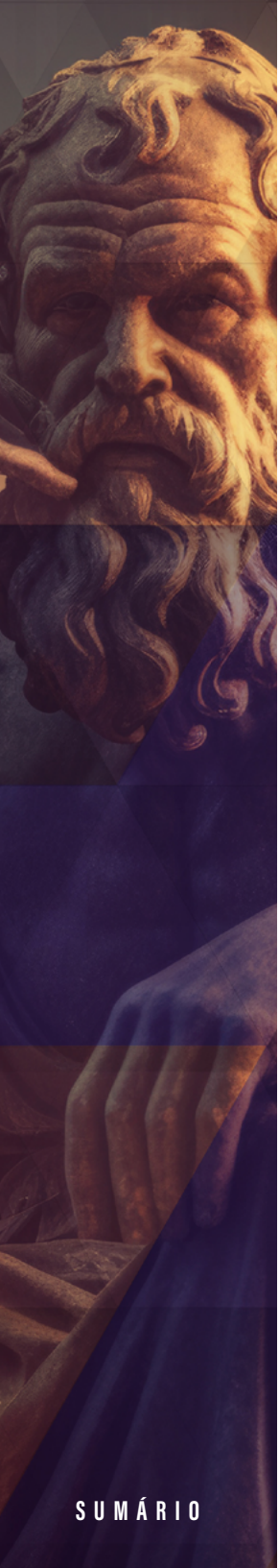
Após apresentarmos os procedimentos no processamento dos dados, apresentamos os resultados obtidos com o *software Mathematica®*.

3.7 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E DOS LICENCIANDOS DE FILOSOFIA SOBRE O SIGNIFICADO DE FILOSOFIA

Uma das questões que abordamos com os professores de Filosofia do Paraná e com os acadêmicos de Filosofia, sujeitos desta pesquisa, foi sobre a representação social dos sujeitos de pesquisa em relação à palavra “filosofia”. Os respondentes tinham de colocar em ordem de importância de 1 a 5 o que lhes vinha à mente quando pensavam nessa palavra. Embora a tese seja sobre Estágio Supervisionado em Filosofia, pensamos ser importante identificar as representações sociais que professores e licenciandos têm sobre a Filosofia, pois isso caracteriza as suas percepções. Isso implica na visão pedagógica sobre o seu ensino e sobre como eles veem o Estágio Supervisionado em Filosofia.

Para Sá (1995), o termo “representações sociais” identifica tanto fenômenos de estudos psicossociológicos quanto a transmissão desses mesmos fenômenos produzindo um novo conhecimento. A inauguração desse campo de estudos deve-se ao psicólogo francês Serge Moscovici, cujo primeiro trabalho foi realizado tendo como tema de investigação a socialização da psicanálise. Ao estabelecer uma psicossociologia do conhecimento, Moscovici entende que as representações sociais envolvem tanto a elaboração de determinados conhecimentos quanto a sua comunicação entre indivíduos no contexto da vida cotidiana (Sá, 1995).

Por isso mesmo, segundo Moscovici (1976), esse “conjunto de conceitos, afirmações e explicações que são as Representações Sociais devem ser considerados como verdadeiras ‘teorias do senso comum’, ‘ciências coletivas’ *sui generis*,” pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção de realidades sociais (Sá, 1996, p. 26).



Partindo disso, percebemos o quanto Moscovici valoriza o conhecimento da vida cotidiana. Isso se opõe fortemente a um entendimento de ciência que desvaloriza o cotidiano e o senso comum. “Trata-se, com certeza, de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam” (Sá, 1995, p. 27). Desse modo, na perspectiva psicossociológica de Moscovici, a sociedade é composta por seres pensantes que elaboram suas representações sociais e as comunicam reciprocamente.

Existem, segundo Moscovici, universos consensuais e universos reificados (Sá, 1995). Os primeiros emergem da vida social cotidiana, constituindo-se as representações sociais; já os universos reificados referem-se às ciências e ao pensamento erudito. Os meios de comunicação de massa popularizam, muitas vezes, o conhecimento erudito, chegando esses conhecimentos às pessoas em sua vida cotidiana. Resta, assim, ao pesquisador, a tarefa de investigar sobre como os atores sociais representam socialmente determinado conceito que emerge dos universos reificados, mas que transitam por novas significações ao chegar às pessoas em seu cotidiano.

Farr (1997) entende que Moscovici não partiu de um vazio cultural para construir sua teoria das representações sociais. Ele tomou por base as contribuições do advento da Sociologia. Um dos grandes colaboradores do pensamento de Moscovici é Durkheim, que entende a importância da socialização dos conhecimentos em uma sociedade e o quanto há um processo de criação do novo partindo dessa socialização. Assim, quando estudou a representação da Psicanálise na França de 1950, Moscovici procurava compreender como a Psicanálise é representada socialmente pelas pessoas. Nas palavras de Moscovici (2012, p. 25):

A psicanálise é um acontecimento cultural que, ultrapassando o estrito circuito das ciências, da literatura ou da filosofia, afeta o conjunto da sociedade. Observa-se

ao mesmo tempo o nascimento de um novo senso comum que não poderia ser entendido em termos de vulgarização, de difusão ou de distorção da ciência. Para analisar esse acontecimento e esse fenômeno, a contribuição da sociologia e da história seria indispensável. Não obstante, a psicologia social apreende aspectos essenciais através do estudo das representações sociais e das comunicações.

Percebemos, assim, a importância que Moscovici (2012) concede ao conhecimento particular das pessoas em relação ao entendimento do cotidiano da vida. E isso não se constitui como uma vulgarização da ciência, mas é o modo de perceber como as pessoas percebem determinado fenômeno com base nas próprias vivências.

Moscovici (2012), ao investigar a Psicanálise, entende que, com sua popularização, ela abandonou o firmamento das ideias e passou para a vida das pessoas, impactando em condutas, modos de conceber o aparelho psíquico. Palavras como complexo, recalque, infância, sexualidade passam a fazer parte da vida das pessoas e a assumir significações. Moscovici (2012, p. 25) entende que a “[...] propagação de uma ciência tem um caráter criador”, porque se forma um novo conhecimento que, em determinado contexto social, assume novas perspectivas. Nesse sentido, passar do plano da ciência para o plano do conhecimento do cotidiano das pessoas implica uma descontinuidade, de forma a gerar um novo conhecimento (Moscovici, 2012). Assim, “[...] as representações sociais são entidades quase tangíveis: circulam, se cruzam e se cristalizam através da fala, do gesto, do encontro do universo cotidiano” (Moscovici, 2012, p. 39).

Como já dissemos, junto ao questionário dos licenciandos e dos professores de Filosofia da Educação Básica, colocamos uma questão sobre os significados da evocação da palavra “filosofia”.

Conhecer a representação social dos sujeitos sobre Filosofia contribui em muito para inventariarmos os entendimentos sobre o ensino de Filosofia para esses sujeitos de pesquisa.

Assim sendo, iniciamos, no Quadro 9 e nos grafos que seguem, as representações sociais dos professores de Filosofia da Educação Básica do estado do Paraná. Os dados foram processados por meio do *software Mathematica*²⁰ para gerar os elementos de representação social. Realizamos, no programa Excel, um agrupamento inicial das palavras evocadas e que, depois, foram agrupadas por similaridade semântica, ou seja, as palavras e as expressões similares foram agrupadas e representadas por um vocábulo²¹.

QUADRO 9 - Elementos das representações sociais referentes ao significado de Filosofia

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações $f \geq 42$ e $OME < 2,9$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $f \geq 42$ e $OME < 2,9$		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Conhecimento	42.04	2.5	Criação de conceitos	31.81	3.3
Sabedoria	39.77	2.4	Experiência do pensamento	22.72	3.2
Reflexão	35.22	2.4	Razão	21.02	3.0
Consciência	32.38	2.7			
Pensamento	28.96	2.6			
Verdade	15.34	2.9			
Análise da realidade	15.34	2.7			

20 O relatório da representação social dos professores encontra-se no *Google Drive* no endereço: <https://drive.google.com/file/d/1timby9-Kxxuq7ZppLCV4dGseNYh7fQNY/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 fev. 2021.

21 O processo foi realizado com a ajuda da orientadora, que corrigiu, algumas vezes, os agrupamentos por semelhança realizados.

Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $f \geq 42$ e $OME < 2,9$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $f \geq 42$ e $OME < 2,9$		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Dúvida	6.81	2.2	Ética	12.5	3.4
Liberdade	4.54	2.0	Subjetividade	11.36	4.0
			Transformação	7.95	4.2
			Política	7.95	4.4
			Diálogo	6.81	3.3
			Autonomia	6.25	3.8

Fonte: O autor (2019).

Ao analisarmos as quatro divisões por ordem de evocação, podemos salientar que os significantes “Conhecimento, Sabedoria, Reflexão, Consciência, Pensamento, Verdade e Análise da realidade”, localizados no primeiro quadrante do Quadro 9, constituem os elementos que compõem o núcleo central das representações sociais dos professores de Filosofia. Sá (1996) apresenta que a teoria do núcleo central é complementar à teoria das representações sociais. Tal teoria foi proposta por Jean-Caude Abric, em 1976, em uma tese que tratava da organização interna das representações sociais. Sá (1996) entende que o núcleo central se constitui como subconjunto de representação.

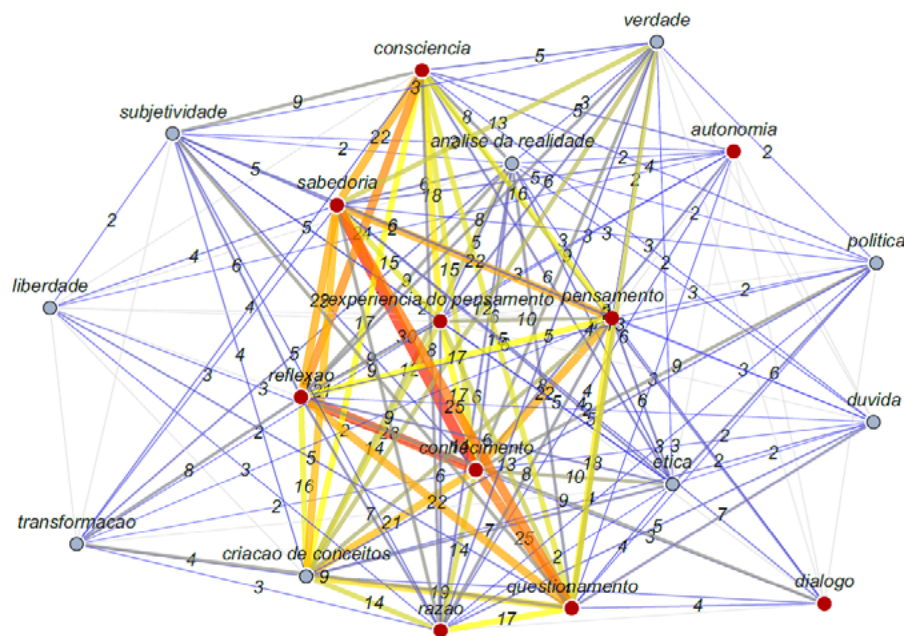
Sá (1996) entende que manter um significativo número de conexões com outros significantes indica que a evocação pertence ao núcleo central. Outro elemento importante é a análise de similitude que é o estudo das relações entre si das evocações. Segundo Sá (1996, p. 127), “[...] a análise da similitude envolve, de início, a partir de um conjunto de dados pareados ou agrupados, o cálculo de um índice de similitude entre cada par de itens”.

No segundo quadrante, encontramos as evocações Criação de Conceitos, Experiência do pensamento e Razão. Os elementos

desse segundo quadrante harmonizam-se ao referencial teórico que adotamos de pensar a Filosofia como criação de conceitos e o ensino de Filosofia como experiência filosófica, ou seja, é frequente, mas não apareceu na mesma ordem de evocação como no primeiro quadrante.

A Figura 4 que segue apresenta o mapa maior das coocorrências das palavras evocadas.

FIGURA 4 - Grafo das respostas do questionário relacionadas pela quantidade de coocorrências²²



Fonte: O autor (2019).

As palavras evocadas têm em comum um entendimento desestabilizador da Filosofia. Uma compreensão da Filosofia como

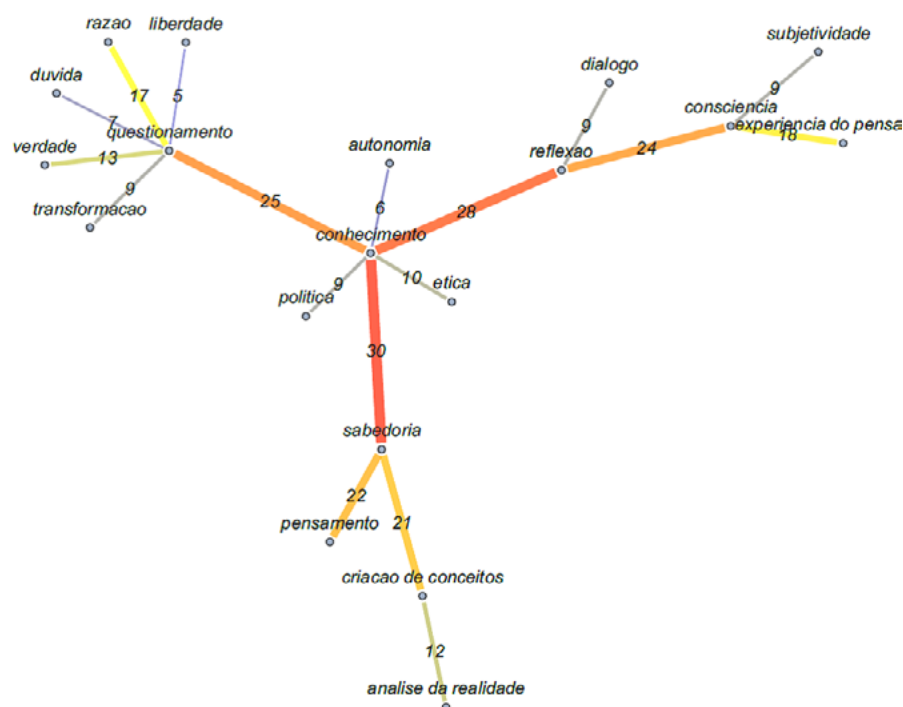
22

No software *Mathematica*®, todas as palavras necessitam ser grafadas sem acento para fins de processamento. Desse modo, as representações, no resultado final, também saíram sem acento.

dogmatizadora distancia-se das representações sociais dos professores de Filosofia da Educação Básica participantes, pois o questionamento permeia os sentidos dos significantes evocados.

A seguir, na Figura 5, apresentamos a árvore máxima de similaridade que nos possibilita perceber as evocações mais significativas.

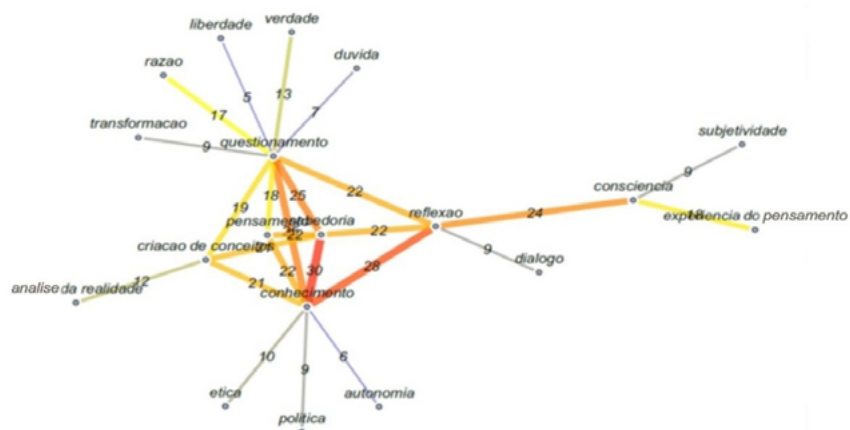
FIGURA 5 - Árvore máxima de similaridade (medidas pela coocorrência)



Fonte: O autor (2019).

Na sequência, na Figura 6, apresentamos a árvore máxima com os três tetraedros mais representativos das representações sociais dos professores de Filosofia da Educação Básica do estado do Paraná. Essa árvore aumentada não é mais árvore, porque contém ciclos – subgrafos da árvore original.

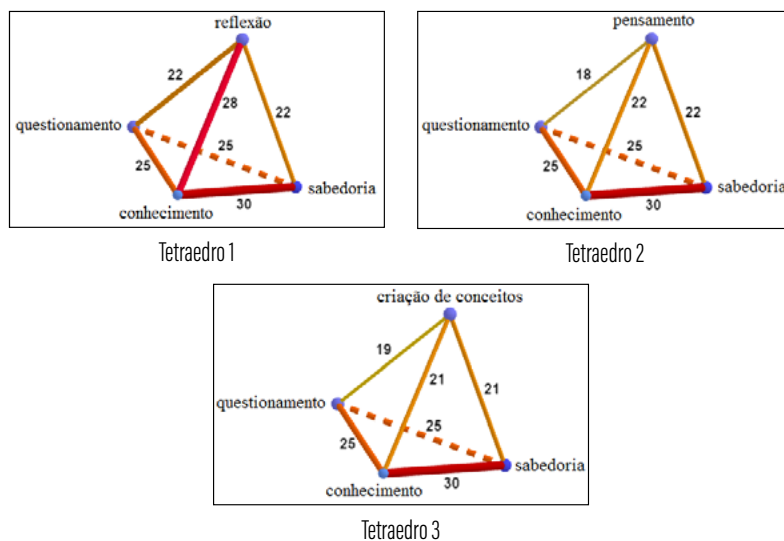
FIGURA 6 - Árvore máxima com os três tetraedros das representações sociais dos professores de Filosofia



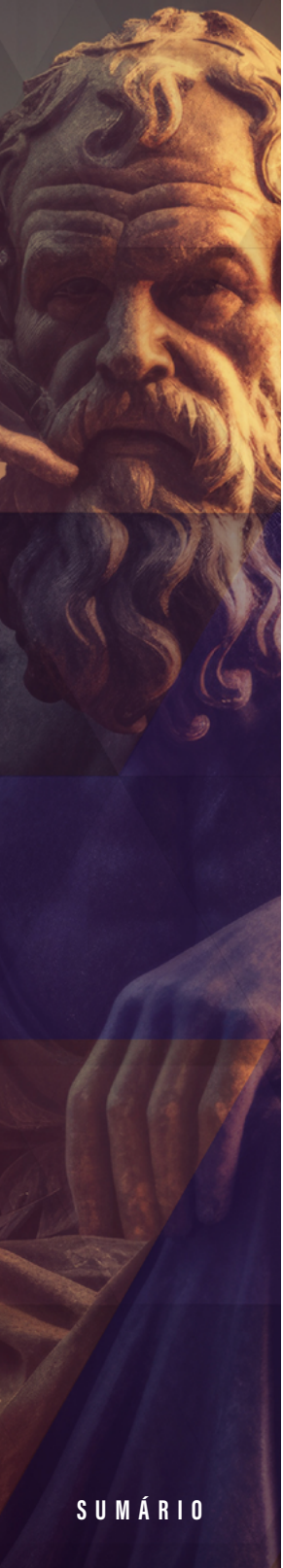
Fonte: O autor (2019).

A Figura 7 apresenta os 3 tetraedros separados para uma melhor visualização.

FIGURA 7 - Tetraedros da árvore máxima dos professores



Fonte: O autor (2019).



Nesses três tetraedros, percebemos os três conjuntos de significações, construídos a partir dos vértices: 1º. Conhecimento, sabedoria, reflexão e questionamento com frequência absoluta²³ de 25.3333 de coocorrência; 2º. Conhecimento, sabedoria, questionamento e pensamento, com frequência absoluta de 23.6667 de coocorrência; e 3º Conhecimento, sabedoria, questionamento e criação de conceitos com frequência absoluta de 23.5 de coocorrência. Há um destaque evidenciado para os significantes: conhecimento, sabedoria, questionamento. Esses três elementos relacionam-se à própria origem do termo “filosofia”, para designar um conhecimento sobre a sabedoria. Emerge, assim, como significante da representação social dos professores de Filosofia, o sentido de Filosofia como conhecimento e sabedoria. Nessa dinâmica, a Filosofia é questionadora dos mais diversos fenômenos. Ao recorrermos ao Dicionário Básico de Filosofia (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 245) sobre o vocábulo “sabedoria”, encontramos os seguintes conceitos:

Saber/sabedoria: (do lat. *Sapere*) Em um sentido genérico, sinônimo de conhecimento, ciência. Na tradição filosófica, a sabedoria significa não só o conhecimento científico, mas a virtude, o saber prático: “Por sabedoria (*sagesse*), entendo não apenas a prudência, mas um perfeito conhecimento de tudo o que os homens podem saber” (Descartes, *Princípios da filosofia*).

Entendemos, portanto, que representar a Filosofia por sabedoria relaciona-se com a nossa proposta de pensar a Filosofia como experiência filosófica. Isso porque não se trata, conforme indica a tradição filosófica, de pensarmos uma sabedoria desconexa da existência; pelo contrário, trata-se de pensar uma Filosofia que problematiza, questiona e responde aos anseios da existência.

Também são evidenciados, na ordem de evocação, a reflexão e a criação de conceitos. Diferentemente de Deleuze e Guattari (2010), que entendem que Filosofia não é reflexão porque outros saberes também podem refletir sem a necessidade da mesma filosofia, as representações sociais dos professores de Filosofia indicam que reflexão

é uma evocação relevante para representar socialmente a Filosofia. Passamos, então, para as representações sociais dos licenciandos de Filosofia da UENP. Inicialmente, apresentamos, no Quadro 10, os quatro quadrantes que tratam dos elementos por ordem de evocação.

QUADRO 10 - Elementos das representações sociais referentes ao significado de Filosofia para os licenciandos em Filosofia

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações f>=42 e OME<2,9			Alta F e alta Ordem Média de Evocações f>=42 e OME<2,9		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Criticidade	54.34	2.2	Criação de conceitos	54.34	3.4
Conhecimento	47.82	2.2	Racionalidade	17.39	3.8
Reflexão	39.13	2.9	Liberdade	17.39	3.4
Pensamento	39.13	2.2	Ética	17.39	3.8
Questionamento	36.95	2.6			
Sabedoria	23.91	2.8			
Existência	17.39	2.9			
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações f>=42 e OME<2,9			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações f>=42 e OME<2,9		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Transformação	10.86	2.8	Autonomia	13.04	3.0
Esclarecimento	8.69	1.8	Pensadores	6.52	4.3
			Educação	6.52	4.0
			Dialética	6.52	3.0
			Transcendência	4.34	4.5
			Sentimentos	4.34	3.0
			Investigação	4.34	3.5
			Experiência	4.34	3.0
			Desenvolvimento	4.34	3.0

Fonte: O autor (2019).

No primeiro quadrante, encontram-se as palavras: criticidade, conhecimento, reflexão, pensamento, questionamento, sabedoria e existência, que estão conectadas entre si. Consideramos a Filosofia como um pensamento sábio que analisa a existência, refletindo e questionando com um olhar crítico a realidade. Interessante notar que conhecimento, sabedoria e questionamento também foram palavras destacadas na representação social dos professores de Filosofia.

A Filosofia, vista como sabedoria, conhecimento e questionamento, aproxima-se do entendimento de Heller (1983), a qual compreende a importância de que a Filosofia não seja assumida apenas teoricamente, mas implique um mudar a existência. Poderíamos compreender a Filosofia como sabedoria de vida e não um conhecimento apenas teórico e inócuo. Trata-se, conforme anuncia Heller (1983), de uma Filosofia que engloba o pensar, o viver e o agir. Ao observarmos as palavras que se encontram no primeiro quadrante dos licenciandos, percebemos, também, essa relação, principalmente pela presença das palavras criticidade, questionamento e existência. Evidencia-se, assim, uma representação social da Filosofia associada à existência e não uma filosofia apenas conceitual que não dialoga com o cotidiano.

São muito significativas, também, as palavras do segundo quadrante, a saber: criação de conceitos, racionalidade, liberdade e ética. O entendimento da Filosofia como criação de conceitos apareceu entre as representações dos professores de Filosofia e, também, entre as dos licenciandos. Deleuze e Guattari (2010) são os provocadores do pensamento para se pensar a Filosofia como criação de conceitos. O surgimento da palavra “racionalidade” é igualmente relevante. Em Aristóteles, já é diferenciado a pessoa humana dos outros animais como ser racional. A Filosofia, como racionalidade, apresenta o significado de ser justamente aquilo que nos diferencia dos animais. Liberdade e ética aparecem nesse quadrante e são significativas, porque as duas palavras mantêm uma relação entre si. Quanto mais livre é o indivíduo, mais possibilidades de ele ser ético,

na medida em que não age sob coação, mas livremente escolhe as opções responsáveis para si e para os outros.

No terceiro quadrante encontramos “transformação” e “esclarecimento”. Carrilho (1987) trabalha o conceito da aula de Filosofia como laboratório conceitual. Nesse sentido, esse entendimento da Filosofia como transformação e esclarecimento harmoniza-se ao entendimento de se pensar a aula de Filosofia não como um momento distante da existência, mas como momento em que se investigam e se discutem os conceitos que se relacionam com a vida, com a existência, proporcionando, assim, uma transformação e, conseqüentemente, um esclarecimento. O esclarecimento, quando procuramos no Dicionário Básico de Filosofia (Japiassú; Marcondes, 2006), remete ao iluminismo que, por sua vez, consiste em:

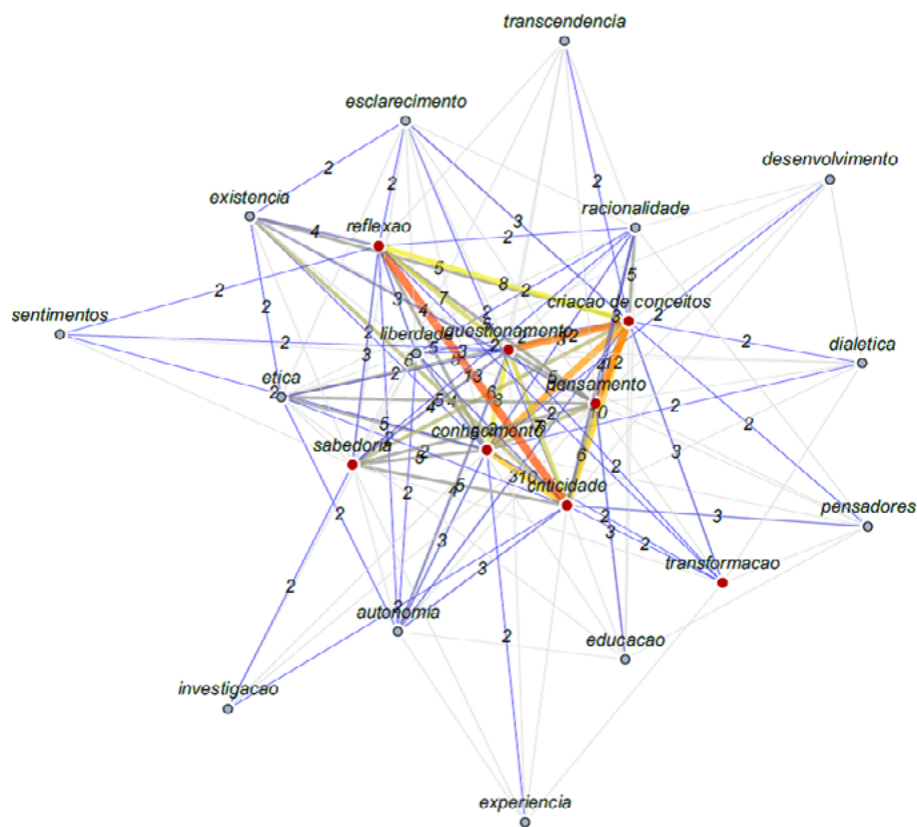
Iluminismo (al. *Alflarung*).1. Movimento filosófico também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolve particularmente na França, Alemanha e Inglaterra no século XVIII, caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso. Na verdade, o Iluminismo é muito mais do que um movimento filosófico, tendo uma dimensão literária, artística e política. No plano político, o Iluminismo defende a liberdades individuais e os direitos do cidadão contra o autoritarismo e o abuso do poder. Os iluministas consideravam que o homem pode emancipar através da razão e do saber, ao qual todos deveriam ter acesso (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 143).

Kant é o filósofo que, por excelência, encarna os ideais do esclarecimento, tendo dito “Ousa pensar por ti mesmo”. Trata-se, pois, de sair de uma heteronomia e seguir rumo a uma autonomia do pensar. Relacionando com Heller (1983), podemos dizer que se trata de uma autonomia do pensar, do viver e do agir que transforma a realidade. Nesse contexto, aparecem as evocações do quarto quadrante: autonomia, pensadores, educação, dialética, transcendência,

sentimentos, investigação, experiência, desenvolvimento. Sobre tudo a autonomia parece ser uma consequência do próprio esclarecimento. Destacamos que a palavra “experiência” aparece significando justamente uma relação da Filosofia com a existência e não uma mera filosofia conceitual.

A Figura 8, a seguir, traz o grafo das coocorrências.

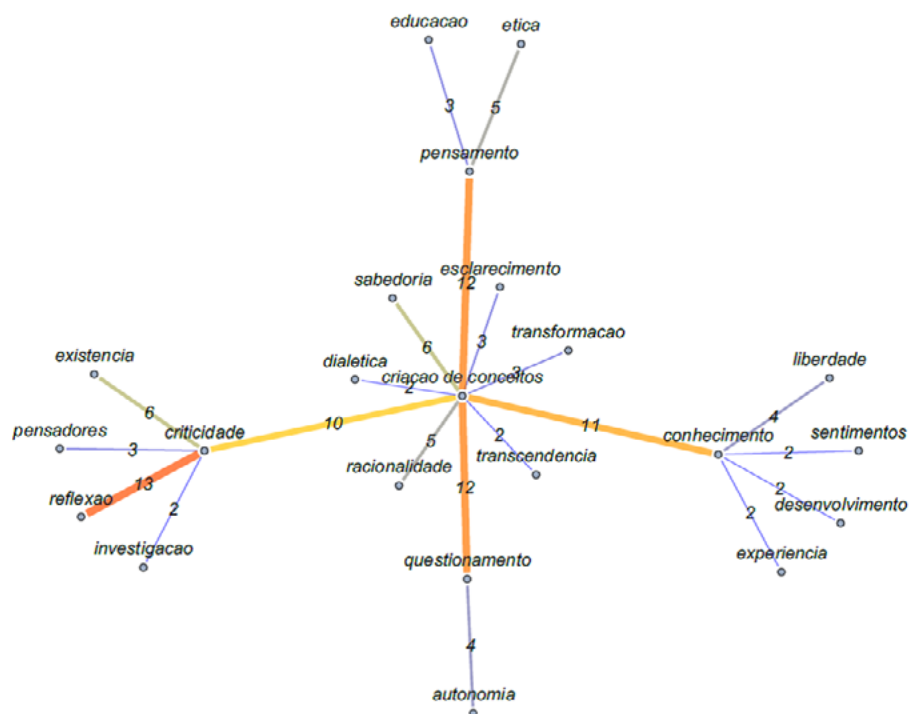
FIGURA 8 - Grafo das respostas do questionário relacionadas pela quantidade de coocorrências



Fonte: O autor (2019).

A Figura 9 que segue apresenta a árvore máxima de similitude.

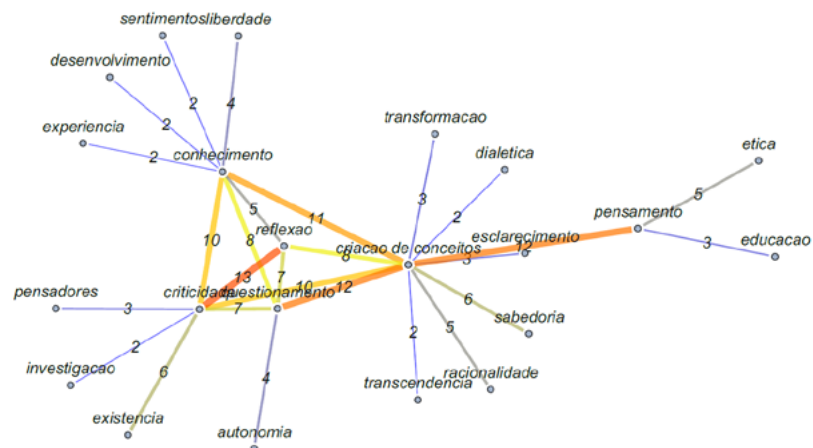
FIGURA 9 - Árvore máxima de similaridade
(medidas pela coocorrência)



Fonte: O autor (2019).

Já a Figura 10, a seguir, apresenta o tetraedro com as evocações mais constantes – maior coocorrência média (peso das arestas) e mais expressiva das representações sociais dos licenciandos em Filosofia sobre o significado de Filosofia. Essa árvore aumentada não é mais árvore porque contém ciclos – subgrafo da árvore original.

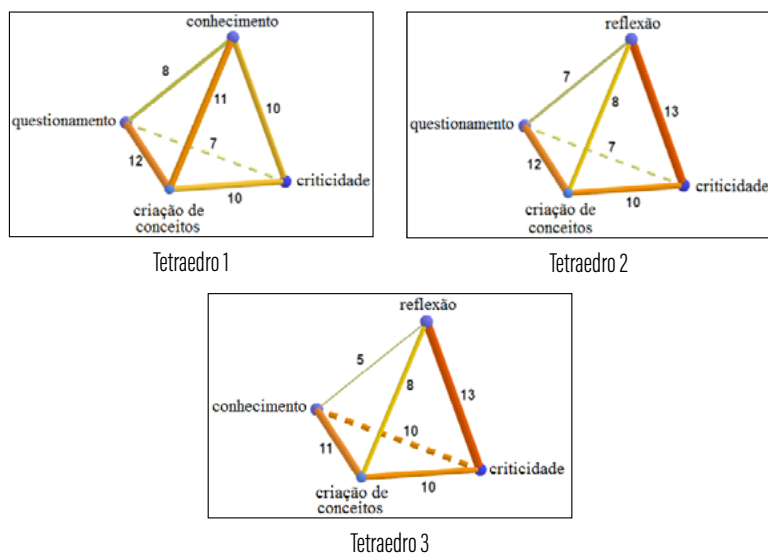
FIGURA 10 - Tetraedro com as evocações mais constantes das representações sociais dos licenciandos em Filosofia



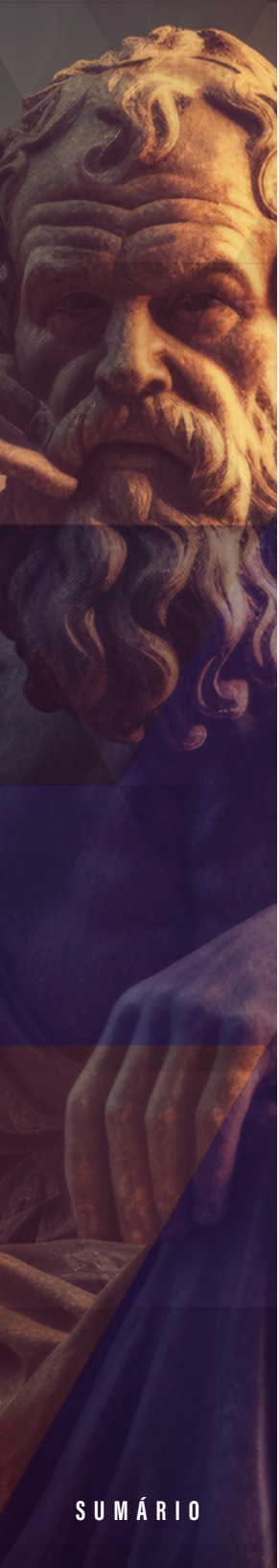
Fonte: O autor (2019).

A Figura 11 traz os três tetraedros das representações sociais dos licenciandos em Filosofia de forma separada.

FIGURA 11 - Tetraedros da árvore máxima dos licenciandos



Fonte: O autor (2019).



O *software Mathematica*® apresentou os três tetraedros com a maior ordem de evocação dos três grupos:

- 1) Criação de conceitos, questionamento, conhecimento, criticidade - com frequência absoluta de 9.66667 de coocorrência.
- 2) Criticidade, reflexão, criação de conceitos, questionamento - com frequência absoluta de 9.5 de coocorrência.
- 3) Criticidade, reflexão, conhecimento e criação de conceitos - com frequência absoluta de 9.5 de coocorrência.

Destacamos que uma prevalência de criticidade, reflexão e criação de conceitos. Deleuze e Guattari (2010), como já dissemos, demarcam conceitualmente esse entendimento da Filosofia como criação de conceitos, enfatizada nos resultados. Criticidade e reflexão são duas características importantes da Filosofia que se relacionam entre si, pois alguém que se põe a refletir torna-se crítico. A Filosofia é justamente o exercício da reflexão sobre os fenômenos que nos cercam. Destacamos, assim, o significado no Dicionário Básico de Filosofia (Japiassú; Marcondes, 2006) do termo “reflexão”, cuja evocação foi recorrente, tanto nas representações sociais dos professores, quanto nas representações dos licenciandos de Filosofia:

Reflexão (lat. Tardio *reflexivo*). 1. Em um sentido amplo, tomada de consciência, exame, análise dos fundamentos ou das razões de algo. 2. Ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se sobre si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam. Caracteriza assim a consciência crítica, isto é, a consciência na medida em que examina sua própria constituição, seus próprios pressupostos. “A consciência reflexiva torna a consciência refletida como seu objeto” (Sartre). O argumento cartesiano do *cogito* é o exemplo clássico de reflexão filosófica (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 236).

Ao percebermos essa diversidade de significados evocados para a Filosofia, pensamos em harmonia com Carrilho (2001), o qual

aponta que existe não uma Filosofia, mas uma pluralidade de filosofias. Querer definir a Filosofia em apenas um significado seria reduzir o seu alcance e sua compreensão e, assim, reduzir a capacidade do filosofar. Nas palavras de Carrilho (2001, p. 20):

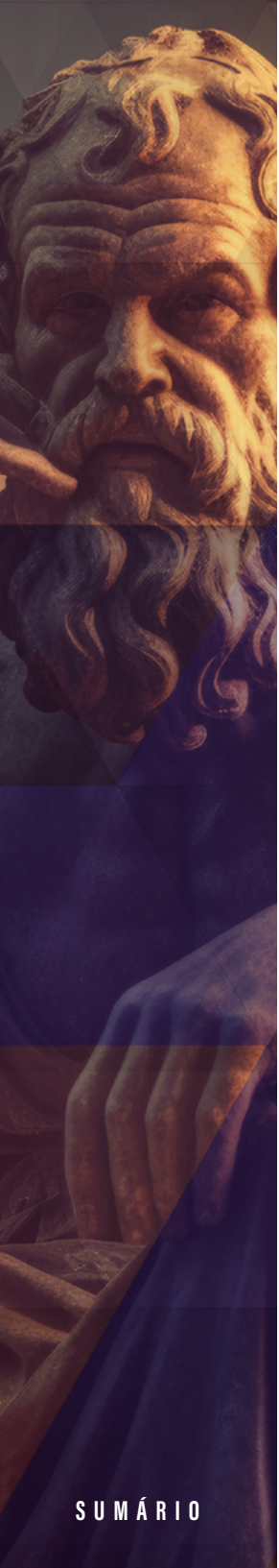
Em primeiro lugar, a de que, mais do que “a filosofia”, o que existe é uma *pluralidade* de filosofias que se manifesta na diversidade das suas problematizações; seguidamente, a de que é vital ter em conta o *conflito* das filosofias na variedade dos seus dispositivos retórico-argumentativos e dos seus objetivos teóricos e práticos e que nenhuma filosofia se pode colocar fora deste conflito, numa posição de tribunal da razão; por último, numa posição de tribunal da razão; seja na perspectiva da sua produção ou da sua transmissão, institucionalmente vinculadas.

Enfim, percebemos que os resultados das representações sociais dos professores de Filosofia aproximam-se dos resultados dos licenciandos na perspectiva de uma Filosofia que se relaciona com a vida e provoca transformações, tornando aquele que estuda Filosofia um sujeito crítico. No Quadro 11, a seguir, elencamos os resultados dos tetraedros que contêm as evocações mais significativas da representação social dos dois grupos analisados. Destacamos as evocações similares com a mesma cor para graficamente percebermos aquilo que é mais evidenciado.

QUADRO 11 - Resultados das representações sociais mais significativas

Licenciandos	Professores de Filosofia
I - Criação de Conceitos, Questionamento, Conhecimento, Criticidade	I - Conhecimento, Sabedoria, Reflexão, Questionamento
II - Criticidade, Reflexão, Criação de conceitos, Questionamento	II - Conhecimento, Sabedoria, Questionamento, Pensamento
III - Criticidade, Reflexão, Conhecimento, Criação de conceitos	III - Conhecimento, Sabedoria, Questionamento, Criação de conceitos

Fonte: O autor (2019).



Notamos nos dois grupos: criação de conceitos, conhecimento, questionamento e reflexão. Essas evocações apontam para o entendimento de uma Filosofia reflexiva e questionadora que busca levantar dúvidas diante daquilo que aparentemente é óbvio; uma Filosofia que se distancia do dogmatismo e do enciclopedismo, as quais defendem verdades inquestionáveis e não problematizadoras. Esses significantes aproximam-se do que está expresso na Declaração de Paris, publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre a Filosofia e seu ensino:

Nós, participantes das jornadas internacionais de estudo “Filosofia e democracia no mundo”, organizadas pela UNESCO, que ocorreram em Paris, nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1995,

Constatamos que os problemas de que trata a filosofia são os da vida e da existência dos homens considerados universalmente,

Estimamos que a reflexão filosófica pode e deve contribuir para a compreensão e conduta dos afazeres humanos,

Consideramos que a atividade filosófica, que não subtrai nenhuma ideia à livre discussão, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros, permite a cada um aprender a pensar por si mesmo,

Sublinhamos que o ensino de filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos,

Reafirmamos que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética,

Julgamos que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia (Unesco, 1995).

Destacamos na Declaração de Paris para a Filosofia o elemento educação filosófica que propicia uma reflexão, tendo em vista a formação do cidadão. Criar conceitos sempre novos é tarefa da Filosofia que, ao longo da tradição filosófica, problematiza a existência, levando, por meio da reflexão filosófica, ao questionamento sobre a própria existência e a possibilidade de chegar-se ao conhecimento.

Assim sendo, passamos a apresentar, na próxima seção, o resultado da análise de *Clusters*.

3.8 RESULTADOS A PARTIR DA ANÁLISE DE *CLUSTERS*: PROFESSORES DE FILOSOFIA

Conforme apontamos anteriormente, os dados foram preparados em uma tabela binária 0 e 1, e o *software Mathematica*® agrupou os dados dos 208 professores participantes em seis *Clusters*. Passamos a apresentar, desse modo, os resultados de cada *Cluster* (Quadro 12), bem como as características mais evidenciadas em cada agrupamento (Quadro 13). Quando se fizer necessário, também utilizamos, para nossa análise, os trechos das falas dos professores de Filosofia coletados por meio das entrevistas para evidenciar os resultados encontrados com base na Análise de *Clusters*.

Para chegarmos a esta tabela de *Cluster*, foi encontrado, em primeiro lugar, por meio da ATD, os significantes elementares. Uma tabela binária 0 e 1 foi gerada. Emergiram da análise os significantes elementares A1, B1, C1, D1. Após a composição da tabela binária, efetivamos o processamento pelo software *Mathematica*®.

QUADRO 12 - Integrantes de cada *Cluster*

<i>Clusters</i>	Número de participantes	Participantes do questionário	Participantes da entrevista
1	115	P1, P4, P5, P17, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P30, P31, P32, P34, P35, P41, P42, P43, P45, P48, P49, P51, P55, P56, P58, P59, P60, P63, P66, P67, P68, P71, P72, P74, P75, P77, P78, P79, P81, P84, P88, P90, P91, P92, P93, P94, P96, P107, P110, P111, P112, P113, P114, P115, P116, P118, P119, P123, P127, P132, P133, P134, P135, P137, P138, P139, P142, P143, P144, P145, P146, P147, P148, P149, P151, P153, P155, P157, P160, P162, P163, P165, P166, P167, P168, P170, P171, P172, P175, P178, P180, P182, P183, P184, P185, P186, P187, P190, P191, P192, P193, P195, P196, P198, P199, P200, P202, P203, P204, P205, P206, P207, P208	P3, P6, P7, P9
2	9	P8, P14, P28, P65, P73, P80, P86, P152, P161	P11
3	31	P2, P3, P6, P9, P13, P15, P29, P36, P38, P44, P50, P57, P62, P64, P76, P83, P85, P87, P97, P105, P108, P124, P128, P140, P143, P156, P169, P173, P179, P181, P189	P2
4	46	P7, P10, P11, P12, P16, P33, P37, P39, P40, P46, P52, P53, P54, P69, P70, P82, P89, P95, P98, P99, P101, P102, P103, P106, P109, P117, P121, P122, P125, P126, 129, 130, P131, P136, P141, P150, P154, P158, P159, P61, P164, P174, P177, P188, P197, P201	P4, P5, P12
5	3	P100, P104, P176	P8, P10
6	4	P18, P47, P120, P194	P1

Fonte: O autor (2019).

No Quadro 13, apresentamos as características mais evidenciadas relacionadas aos seus significantes e frequências em cada um dos *Clusters*:

QUADRO 13 - Características mais evidenciadas de cada *Cluster*

<i>Clusters</i>	Característica evidenciada (maior frequência)	Significantes elementares	Frequência
1	Consideram a experiência filosófica importante	C13	98.2
	Sexo – Masculino	B2	92.1
	Disciplina de concurso de Filosofia	A5	84.3
2	Disciplina de concurso de Filosofia	A5	100.0
	Grupo predominantemente feminino	A2	88.8
	Considera a experiência filosófica importante	C13	88.8
3	Grupo predominantemente feminino	A2	96.7
	Considera a experiência filosófica importante	C13	96.7
	Sente-se realizado como professor	E7	70.9
4	Considera a experiência filosófica importante	C13	100.0
	Não é concursado	D5	84.7
	PSS	B4	80.4
	Masculino	B2	54.3
	Feminino	A2	41.3
	Ensinar filosofia significa buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes levando a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano	A14	78.2
5	Grupo feminino	A2	100.0
	Ensinar Filosofia significa criação conceitual conforme ensina Deleuze	B14	100.0
	O estágio foi uma experiência insatisfatória, porque, depois, ao atuar como professor, percebi que havia muitas lacunas em minha formação acadêmica	C15	100.0
6	Grupo Masculino	B2	100.0
	Disciplina de concurso – outra (nem Filosofia, nem Ciências Humanas)	C5	100.0
	Ensinar Filosofia significa ensinar conteúdos enciclopédicos de pensamento dos filósofos, buscando sempre garantir a memorização dos conteúdos filosóficos	D14	50.0

Fonte: O autor (2019).

3.8.1 CLUSTER 1

O *Cluster 1* é o maior *Cluster* com 115 docentes. Passamos, assim, a analisar os dados dos participantes, cujas características foram agrupadas pelo *software Mathematica®* no *Cluster 1*. No Quadro 14 que segue, agrupamos as respostas em que constam as frequências dos participantes do *Cluster 1*. Nominamos de “P” os professores e quando não mencionamos “entrevista” é porque se trata de questionário.

QUADRO 14 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster 1*

Variável	Significantes elementares		Frequência/ <i>Mean</i>
1. Faixa etária	B1	Tem entre 25 a 35 anos.	30.4
	C1	Tem entre 35 a 50 anos.	49.5
2. Sexo	B2	Sexo masculino.	92.1
3. Tempo de trabalho como professor de Filosofia	B3	Professor de filosofia de 5 a 10 anos.	43.4
4. Vínculo	A4	Concursado.	25.2
	D4	Contratado – PSS.	53.0
5. Disciplina de concurso	A5	Filosofia.	84.3
6. Ser professor	F6	Profissional com diversos papéis.	20.8
7. Ser feliz sendo professor	E7	Sinto-me realizado.	66.9
	F7	Sou parcialmente feliz.	23.4
8. Papel do professor de Filosofia	A8	Criar conceitos.	28.6
	B8	Estimular o senso crítico.	20.8
	E8	Propiciar conhecimento filosófico.	21.7
	F8	Propiciar uma experiência filosófica.	21.7

Variável	Significantes elementares		Frequência/Mean
9. Visão da Filosofia em relação a outras disciplinas	A9	Criar conceitos.	26.0
	C9	Espaço para o debate/reflexão de ideias.	29.5
	E9	Permite visualizar diversos horizontes.	33.0
	F9	Possibilita uma experiência filosófica.	20.8
10. Função do ES na licenciatura	B10	Experiência inicial do futuro professor de Filosofia.	28.6
	D10	Momento de articulação entre teoria e prática.	20.8
11. Olhar em relação à participação no estágio	B11	Não teve estagiários.	24.3
	C11	Sim, acolher estagiário: momento de aprendizagem.	22.6
12. Sua função em relação ao estagiário	C12	Demonstrar a realidade da prática escolar.	20.0
	D12	Funções diversas.	31.3
	G12	Orientar didaticamente.	20.0
13. Visão sobre experiência filosófica	C13	Sim, a experiência filosófica é importante.	98.2
14. Ensinar Filosofia significa	A14	Buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano.	59.1
	B14	Significa criação conceitual, conforme Deleuze afirma "Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente, formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos".	20.8
15. Como foi experiência de estágio supervisionado	A15	Foi uma experiência apenas burocrática, fiz o estágio apenas para cumprir com as formalidades.	33.0
	B15	Foi uma experiência insatisfatória, porque, depois, ao atuar como professor, percebi que havia muitas lacunas em minha formação escolar.	54.7

Fonte: O autor (2019).

Não aprofundaremos uma análise sobre gênero nesta pesquisa, tendo em vista os limites que se impõem; contudo, gostaríamos de registrar que o *Cluster* maior evidenciou uma predominância de professores do gênero masculino. Apontamos esse item porque foi um elemento que consideramos importante no momento de montar o questionário. Desse modo, em futuras pesquisas, pretendemos investigar essa predominância do sexo masculino.

Para esse grupo, o professor constituiu-se como um profissional que desempenha diversos papéis (20.8). Dentre essas diversas funções, destacamos algumas que foram evidenciadas pelos participantes desse *Cluster*:

P42: Um **ato de doação** no qual considero inerente à minha existência.

P72: Fazer algo que tenha **vocação**.

P93: Estar **estudando sempre**.

P112: **É acreditar no ser humano**, é ser humano, olhar o humano e dar o seu melhor enquanto ser humano.

P123: **Penso que é ser luz para os alunos** e para essa sociedade que se encontra na treva da ignorância.

P138: **Ser professor para mim é saber que não “estou” professor, é uma escolha**, um fim e não um meio.

O entendimento de ser professor como vocação e não como uma opção profissional aparece na fala de P72. Ser professor, conforme P123, é ser uma luz para os alunos que estão na ignorância. Já P138 considera uma escolha o ato de ser professor. Nas palavras de Boote *et al.* (2011, p. 59), ainda perdura, entre esses sujeitos, uma visão da profissão professor como missão, sacerdócio:

Considerando-se que as transformações do estilo de vida acabaram atingindo a subjetividade e a sociabilidade desses agentes sociais, a imagem pública dos professores e das professoras, quando comparada com a das décadas passadas, aparece como problemática, pois, ao lado da

representação social de pessoas pouco competentes ou pouco qualificadas para o exercício da profissão, o imaginário social atual ainda está fundado na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, arquétipo que impregna fortemente a história desse grupo profissional.

Percebemos, assim, um desafio de superarmos essa visão da profissão professor como vocação e pensarmos nas questões que envolvem a profissionalidade do atuar como professor. Por vezes, nesse entendimento, o professor assume responsabilidades de outras esferas da sociedade. Urge pensar, desse modo, parcerias entre os diversos setores da sociedade objetivando contribuir para a formação das futuras gerações.

De forma predominante, os participantes desse *Cluster* sentem-se realizados como professores (66.9), enquanto há uma porção que se revela apenas parcialmente feliz (24.4).

P1: Eu **sou feliz** e essa felicidade inclui também minha profissão. Minha felicidade e o reconhecimento da importância do trabalho permitem superar as adversidades.

P20: **Sim**. Porque a felicidade não é simplesmente sorrir, mas implica em lutar sempre pela construção de nossa natureza humana, não sem momentos de pânico e pavor. Participo de uma concepção aristotélica de felicidade.

P45: O contato com os alunos e a colaboração com a educação deles me **deixa muito realizado**. **No entanto**, a identidade social de professor **não me realiza**.

P61: **Amo minha profissão**, principalmente o contato com os adolescentes e jovens. Por outro lado, temos a desvalorização e o desrespeito ao profissional da educação que é **desanimador**.

Pela fala dos professores, percebemos que, mesmo aqueles que se consideram felizes como professores, reconhecem as adversidades que encontram na vida como docente. Por outro lado, o amor pela profissão (P61) contribui para superar as adversidades advindas do exercício da profissão, o que pode significar o quanto a identidade

do ser professor influencia no próprio entendimento de ser professor e realizar-se como docente. Importante apontar, conforme ressalta Imbernón (2009, p. 78), que “[...] a identidade pessoal encontra-se inter-relacionada com a identidade coletiva ou o desenvolvimento profissional coletivo ou institucional”.

Para esse grupo, o papel do professor de Filosofia divide-se em quatro elementos considerados principais: criar conceitos (28.6); estimular o senso crítico (20.8); propiciar um conhecimento filosófico (21.7); propiciar uma experiência filosófica (21.7). Assim sendo, a seguir, no Quadro 15, apresentamos falas representativas de professores participantes desse *Cluster* sobre esses significados.

QUADRO 15 - Papéis do professor - falas representativas de professores participantes

Papéis do professor de Filosofia	Falas dos professores nos questionários
A8 – Criar conceitos	P21: Conhecer e fazer conhecer os conceitos da tradição filosófica para com eles, mostrar outras e melhores possibilidades aos estudantes no campo subjetivo, social, econômico e político. P45: O professor de Filosofia tem como papel colaborar para a desconstrução de conceitos e de levantamento de novos saberes mais úteis para os dilemas e problemas atuais.
B8 – Estimular o senso crítico	P20: Contribuir com a formação de sujeitos críticos. P51: Fazer com que as pessoas sejam mais críticas e conscientes de seu papel como indivíduos e participantes de uma sociedade.
E8 – Propiciar um conhecimento filosófico	P26: Penso que é despertar o conhecer e o seu sentido. P107: Auxiliar e possibilitar aos educandos a construção de seu conhecimento filosófico.
F8 – Propiciar uma experiência filosófica	P34: Mostrar como o pensamento mudou, muda e mudará a história da humanidade e a vida de todos que compartilham a busca da Filosofia. P149: Reforço a ideia de ser um provocador de reflexões necessárias, que permitem aos alunos e alunas refletirem o que são, o que fazem, como fazem e porque fazem o que fazem.

Fonte: O autor (2019).

Na fala dos sujeitos, as quatro perspectivas do papel do professor de Filosofia são complementares, pois, ao ensinar Filosofia, contribui para que os estudantes tenham um conhecimento filosófico. Ao dominar um conhecimento filosófico, o aluno tem a possibilidade de criar conceitos partindo da experiência filosófica permeada pela sua realidade, e esse processo estimula o senso crítico. Em se tratando de experiência filosófica, pensamos como Horn (2009, p. 97), quando afirma que o professor de Filosofia é convidado a filosofar por meio do cotidiano do aluno, superando uma visão de erudição própria do mero enciclopedismo.

Isto significa que filosofar com o cotidiano do aluno a partir da música, dos jornais, das poesias, enfim, com o universo cultural do jovem, não significa abandonar ou perder de vista o texto filosófico – licenciando –, mas ao contrário, por estas estratégias introduzi-lo conscientemente como referência para a reflexão filosófica. Não é necessário partir do texto filosófico, mas é preciso – de um jeito ou de outro – chegar a ele. A disciplina não deve preocupar-se em ensinar a erudição filosófica ou os tópicos da História da Filosofia, mas a pensar filosoficamente. A partir de uma perspectiva socrática que procura estabelecer um diálogo entre razão e emoção e de perguntas que surgem deste diálogo, é possível aproximar-se historicamente do problema filosófico suscitado por Kant, Sartre, Sócrates, Marx [...] (Horn, 2009, p. 97).

Para o Professor 3, as aulas de Filosofia contribuem para a formação dos alunos em diversas perspectivas:

Eu acredito que as aulas de Filosofia do Ensino Médio colaboram sim com a formação dos alunos, principalmente porque a disciplina abre espaço para a discussão e para o debate. Essa experiência filosófica não é alcançada em si, pelo menos apresenta a possibilidade da dúvida, do exercício e da reflexão e a ideia de que pensar diferente não é tão estranho assim. Se a gente parar para pensar, a Filosofia abre espaço para o questionamento e mostra

que duvidar e questionar não são coisas ruins; pelo contrário, são necessárias para o aperfeiçoamento de cada um (P3, entrevista).

Assim, o professor de Filosofia é convidado a contribuir com os estudantes oferecendo condições para que eles vivenciem uma experiência filosófica. Sobre a visão da Filosofia em relação a outras disciplinas, para esse grupo de 115 professores, é criar conceitos (26.0); espaço para o debate e para a reflexão de ideias (29.5); permite visualizar diversos horizontes (33.0); e possibilita uma experiência filosófica (20.8). Desse modo, no Quadro 16, apresentamos as falas dos professores para demonstrar o que entendem de cada significante.

QUADRO 16 - Visão da Filosofia em relação a outras disciplinas - falas dos professores

Visão da Filosofia em relação a outras disciplinas	Falas dos professores
A9 - Criar conceitos	P21: Especialmente na criação de ideias, possibilidades novas para a vida, soluções de problemas por meio do uso da racionalidade e do bom senso no sentido cartesiano. P127: A Filosofia, por não ter a pretensão de dar respostas absolutas, propicia esse diálogo, já não sei se é possível fazer isso em outras disciplinas. P173: Claro. Não se forma conceitos ou se derruba preconceitos com as exatas, literatura ou contextos históricos.
C9 - Espaço para o debate/a reflexão de ideias	P22: Os temas da Filosofia são propícios para debates. Além do mais, a aula de Filosofia, nos moldes tradicionais, engessa o debate. Aula de Filosofia exige a participação dos alunos. P167: Sim. Como falei, pela prática ou práxis do professor, uma vez que ela é uma disciplina provocativa, questionadora, formadora da consciência crítica devido ao seu método investigativo, pesquisador, curioso, debatedor, democrático, etc. P77: Sim, pois o diálogo em sala não gira em torno do inquestionável.



Visão da Filosofia em relação a outras disciplinas	Falas dos professores
E9 - Permite visualizar diversos horizontes	P1: A Filosofia permite um olhar mais completo (dependendo da competência do professor). Ela não tem apenas um foco, uma única visão de mundo. P123: Penso que sim. Quando entro para a aula de Filosofia, vejo brilharem os olhos dos meus alunos. Eles sempre estão atentos e abertos para tudo o que esperam acontecer nas aulas. É uma experiência muito linda.
F9 - Possibilita uma experiência filosófica	P2: Em parte ela se diferencia nos momentos de discussões, debates em sala de aula, na qual o professor, junto aos seus alunos, faz a experiência filosófica. P32: Sim. Além de proporcionar relações diferenciadas, as quais possibilita o educando buscar se questionar, refletir sobre o mundo e sobre temas que o constroem como sujeito; a Filosofia contribui para as outras áreas de conhecimento, como a matemática, português, história, geografia, arte, sociologia entre outras.

Fonte: O autor (2019).

Ao analisarmos as falas dos professores sobre a especificidade da Filosofia, entendemos que elas são convergentes para se pensar uma Filosofia que se diferencia das outras disciplinas pela sua contribuição interdisciplinar de criar ideias (P21), debatê-las por meio do diálogo (P127) e, assim, superar preconceitos (P173). Como indica P167, é uma disciplina provocativa, questionadora, formadora da consciência crítica. Nessa perspectiva, ela permite um olhar mais completo (P1) sobre o mundo e sobre a existência humana. Tudo isso pode proporcionar uma experiência filosófica (P2), pois o participante P123 chega a “ver os olhos dos alunos brilharem”. Gallo (2012) apresenta a importância de pensar-se o que ele chama de método regressivo para o ensino de Filosofia, que seria “[...] a busca do problema ou do conjunto de problemas que engendrou o conceito de um determinado filósofo” (Gallo, 2012, p. 111). Ao realizar o movimento de buscar compreender os problemas que motivaram um filósofo a

problematizar um conceito, abre-se a possibilidade de que o estudante de Filosofia também problematize sua existência com base no conceito de um determinado filósofo. Nesse sentido, de pensar o filosofar, assim se expressa Gallo (2012, p. 111):

Para mostrar o processo do filosofar pelos filósofos, algo que poderia transformar a filosofia em algo vivo e pulsante aos olhos dos estudantes, seria interessante justamente “tirar da sombra” os problemas, lançar luz sobre aquilo que os textos escondem. Abrir a “cozinha” da filosofia, ver como os filósofos trabalham para construir suas ideias, seus conceitos, seus sistemas. Podemos, por exemplo, ler o *Discurso do Método* de Descartes e tentar compreender o conceito de dúvida metódica. O processo pode ser facilitado se nos perguntarmos o que levou o filósofo a criar esse conceito, se compreendermos seu movimento de pensamento, do campo problemático que o engendra, passando para componentes que ele encontra na história da filosofia, para chegar a seu produto final, o conceito criado.

Pensando no Estágio Supervisionado, nosso objeto de estudo seria o momento oportuno para o licenciando ter sua primeira experiência no Ensino Médio e poder perceber as especificidades do ensinar Filosofia. Nos questionários e nas entrevistas com os licenciandos em Filosofia da UENP, entendemos as nuances de como eles percebem o ensinar Filosofia na Graduação, e se, já nessa fase, há uma experiência do filosofar relacionada à existência. Conforme nos ensina Heller (1983), a Filosofia relaciona-se com a vida, está, assim, intimamente ligada a ela. Desse modo, a recepção da Filosofia condiciona-se a uma relação entre o pensar, o viver e o agir. “Toda filosofia oferece uma forma de vida, toda filosofia é *a crítica de uma forma de vida* e, ao mesmo tempo, *sugestão de outra forma de vida*” (Heller, 1983, p. 31). Assim, na Filosofia, segundo Heller (1983, p. 29), “[...] toda construção filosófica, portanto, é expressão de uma forma de vida, que se torna vinculante para o seu criador no momento em que foi formulada como autêntico saber”.

O Professor 3 assim comenta a prática da experiência filosófica e a afirmação de Agnes Heller que devemos unir teoria filosófica com a vida:

Se a gente parar para pensar na experiência filosófica como um todo, ela é um pensamento que implica uma mudança, implica uma ação. Então, eu concordo sim com a autora, ela traz uma ideia muito importante de que se não se faz Filosofia sem pensar na possibilidade de uma aplicação daquilo que você pensou. E, aí, eu acredito que a experiência filosófica acontece mesmo, quando você consegue refletir, duvidar, estranhar, mas, além disso, propor uma transformação, propor uma mudança para aquilo que você pesquisou (P3, entrevista).

Ao analisarmos a função do Estágio Supervisionado na licenciatura, segundo esse grupo de 115 professores do *Cluster* 1, há dois significantes principais: 1. experiência inicial do futuro professor de Filosofia (28.6); e 2. momento de articulação entre teoria e prática (20.8). Sobre a primeira, encontramos as falas de P1 e de P17:

P1: Uma possibilidade para que os futuros professores sejam mais realistas. O estágio é o principal contato dos licenciandos com a função de professor. Na academia, não há uma preocupação adequada com a formação de professores.

P17: Proporcionar uma ambientalização do futuro professor com o outro lado da escola. O lado do professorado.

Sobre o momento de articulação entre teoria e prática, encontramos as falas de P5 e de P206:

P5: É ajudar os futuros professores a conciliar a teoria (universidade) à prática (sala de aula).

P206: Contato com a prática, pensando que, principalmente a educação, não se estabelece apenas a partir de conteúdos, mas de conhecimento de vida, descoberta sobre quem sou eu.

Essas falas evidenciam o caráter de aprendizagem do Estágio Supervisionado em Filosofia, seja como momento de contato inicial com a realidade, seja como momento de articular a teoria com a prática. A teoria e a prática perpassam toda a formação do licenciando, porém o Estágio Curricular Supervisionado é um momento todo particular de contato com essa realidade, objetivando uma relação com a realidade a ser vivenciada como futuro professor. Nos dizeres de Pimentel e Pontuschka (2014, p. 95):

A iniciação profissional na prática, privilegiada pelos estágios, possibilita aprendizagens que muitas vezes não resultam de teorizações, mas surgem e se mantêm por meio da preservação de atitudes, comportamentos e ações organizadoras, validadas por determinado grupo. São princípios que orquestram e legitimam a inclusão de alguém em determinado grupo, desde que esse indivíduo esteja apto a assimilá-los, para permitir a continuidade e regularidade das ações.

Ao ser perguntado sobre sua experiência com o Estágio Supervisionado, o Professor 9 assim comenta sobre sua vivência com o estágio e a contribuição do estágio em sua prática docente:

Contribuiu porque, no estágio, eu já estava fazendo estágio em aula de Filosofia, com professor formado em Filosofia. Então já contribuiu muito, porque até ajudou, até em termos de conselhos dos professores do estágio para comigo. Muita coisa que vê na faculdade e a gente acredita que quando tiver na sala de aula vai fluir. Só que, na sala de aula, é uma outra realidade. Então esses professores da sala de aula me ajudaram e contribuíram muito. Ajudaram na observação da aula, ajudaram na preparação de aulas. Isso contribuiu e muito para minha formação de professor (P9, entrevista).

Com relação ao olhar em relação à participação de estagiários em suas aulas, um grupo não teve estagiários (pelas respostas entendemos que seus respectivos colégios estão localizados longe dos cursos de Filosofia) (24.3), e o outro grupo entende que acolher

estagiário é momento de aprendizagem (22.6). Sobre o segundo grupo, apresentamos algumas falas dos professores para ajudar a compreender o que dizem os docentes:

P21: Aproximar os futuros professores da realidade das escolas, dos alunos e dar real condição da Educação, mas o estágio jamais consegue apresentar absolutamente tudo, porque são experiências bastante superficiais e rápidas.

P24: Sim. Vejo o estágio com “bons olhos”, pois penso que é um momento importante de aprendizado profissional para o estagiário.

P203: Sim. Considero muito importante o estágio porque será possível para eles observações didáticas e posturas diferenciadas. Procuro sempre inseri-los se for permitido pelo estágio, no cotidiano da sala de aula, como, por exemplo, participação e orientação individual ou em grupo e, até mesmo, administrar uma aula.

P151: Sim, acho de grande importância que eles estejam na sala de aula. Tive dois exemplos em que a interação deles com a classe foi tão boa que, quando concluíram o estágio, foi quase uma choradeira. Com alguns dos estagiários que foram à escola, foi possível dialogar uma programação de aula, eles ajudaram a construir aquele momento. E houve momentos que solicitaram uma abertura para eles pesquisarem com os alunos.

Essas falas permitem perceber a contribuição da experiência do Estágio Supervisionado quando vivenciada de modo a ser considerada como um espaço de aprendizagem. Trata-se de um momento oportuno para o desenvolvimento da identidade docente e do desenvolvimento profissional docente. Day (2001) apresenta a importância de pensar-se no desenvolvimento profissional docente, e, nesse sentido, o estágio é um momento particularmente propício para se pensar na formação e na configuração identitária do licenciando.

Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só

poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos (Day, 2001, p. 16).

Com relação à função do professor da Educação Básica que acolhe estagiários, encontramos três grupos de respostas que se sobressaíram, conforme mostra o Quadro 17.

QUADRO 17 - Acolhidas dois estagiários - significantes

Significantes	Falas dos professores
C12 (20.0) – Demonstrar a realidade da prática escolar	P4: Acredito que seja a de demonstrar a realidade da prática escolar. P26: Partilhar a prática e a atuação na realidade de sala de aula. Penso que a partir daí e do enfoque dado na formação prática, o futuro professor irá aprimorando e planejando sua própria atuação na realidade que encontrar pela frente.
D12 (31.3) – Funções diversas	P24: Como professor que está sendo observado, penso que a minha função é desenvolver a minha prática de modo que permita ao estagiário analisá-la e ver de que modo poderá desenvolver a sua, seja se inspirando no seu modo de lecionar, ou, inclusive, criticando a minha postura e desenvolvendo uma prática diferente. P123: Penso que é de olhá-lo com muito carinho e acolhê-lo em suas angústias diante de tudo aquilo que lhe apresenta no momento como novo. Um papel de pai que vê, no filho, a sequência do que faz.
G12 (20.0) Orientar didaticamente	P170: Servir de objeto de análise e crítica por parte dele; demonstrar minha compreensão do papel do professor de Filosofia no Ensino Médio; alertar para os lugares-comuns em que se perde o fio da meada durante a aula. P199: A função do estágio supervisionado deve ser o contato direto com a sala de aula. É a oportunidade de o licenciando testar o conhecimento teórico desenvolvido pelos grandes clássicos. Além disso, é a oportunidade do futuro professor ter seu ofício como objeto de estudo com a orientação de seu professor.

Fonte: O autor (2019).

O Professor 9 pontua que sua experiência de estágio foi marcada por uma acolhida que muito contribuiu para a sua formação como professor:

Marcaram sim, fui bem acolhido pelos professores; ficavam até felizes por ser mais um estudante de Filosofia e, conseqüentemente, logo, logo, no futuro, seria professor de sala de aula com a disciplina de Filosofia, com a formação de Filosofia. Então, eu fui muito bem acolhido, fui respeitado, mesmo sendo só um estagiário e tal. Fui assim muito bem acolhido, só pontos positivos em relação a isso (P9, entrevista).

Ao observarmos essas respostas e a afirmação do Professor 9, compartilhamos com Pimentel e Pontuschka (2010, p. 71) a ideia de que “[...] o professor da Educação Básica que atua como supervisor em estágios é um formador de professores, transmitindo saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico-pedagógicos”.

Nesse grupo do *Cluster 1*, quando perguntados sobre o encaminhamento pedagógico do ensino de Filosofia, se a experiência filosófica é importante, 98,2 foi a frequência de respostas para esse entendimento. Como Carrilho (1987), compreendemos a aula de Filosofia como laboratório conceitual. Trata-se de trabalhar com conceitos que possibilitem vivenciar uma experiência filosófica que relacione a teoria filosófica à existência. Carrilho (1987, p. 13) explica essa analogia com o laboratório conceitual nos seguintes termos:

A analogia da aula de filosofia com o laboratório científico baseia-se nos seguintes pontos: ser um lugar de investigação; trabalhar-se com problemas determinados; utilizar-se uma metodologia específica que se entrosa numa tradição teórica e que, ao mesmo tempo, se abre às contribuições de diferentes áreas específicas; imaginarem-se e realizarem-se experiências para resolver problemas; ser um lugar de eleição para o aparecimento de novos problemas.

Essa compreensão da Filosofia como laboratório conceitual possibilita pensar o Estágio Supervisionado como um laboratório de

experimentos, em que se tem a possibilidade de vivenciar atividades como futuro professor de Filosofia.

Sobre o que significa ensinar Filosofia, dois significantes que se sobressaíram foram A14 (59.1) e B14 (20.8), os quais se apresentam em harmonia com o entendimento da Filosofia como experiência filosófica. O significante A14 é uma opção que aponta que ensinar Filosofia consiste em “buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano”. Já o significante B14 (20.8) aponta o que significa criação conceitual, conforme Deleuze e Guattari (2010 p. 60) afirmam: “Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente, formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos”.

Com relação à avaliação sobre como foi a própria experiência do estágio, ficou evidenciada como negativa, prevalecendo os significantes A15 (33.0) e B15 (54.7). A15 correspondia à opção de resposta que “foi uma experiência apenas burocrática, fiz o estágio apenas para cumprir com as formalidades” e B15 correspondia à opção de resposta que “foi uma experiência insatisfatória, porque, depois ao atuar como professor, percebi que havia muitas lacunas em minha formação acadêmica”. Pimenta (2012, p. 75) apresenta que, muitas vezes, há uma deterioração da formação para a docência que acaba comprometendo o Estágio Supervisionado, limitando-o a um fazer apenas burocrático.

Em suma, os participantes desse *Cluster* são, em sua maioria, do sexo masculino e situam-se em uma faixa etária de 25 a 50 anos, de 5 a 10 anos como professores de Filosofia. Nesse grupo, algumas falas levam a compreender a profissão docente ainda como vocação. Quanto aos papéis da especificidade da Filosofia, evidenciamos a criação de conceitos, o estímulo ao senso crítico, o ensino não apenas de um conhecimento filosófico, mas sobretudo uma experiência filosófica. Embora os participantes avaliem que a experiência de estágio foi insatisfatória e burocrática, as falas demonstram compreender a

relevância do Estágio Supervisionado, pois um percentual significativo percebe o estágio como momento de aprendizagem.

3.8.2 CLUSTER 2

Apresentamos um quadro-síntese dos significantes elementares do *Cluster 2* e suas respectivas frequências (Quadro 18).

QUADRO 18 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster 2*

Variável	Significantes elementares		Frequência/Mean
1. Faixa etária.	B1	25 a 35 anos.	66.6
	C1	35 a 50 anos.	33.3
2. Sexo.	A2	Feminino.	88.8
3. Tempo de trabalho como professor de Filosofia.	A3	Menos de 5 anos.	22.2
	B3	De 5 a 10 anos.	44.4
4. Vínculo.	D4	Não respondeu esta questão.	88.8
5. Disciplina de concurso.	A5	Filosofia.	100.0
6. Ser professor.	F6	Profissional com diversos papéis.	22.2
7. Ser feliz sendo professor.	B7	Não sou feliz.	22.2
	C7	Os alunos não demonstram interesse em aprender, isso frustra o professor.	33.3
	E7	Sinto-me realizado.	22.2
	F7	Sou parcialmente feliz.	33.3
8. Papel do professor de Filosofia.	B8	Estimular o senso crítico.	22.2
	C8	Problematizar a existência.	33.3
	D8	Propiciar a reflexão.	22.2
	E8	Propiciar conhecimento filosófico.	33.3
	F8	Propiciar uma reflexão filosófica.	22.2

Variável	Significantes elementares		Frequência/ <i>Mean</i>
9. Visão da filosofia em relação a outras disciplinas.	A9	Criar conceitos.	66.6
	C9	Espaço para o debate/reflexão de ideias.	33.3
	E9	Permite visualizar diversos horizontes.	22.2
	F9	Possibilita uma experiência filosófica.	33.3
	G9	Provocadora do pensamento.	22.2
10. Função do ES na licenciatura.	A10	Conhecer a realidade da sala de aula.	22.2
	B10	Experiência inicial do professor de Filosofia.	22.2
	E10	Momento de reflexão sobre a prática docente.	22.2
	F10	Não tem função/estágio muito distante da realidade escolar.	22.2
11. Olhar em relação à participação no estágio.	A11	Sim, estagiário em sala contribuiu com as aulas.	22.2
	C11	Sim, acolher estagiário: momento de aprendizagem.	44.4
	E11	Sim, mas formato atual do estágio é inadequado.	33.3
12. Sua função em relação ao estagiário.	C12	Demonstrar a realidade da prática escolar.	77.7
	G12	Orientar didaticamente.	55.5
	H12	Partilhar experiência.	22.2
13. Visão sobre experiência filosófica.	C13	Sim, a experiência filosófica é importante.	88.8
14. Significado de ensinar Filosofia.	A14	Buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano.	88.8
15. Como foi experiência de Estágio Supervisionado.	A15	Foi uma experiência apenas burocrática, fiz o estágio apenas para cumprir com as formalidades.	22.2
	C15	Foi uma experiência insatisfatória, porque, depois, ao atuar como professor, percebi que havia muitas lacunas em minha formação escolar.	77.7

Fonte: O autor (2019).

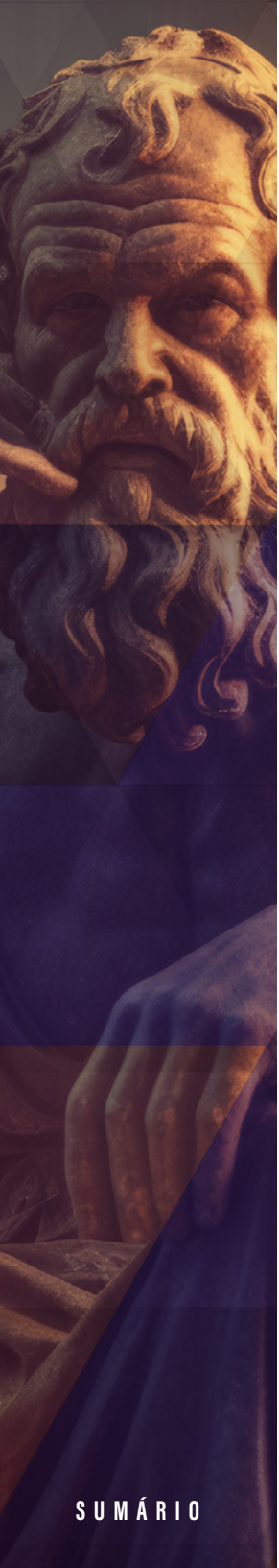
Quanto ao papel do professor de Filosofia, encontramos, no Quadro 19, os seguintes entendimentos que relacionamos às falas dos participantes do *Cluster 2*:

QUADRO 19 - Papel do professor de Filosofia na visão dos professores do *Cluster 2*

Código	Significante elementar	Frequência	Fala dos participantes
B8	Estimular o senso crítico	22.2	P86: Proporcionar momentos de aprimoramento intelectual e moral, sobretudo senso crítico acerca da realidade.
C8	Problematizar a existência	33.3	P80: Ser um sujeito mais humano, que procura despertar em seus alunos uma reflexão, um olhar mais amplo diante da vida e daquilo que acontece no nosso dia a dia.
D8	Propiciar a reflexão	22.2	P8: Entendo que o professor de Filosofia não pode procurar seguir um padrão, pois cada um, dentro de uma linha de pesquisa, tem em si uma metodologia diferenciada. Assim sendo, vejo que o papel do professor é compreender o processo educacional como um todo, levar o aluno a refletir sobre suas próprias convicções, saindo do lugar comum.
E8	Propiciar conhecimento filosófico	33.3	P143: Conceituar, instigar, questionar, negar, relacionar, interdisciplinar com o conhecimento.
F8	Propiciar uma reflexão filosófica	22.2	P 75: Possibilitar por meio da reflexão crítica e coerente, o exercício do filosofar sobre questões essenciais para o educando que envolvem sua vida.

Fonte: O autor (2019).

Dentre os diversos sentidos das falas dos professores do *Cluster 2* e a afirmação da Professora 11, percebemos que há em comum o entendimento do papel do professor como instrumento para reflexão, para o desenvolvimento do senso crítico, saindo do senso comum. É evidenciada, também, por meio da fala de P80, a Filosofia



como um saber humanizador. As respostas de modo geral não representam uma Filosofia abstrata, mas uma Filosofia como instrumento para pensar a existência. Nesse sentido, podemos considerar o ensino de Filosofia na perspectiva de laboratório conceitual relacionando-o à vida. A vertente oposta a tal entendimento seria um ensino de Filosofia que buscasse doutrinar os estudantes. Carrilho (1990) enfatiza a importância de valorizar-se a problematização na transmissibilidade filosófica. De modo oposto à sua proposta, "[...] *um ensino descritivista e doutrinário não 'serve' à transmissão filosófica, porque escamoteia o sentido do problema [...]*" (Carrilho, 1990, p. 99). O autor, ao falar sobre problema filosófico, afirma: "Os problemas têm de ser repensados em função da nossa experiência de hoje" (Carrilho, 1990, p. 100).

A fala de P86 também destaca um papel importante do professor de Filosofia: contribuir para o aprimoramento intelectual e moral. Isso é possível na medida em que pode atuar como um elo interdisciplinar entre os diversos saberes presentes no cotidiano. Não se trata de supervalorizar a Filosofia, mas de atribuir-lhe o devido valor para contribuir com o pensamento científico por meio de sua perspectiva crítica diante dos fenômenos. Também o pensamento de Jaspers (1971, p. 13) contribui para uma conceituação para a Filosofia e para demonstrar seu caráter universal:

A filosofia é universal. Nada existe que a ela não diga respeito. Quem se dedica à filosofia interessa-se por tudo. Mas não há homem que possa tudo conhecer. Que distingue a vã pretensão de tudo saber do propósito filosófico de aprender o todo? O saber é infinito e difuso; dele se valendo, procura a filosofia aquele centro a que fazíamos referência. O simples saber é uma acumulação, a filosofia é uma unidade. O saber é racional e igualmente acessível a qualquer inteligência. A filosofia é o modo de pensamento que termina por constituir a essência mesma de um ser humano.

Com base nas falas dos professores do *Cluster 2*, entendemos o papel do professor de Filosofia como aquele que propicia conhecimento filosófico e, por isso, contribui para que seu aluno

substitua a mera opinião pela capacidade reflexiva. Ao refletir, o estudante tem a oportunidade de estimular o senso crítico e aprimorar-se intelectualmente, adquirindo melhores condições de pensar sua própria existência.

Esse entendimento do papel do professor harmoniza-se com as respostas dos professores do *Cluster 2* quanto à visão da Filosofia em relação a outras disciplinas. Das respostas emergiram os significantes elementares: 1. A9 - Criar conceitos – (66.6); 2. C9 – Espaço para o debate/reflexão das ideais (33.3); 3. E9 – Permite visualizar diversos horizontes (22.2); 4. F9 – Possibilita uma experiência filosófica (33.3); 5. G9 – Provocadora do pensamento (22.2). Destacamos a fala de três sujeitos do *Cluster 2* ao comentarem a especificidade da Filosofia:

P14: Instigar, semear a dúvida, mostrar que a partir do questionamento e da busca por uma resposta (e não DA resposta) por parte dos filósofos, foi possível mudar realidades.

P28: A Filosofia, salvo raras exceções, é o único momento em que o aluno tem espaço para reflexões sobre a sua realidade em que pode se expor sem medo.

P73: Porque a temática possibilidade e, principalmente, a maneira de problematizar os assuntos, a abordagem crítica dos temas é algo inerente ao filósofo.

Essas falas apresentam a especificidade da Filosofia no sentido de provocar mudanças na realidade (P14). A fala de P28 pode até ser questionada no sentido de ser a Filosofia apenas o momento em que o aluno conquista um espaço para expor suas reflexões. Talvez nem toda aula de Filosofia propicie tais condições e, quiçá, outras disciplinas também possibilitem essa atitude de exposição das reflexões dos alunos, mas P28 evidencia esse papel para a Filosofia.

Com relação à função do Estágio Supervisionado na licenciatura, dois significantes elementares evidenciam-se: 1. B10 – Experiência

inicial do futuro professor de Filosofia (28.6); 2. D10 – Momento de articulação entre teoria e prática (20.8). Das falas dos professores do *Cluster* 2, destacamos as quatro que seguem:

P11: Foi uma boa experiência. No Estágio Supervisionado, aprendi um pouco mais da prática docente, mas as coisas de fato eu só aprendi na prática mesmo, quando estava como docente, porém o estágio também ajudou bastante.

P28: O Estágio Supervisionado é o momento que o licenciando toma contato com uma pequena parte da realidade escolar que o aguarda.

P80: Um momento que os futuros docentes terão a oportunidade de conhecer a realidade escolar.

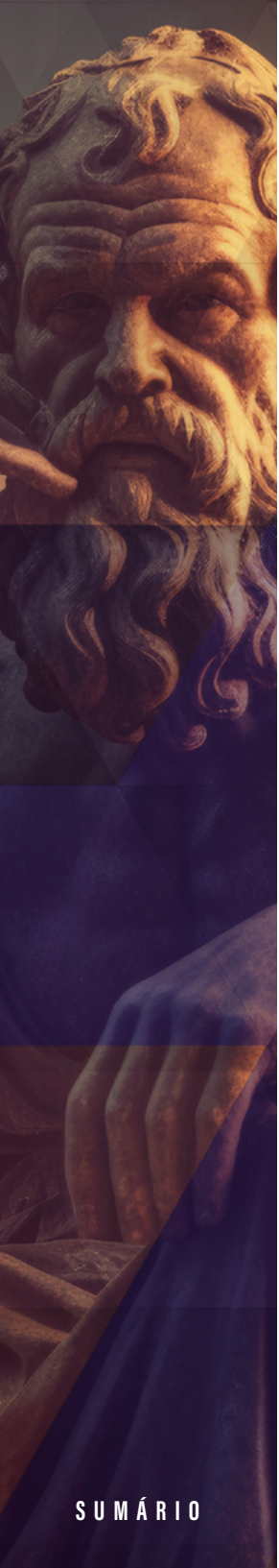
P86: Proporcionar um momento de olhar a sala de aula em outra perspectiva.

P14: O Estágio Supervisionado serve como uma breve amostra da realidade em sala de aula, mas que nem sempre condiz com a realidade do cotidiano da escola e da turma.

P161: De suma importância, pois visa conciliar a teoria com a prática.

A Professora 11 assim menciona a sua vivência do Estágio Supervisionado e as contribuições em sua caminhada acadêmica e profissional. O Estágio Supervisionado aparece, para os integrantes desse *Cluster*, como o momento propício de vivenciar a experiência de lecionar. Os integrantes também percebem que acolher um estagiário é um momento de aprendizagem (C11 – 22.6). E, ao acolherem o estagiário, percebem que função do professor é: 1. C12 – Demonstrar a realidade da prática escolar (20.0); 2. D12 – Diversas funções (31.3); 3. G12 – Orientar didaticamente. Destacamos as seguintes falas sobre como os professores de Filosofia percebem sua função em relação aos estagiários:

P14: Acredito que acompanhar o estagiário, transmitir informações sobre o funcionamento da turma, dar liberdade para que ele experimente o que julga ser melhor



para passar o conteúdo, já que essa parte só será aprendida no fazer e ela varia conforme as turmas.

P28: Orientar para a realidade educacional que se apresenta e lutar pelos estudantes.

P65: Mostrar como a realidade é.

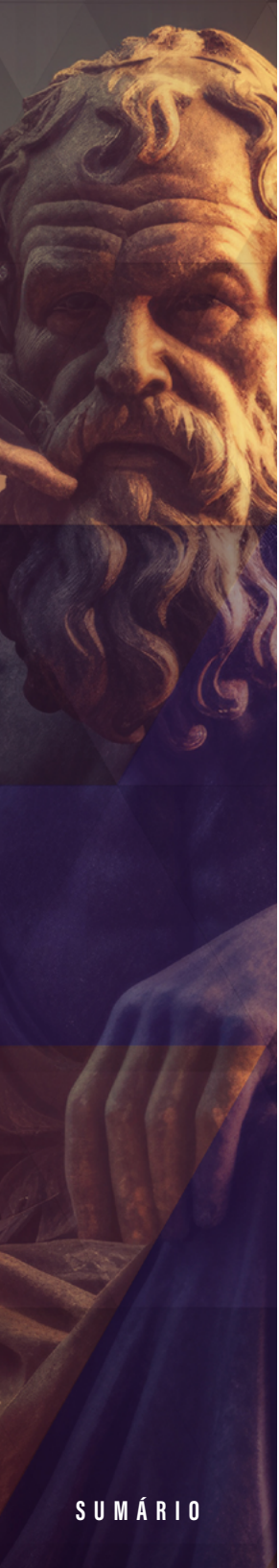
P152: Tentar ser o mais transparente possível. É uma grande responsabilidade. Tentar não assustar o futuro professor, com os pequenos problemas no cotidiano escolar.

A autoconsciência que os professores dispõem sobre a sua função com relação aos estagiários se manifesta nessas falas, demonstrando que eles têm conhecimento do impacto da sua contribuição na formação dos licenciandos. Téó (2013) apresenta a importância de um vínculo dos professores formadores com o campo de estágio para que seja vivenciado também como momento de pesquisa.

Disso decorre que a disciplina responsável pelo estágio busca concretizar a formação docente a partir da prática de pesquisa, possibilitando que os futuros professores consigam identificar e investigar eventuais falhas no processo de ensino/aprendizagem ou possibilidades de reformulações em suas práticas com o intuito de beneficiar o processo. Podemos notar que, desse modo, a formação ocorre em uma concepção de *práxis* docente, rompendo com a perspectiva tradicional de ensino, pautada na transmissão e repetição de conhecimento (Téó, 2013, p. 60).

No exposto pelos sujeitos de pesquisa, percebemos a disponibilidade em contribuir com a formação dos futuros professores. Todavia, apresentam um percentual significativo que assevera que o Estágio Supervisionado, quando realizado, se manifestou como uma experiência insatisfatória (B15 - 54.7) e, também, burocrática (A15 - 33.0).

Para os membros do *Cluster 2*, ensinar Filosofia assume dois significantes elementares: 1. A14- Buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes, levando-os a filosofar sobre as diversas



situações do cotidiano (59.1); 2. B14 – Significa criação conceitual, conforme ensina Deleuze (20.8). Com relação à experiência filosófica, os integrantes desse *Cluster* consideram-na importante em sua maioria (98.2). Isso é confirmado pelo próprio entendimento demonstrado sobre o papel do professor de Filosofia, apontado pelos professores, no sentido de provocar o pensamento dos estudantes a fim de transformar a realidade, despertando para a reflexão e o espírito crítico. A Professora 11 menciona seu entendimento sobre o ensinar Filosofia:

A Filosofia foi uma experiência revolucionária na minha vida e eu particularmente tive um impacto muito grande com as vivências filosóficas, com os autores, com os livros, com os debates e, principalmente, na sala de aula com os alunos. A Filosofia pode ser libertadora, ela pode ser transformadora de realidades. Eu acredito que sim, ela impacta muito a vida de todos aqueles que têm contato com ela, e ela pode transformar sim o pensamento dos alunos do Ensino Médio como participativos do seu próprio projeto de vida. A Filosofia é uma mudança significativa na vida de todos aqueles que se permitem mergulhar por ela (P11, entrevista).

Diferentemente da caracterização do *Cluster* 1, as professoras do *Cluster* 2 são predominantemente do sexo feminino. E, em comum, os participantes do *Cluster* 1 percebem, também, que o seu Estágio Supervisionado foi insatisfatório e burocrático; uma parte significativa não respondeu à questão do vínculo, se é concursado ou contratado. No entanto, entre os concursados, de forma unânime, o são pela disciplina de Filosofia.

O papel do professor de Filosofia para os membros do *Cluster* 2 aproxima-se do sentido de problematizar a existência, propiciando a reflexão filosófica. E o Estágio Supervisionado, em várias falas dos professores, aparece como o momento da aprendizagem dos saberes da docência. Os professores do *Cluster* 2 possuem, assim, uma autoconsciência da importância do papel do professor que acolhe estagiário na formação dos licenciandos.

3.8.3 CLUSTER 3

No Quadro 20, apresentamos a síntese dos significantes elementares e as respectivas frequências geradas a partir do *software Mathematica*® dos integrantes do *Cluster 3*:

QUADRO 20 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster 3*

Variável	Significantes elementares		Frequência/Mean
1. Faixa etária.	B1	25 a 35 anos.	25.8
	C1	35 a 50 anos.	35.4
	D1	Mais de 50 anos.	25.8
2. Sexo.	A2	Feminino.	96.7
3. Tempo de trabalho como professor de Filosofia.	A3	Menos de 5 anos.	64.5
4. Vínculo.	B4	PSS (Contratado).	22.5
	D4	Não respondeu à questão.	45.1
5. Disciplina de concurso.	A5	Filosofia.	48.3
	C5	Outra (nem Filosofia, nem Ciências Humanas).	32.2
6. Ser professor.	D6	Mediador: ensinar e aprender.	38.7
7. Ser feliz sendo professor.	E7	Sinto-me realizado.	70.9
8. Papel do professor de Filosofia.	B8	Estimular o senso crítico.	48.3
	F8	Propiciar uma experiência filosófica.	35.4
9. Visão da Filosofia em relação a outras disciplinas.	C9	Espaço para o debate/reflexão das ideias.	22.5
	E9	Permite visualizar diversos horizontes.	29.0
	F9	Possibilita uma experiência filosófica.	29.0

Variável	Significantes elementares		Frequência/Mean
10. Função do Estágio Supervisionado na licenciatura.	B10	Experiência inicial do futuro professor.	35.4
11. Olhar em relação à participação no estágio.	B11	Não teve estagiários.	58.0
12. Sua função em relação ao estagiário.	C12	Demonstrar a realidade da prática escolar.	25.8
	G12	Orientar didaticamente.	22.5
13. Visão sobre experiência filosófica.	C13	Sim, a experiência filosófica é importante.	96.7
14. Significado de ensinar Filosofia.	A14	Buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano.	58.0
	B14	Significa criação conceitual conforme ensina Deleuze.	22.5
15. Como foi experiência de Estágio Supervisionado.	A15	Foi uma experiência apenas burocrática, fiz o estágio apenas para cumprir com as formalidades.	25.8
	B15	Foi uma experiência satisfatória porque pude ter o primeiro contato com a realidade da sala de aula.	61.2

Fonte: O autor (2019).

O *Cluster 3* agrupou 31 professores e, diferentemente do *Cluster 1* e semelhante ao *Cluster 2*, é predominantemente feminino (96.7)²⁴. O tempo de trabalho de menos de cinco anos tem boa expressividade (64.5). Ao contrário dos outros primeiros dois *Clusters*, no 3 aparece a presença declarada dos contratados (PSS) (22.5). Um grupo não respondeu à questão relacionada ao vínculo (45.1). Nos dois primeiros *Clusters*, apenas Filosofia figurava como disciplina de concurso; já no *Cluster 3* há a presença de pessoas que não são formadas nem em Filosofia nem em Ciências Humanas (32.2).

24

Essa numeração é a frequência de aparecimento no *Cluster*.

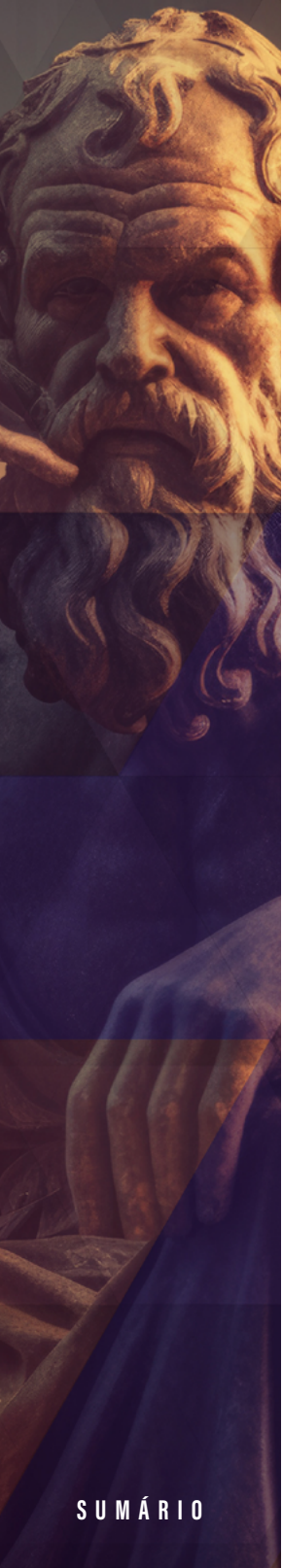
Os professores desse grupo sentem-se realizados como professores de modo predominante (70.9) e entendem a função ser professor como mediador entre ensinar e aprender (38.7). Com relação ao papel do professor de Filosofia, encontramos as perspectivas apresentadas no Quadro 21 que segue.

QUADRO 21 - Papel do professor de Filosofia na perspectiva dos professores do Cluster 3

Código	Significante elementar	Frequência	Falas dos professores
B8	Estimular o senso crítico	48.3	P3: Tem como papel ajudar o aluno a olhar o mundo com novos olhos com senso crítico. P9: Desenvolver a criticidade no aluno, fazendo-o refletir sobre os temas, a luz de um novo conhecimento. P181: Ser um mediador para o pensamento crítico e a construção da alteridade.
F8	Propiciar uma experiência filosófica	35.4	P2: Acredito que o papel do professor de Filosofia é estimular o aluno a pensar sua realidade, contexto histórico em que vive para, a partir disso, possam vir questões e, por meio delas a busca por respostas. Ensinar Filosofia é o mesmo que despertar a curiosidade dos alunos, ensiná-los a refletir sobre determinados problemas concernentes a sua realidade. P15: Acredito que seja o de chamar os alunos à reflexão para que se façam autores de sua própria história; para que saibam defender suas ideias com conhecimento e respeito às demais; para que não apenas sejam números nos bancos escolares, mas pretensos filósofos a serviço de uma existência que os tire da inércia.

Fonte: O autor (2019).

A Professora 2, ao falar sobre sua metodologia de ensino de Filosofia e seu entendimento, assim se pronuncia:



Então, eu compreendo que os conteúdos são importantes, do ponto de vista dos conteúdos básicos que eu espero que esse meu aluno entenda, conheça, em primeiro lugar, mas também dependo de que ele consiga refletir sobre esses conteúdos e sobre outras questões que interferem em sua realidade. O meu trabalho, eu trabalho os conteúdos, eu trago aspectos e contextualizo sim alguns momentos da história da filosofia, mas não é necessariamente isso que eu espero que eles reproduzam. Então eu sempre contextualizo antes, então eu trago sobre ética, eu vou começar a falar sobre Platão, Aristóteles, os valores da antiguidade, eu espero que esses alunos reflitam se esses valores ainda permanecem, como eles identificam essas questões. Então eu espero que eles sejam capazes de refletir sobre esses questionamentos, sem esperar também que esses alunos sejam [...] capazes de criar outros conceitos em cima dos que já foram apresentados a eles. Eu não quero que isso seja também uma obrigação, eu entendo que eu estou formando alunos que estão tendo contato com a Filosofia, que vão despertar esse interesse pelo pensar, pela sabedoria; ver esse outro lado da construção do conhecimento, esse modo filosófico e não apenas pragmático, que deve servir para algo. Então eu quero que esse meu aluno consiga filosofar, porém sem uma pressão de que ele se torne apenas um filósofo (P2, entrevista).

As falas dos professores citados e as afirmações da Professora 2 demonstram um entendimento dos integrantes do *Cluster 3*, de que o papel do professor de Filosofia se encontra-se em duas perspectivas, seja a de despertar o senso crítico do aluno, seja a de propiciar uma experiência filosófica. Aparece também, de modo evidenciado, a importância da reflexão no processo do conhecimento filosófico. Destacamos a fala de P15: "Acredito que seja o de chamar os alunos à reflexão para que se façam autores de sua própria história". Isso é revelador de uma perspectiva de ensino de Filosofia, que a conjuga com a própria existência, distanciando-se de um ensino de Filosofia apenas descritiva. Ressaltamos a dimensão da importância da reflexão e do senso crítico que também aparecem evidenciados no primeiro

e segundo *Clusters*. Sobre a importância da integração entre o pedagógico e o filosófico na formação de professores de Filosofia, para Cerletti (2009, p. 19-20):

De acordo com o assinalado, o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica – a sua ou a que adote – filosofará junto com seus alunos. Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de *intervenção filosófica*, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica. [...]. O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. Essas respostas que os filósofos se deram são, paradigmaticamente, suas obras filosóficas.

Cerletti (2009) auxilia-nos a pensar na função do professor como filósofo em sala de aula, que desperta em seus alunos o senso crítico, como é evidenciado nas falas dos professores anteriormente mencionadas. Pensar no ensino de Filosofia como experiência filosófica é pensar em uma atitude como intervenção filosófica, no sentido de problematizar o cotidiano e despertar nos alunos o desejo pela reflexão.

A respeito da visão da Filosofia em relação a outras disciplinas, apareceram como significantes principais: 1. C9 - Espaço para o debate/reflexão das ideias (22.5); 2. E9 - Permite visualizar diversos horizontes (29.0); 3. F9 - Possibilita uma experiência filosófica (29.0). Esses dados encontram-se em harmonia com o significante elementar anterior e é revelador do entendimento do grupo que, mesmo não sendo formado apenas por licenciados em Filosofia, dispõem de compreensão crítica sobre a Filosofia e seu ensino. Cerletti (2009)

contribui para refletirmos sobre o dinamismo no ensino de Filosofia e na especificidade do pensar filosófico nos seguintes termos:

Uma vez mais: *Ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro*. Não tem sentido transmitir “dados” filosóficos (isto é, informação extraída da história) como se fossem peças de uma loja de antiguidades com a qual os jovens não teriam qualquer relação. Não há sentido em tentar transmitir sem vivificá-los no perguntar dos alunos. A lógica do antiquário filosófico, que atesoura joias para oferecê-las a alguns poucos privilegiados, emudece o filósofo e mutila sua dimensão pública (Cerletti, 2009, p. 87).

Para estimular o senso crítico e propiciar uma experiência filosófica, o desafio consiste em problematizar o ensino de Filosofia não apenas como uma questão pedagógica, mas como um problema filosófico e debater sobre ele. O ensino, dessa forma, contribui para a formação de novas gerações mais reflexivas e conscientes dos posicionamentos éticos que venham a assumir em sua existência. Matos (2013) propõe que os cursos de Filosofia disponham de laboratórios de ensino para auxiliar o Estágio Supervisionado que

[...] poderiam manter laboratórios de ensino com uma vinculação estreita entre a escola de ensino fundamental e médio e os egressos de sua licenciatura. Assim, a formação seria uma via de mão dupla: articulando seu caráter inicial e continuado, teoria e prática, terceiro grau com os demais níveis e redes de ensino. Além disso, essa é uma alternativa para o estágio curricular desenvolvido ao longo do curso e para a interação entre alunos docentes e não docentes, em que um seria, potencialmente, formador do outro (Matos, 2013, p. 183).

Voltando aos professores do *Cluster 3*, percebemos que uma frequência significativa demonstra que muitos não tiveram estagiários ainda auxiliando-os (B11 - 58,0), e os professores desse *Cluster*, em relação à função do Estágio Supervisionado na licenciatura, entendem que ele constitui uma experiência inicial do futuro professor (B10 - 35,4).

Sobre a própria função em relação ao Estágio Supervisionado, ficaram evidenciados os dois significantes elementares apresentados no Quadro 22.

QUADRO 22 - Visão sobre a função ao acolher estagiários dos professores do *Cluster 3*

Código	Significante elementar	Frequência	Falas dos professores
C12	Demonstrar a realidade da prática escolar	25.8	P50: Deixá-lo à vontade para o despertar da sala de aula, estimulando sua participação na medida do possível. P62: Faço repasse de tudo (PPP, teoria que fundamenta minha prática; minha concepção de ensino, aprendizagem e avaliação); plano de trabalho docente. P181: Penso que tendo um estagiário, a priori teria como função dividir as experiências e integrá-lo ao universo da sala de aula, mostrar um campo de trabalho como um laboratório de ensino, mas deixar ciente que não existe receitas prontas de bolo, que cada profissional tem uma maneira de trabalhar e o importante é estar preparado minimamente com o conteúdo e a partir de cada realidade desenvolver sua técnica.
G12	Orientar didaticamente	22.5	P 9: Contribuir para a sua aprendizagem. P44: Mostrar, lançar dúvidas, ajudar nas respostas e ajudar na formação do seu perfil de professor. P57: Abrir horizontes, mostrar a realidade, desenvolver habilidades. P87: Mostrar a realidade de fato, tanto o lado positivo como o negativo. Afinal, todo o professor já foi um estagiário, o respeito em primeiro lugar, tive algumas dificuldades quando fazia estágio, porque alguns professores não queriam me dar a oportunidade de estagiar em suas aulas. Acho um absurdo porque ele precisou também.

Fonte: O autor (2019).

A Professora 2 assim atesta sobre sua experiência e procedimentos ao acolher estagiários:

Sim, eu já recebi sim, e a primeira coisa que eu gosto de fazer é colocá-los a par dos horários, as turmas que eu tenho, o planejamento, o PPC da escola, que é a proposta curricular, de como é organizado naquela escola, sobre questões em que a escola exige um certo tipo de modelo de avaliação. Então, todas essas situações eu gosto de colocá-los a par de como funciona. Quando ele se encaminha para sala de aula, eu os oriento para que eles observem, em primeiro lugar todas as turmas e identifiquem nessas turmas qual ou quais eles gostariam de desenvolver o seu trabalho, o seu projeto de realizar regência. Então, coloco a par dessas situações e, principalmente, do planejamento, como que o planejamento é organizado, qual é o livro didático que a turma usa. Eu gosto de sentar junto mesmo e mostrar como que é o trabalho docente. Até uma das estagiárias que eu tive participou do conselho de classe, a direção não gostou muito, porém fazia parte que ela participasse das atividades da escola, e ela participou. Então foi importante para ela entender como é o trabalho dentro da escola. Das vezes que eu acompanhei, eu sempre procurei dar essa atenção, que eles observassem como é a escola, como são os procedimentos lá (P2, entrevista).

Os significantes das falas dos professores em relação à sua função para com os estagiários e as afirmações da Professora 2 demonstram uma atitude de acolhida e partilha de experiências. Os professores mostram-se dispostos a compartilhar seus métodos de ensino e tudo aquilo que envolve o cotidiano da sala de aula. P181 ressalta que não existe uma receita pronta para ser professor, mas, sim, trata-se de uma construção identitária paulatina. Todavia, como menciona P87, é possível mostrar a realidade ao licenciando com seus aspectos positivos e negativos. Isso contribui para que esse licenciando conheça a realidade da sala de aula.

D'Ávila (2014) trabalha a importância do Estágio Supervisionado na formação dos saberes docentes que contribuem para a formação identitária do futuro professor. Esses saberes permeiam toda a formação

inicial e, no momento do Estágio Supervisionado, ganham uma dimensão mais prática. O professor que acolhe estagiários colabora, assim, para a formação da identidade do futuro professor. Para a autora:

Os saberes, pois, constituídos da experiência e da formação inicial, mobilizados no período do estágio, são o fundamento e essência da identidade profissional. Uma identidade que, como construto, irá sempre se renovar, mas seu núcleo, seus primórdios já se encontram nas primeiras experiências de ensino, umas das quais, o estágio. Sendo esta experiência benfazeja repercutirá positivamente na vida profissional do futuro mestre, do contrário poderá funcionar como elemento de descontentamento e não identificação com a profissão professor. Os saberes didático-pedagógicos são, pois, essenciais para a construção da identidade profissional (D'Ávila, 2014, p. 21).

Um percentual de frequência muito significativo respondeu que acredita que a experiência filosófica é importante (C13- 96.7) quando perguntado se optaria por um ensino enciclopédico ou um ensino que considera a experiência filosófica. Nessa perspectiva do ensino de Filosofia, também optaram sobre o significado de ensinar Filosofia:

1. A14 – Buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes, levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano (58.0);
2. B14 – Significa criação conceitual conforme ensina Deleuze (22.5).

Com relação à sua própria experiência do Estágio Supervisionado, de modo similar aos integrantes do *Cluster 2*, os do *Cluster 3* apontam que a experiência do Estágio Supervisionado foi burocrática, apenas para cumprir formalidades (A15- 25.8). Todavia, de modo diferente da caracterização do *Cluster 2*, que optaram pela opção de considerar a experiência do estágio uma experiência insatisfatória, os integrantes do *Cluster 3* consideraram de maneira expressiva (B15 – 61.2) que foi uma experiência satisfatória, porque puderam ter o primeiro contato com a realidade da sala de aula.

Em suma, diferentemente do *Cluster 1*, que é predominantemente masculino, e de modo semelhante ao *Cluster 2*, no *Cluster 3*,



composto, em sua maioria, por um público feminino, surgiu uma variante não existente nos outros *Clusters*, que é a presença de profissionais não concursados em Filosofia, nem em Ciências Humanas. Provavelmente são professores com segunda habilitação posterior em Filosofia ou, em casos excepcionais, professores que assumiram as aulas de Filosofia para completar padrão de concurso. Os professores do *Cluster 3* entendem que o papel do professor de Filosofia é estimular o senso crítico e propiciar uma experiência filosófica. Sobre a sua própria função em relação ao estagiário, os professores do *Cluster 3* entendem que, ao acolher o estagiário, é função do professor demonstrar a realidade da prática escolar e orientar didaticamente os licenciandos. Percebemos, nas falas expostas dos professores desse *Cluster*, uma atitude de acolhida e de disponibilidade em partilhar experiências com os licenciandos.

3.8.4 CLUSTER 4

O Quadro 23 expõe a síntese dos significantes elementares do *Cluster 4* e as respectivas frequências apresentadas.

QUADRO 23 - Síntese dos significantes mais elementares do *Cluster 4*

Variável	Significantes elementares		Frequência/ <i>Mean</i>
1. Faixa etária.	B1	25 a 35 anos.	30.4
	C1	35 a 50 anos.	47.8
2. Sexo.	A2	Feminino.	41.3
	B2	Masculino.	54.3
3. Tempo de trabalho como professor de Filosofia.	A3	Menos de 5 anos.	45.6
	B3	De 5 a 10 anos.	50.0
4. Vínculo.	B4	PSS (contratado).	80.4
5. Disciplina de concurso.	D5	Não é concursado.	84.7



Variável	Significantes elementares		Frequência/Mean
6. Ser professor.		(Não apresentou frequência maior que 20)	
7. Ser feliz sendo professor.	E7	Sinto-me realizado.	67.3
8. Papel do professor de filosofia.	A8	Criar conceitos.	21.7
	D8	Propiciar a reflexão.	30.4
	E8	Propiciar conhecimento filosófico.	36.9
9. Visão da Filosofia em relação a outras disciplinas.	C9	Espaço para o debate/ reflexão das ideias.	41.3
	E9	Permite visualizar diversos horizontes.	23.9
	F9	Possibilita uma experiência filosófica.	28.2
	G9	Provocadora do pensamento.	30.4
10. Função do Estágio Supervisionado na licenciatura.	A10	Conhecer a realidade da sala de aula.	26.0
	B10	Experiência inicial do futuro professor.	28.2
11. Olhar em relação à participação no estágio.	D10	Momento de articulação entre teoria e a prática.	21.7
	B11	Não teve estagiários.	36.9
	C11	Sim, acolher estagiário: momento de aprendizagem.	23.9
12. Sua função em relação ao estagiário.			
13. Visão sobre experiência filosófica.	C13	Sim, a experiência filosófica é importante.	100.0
14. Significado de ensinar Filosofia.	A14	Buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes, levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano.	78.2
15. Como foi a experiência de Estágio Supervisionado.	A15	Foi uma experiência apenas burocrática, fiz o estágio apenas para cumprir com as formalidades.	28.2
	B15	Foi uma experiência satisfatória porque pude ter o primeiro contato com a realidade da sala de aula.	43.4

Fonte: O autor (2019).

Quanto ao papel do professor de Filosofia, o Quadro 24 traz os significantes elementares e sua expressão.

QUADRO 24 - Papel do professor de Filosofia dos professores do *Cluster 4*

Código	Significante elementar	Frequência	Falas dos professores
A8	Criar conceitos	21.7	P45: O professor de Filosofia tem como papel colaborar para a desconstrução de conceitos e de levantamento de novos saberes mais úteis para os dilemas e problemas atuais. P69: Fazer perguntas e ensinar conceitos para que se apropriem deles.
D8	Propiciar a reflexão	30.4	P16: Fazer o aluno refletir. P46: Fazer que o outro tome consciência da multiplicidade das realidades a serem investigadas e gerar reflexão e diálogo.
E8	Propiciar conhecimento filosófico	36.9	P201: Permitir um acesso claro ao pensamento filosófico. P174: Fazer o aluno questionar sobre tudo e mostrar como determinados filósofos enfrentaram tais problemas.

Fonte: O autor (2019).

Perguntado como entende o ensino de Filosofia e o papel do professor de Filosofia, o Professor 5 mencionou:

Quanto ao método que eu utilizo, eu geralmente explico aos primeiros anos o que é Filosofia, como ela se origina e os primeiros filósofos, pré-socráticos: Sócrates, Platão e Aristóteles; esses são os básicos. Eu os apresento e alguns textos deles e, posteriormente, eu vou trabalhar, ensinar a pensar a respeito. Então, eu trago questões do cotidiano e vou intercalando com algum filósofo que possa auxiliar naquele momento; mostrar como é que o filósofo pensou a respeito de uma questão que abordo. E são vários temas – é política e tal, arte, ciências, geralmente eu pego por

base o livro do Silvio Gallo, o atual dele. Só a parte bibliográfica do Silvio Gallo é o que foi adotado pela escola, que se chama *Filosofia a experiência do pensamento*, da editora Scipione. É um volume único que dividi em três momentos, para os primeiros anos, segundos anos e terceiros, para poder trabalhar bem os capítulos em cada ano, não repetindo, não dou o mesmo assunto nos três anos (P5, entrevista).

Quanto a criar conceitos, vemos uma ênfase na fala dos professores no sentido tanto da construção quanto da desconstrução dos conceitos na aula de Filosofia, relacionados ao levantamento de problemas a serem investigados. Isso nos remete ao entendimento de Deleuze e Guattari (2010) a respeito da Filosofia como criação de conceitos, que está expressa nos seguintes termos:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, da unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (Deleuze; Guattari, 2010, p. 11).

Deparamo-nos, assim, com um entendimento de Filosofia como criadora de conceitos, e o papel do professor de Filosofia como mediador da criação conceitual dos estudantes. Criar conceitos é possibilitar que os estudantes relacionem os problemas abordados pelos filósofos com sua existência, vivenciando, desse modo, uma experiência filosófica.

No entendimento dos professores do *Cluster 4*, em se tratando do papel dos professores de Filosofia, inclui-se a meta de propiciar



reflexão filosófica. A fala de P46 exemplifica a compreensão da importância do diálogo e da reflexão: P46 - "Fazer que o outro tome consciência da multiplicidade das realidades a serem investigadas e gerar reflexão e diálogo". Essa multiplicidade das realidades aproxima-se da ideia de Nietzsche (1978) de um perspectivismo, do entendimento da verdade como metáfora. Nesse sentido, Nietzsche (1978) faz uma crítica ao entendimento dos filósofos dogmáticos que atribuíram um peso excessivo ao valor de verdade. O autor pode, assim, contribuir para pensar o papel do professor como aquele que orienta uma experiência do pensamento de seus alunos. O pensamento do filósofo de Sils Maria é permeado dessas experiências que permitem perceber nuances em seu pensamento, fazendo surgir diversos paradoxos em suas proposições filosóficas. Nietzsche (1978) não desejava alcançar verdades inquestionáveis, mas almejava vivenciar uma experiência filosófica trabalhando com conceitos filosóficos. Trata-se de um diálogo dos problemas levantados pelos estudantes com os problemas que foram trabalhados pelos filósofos, como exemplifica a fala de P174: "Fazer o aluno questionar sobre tudo e mostrar como determinados filósofos enfrentaram tais problemas".

As respostas sobre o papel do professor de Filosofia harmonizam-se às respostas sobre a visão da Filosofia em relação a outras disciplinas. No *Cluster 4*, houve quatro respostas predominantes: 1. C9 – Espaço para o debate/reflexão das ideias (41.3); 2. E9 – Permite visualizar diversos horizontes (23.9); 3. F9 – Possibilita uma experiência filosófica (28.2); 4. G9 – Provocadora do pensamento (30.4). Nesses entendimentos, percebemos uma visão não enciclopédica do ensino de Filosofia, mas, sim, uma visão crítica do ensino de Filosofia conforme nos ensina Mendes (2017, p. 87):

Para a concepção que defende o ensino de filosofia como reflexão crítica, não há propriamente conteúdo filosófico a ser ensinado, uma vez que a filosofia é vista como uma atitude do ser humano diante da realidade. Diante dos problemas da realidade, o ser humano responde com a reflexão filosófica, lançando mão dos conteúdos historicamente

produzidos. O conteúdo crítico é inerente à filosofia tradicional, mas só se atualiza e adquire sentido político quando a racionalidade se impõe na vida como unidade dialética. Se a reflexão crítica não for o objetivo da filosofia, ele perde seu caráter emancipatório.

Nessa perspectiva, o ensino da filosofia como reflexão crítica assume a especificidade de poder contribuir para que os alunos desenvolvam uma capacidade de crítica da realidade em que se inserem. Por meio de uma reflexão filosófica, os indivíduos adquirem condições de procurar respostas aos seus próprios anseios e angústias pessoais e sociais. De forma unânime, os professores do *Cluster 4* optaram por afirmar que a experiência filosófica é importante. Em outros *Clusters*, registrou-se elevada frequência dessa resposta, mas, no *Cluster 4*, houve unanimidade. Assim, para os integrantes desse *Cluster*, ensinar filosofia significa “buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes, levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano” (A14 - 78.2).

Mais especificamente com relação ao Estágio Supervisionado, os integrantes desse *Cluster* entendem que ele contribuiu: 1. A10 – Para conhecer a realidade da sala de aula (26.0); e 2. B10 – Experiência inicial do futuro professor (28.2); D10 – Momento de articulação entre teoria e prática (21.7). Esse entendimento do Estágio Supervisionado harmoniza-se com os dizeres de Gisi; Martins e Romanowski (2012) sobre o Estágio Supervisionado e sua função da inserção na realidade escolar para que os futuros professores assumam condições de atuar de forma profícua quando estiverem formados.

Entende-se o estágio como uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber licenciando com o saber da escola, permitindo aos estudantes apreender como se dão as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro para a possibilidade de contribuir com a transformação. No entanto, verifica-se que, muitas vezes, o estágio se constitui em

uma mera obrigação burocrática, desconsiderando seu potencial na formação dos alunos e mesmo quando se valoriza o estágio na formação profissional são muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores supervisores (Gisi; Martins; Romanowski, 2012, p. 210).

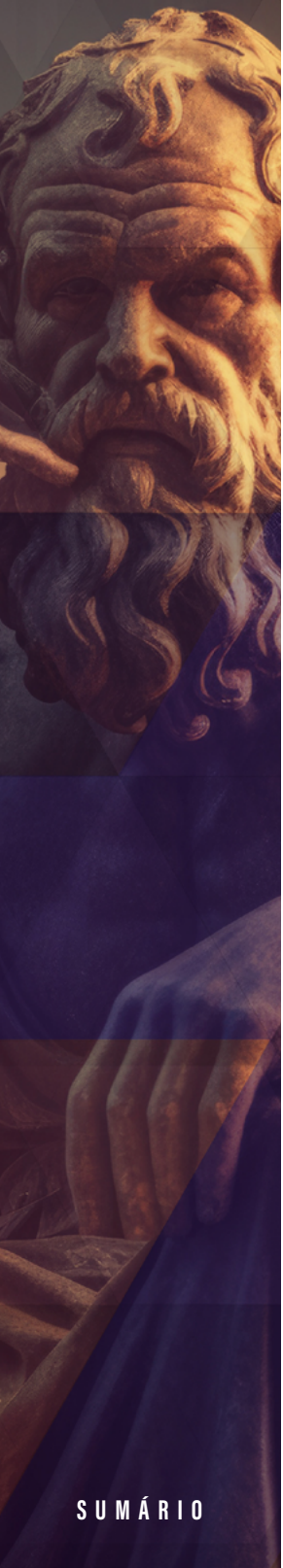
Esse desafio de reduzir-se o Estágio Supervisionado a uma visão burocratizada aparece em outro significativo elemento das respostas dos professores do *Cluster 4*. Perguntados sobre como foi sua própria experiência de Estágio Supervisionado, eles pontuam, com frequência 28.2, que “foi uma experiência apenas burocrática, fiz o estágio apenas para cumprir com as formalidades”. Apesar disso, nessa mesma questão, houve uma frequência significativa (43.4) que declara que o estágio “foi uma experiência satisfatória porque pude ter o primeiro contato com a realidade da sala de aula”.

O Professor 12 alerta sobre a relevância do Estágio Supervisionado na formação do licenciando em Filosofia:

Acredito que o Estágio Supervisionado seja de vital importância na formação do licenciando por propiciar situações de vivência em sala de aula. Muitos licenciandos têm até aquele momento uma visão romântica da sala de aula. Porém, é no estágio que se consegue compreender o impacto das políticas públicas na vida dos jovens, salas de aula sucateadas, falta de apoio por parte da equipe gestora, indisciplina, entre outros. O estágio se torna muito importante porque é exatamente quando o licenciando pode perceber claramente se é ou não aquilo que quer para sua vida, muitos nunca mais voltam! Outros decidem seguir carreira acadêmica (P12, entrevista).

Assim, o Estágio Supervisionado, na visão do Professor 12, cumpre a função de auxiliar na preparação dos licenciandos para atuarem como futuros professores de Filosofia.

Com relação ao estágio curricular como momento de articulação entre teoria e prática, encontramos os dizeres de Pimenta (2012, p. 106):



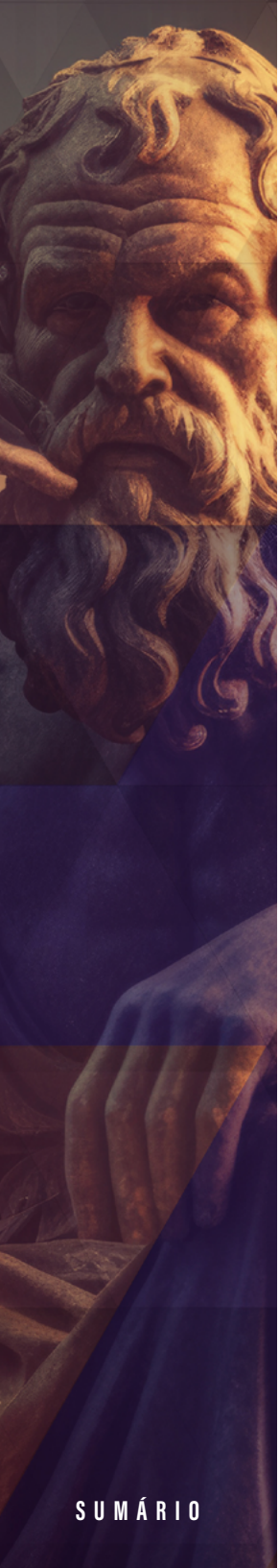
A contraposição entre teoria e prática tem se apresentado de várias formas. A teoria se vê a si mesma como tão onipresente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se coloca como autônoma e não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma. Às vezes, proclama-se a prática como a verdade em si independente da teoria. Para Vásquez, não há oposição absoluta (de autonomia e independência), mas relativa. Essa autonomia e independência ficam mais claras se entendermos que a atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe e, portanto, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está em relação com a prática, porque se adianta a ela, poderá ter essa relação posteriormente – nova teoria, a partir de nova prática e assim por diante.

Assim, teoria e prática se complementam harmonicamente, sendo difícil dizer onde começa uma e outra, pois toda a formação docente está diretamente relacionada à teoria e à prática. Sem teoria não existe prática, e sem prática não tem sentido apenas a existência da teoria.

Com relação ao olhar sobre sua própria participação no estágio, ficaram evidenciados os seguintes significantes: 1. B11 – Não houve estagiários (36.9); 2. C11. Sim, acolher estagiário: momento de aprendizagem (23.9). Seguem algumas falas dos professores do *Cluster 4* sobre o acolher o estagiário como momento de aprendizagem:

P7: É um momento fundamental da sala de aula, pois reúne aqueles que já estão atuando, aqueles que pretendem atuar e o discente. É um encontro necessário que a educação pode proporcionar. A educação é um ato coletivo; ninguém aprende sozinho, ninguém ensina sozinho. A presença do outro é fundamental.

P40: Sim, um olhar de acolhimento, de abertura a possibilidades, pois estes estagiários precisam de espaços e pessoas que os acolham e entendam seus medos.



P46: Sim, acho que é um momento importante de integração entre teoria e prática.

P95: Já tive muitos. Acredito na aprendizagem e no resultado da observação de experiências.

P103: O Estágio é um espaço de ensino e aprendizagem e o estagiário é um profissional que está observando sua área de atuação. Os estagiários deveriam ser mais respeitados e valorizados como ser aprendente, incompleto que precisa do outro para aprender e, também, poderá ensinar.

P109: Já tive estagiários e considero importante a sua participação, claro desde que não fuja o foco da sua observação que é a práxis do ensino de Filosofia.

P117: Sim. Como planejo sempre com antecedência fica mais fácil de programar e passar os conteúdos propostos. Quanto à observação, é tranquilo, e, quanto à regência, apenas a preocupação é do rendimento da aula, como não atrasar conteúdo e se estão preparados para reger.

P177: Abertura e curiosidade de como ele está observando e compreendendo.

Pelas falas dos professores, percebemos o quanto o Estágio Supervisionado é um momento de aprendizagem para todos os envolvidos. Não é apenas o estagiário que aprende, mas também partilha sua formação com o professor que o acolhe para o estágio e, também, os estudantes da Educação Básica são enriquecidos com as contribuições dos estagiários em sala de aula.

Em resumo, os 46 participantes do *Cluster 4* são predominantemente contratados e não concursados, misto de integrantes do sexo masculino e feminino, com uma faixa etária de 35 a 50 anos. Em relação ao Estágio Supervisionado, evidenciou-se que contribui para o conhecimento da realidade da sala de aula; como experiência inicial do futuro professor e momento de articulação entre teoria e prática. Com base em Pimenta (2012), refletimos sobre a indissolubilidade da relação entre teoria e prática. E, ainda, destacamos que

o papel dos professores de Filosofia para os membros desse *Cluster* articula três respostas: criar conceitos, propiciar a reflexão e propiciar conhecimento filosófico.

3.8.5 CLUSTER 5

O Quadro 25 traz a síntese com a variável, significantes elementares e frequência do *Cluster* 5:

QUADRO 25 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster* 5

Variável/Categoria	Significantes elementares		Frequência/ <i>Mean</i>
1. Faixa etária.	B1	25 a 35 anos.	33.3
	C1	35 a 50 anos.	33.3
	D1	Mais de 50 anos.	33.3
2. Sexo.	A2	Feminino.	100.0
3. Tempo de trabalho como professor de Filosofia.	B3	5 a 10 anos.	100.0
4. Vínculo.	A4	Concursado.	33.3
	C4	Rede Particular.	33.3
	D4	Não respondeu à questão.	33.3
5. Disciplina de concurso.	A5	Filosofia.	33.3
	B5	Ciências Humanas.	66.6
6. Ser professor.	B6	Eterno estudioso.	33.3
	C6	Organizador do conhecimento.	33.3
	I6	Transformador do mundo.	33.3
7. Ser feliz sendo professor.	E7	Sinto-me realizado.	66.6

8. Papel do professor de Filosofia.	B8	Criar conceitos.	33.3
	G8	Questionamento da realidade.	66.6
9. Visão da Filosofia em relação a outras disciplinas.	A9	Criar conceitos.	33.3
	C9	Espaço para o debate/reflexão das ideias.	33.3
	E9	Permite visualizar diversos horizontes.	66.6
	F9	Possibilita uma experiência filosófica.	33.3
	G9	Provocadora do pensamento.	33.3
10. Função do Estágio Supervisionado na licenciatura.	B10	Experiência inicial do futuro professor.	33.3
	C10	Momento de aprendizagem de metodologia de ensino de Filosofia.	33.3
11. Olhar em relação à participação no estágio.	A11	Sim, estagiário em sala contribuiu com as aulas.	33.3
	C11	Sim, acolher estagiário: momento de aprendizagem.	33.3
	D11	Sim, estagiário em sala: causa incômodo.	33.3
12. Sua função em relação ao estagiário.	B12	Contribuir para a construção do saber filosófico.	33.3
	D12	Funções diversas.	33.3
	E12	Incentivo ao exercício da profissão.	33.3
13. Visão sobre experiência filosófica.	C13	Sim, a experiência filosófica é importante.	100.0
14. Significado de ensinar Filosofia.	B14	Significa criação conceitual conforme ensina Deleuze.	100.0
15. Como foi a experiência de Estágio Supervisionado	C15	Foi uma experiência insatisfatória, porque, depois, ao atuar como professor, percebi que havia muitas lacunas em minha formação acadêmica.	100.0

Fonte: O autor (2019).

Quanto à faixa etária dessas professoras: há um grupo (B1 - 33.3) com idade de 25 a 35 anos; um segundo grupo com 35 a 50

anos (C1 - 33.3) e um terceiro grupo (C1 - 33.3) com mais de 50 anos. São concursadas 33.3 (A4), e há um grupo atuante na rede particular (C4 - 33.3) - informação não evidenciada nos *Clusters* anteriores. Dentre as professoras concursadas, destacam-se aquelas que não são concursadas em Filosofia, mas, sim, em Ciências Humanas (B5 - 66.6). Ser professora para as integrantes desse *Cluster* é ser “eterna estudiosa” (B6 - 33.3); organizadora do conhecimento (C6 - 33.3); ser transformadora do mundo (I6 - 33.3). Quanto a sentirem-se realizadas como professoras, houve uma frequência de 66.6 (E7).

Quanto ao papel do professor de Filosofia, encontramos os significantes apresentados no Quadro 26.

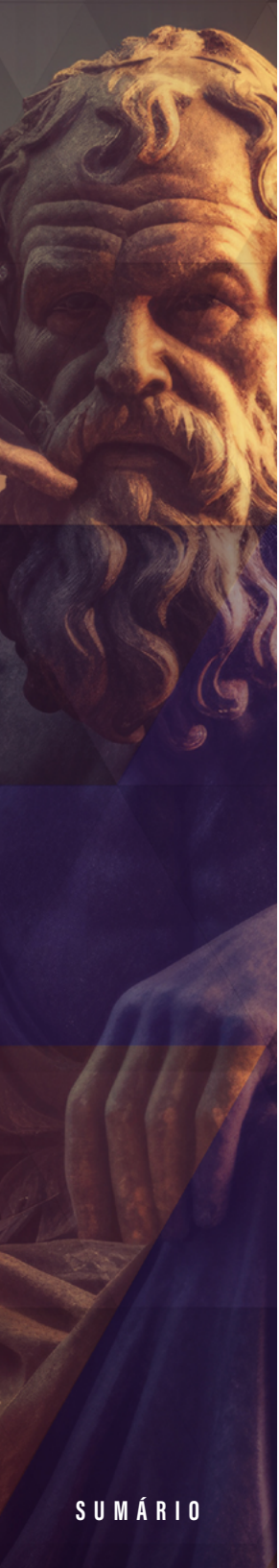
QUADRO 26 - Papel do professor de Filosofia na perspectiva dos professores do *Cluster* 5

Código	Significante elementar	Frequência	Falas dos professores
B8	Criar conceitos/senso crítico	33.3	P100: Incentivar o despertar do senso crítico do aluno.
G8	Questionamento da realidade	66.6	P176: Papel transformador. De levar à autonomia. A liberdade intelectual. P104: Transmitir segurança e ensinar a questionar.

Fonte: O autor (2019).

Para as professoras do *Cluster* 5, o papel do professor de Filosofia não se limita a algo apenas teórico, mas transformador da realidade em que o professor se insere. P176 aborda uma questão importante que é propiciar a autonomia para os estudantes. A autonomia refere-se ao pensar por si mesmo; opõe-se à heteronomia, que é seguir as normas de outrem.

Para a Professora 10, foi um processo de luta para a Filosofia tornar-se obrigatória no currículo, e ela comenta sobre seus procedimentos metodológicos de ensino:



A Filosofia tornou-se obrigatória, após muita batalha, trabalho e debate, nos currículos do Ensino Médio através da Lei nº 11.684/ 2008, sancionada pela Presidência da República em 2 de junho de 2008. A grande preocupação permaneceu em relação ao conteúdo, ou seja, qual conteúdo ensinar bem como qual caminho, metodologia seguir para que o estudante, diante da complexidade da contemporaneidade, desenvolva a atitude filosófica, o espírito crítico, a capacidade de reflexão e a maturidade intelectual para que possa ter autonomia de juízo e, dessa forma, filosofar. Portanto, o exercício do filosofar é indissociável do estudo da história da Filosofia, pois, se o estudante exercer a atividade apenas do filosofar, sem acessar as doutrinas filosóficas já existentes, corre-se o risco de uma descaracterização do saber filosófico. Os professores do Estado do Paraná contam com importantes instrumentos que colaboram na construção do currículo e da Proposta Pedagógica Curricular que são as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica e o Caderno de Expectativa. As Diretrizes são documentos orientadores que norteiam o trabalho do professor e indicam a maneira como o professor deve encaminhar o ensino de Filosofia, a saber: a mobilização para o conhecimento; a problematização; a investigação e a criação de conceitos. Essa organização permite ao estudante levantar questões, identificar problemas, investigar, buscar soluções e criar conceitos (P10, entrevista).

Mendes (2017) apresenta a visão da Filosofia como criadora de conceitos nos seguintes termos:

De acordo com esse modo de compreender a natureza do conhecimento filosófico, a filosofia não é mera passividade ante o mundo, mas tem uma ação criadora de conceitos. O trabalho com conceitos exige que o estudo da filosofia una os problemas filosóficos com as respostas já formuladas na história da filosofia. Nesse sentido, os textos clássicos ganham sentido e significado para produzir a experiência do filosofar. Nesse processo, o método reflexivo ganha importância na medida em que possibilita a investigação com radicalidade, indo até as raízes dos

problemas filosóficos investigados, com rigor metodológico e sem perder a visão de conjunto. A filosofia tem no conceito sua dimensão pedagógica – é trabalho/criação conceitual. Portanto, é próprio da filosofia o trabalho com os conceitos em processo de contínua criação, o que, de alguma forma, é uma intervenção no mundo, já que é a própria criação de um mundo (Mendes, 2017, p. 89-90).

Mendes (2017) ainda nos esclarece que essa criação conceitual não pode confundir-se com a criação filosófica em nível especializado. Trata-se, na Educação Básica, de um processo de conceitualização do cotidiano em que se inserem os estudantes do Ensino Médio. Criar conceitos no nível médio significa vivenciar uma experiência filosófica para que o estudante disponha de condições de filosofar sobre questões do seu cotidiano relacionando-as com o pensamento dos filósofos da tradição.

Sobre a função do Estágio Supervisionado na licenciatura em Filosofia, encontramos como respostas dos participantes do *Cluster 5* para essa questão:

P100: Através do estágio supervisionado o educando tem a oportunidade de conhecer a prática, visto que até então o mesmo havia focado somente na teoria, seria o momento de vivenciar de maneira relevante a sua formação e futura profissão.

P104: Aprender.

P176: Importante para começar a perceber o que é realmente importante no ensino da Filosofia.

A discussão teoria *versus* prática que já mencionamos reaparece na fala de P100, e um elemento novo é a fala de P176 que apresenta que o Estágio Supervisionado é importante para se perceber o que é fundamental no ensino da Filosofia. Em sua fala, aparece a relação entre Estágio Supervisionado em Filosofia e ensino de Filosofia e o momento do Estágio Supervisionado como momento de aprendizagem. Matos (2013) apresenta sua visão entendendo que

os cursos de Filosofia investigados por ele mantêm uma distância muito significativa entre teoria e prática:

A conclusão que se impõe mais claramente desde nossa óptica é: os cursos de filosofia investigados estão marcados por uma tremenda fragmentação entre teoria e prática, característica inerente à sua própria estrutura organizacional. Tal fragmentação aparece amplamente defendida com a alegação de ser este um curso fundamentalmente teórico. Embora quase sempre tenham os depoentes demonstrado dificuldade e/ou confusão para explicitar um conceito adequado da teoria e prática e algumas vezes os tomem como polos antagônicos e cristalizados. Várias são as ressalvas para com a forma como se processa o estágio curricular: ele ocorre nos últimos períodos, o excesso de teoria não prepara o discente para ele, há um distanciamento, até mesmo no estágio, entre teoria e prática etc. (Matos, 2013, p. 147).

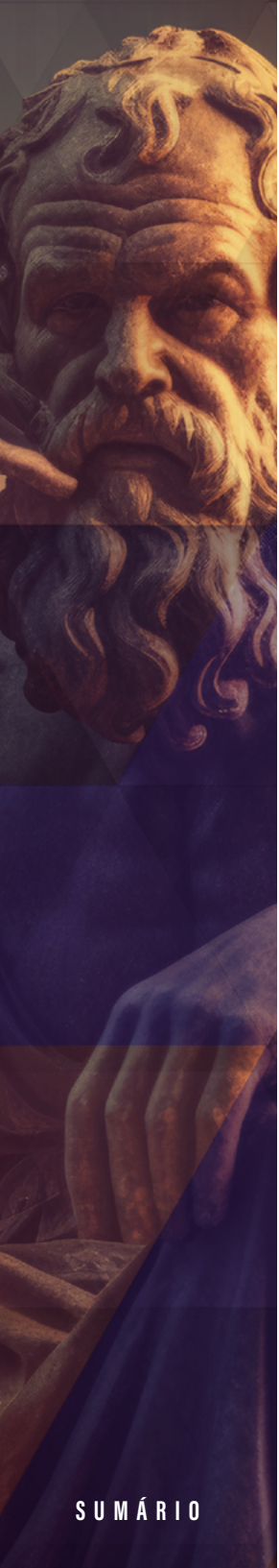
Nos outros instrumentos – o questionário e as entrevistas com os professores de Filosofia –, aprofundaremos a discussão sobre como os licenciandos percebem a sua formação e o Estágio Supervisionado em Filosofia. Passamos, desse modo, a expor o resultado da questão sobre a interpretação do professor em relação à participação do estagiário em suas aulas. As três respostas foram:

P104: Sim, às vezes dá-se a impressão de um vigia, mas gostei muito dele.

P100: Sim, acho importante esse momento, pois o estagiário estará agregando o conhecimento para o seu currículo e futura profissão; será também o momento de troca de informações e experiências.

P176: Sim [sobre ter estagiários em sala], mas não era de Filosofia. Era uma psicopedagoga.

A fala de P104 demonstra um signifiicante de se entender o estagiário como um vigia, como alguém que vem para incomodar o professor da sala e não alguém que vem para partilhar experiências.

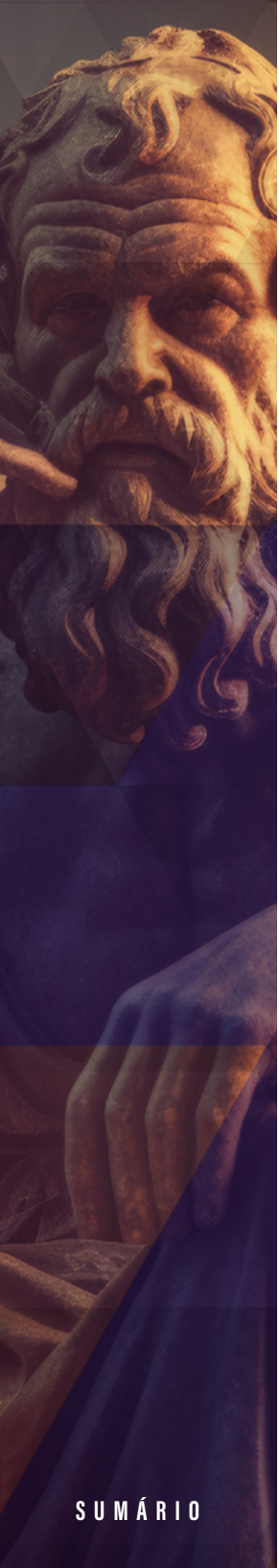


Já a fala de P100 é mais produtora na medida em que possibilita um entendimento do Estágio Supervisionado como momento de troca entre o estagiário, a turma de alunos e o professor que o acolhe. O Estágio Supervisionado constitui uma das formas de o professor da Educação Básica sair do isolamento e partir para uma integração com o estagiário que ele acolhe. Imbernón (2009) destaca a importância de superar-se o isolamento no processo de desenvolvimento profissional docente:

A cultura do isolamento acaba por se introduzir na rotina, o desencanto e, provavelmente, a desilusão e a paixão pelo que se faz (exceto em casos de doença ou depressão), dando um exemplo no ensino de uma sociedade egoísta, não solidária e competitiva. Hoje, é difícil encontrar uma profissão aberta ao entorno social que trabalhe isoladamente e, menos ainda, que se forme isoladamente. O compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Uma forma de combater esse isolamento e individualismo que provoca é a formação colaborativa, tanto na instituição educativa como nos processos metodológicos da formação padrão [...] (Imbernón, 2009, p. 65).

O Estágio Supervisionado é um contínuo contato do âmbito do licenciando com a educação, sendo relevante essa parceria. Diferentemente de programas que podem existir ou deixar de existir, o Estágio Supervisionado destaca-se por ser uma atividade constante no sentido de se buscar estabelecer vínculos entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Contribui também para que professores saiam em parte de seu isolamento e se abram para acolher o novo na pessoa do licenciando que vai fazer estágio na Educação Básica.

Em se tratando da função dos próprios professores em relação ao Estágio Supervisionado, as docentes responderam da seguinte forma:



P176: Esse é o ponto fundamental entre o sucesso e o fracasso da manutenção da Filosofia como obrigatória na rede. Sem habilidades didáticas, às vezes, a Filosofia se perde em aulas mal preparadas e com uma dinâmica enfadonha.

P100: Sim, acho importante esse momento, pois o estagiário agregando conhecimento para o seu currículo e futura profissão, será também o momento de troca de informações e experiências.

P104: Mostrar caminhos.

Assim, a função do professor que acolhe estagiários apresenta uma diversidade de funções, com ênfase em contribuir para a construção do saber filosófico, principalmente na área didática (P176) e incentivo ao exercício da profissão, como aponta P100.

Os integrantes do *Cluster 5*, unanimemente do gênero feminino, consideram que o Estágio Supervisionado foi uma experiência insatisfatória porque, depois, ao atuarem, sentiram lacunas na formação acadêmica. Nesse mesmo *Cluster*, aparece o elemento atuação na rede particular e as participantes desse *Cluster* fizeram concurso em Ciências Humanas, mas lecionam Filosofia. Sobre o que é ser professora há, entre os significantes, “ser transformadora do mundo”. O papel do professor de Filosofia aparece como criar conceitos/senso crítico e questionamento da realidade. Sobre o Estágio Supervisionado, aparece a fala de P146 que o entende como momento de aprendizagem sobre o ensino de Filosofia.

3.8.6 CLUSTER 6

Apresentamos o *Cluster 6* com suas variáveis, significantes elementares e frequências no Quadro 27.

QUADRO 27 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster 6*

Variável/Categoria	Significantes elementares		Frequência/ <i>Mean</i>
1. Faixa etária.	A1	18 a 25 anos.	25.0
	B1	25 a 30 anos.	50.0
2. Sexo.	B2	Masculino.	100.0
3. Tempo de trabalho como professor de Filosofia.	A3	Menos de 5 anos.	50.0
4. Vínculo.	B4	PSS (Contratado).	25.0
	D4	Não respondeu à questão.	75.0
5. Disciplina de concurso.	C5	Outra (nem Filosofia, nem Ciências Humanas).	100.0
6. Ser professor.	A6	Colaborar na formação do cidadão.	25.0
	D6	Mediador: ensinar e aprender.	25.0
7. Ser feliz sendo professor.	F7	Sou parcialmente feliz.	25.0
8. Papel do professor de Filosofia.	A8	Criar conceitos.	25.0
	B8	Estimular o senso crítico.	25.0
9. Visão da Filosofia em relação a outras disciplinas.	B9	Depende do professor que leciona Filosofia.	25.0
	E9	Permite visualizar novos horizontes.	25.0
10. Função do Estágio Supervisionado na licenciatura.			
11. Olhar em relação à participação no estágio	B11	Não teve estagiários.	25.0
12. Sua função em relação ao estagiário.	C12	Demonstrar a realidade na prática escolar.	25.0
	E12	Incentivo ao exercício da profissão.	25.0

Variável/Categoria	Significantes elementares		Frequência/Mean
13. Visão sobre experiência filosófica.	A13	Não respondeu à questão.	100.0
14. Significado de ensinar Filosofia.	A14	Buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes, levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano.	25.0
	D14	Significa ensinar conteúdo enciclopédico de pensamento dos filósofos buscando sempre garantir a memorização dos conteúdos filosóficos.	50.0
15. Como foi experiência de Estágio Supervisionado.	C15	Foi uma experiência insatisfatória, porque, depois, ao atuar como professor, percebi que havia lacunas em minha formação acadêmica.	25.0
	D15	Não respondeu à questão.	75.0

Fonte: O autor (2019).

O *Cluster 6* é composto por 4 professores, todos do sexo masculino (B2 - 100.0). Com uma frequência de 75.0, a questão sobre o vínculo (contratado ou concursado) não foi respondida. Entre os concursados, a disciplina de concurso não é nem Filosofia nem Ciências Humanas (C5 - 100.0). De modo diferente dos outros *Clusters*, em que se enfatizou a experiência filosófica, o *Cluster 6*, com frequência de 50.0, apresenta que ensinar Filosofia significa ensinar conteúdo enciclopédico dos filósofos, buscando sempre garantir a memorização dos conteúdos filosóficos. Sobre o enciclopedismo, Mendes (2017, p. 85) esclarece que:

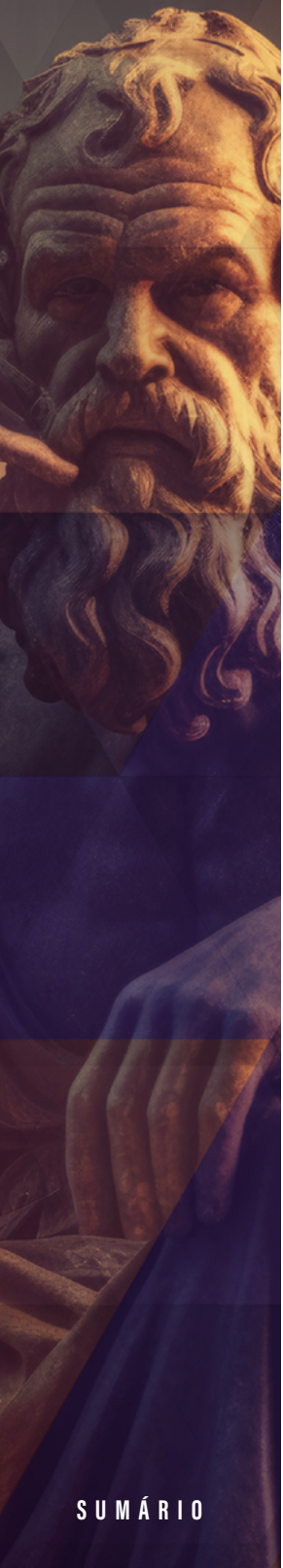
Se o professor assume a ideia de que há uma enciclopédia de conhecimentos filosóficos a serem transmitidos aos estudantes, e que esses conhecimentos estão nos textos e manuais, podemos pressupor uma metodologia de ensino e uma didática que visem atingir o objetivo proposto, ou seja, transmitir aos estudantes os conhecimentos filosóficos para que estes assimilem o

conteúdo e cumpra-se assim o objetivo de ensinar filosofia. Propicia-se, dessa forma, um processo de ensino e aprendizagem livresco, abstrato e que não envolve o pensamento do estudante, mas que pretende apenas assimilar ideias alheias, quase sempre desconectadas do seu cotidiano e sem sentido para ele.

Nessa perspectiva enciclopédica, o ensino de Filosofia relaciona-se com a história da Filosofia linear, que não precisa ser explicada nem relacionada às experiências do próprio estudante. Ensinam-se os conteúdos filosóficos como se fossem um corpo de doutrinas abstratas, sem conexão com o cotidiano. O modo de avaliar no ensino enciclopédico é diferenciado porque não se busca uma criação conceitual, uma elaboração dos conceitos filosóficos por parte do estudante, mas, sim, apenas reproduzir o que determinados filósofos pensaram sobre determinada temática. Benetti (2006) afirma que, por vezes, o ensino de Filosofia relaciona-se com um pensar racional que não contextualiza as problematizações filosóficas. “[...] pensar é compreendido como uma reflexão e avaliação sobre a história da filosofia, a partir de problemas e temas filosóficos aos quais os filósofos se dedicaram, sem possibilitar o entendimento da relação dos conceitos criados com o problema” (Benetti, 2006, p. 103). Resta destacar que os participantes do *Cluster 6* não são concursados em Filosofia. Talvez essa informação seja importante para explicar o motivo de escolherem a opção do ensino enciclopédico em vez de um ensino de Filosofia como experiência filosófica.

O Professor 1 afirma sobre a dificuldade de propiciar aos estudantes de Filosofia do Ensino Médio uma experiência filosófica:

Voltando àquela questão anterior, sobre o conteúdo, sobre fazer filosofia, ou filosofar, se o mais importante é o conteúdo ou filosofar, eu acho que essas práticas talvez tenham mais a ver com a segunda possibilidade, mas, talvez, essa segunda possibilidade talvez não fosse tão



rica enquanto experiência filosófica, seja uma boa experiência para os alunos, que conte bastante na formação deles, e boa parte deles que não seguiram estudando num curso superior, ou não terão outras oportunidades talvez de estudar Filosofia. Mas, de alguma forma, não me senti muito capaz de fazer isso. Eu acabei insistindo muito talvez na ideia de que, por achar que os alunos, do Ensino Médio hoje não leem muito, não desenvolvam muito a capacidade analítica, a parte de leituras, etc., eu acho que talvez eu tenha insistido demais nisso nesse ponto e a resposta não tenha sido boa e eu acabei me sentindo um pouco incapaz de fazer com que isso pudesse acontecer de uma maneira mais efetiva e é por isso que me afastei um pouco também da sala de aula (P1, entrevista).

A faixa etária desse grupo é de 25 a 30 anos com frequência 50.0, e de 18 a 25 anos, com frequência de 25.0. Também com frequência 50.0 está a opção de que tem menos de 5 anos como professor.

Ser professor para os integrantes desse *Cluster* é: 1. A6 - Colaborar na formação do cidadão (25.0); 2. D6 - Mediador: ensinar e aprender (25.0). Sobre a realização como professor, evidenciou-se a frequência de 25.0 para o significativo elementar F7 - Sou parcialmente feliz.

Sobre a especificidade da Filosofia em relação a outras disciplinas, apresentamos as seguintes falas dos professores:

P194: Abre possibilidades como teatro, debates, seminários.

P47: Sim, possibilidade de diálogos e de achar diversas alternativas para o mesmo problema.

P120: Talvez. Vai depender de cada professor. Não podemos generalizar ao ponto de achar que todos os professores são bons no que fazem, ou que todos os padeiros fazem pães deliciosos todos os dias com a mesma formosura em cada pão. Não vejo diferença entre disciplinas,

vejo apenas pessoas com formas diferentes de tentar ensinar algo para seus alunos. Nem todos vão se sair bem, e nem todos vão aprender da mesma forma.

P18: Sim, mas não exclusivamente. Talvez a filosofia tenha algum privilégio nisso, mas creio que todas as disciplinas possam criar momentos “sagrados”. A filosofia tem privilégios nesse ponto porque age diretamente sobre alguns conceitos que tocam o coração das pessoas. Como a liberdade, o amor, a vida e a morte...

Pelas falas dos professores evidencia-se que a Filosofia tem uma dimensão dialógica que possibilita momentos diferenciados como teatro, debates, seminários (P194). Vale ressaltar, conforme P120, que, dependendo de cada professor, a aula de Filosofia pode tornar-se enfadonha e sem vida. E, ainda, segundo P18, a Filosofia dispõe de certo “privilégio” porque trabalha temáticas que tocam existencialmente o ser humano como liberdade, amor, vida, morte. Tomazzetti (2002) traz uma reflexão sobre a contribuição da Filosofia como disciplina e o papel do professor de filosofia no Ensino Médio, afirmando que:

Muitas vezes entende-se que o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos se desenvolve a partir de discussões e polêmicas sobre questões variadas e atuais em sala de aula. O fato de algum aluno expressar uma opinião, um sentimento sobre determinado tema a seus colegas e professor pode, muitas vezes, significar para o professor que ele está exercitando seu pensamento crítico. No entanto, é importante salientar que a “crítica como processo reflexivo, não é um conhecimento expositivo, um saber positivo sobre o mundo e muito menos uma percepção: é uma interpretação, que exige perspectiva de análise, sistemas de referência e práticas discursivas adequadas” (Tomazetti, 2002, p. 73).

Desenvolver o espírito crítico dos estudantes torna-se um desafio na aula de Filosofia. Embora os professores desse *Cluster*

tenham optado pelo entendimento de uma Filosofia enciclopédica, em suas falas anteriores, evidencia-se que eles não são totalmente enciclopedistas no momento de ensinar e relacionam o ensino da Filosofia com problemas existenciais, como apresenta P18.

Com relação à própria função de professor que acolhe os estagiários, a resposta dos professores desse *Cluster* foram as seguintes:

P194: Importante, sempre há trocas.

P47: Sim, acho que é um momento importante de integração entre teoria e prática.

P18: Seria uma oportunidade de observar a metodologia e a didática do professor, ver na prática o que ele estudou na teoria. Também de observar a abordagem que o professor mais experiente traz sobre os temas.

Destacamos a dimensão apontada por P18 que demonstra a complexidade do Estágio Supervisionado como um momento de aprendizagem recíproca (como indica a fala de P194) e de observar para aprender ou para formar sua própria didática e metodologia de ensino. Piconez (2012) disserta sobre a importância de não se dissociar a prática da teoria na formação de professores:

Vasquez acrescenta que "só artificialmente por um processo de abstração, podemos separar, isolar teoria da prática e vice-versa uma da outra". A prática da reflexão tem contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática; tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. Daí, a razão de ser um movimento na direção da prática-teoria-prática recriada. O processo de conscientização inicia-se com o desvelamento da realidade. E só se torna completo quando existe uma unidade

dinâmica e dialética entre a prática do desvelamento da realidade e a prática da transformação da realidade (Piconez, 2012, p. 23).

Como já havíamos discutido anteriormente, prática e teoria são indissociáveis e apenas didaticamente separamos os dois momentos por meio de um processo de abstração. P47 apresenta a importância dessa articulação entre teoria e prática, e a fala dos professores indica o quanto o Estágio Supervisionado é um momento de aprendizagem na vida do estagiário, futuro professor.

Perguntados sobre como foi a experiência do Estágio Supervisionado, os professores, em sua maioria (frequência 75,0), não responderam a essa questão. Dentre os que responderam, em uma frequência de 25,0, apontaram que foi uma experiência insatisfatória, porque, depois, ao atuarem como professor, perceberam que havia lacunas na formação acadêmica.

Em suma, o *Cluster* 6, composto por pessoas do sexo masculino de forma predominante, indica que ensinar Filosofia significa transmitir um conhecimento enciclopédico. A história da Filosofia, de acordo com Mendes (2017), é ensinada de forma linear sem uma conexão com o cotidiano dos estudantes. Destacamos que a disciplina de concurso dos professores desse *Cluster* não é Filosofia, nem ciências humanas. As falas dos professores em relação ao Estágio Supervisionado evidenciam um entendimento da importância da articulação entre teoria e prática.

Depois de analisarmos os 6 *Clusters* individualmente, apresentamos o *Cluster* geral das respostas geradas pelo *software Mathematica*®.

3.8.7 CLUSTER GERAL

Apresentamos, no Quadro 28, a variável e os significantes elementares e a frequência.

QUADRO 28 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster* geral

Variável	Significantes elementares		Frequência/ <i>Mean</i>
1. Faixa etária.	B1	25 a 35 anos.	31.7
	C1	35 a 50 anos.	45.1
2. Sexo.	A2	Feminino.	33.1
	B2	Masculino.	65.3
3. Tempo de trabalho como professor de Filosofia.	A3	Menos de 5 anos.	32.3
	B3	5 a 10 anos.	40.3
4. Vínculo.	B4	PSS (contratado).	28.3
	D4	Não respondeu à questão.	42.3
5. Disciplina de concurso.	A5	Filosofia.	61.5
	D5	Não é concursado.	21.6
6. Ser professor.	D6	Mediador: ensinar e aprender.	20.1
7. Ser feliz sendo professor.	E7	Sinto-me realizado.	64.4
8. Papel do professor de Filosofia.	A8	Criar conceitos.	24.5
	B8	Estimular o senso crítico.	24.5
	E8	Propiciar conhecimento filosófico.	24.0
	F8	Propiciar uma experiência filosófica.	21.1
9. Visão da Filosofia em relação a outras disciplinas.	A9	Criar conceitos.	24.0
	C9	Espaço para o debate/reflexão das ideias.	30.7
	E9	Permite visualizar diversos horizontes.	30.2
	F9	Possibilitar uma experiência filosófica.	24.0

Variável	Significantes elementares		Frequência/Mean
10. Função do Estágio Supervisionado na licenciatura.	A10	Conhecer a realidade da sala de aula.	20.6
	B10	Experiência inicial do futuro professor.	28.8
11. Olhar em relação à participação no estágio.	B11	Não teve estagiários.	31.2
	C11	Sim, acolher estagiário: momento de aprendizagem.	22.1
12. Sua função em relação ao estagiário.	C12	Demonstrar a realidade da prática escolar.	23.0
	D12	Funções diversas.	23.5
13 Visão sobre experiência filosófica.	C13	Sim, a experiência filosófica é importante.	96.1
14. Significado de ensinar Filosofia.	A14	Buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes, levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano.	62.9
15. Como foi a experiência de Estágio Supervisionado.	A15	Foi uma experiência apenas burocrática, fiz o estágio apenas para cumprir com as formalidades.	29.3
	B15	Foi uma experiência satisfatória porque pude ter o primeiro contato com a realidade da sala de aula.	49.0

Fonte: O autor (2019).

No *Cluster* geral fica evidenciado que a experiência filosófica é importante (C13- 96.1). De forma predominante, ele é composto por participantes do sexo masculino (B2 – 65.3). Ensinar Filosofia significa para os integrantes desse *Cluster*, em sua maioria: A14- Buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes, levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano (62.9). Sobre o Estágio Supervisionado, o entendimento apresentou-se como uma experiência satisfatória, uma vez que representou o primeiro contato do estagiário com a sala de aula (B15 - 49.0).

Em se tratando da faixa etária dos participantes, aparecem os seguintes significantes elementares: B1 - 25 a 35 anos - 31.7; C1 - 35 a 50 anos - 45.1. A disciplina de concurso predominante, como era de se esperar, é a Filosofia (A5 - 61.5). Ser professor, para os integrantes desse *Cluster*, é ser mediador de ensinar e aprender (D6-20.1). As falas dos professores que exemplificam esse significante elementar são as seguintes:

P198: Conduzir o educando a criar sua própria autonomia intelectual, motivá-lo a desenvolver o próprio potencial (competências).

P182: Ser professor, é exercer a maiêutica, ou seja, ajudar a conceber.

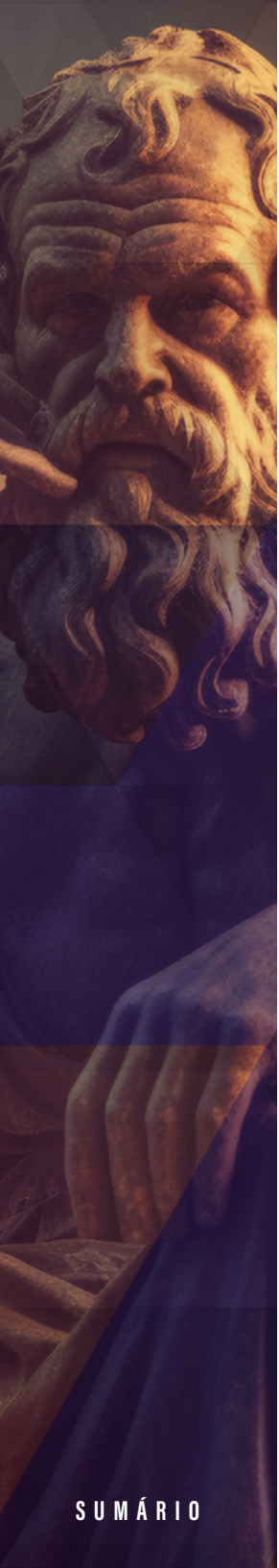
P181: Dividir experiências e conhecimento, construir ponte entre o desconhecido, a ciência e a realidade do aluno e da comunidade escolar. Estar junto aprendendo e ensinando é fazer parte de um processo contínuo e dinâmico científico, empírico e contrastante que nos apresenta a cada dia mais verdades veladas e reveladas e as infinitas possibilidades de contestações.

P167: Um educador e, também, um pesquisador, leitor assíduo e aprendiz, pois sempre aprendemos com os alunos e com a prática do ensino-aprendizagem.

P157: Um agente que ensina e aprende.

P117: É ensinar e aprender, ter a missão e o comprometimento com a formação integral do aluno.

Fica evidenciada, pela fala dos professores, a contribuição do professor no processo de ensino-aprendizagem. Tomazetti (2002) apresenta o desafio da formação de professores de Filosofia que se desenvolvem profissionalmente no ofício da própria profissão e não dispuseram de uma formação adequada durante o período da licenciatura e



Ao serem indagados sobre sua ação docente, muitos professores de filosofia que atuam nas escolas de ensino médio de Santa Maria destacam a dificuldade dos cursos em prepará-los para a docência, e afirmam que se tornaram professores no dia-a-dia de seu trabalho, por tentativa e erro. A construção de seus saberes sobre a profissão é decorrência da necessidade de sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, e tais saberes se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques de ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Obviamente, a profissão compõe-se também de saberes profissionais adquiridos após a formação inicial, mas aceitar que a prática tenha seu momento apenas ao final do curso de graduação, no período do estágio supervisionado, quando o aluno então procura “aplicar” os conhecimentos adquiridos nos períodos anteriores de seu curso, significa manter um modelo de formação docente sustentado em uma racionalidade técnica (Tomazetti, 2002, p. 74).

Os participantes do *Cluster* geral percebem que o Estágio Supervisionado foi uma experiência satisfatória porque se apresentou como o primeiro contato com a realidade da sala de aula (B15- 49.0). Houve, também, uma opção evidenciada de que o estágio foi uma experiência burocrática, apenas para cumprir com as formalidades (A15 – 29.3). Para esses professores, talvez se apliquem os dizeres de Tomazetti (2002) sobre as dificuldades encontradas na formação inicial de professores de Filosofia.

Em se tratando do papel do professor de Filosofia, para os professores no *Cluster* geral, aparecem os significantes elementares e as respectivas frequências apresentados no Quadro 29.

QUADRO 29 - Papel do professor de Filosofia na perspectiva do *Cluster* geral

Código	Significante elementar	Frequência	Fala dos participantes
A8	Criar conceitos	24.5	P21: Conhecer e fazer conhecer os conceitos da tradição filosófica para com eles mostrar outras e melhores possibilidades aos estudantes no campo subjetivo, social, econômico e político. P45: O professor de Filosofia tem como papel colaborar para a desconstrução de conceitos e de levantamento de novos saberes mais úteis para os dilemas e problemas atuais. P50: Na medida do possível, ensinar o outro a filosofar. P85: Possibilitar a reflexão para a construção dos conceitos. P125: Permitir a reconstrução dos conceitos e estruturas do pensamento. P204: Compartilhar ideias e conceitos, despertando no aluno sua linha de raciocínio.
B8	Estimular o senso crítico	24.5	P3: Tem como papel ajudar o aluno a olhar o mundo com novos olhos com senso crítico. P6: Despertar o questionamento tentando formar um cidadão crítico e despertar os sonhos. P40: Creio que seja aquele que provoca, instiga o educando à busca pelo conhecimento de modo crítico, que seja aquele que causa ao aluno indagações, sobre si e sobre o mundo a sua volta, aquele que possibilita essa abertura de horizonte do saber ao aluno; em suma, o desvelamento de um sujeito autônomo. P128: Auxiliar o aluno a compreender o mundo de forma a se tornar um cidadão crítico. P185: Estimular o estudante a pensar, refletir, questionar a si e o seu entorno de maneira crítica.

Código	Significante elementar	Frequência	Fala dos participantes
E8	Propiciar conhecimento filosófico	24.0	P40: Creio que seja aquele que provoca, instiga o educando a busca pelo conhecimento de modo crítico, que seja aquele que causa ao aluno indagações sobre si e sobre o mundo a sua volta, aquele que possibilita essa abertura de horizonte do saber ao aluno, em suma, o desvelamento de um sujeito autônomo P55: Estimular os estudantes para o "sabor" da Filosofia. P115: O papel do professor de Filosofia é estimular o ser humano buscar o conhecimento, despertar nele o amor pela sabedoria. P165: Mostrar aos educandos o potencial do raciocínio filosófico.
F8	Propiciar uma experiência filosófica	21.1	P2: Acredito que o papel do professor de Filosofia é estimular o aluno a pensar sua realidade, contexto histórico em que vive para, a partir disso, possam vir as questões e, por meio delas, a busca por respostas. Ensinar Filosofia é o mesmo que despertar a curiosidade dos alunos, ensiná-los a refletir sobre determinados problemas concernentes a sua realidade. P40: Creio que seja aquele que provoca, instiga o educando à busca pelo conhecimento de modo crítico, que seja aquele que provoca no aluno indagações sobre si e sobre o mundo a sua volta. Aquele que possibilita essa abertura de horizonte do saber ao aluno. Em suma, o desvelamento de um sujeito autônomo. P80: Ser um sujeito mais humano que procura despertar em seus alunos uma reflexão, um olhar mais amplo diante da vida e daquilo que acontece no nosso dia a dia. P196: Levar o estudante a pensar por si próprio, tirando as diversas imposições que o mundo os coloca sobre o pensamento.

Fonte: O autor (2019).

Sobre a criação conceitual, que fica evidenciada na fala dos professores, encontramos os dizeres de Mostafa e Cruz (2009), que trazem o significado dos conceitos filosóficos para Deleuze e Guattari:

Como nos explicam, muito claramente, Deleuze e Guattari: Um conceito não é um conjunto de ideias associadas, como uma opinião. É certo que fazer filosofia é um exercício do pensamento, um “trabalho intelectual”, mas, nessa nova concepção, é função dela traçar todas as possíveis linhas de fuga, afastar-se dessa ilusão de que “nossa experiência cotidiana, nossas crenças e opiniões alcançam uma visão crítica” seja de si mesma, seja do mundo (Mostafa; Cruz, 2009, p. 14).

Como nos indicam as autoras, criar conceitos não é limitar-se apenas aos parâmetros da opinião, é um trabalho intelectual de pensar o novo, o devir. A fala de P21 exemplifica essa dinâmica na medida em que propõe que os alunos conheçam os conceitos da tradição filosófica para mostrar possibilidades em sua vida cotidiana. Assim, supera-se um ensino meramente enciclopédico, como nos ensina Mendes (2017). P45 indica a perspectiva da desconstrução conceitual para iluminar os problemas atuais. Nesse contexto, aparecem as falas dos outros professores no sentido de se filosofar na aula de Filosofia, conciliando o pensamento dos filósofos com os problemas cotidianos dos alunos.

Com Heller (1983, p. 19) aprendemos que a Filosofia se norteia pelo espírito da utopia — uma utopia racional. A filósofa também declara que a Filosofia é construída pela argumentação racional. É dessa argumentação que podemos deduzir o espírito crítico que P6 enuncia: “Despertar o questionamento tentando formar um cidadão crítico e despertar os sonhos”. A criticidade é resultado da experiência filosófica em que o aluno vivencia a criação conceitual e pode perceber-se como alguém que pode usar os conceitos filosóficos para iluminar sua realidade. Nos dizeres de Heller (1983, p. 19):

Com efeito, como vimos, a filosofia constrói o seu mundo sobre a *argumentação racional*. Para ela, só é verdadeiro o que todo homem pode reconhecer como tal, por meio da sua própria razão. Função da filosofia é levar o homem racional, mediante o pensamento racional, ao conhecimento do dever-ser, do Bem e do Verdadeiro que ela, a filosofia, já conhece. O sistema filosófico – o “mundo” da filosofia – deve conter essa “elevação”.

O que Heller (1983) indica parece adaptar-se à realidade do aluno da Educação Básica: “O aluno não deve se tornar filósofo, mas se apropriar ativamente da filosofia” (Heller, 1983, p. 25). Esse apropriar-se diz respeito à experiência filosófica e à criação conceitual. Trata-se de buscar uma recepção completa da Filosofia que una o pensar, o viver e o agir. Assim sendo, a Filosofia não é algo apenas teórico, é a vivência de uma determinada Filosofia. No entendimento de Heller (1983), acolher apenas a teoria filosófica sem relacionar à existência é algo muito limitado – o desafio consiste em possibilitar um encontro da filosofia com a vida: “Reflete como deves pensar; reflete como deves agir; reflete como deves viver”. No pensamento de Heller (1983), pensar, viver e agir estão indissociavelmente relacionados a fim de possibilitar uma apreensão da Filosofia arraigada na própria existência.

As falas dos significantes elementares “propiciar conhecimento filosófico” e “propiciar uma experiência filosófica” encaminham-se neste sentido: o papel do professor para P128 é “auxiliar o aluno a compreender o mundo de forma a se tornar um cidadão crítico” – esse cidadão crítico implica um papel do professor que vai além do mero transmissor enciclopédico. O professor P2 também evidencia um entendimento da Filosofia que ilumina a realidade da vida dos estudantes. Todas as demais falas colocam em perspectiva um entendimento da Filosofia como algo transformador da própria

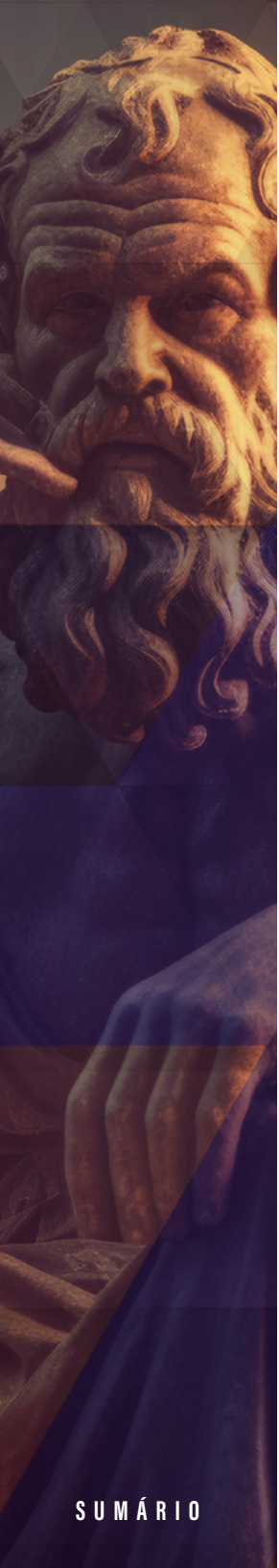
vida dos estudantes. Teixeira e Horn (2017) apresentam um entendimento do filosofar partindo de Kant, que se harmoniza com o que foi apresentado nas falas dos professores.

O filosofar, por sua vez, exige que se use a razão para criar, produzindo novos conhecimentos, fazendo uma análise crítica aos que já existem. Filosofar, para Kant, é atingir a autonomia do pensar, é alcançar o esclarecimento. Ele define, de maneira geral, que a Filosofia é a atividade racional dos conceitos (Teixeira; Horn, 2017, p. 55).

Podemos então compreender que o papel do professor de Filosofia para os professores que participam da presente pesquisa seja o de ajudar os alunos a filosofarem sobre a própria vida e seus dilemas existenciais. Nietzsche (2012) critica o enciclopedismo presente na escola alemã de seu tempo (1844-1900) – um ensino de filosofia historicista, que escondia a vivacidade da Filosofia e impedia a vivência e a assimilação de uma cultura autêntica – e uma cultura jornalística que contribuía para que os jovens não tivessem contato com a verdadeira cultura. Podemos pensar, assim, que o papel do professor de Filosofia é contribuir para que o aluno adquira uma cultura filosófica que lhe propicie o desenvolver de um senso crítico que ilumine sua existência. Nietzsche, ao criticar a escola de seu tempo na Alemanha, assevera:

Arrastar para esta luta uma escola voltada para a verdadeira cultura e inflamar, particularmente no ginásio, a nova geração para o que é verdadeiramente alemão, eis a atividade futura que esperamos da escola: onde, enfim, o que se chama de cultura clássica encontrará também seu solo natural e único ponto de partida (Nietzsche, 2012, p. 98).

Pensando nos dias atuais, o avanço de tantas fontes de informação multiplicou a cultura apenas jornalística, de muitas informações,



mas sem cultura autêntica. Para os professores participantes, nessa perspectiva das falas apontadas e conforme o significante elementar, “ensinar filosofia significa” buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes, levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano (A14 - 62.9). Essa opção traz uma harmonia com as falas anteriores sobre o papel do professor de Filosofia na visão dos professores participantes.

De modo semelhante, é a visão que os professores têm da Filosofia em relação a outras disciplinas. Apareceram os seguintes significantes elementares: A9 - Criar conceitos (24.0); C9 — Espaço para o debate/reflexão das ideias (30.7); E9 - Permite visualizar diversos horizontes (30.2); F9 — possibilita uma experiência filosófica (24.0). Esses significantes elementares apontam no sentido de um ensino vivencial da Filosofia. Heller (1983) apresenta a especificidade da Filosofia em produzir espanto e propiciar o desenvolvimento autônomo do pensamento. Assim, a “[...] filosofia é sempre uma forma de vida” (Heller, 1983, p. 27).

Ao discutir sobre a transmissibilidade da Filosofia, Carrilho (1987) defende a importância da problematização no ensino de Filosofia. Os problemas relacionados com a vida de quem filosofa que possibilitam a própria existência da Filosofia, porque a vida dela depende da problematização filosófica. A aprendizagem do filosofar encontra-se na vivência do laboratório conceitual que é a aula da Filosofia, buscando relacionar os conceitos dos filósofos da tradição com os próprios dilemas existenciais e sociais daquele que filosofa.

Sobre a função do Estágio Supervisionado na licenciatura, apareceram dois significantes elementares, apresentados no Quadro 30 a seguir.

**QUADRO 30 - Função do Estágio Supervisionado na licenciatura
segundo a perspectiva do *Cluster* geral**

Código	Significante elementar	Frequência	Fala dos participantes
A10	Conhecer a realidade da sala de aula	20.6	P9: Conhecer a realidade escolar. P28: O Estágio Supervisionado é o momento em que o licenciando toma contato com uma pequena parte da realidade escolar que o aguarda. P80: Um momento em que os futuros docentes terão a oportunidade de conhecer a realidade escolar. P170: A função seria dar oportunidade prévia ao futuro professor de conhecer a realidade da profissão, e assim prepará-lo para conduzir as discussões em sala de aula. P199: A função do Estágio Supervisionado deve ser o contato direto com a sala de aula. É a oportunidade de o licenciando testar o conhecimento teórico desenvolvido pelos grandes clássicos. Além disso, é a oportunidade de o futuro professor ter seu ofício como objeto de estudo, com a orientação de seu professor.
B10	Experiência inicial do futuro professor	28.8	P1: Uma possibilidade para que os futuros professores sejam mais realistas. O estágio é o principal contato dos licenciandos com a função de professor. P12: A função é de propiciar ao futuro profissional um contato inicial com a realidade escolar, para que compreenda as nuances dessa realidade e entenda a realidade e a necessidade dos alunos. P94: O Estágio Supervisionado contribui para uma percepção do estagiário com o local que será de trabalho. Em muitos casos, prepara o estagiário para a vida como professor. P127: Creio que é uma oportunidade de os licenciandos visualizarem maneiras de lecionar e trocar experiências com os professores já atuantes, para discutir ideias, levantar possibilidades de ensino.

Fonte: O autor (2019).

A fala de P28 é significativa na medida em que expressa o significado de que o Estágio Supervisionado é o momento de o licenciando tomar contato com a realidade escolar em que está inserido. A fala de P94 indica a atitude de preparar o estagiário para a vida de professor. Pela fala de P127, é evidenciada a oportunidade de os licenciandos trocarem experiências no campo de estágio. Segundo García (1999), deve-se superar, nos cursos de formação inicial, a separação entre formação prática e teórica:

A separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor em formação que tem que fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento. É necessário que, juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação de professores potenciem o que temos vindo a chamar de *conhecimento didático do conteúdo*, um conhecimento didático do conteúdo a ensinar, que se adquire na medida em que se compreende e aplica (García, 1999, p. 99).

O desafio, como refletimos nos *Clusters* parciais anteriores, é unir a atividade prática à teórica e que ambas formem uma unidade. As falas dos professores revelam a importância de uma vivência produtiva do Estágio Supervisionado para possibilitar uma formação integral para os professores de Filosofia.

Sobre a função do professor em relação ao estagiário, dois significantes elementares surgiram: 1. C12 – Demonstrar a realidade da prática escolar – (23.0); 2. D12 – Funções Diversas (23.5). Esse demonstrar a realidade da prática escolar é harmonioso com a resposta do significante elementar anterior, porque justamente se entende o Estágio Supervisionado como o momento propedêutico para o futuro trabalho do docente.

Com relação a observar a participação de estagiários em suas aulas, um grupo com frequência de 31.2 não teve estagiários, e

outro grupo com frequência de 22.1 respondeu que acolher estagiários é momento de aprendizagem. Apresentamos algumas respostas que exemplificam a compreensão nessa perspectiva:

P7: É um momento fundamental da sala de aula, pois reúne aqueles que já estão atuando, aqueles que pretendem atuar e o discente. É um encontro necessário que a educação pode proporcionar. A educação é um ato coletivo; ninguém aprende sozinho, ninguém ensina sozinho. A presença do outro é fundamental.

P26: Há experiências significativas de interação e momentos negativos. No entanto, é importantíssimo para conhecer, atuar e pensar a prática na sala de aula e como contribuir para o despertar do filosofar ou na atitude filosófica.

P55: Sim. Considero uma oportunidade interessante para sentir o exercício da docência.

P66: Sim. Contribuiu de maneira muito significativa para minha formação.

P75: Sim. Creio que a aula para ele se transforma num aprendizado, assim como para os alunos. Muitos têm medo de serem julgados, mas não é assim que penso. Penso na presença do estagiário como uma oportunidade para ensinar a ele e aprender também com ele. Escuto muito meus estagiários, a observação deles é muito importante como alguém de fora que vê a aula em outra perspectiva.

P103: O Estágio é um espaço de ensino e aprendizagem, e o estagiário é um profissional que está observando sua área de atuação. Os estagiários deveriam ser mais respeitados e valorizados como seres aprendentes, incompletos que precisam dos outros para aprender e também para ensinar.

P154: Sim. O estagiário é um companheiro na construção do pensamento e das aulas, que, ao mesmo tempo que aprende com nossa experiência, nos avalia e nos permite repensar práticas com as quais já nos sentimos confortáveis. A presença do estagiário nos impele a ser melhor para nós, para ele e para os alunos e alunas.

A fala de P7 é indicativa de que a educação não é um ato isolado, mas um processo coletivo, pois ninguém aprende sozinho e ninguém ensina apenas enquanto o outro aprende – ensinar e aprender representam uma via de mão dupla. P75 e P103 enfatizam o aprendizado como qualitativo do estágio. É importante destacar o tom familiar empregado por P154 que percebe o estagiário como companheiro na construção do conhecimento.

Araujo (2015) enfatiza o que já apresentamos sobre a unidade entre teoria e prática na formação dos licenciandos nos seguintes termos:

Nesse sentido, vale a pena ressaltar que o estágio não deve ser situado como a parte prática do curso, mas o momento em que ocorre uma aproximação ao contexto real de trabalho, baseado nas teorias construídas durante o curso, o que deverá possibilitar que haja uma reflexão que tenha como ponto de partida e objeto a realidade escolar. [...]. Assim, os estagiários são considerados como produtores de teorias e construtores de seus modos de ensinar constituindo, desse modo, uma profissionalidade docente estruturada na capacidade de resolver os problemas vivenciados no cotidiano da profissão (Araujo, 2015, p. 50-51).

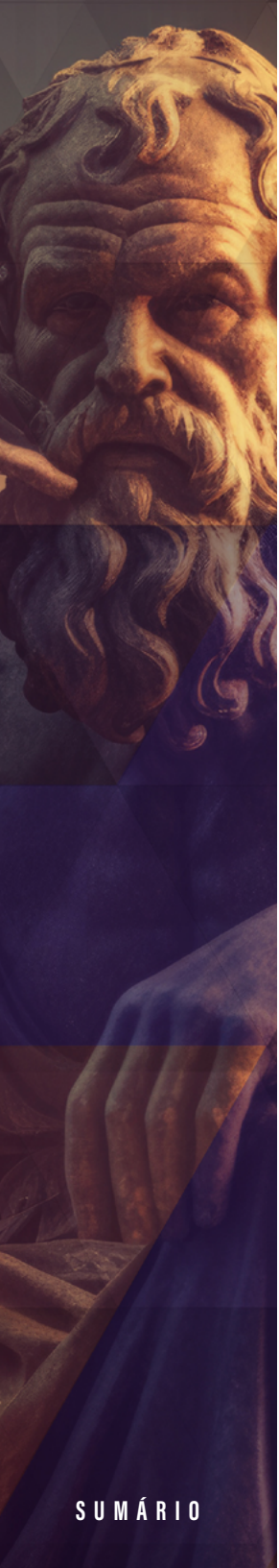
Nesse sentido, pensar na unidade entre teoria e prática em uma formação integral do licenciando é de fundamental importância. Assim, não se pode entender o Estágio Supervisionado como a parte

prática do curso de licenciatura, como se pudéssemos separar as atividades teóricas das atividades práticas.

No *Cluster* geral evidenciou-se a opção dos 208 participantes por um entendimento da Filosofia como experiência filosófica. Além disso, os professores entendem que seu próprio Estágio Supervisionado foi uma experiência satisfatória, porque possibilitou um primeiro contato com a realidade da sala de aula. Sobre o papel do professor de Filosofia, os significantes elementares “criar conceitos”, “estimular o senso crítico”, “propiciar conhecimento filosófico” e “propiciar uma experiência filosófica” foram destacados. Sobre a sua função do professor em relação ao estagiário, dois significantes elementares surgiram: funções diversas e demonstrar a realidade da prática escolar. Desse modo, o estágio é percebido pelos professores como momento de troca de experiências e aprendizagem recíproca.

3.9 RESULTADOS A PARTIR DOS *CLUSTERS*: LICENCIANDOS DE FILOSOFIA

Além de evidenciar como os professores de Filosofia do Estado do Paraná concebem o ensino da Filosofia e o Estágio Supervisionado, também se investiga como os licenciandos do Curso de Filosofia concebem esses dois conceitos. Nosso objetivo é identificar como esses conceitos estão sendo construídos por licenciandos em formação inicial e continuada, e quais os vieses que os

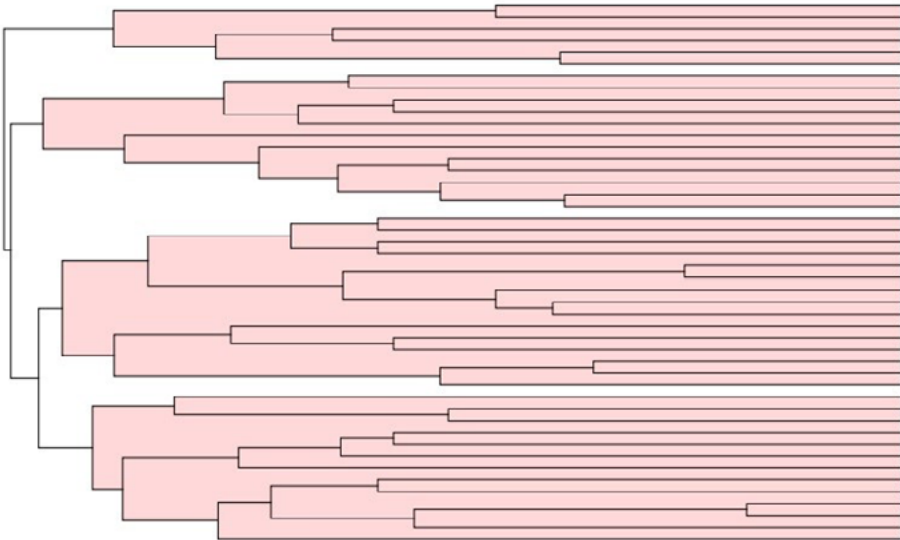


caracterizam. Passamos, portanto, a apresentar os *Clusters* do questionário com licenciandos (Apêndice D).

Os questionários foram aplicados no segundo semestre de 2016. A Tabela 7, da página 77, apresenta a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Como já foi exposto, por meio da análise textual discursiva, constituíram-se os significantes elementares dos licenciandos (Apêndice I). Produzimos uma tabela binária 0 e 1 (0 não se aplica, 1 aplica-se o respectivo significante elementar) a fim de relacionar os códigos com os significantes 0 ou 1. Os dados foram processados pelo *software Mathematica®*, o qual gerou, com base em semelhanças e dissimilaridades, 5 *Clusters* e 1 *Cluster* geral; cada *Cluster* apresenta as características mais evidenciadas considerando todos os sujeitos. Ao longo da nossa análise, como já fizemos com os *Clusters* dos professores, apresentamos quadros com os significantes elementares de cada *Cluster* e com a frequência que foi evidenciada das afirmações dos sujeitos em relação ao significante elementar. Após, trazemos um quadro com as respectivas variáveis e a frequência como foi perguntado aos licenciandos. Posteriormente, realizamos uma análise dos dados com os referenciais teóricos que norteiam nossa pesquisa. Nominamos com “L” os licenciandos, e, quando não mencionamos “entrevista”, é porque se trata do questionário aplicado aos licenciandos.

A Figura 12 a seguir apresenta o dendrograma gerado pelo *software Mathematica®* referente ao questionário aplicado aos 46 licenciandos de Filosofia da UENP. Os dados do dendrograma são especificados no Quadro 31.

FIGURA 12 - Dendrograma dos licenciandos de Filosofia participantes da pesquisa



Fonte: Dendrograma obtido a partir dos dados inseridos no software Mathematica® (2019).

O Quadro 31 que segue traz os respectivos participantes divididos por *Cluster*.

QUADRO 31 - Integrantes de cada *Cluster*

<i>Cluster</i>	Número de participantes - Questionário	Participantes - Questionário	Participantes - Entrevista
1	9	L1, L4, L14, L28, L34, L35, L37, L41, L43	L1, L2, L5, L11, L12, L13, L24, L25, L37
2	8	L2, L12, L15, L27, L30, L33, L40, L46	L9, L17, L18, L19, L27, L28, L30
3	19	L3, L5, L8, L9, L17, L18, L19, L20, L21, L22, L23, L25, L29, L31, L32, L36, L39, L42	L8, L14, L15, L16, L20, L21, L22, L23, L26, L29, L31, L34, L35, L36
4	3	L24, L44, L45	L1, L6, L32
5	7	L6, L7, L10, L11, L13, L16, L26	L3, L4, L7, L10, L13

Fonte: O autor (2019).

A seguir, no Quadro 32, apresentamos as características mais evidenciadas nas frequências de cada *Cluster*.

QUADRO 32 - Características mais evidenciadas de cada *Cluster*

<i>Cluster</i>	Característica evidenciada
1	Ser um bom professor de Filosofia significa "ser capaz de aprender e ensinar filosofia" (E1- 66.6). A experiência filosófica é importante porque ajuda a construir o espírito crítico (B3 - 55.5). Função do ensino superior na educação brasileira é "auxiliar no aperfeiçoamento profissional" (A7- 66.6).
2	Ensinar Filosofia significa ajudar a construir o pensamento crítico (B3 - 62.5). A importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia é possibilitar a "experiência com a sala de aula" (B4 - 100.0). A motivação para cursar o curso de Filosofia foi para conhecer mais a Filosofia (A6- 75.0).
3	Ser um bom professor de Filosofia significa "auxiliar na capacidade crítica dos alunos" (A1- 42.1). Entendem o enciclopedismo como pressuposto para a experiência filosófica (A2- 68.4). Entendem a importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia relacionado com a vivência da futura condição de professor (D4 - 47.3).
4	Consideram a experiência filosófica importante "porque não se pode apenas memorizar conteúdos filosóficos" (D2 - 66.6). Ensinar Filosofia significa superar o senso comum (D3 - 66.6). A importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia está relacionada com a vivência da futura condição de professor (D4 - 100).
5	A experiência filosófica é importante porque a Filosofia é transformadora (B2 - 85.7). A importância do Estágio Supervisionado está relacionada com o aprendizado para a futura atividade como professor (D4 - 66.6). A função do Ensino Superior na educação brasileira é contribuir para a "formação do cidadão" (B7 - 66.6).

Fonte: O autor (2019).

Nos tópicos a seguir, analisamos cada *Cluster* gerado pelo software *Mathematica*® referente aos dados dos licenciandos de Filosofia da UENP.

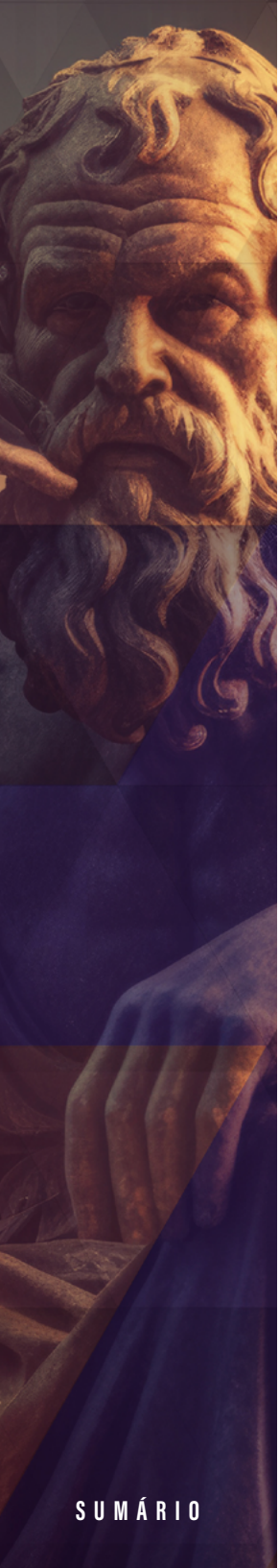
3.9.1 CLUSTER 1 - LICENCIANDOS

O Quadro 33 a seguir expõe os significantes elementares do *Cluster 1*.

QUADRO 33 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster 1*

Variável	Significantes elementares	Frequência/Mean
1. Significado de ser um bom professor de filosofia	E1 - Ser capaz de aprender e ensinar Filosofia.	66.6
2. Se a experiência filosófica é importante	A2 - Enciclopedismo como pressuposto para a experiência filosófica.	33.3
	D2 - Sim, é importante porque não se pode apenas memorizar conteúdos filosóficos.	44.4
3. Significado de ensinar Filosofia	B3 - Pensamento crítico – ajuda a construir.	55.5
	C3 - Ajudar o aluno a refletir.	55.5
4. Importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia	B4 - Experiência com a sala de aula.	22.2
	C4 - Pode ser negativa.	44.4
	D4 - Vivência da futura condição de professor.	22.2
5. Expectativas em relação à regência, em relação aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo, durante o estágio.	A5 - Ensinar é agradável.	22.2
6. Motivação para cursar licenciatura em Filosofia.	F6 - Paixão pela Filosofia.	55.5
	H6 - Vontade de lecionar.	22.2
7. Função do Ensino Superior na educação brasileira	A7 - Auxiliar no aperfeiçoamento profissional.	66.6
	D7 - Formar massa trabalhadora.	22.2

Fonte: O autor (2019).



A frequência mais evidenciada pelos licenciandos do *Cluster 1* com relação à pergunta sobre o significado de ser um professor de Filosofia foi o significante “ser capaz de aprender e ensinar filosofia” (E1- 66.6). Os dizeres de L1 exemplificam esse significante elementar: “Ser um bom professor não é somente aquele que domina o conteúdo, mas, sim, aquele que é capaz de ir além de ensinar e aprender junto com seus alunos”. Entendemos, assim, que ensino e aprendizagem em Filosofia interligam-se. É necessário que o professor de Filosofia tenha vivenciado um ensino relacionado ao cotidiano para que ele também provoque seus estudantes a estabelecerem essa relação.

Em se tratando da variável experiência filosófica e sua importância, destacou-se a frequência “Pensamento crítico – ajuda a construir” (B30 - 55.5). Apareceu, ainda, o significante: enciclopedismo, como pressuposto para a experiência filosófica (A2 -33.3). Exemplifica esse posicionamento o licenciando L1, que respondeu ao questionário: “Experiência filosófica e enfoque dos sistemas filosóficos são a mesma coisa, não há como adentrar à filosofia sem ler”. A L2, na entrevista, assim fala sobre a Filosofia, fazendo uma distinção entre a Filosofia que é ensinada no Ensino Médio e no Curso Superior:

Olha, eu acho que a Filosofia é uma arte e uma ciência que busca conhecer tudo, a respeito do homem, como indivíduo, como ser perante o mundo, né, na sociedade; e todo o restante e tudo que está em volta dele, que ele pode ver, sentir e, até mesmo, que ele pode não ver, como no caso da metafísica, que é o estudo da metafísica. Eu acredito, como já vi Filosofia no Ensino Médio, ela não seja abordada da maneira correta no Ensino Médio, pelo menos não foi para mim. Eu acho que o estudante passa a conhecer realmente a Filosofia no Ensino Superior, que foi o que aconteceu comigo. Eu gostava porque eu tinha uma professora, boa; e eu lia também a respeito, mas eu acho que a verdadeira Filosofia é a partir do Ensino Superior (L2).

Os dizeres de L1 aproximam-se de um ensino mais enciclopédico. Mendes (2017, p. 85) esclarece sobre essa visão nos seguintes termos:

Para a concepção enciclopédica de ensino de filosofia, a produção filosófica parece ser um produto materializado nos livros de história da filosofia e nos manuais. *Ensinar* significa transmitir os conteúdos como conhecimento produzido pelos filósofos. O currículo é uma enciclopédia dos conteúdos a serem literalmente vencidos pelo professor, a fim de garantir a aprendizagem. Os manuais são uma referência fundamental para o aprendizado, cabendo ao estudante assimilar o que o manual prescreve.

Assim, o enciclopedismo contribui com o ensino de Filosofia; no entanto, não se pode limitar-se a ele, faz-se necessária uma criação conceitual que possibilite uma experiência filosófica. Aparece, também, como resposta da variável, se a experiência filosófica é importante, sendo o significante elementar: “Sim, é importante porque não se pode apenas memorizar conteúdos filosóficos” (D2 - 44.4).

Para a variável o que significa ensinar Filosofia, evidenciamos dois significantes elementares: B3 - Pensamento crítico ajuda a construir (55.5) e C3 - Ajudar o aluno a refletir (55.5). O Quadro 34, a seguir, traz as falas dos licenciandos que exemplificam esses significantes elementares:

QUADRO 34 - Respostas para a variável “O que significa ensinar filosofia?”

Significante elementar	Fala dos licenciandos
B3- Pensamento crítico – ajuda a construir	L1: Além de ensinar os conteúdos filosóficos, é importante apresentar que a Filosofia não está só nos livros, mas, sim, nas nossas vidas, ensinar o aluno a construir um pensamento crítico-reflexivo. L28: Permitir que o estudante compreenda as correntes filosóficas anteriores e ainda compreenda seu meio social de forma crítica e não superficial.
C3 – Ajudar o aluno a refletir	L4: É instigar o aluno a refletir sobre tudo com base e critérios fundados. L14: Aplicar o conhecimento de forma reflexiva.

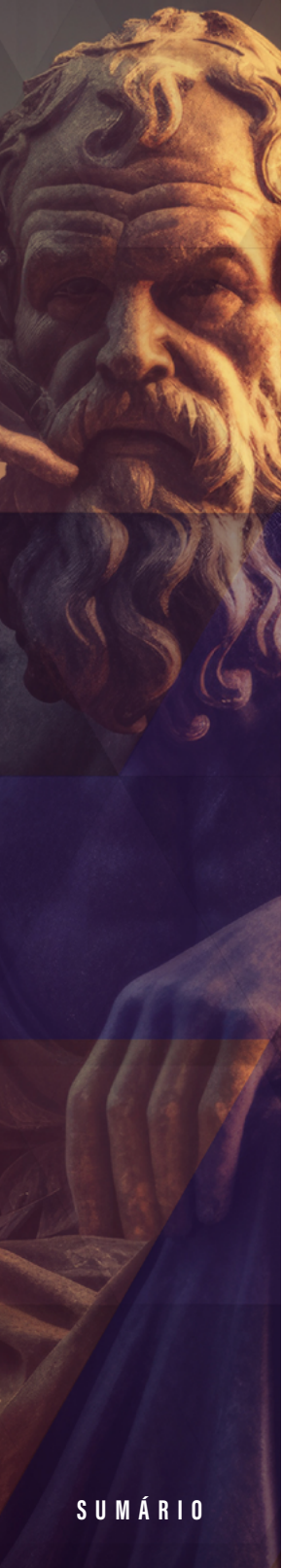
Fonte: O autor (2019).

Esses dois significantes elementares são complementares na medida em que o ensino de Filosofia ajuda o aluno a refletir e a desenvolver seu senso crítico. As falas da entrevistada da Licencianda 5 também exemplificam essa compreensão da Filosofia como contribuição para o espírito crítico e uma forma de vida:

Bom, até entrar na Faculdade, eu tinha uma concepção bem diferente. Após ter vários outros [...] ter outros conhecimentos diferenciados, eu vejo que Filosofia é muito além do ato de pensar e questionar. Filosofia, eu acho, é um modo de vida que você atribui para você, não aceitar as coisas do jeito que elas são, não aceitar tudo como as pessoas, a sociedade impõe. Eu acho que, igual disse, é muito além do ato de questionar, mas a visão que toda a sociedade tem, que eu sempre tive, é que é algo além, é algo totalmente necessário, é a matéria principal na minha concepção, que é uma matéria necessária, porque, a partir da Filosofia, você consegue entender outras matérias (L5).

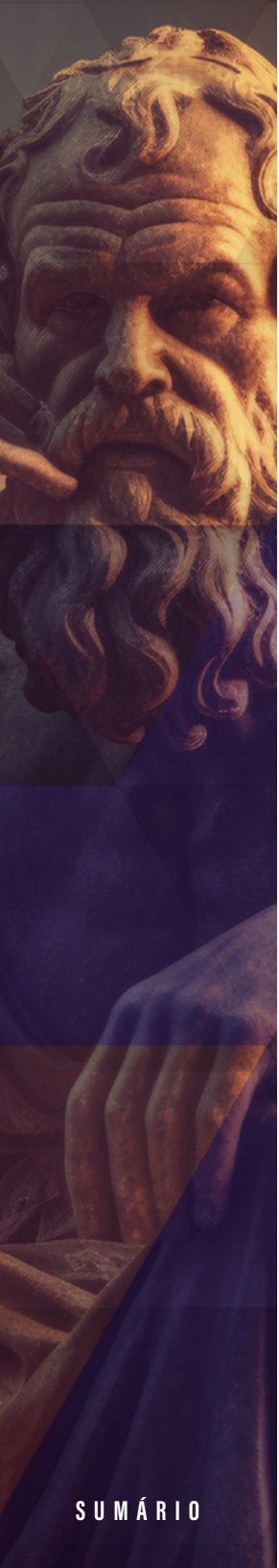
A Filosofia é entendida pela entrevistada como uma forma de vida, além de possibilitar o ato de pensar e questionar. Obiols (2002) entende que o dilema sobre ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar é falso porque ambas as situações se inter-relacionam e se interligam, e a aprendizagem filosófica surge do filosofar amparado na história da Filosofia. Para Obiols (2002, p. 86),

[...] a tensão entre o substantivo “filosofia” e o verbo “filosofar” é constante, e que ambos constituem as duas faces inseparáveis e indispensáveis para que a aprendizagem de conteúdos ou habilidades possa ser considerada “filosófica”. Nem mesmo Kant jamais imaginou o “aprender a filosofar” como a capacitação de um operador de micro-computador que aprende umas regras para obter certos resultados, tal seria o “trabalho” de meros *sofistas*, nem Hegel convalidaria o “aprender filosofia” daqueles meros repetidores de textos ilustres, criticados por Descartes, Nietzsche e tantos outros.



Com relação à importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia, apareceram como respostas os significantes elementares: B4 - Experiência com a sala de aula; C4 - Pode ser uma experiência negativa; D4 - Vivência da futura condição de professor. Essas respostas harmonizam-se no sentido de entender o estágio como um momento preparatório para a futura condição de professor em que o estagiário tem uma experiência da sala de aula. Com relação às expectativas sobre a regência, os alunos, o professor, a escola e o conteúdo durante o estágio, prevaleceu o significante elementar A5 - Ensinar é algo agradável (22.2). A fala que exemplifica tal afirmação é a fala de número 4: "As melhores possíveis, porque ensinar é uma experiência muito agradável." Com relação ao Estágio Supervisionado, a fala da entrevista Acadêmica 24 demonstra a dificuldade que há de se superar a perspectiva burocrática do Estágio Supervisionado:

Na teoria, ele seria para a gente aplicar o que a gente aprende aqui na Universidade, na Faculdade. Então, para mim, o Estágio teria que ser, acho, que um segundo ano e um terceiro ano, porque, no segundo ano, a gente tem matérias como Filosofia da Educação, Didática, onde a gente aprende a fazer plano de aula, plano de ensino, que o professor fala da questão da Educação, como que a Educação era antigamente, como que a Educação é agora, como deveria ser a Educação no futuro. E, se a gente tivesse Estágio nesse ano, a gente poderia pegar a experiência de lá do colégio, "olha, no meu colégio, a Educação, as aulas são feitas desse jeito" e trazer para a sala de aula... o estágio seria fundamental, mas acontece que ele fica muito, pelo menos para mim, na parte burocrática. Tudo que está escrito no papel ali, infelizmente, não é aplicado, aquela coisa de você colocar em prática, de você observar, de você trazer a vivência para a sala de aula, passar para a Universidade a vivência, a vivência da Universidade você levar para o Ensino Médio. Infelizmente, esse intercâmbio assim, pelo menos para mim, não ocorre da forma correta. Há uma falha aí, tanto por parte da Universidade quanto por parte dos colégios.

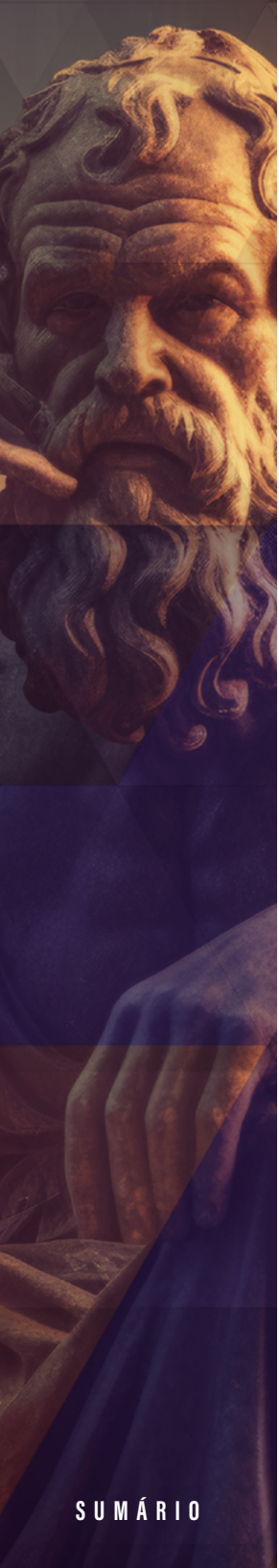


Então, o professor, na Universidade, fica muito ali na teoria: “Olha, vocês vão chegar lá, vão ter tantos alunos, vocês vão conversar, o que vocês vão fazer, tem que dar uma aula dinâmica para chamar atenção do aluno, tem que deixar o aluno entretido” [...]. A gente chega no Ensino Médio, a gente acha que vai encontrar um professor fazendo tudo isso; e a gente não encontra, porque a gente sabe que a aula tem determinado tempo, tem que dar aquele conteúdo. Então você tem aulas para corrigir, tem que preparar a aula. Então, você não tem tempo para dar uma aula dinâmica e tal. Então, infelizmente, eu acho que tinha que ser revisto alguma coisa, porque o que está no papel eu acho que não é aplicado de forma correta (L24).

Desburocratizar o estágio, segundo os dizeres da acadêmica entrevistada, parece relevante para que o Estágio Supervisionado proporcione uma formação plena aos licenciandos em Filosofia. Na fala da L24, parece evidenciado também o quanto, muitas vezes, é romanceado, pelo licenciando, como será a sua vida como professor de Filosofia no Ensino Médio e, quando ele chega para dar aulas, percebe o quanto a realidade está distante daquilo a que ele se propõe a fazer. Pimenta e Lima (2012, p. 104) destacam a realidade de que os estagiários vão encontrar diante de professores desmotivados, e essa situação acaba influenciando a formação dos licenciandos.

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: “Desista enquanto é tempo” e “O que você, tão jovem, está fazendo aqui”? (Pimenta; Lima 2012, p. 105).

As autoras questionam se os estagiários dispõem de elementos teóricos para vivenciar uma reflexão crítica sobre o próprio estágio. Para elas, evidencia-se, em muitos relatórios de estágio, a desorientação em relação a ele, porque a realidade do ambiente escolar distancia-se, em muito, do que é proposto nos documentos

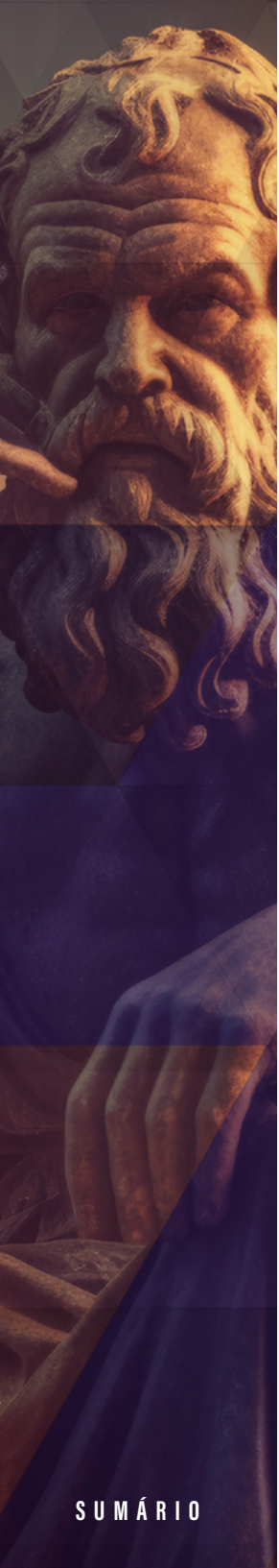


oficiais. Pimenta e Lima (2012) destacam ainda que o distanciamento que existe entre universidade e escola compromete a formação dos licenciandos.

Com relação à motivação para cursar licenciatura em Filosofia, encontramos os significantes: F6 - Paixão pela Filosofia (55.5) e H6 - Vontade de lecionar (22.2). Do primeiro significante aparecem as falas de L14: Gosto de ler e amo ler livros filosóficos; L41 - Gosto pela Filosofia; L43 - Aptidão para a disciplina de Filosofia. Para o significante elementar seguinte, aparecem exemplificadas as falas: L28 - O que motivou foi a vontade de lecionar e, principalmente, estudar algo que é essencial para minha existência; L37: A vontade de descobrir o novo, de dar aula e mostrar aos alunos a possibilidade do novo. Esses dizeres demonstram uma motivação positiva dos licenciandos em escolher a profissão professor de Filosofia, a fim de conciliar a opção com atitudes que promovam a realização pessoal do licenciando, futuro professor. A fala da entrevistada L25 demonstra que a escolha pode ocorrer mais pelo conhecimento filosófico do que pela licenciatura em si:

Essa pergunta é difícil mesmo. Bom, eu vou ser bem sincero. Eu entrei com dezessete anos. Acabei de sair do Ensino Médio, simplesmente pelos poucos contatos que eu tive no Ensino Médio; assim, e eu nem tive uma aula de Filosofia de qualidade, eu nem tive um encontro com a Filosofia no Ensino Médio [...] é [...] mas, por alguma maneira, não sei me recordar qual, algumas leituras assim que foram me interessando e quando fui fazer o vestibular, eu resolvi fazer, e eu nem sabia o que era Licenciatura. Então, eu fiz mais pelo interesse na Filosofia em si, sem considerar, por exemplo, o aspecto da Licenciatura, o trabalho como professor. Depois, no ano passado, eu comecei, peguei o PSS, dei aula, e eu vi que eu realmente gosto disso e quero trabalhar com isso, mas a escolha não teve [...], foi uma escolha de adolescente assim, por gosto (L25).

Assim, o aspecto motivacional da escolha da Filosofia e da licenciatura em Filosofia é de grande importância no desenvolvimento



profissional dos futuros professores dessa área. Quando se opta pela Filosofia sem se considerar o aspecto de ser uma licenciatura, pode resultar, por vezes, em futuros arrependimentos; tal ocorre quando o licenciando se depara com a realidade em sala de aula.

Pimenta e Lima (2012) entendem que o Estágio Supervisionado é o campo de aprendizagem que possibilita a construção da identidade docente e seria o momento de o licenciando rever suas motivações para a docência. Ao participar da aula na Educação Básica, os estagiários têm a oportunidade de confrontar a realidade da sala de aula com seus conhecimentos didático-pedagógicos, uma vez que “[...] a análise da aula assim se constitui em processo de pesquisa a partir da mobilização dos conhecimentos das áreas específicas e da Didática” (Pimenta; Lima, 2012, p. 159) e, assim, a aula configura-se “[...] como um laboratório pedagógico de aprendizagem da profissão docente” (Pimenta; Lima, 2012, p. 159).

Com relação à categoria: função do ensino superior na educação brasileira, ficaram evidenciados dois significantes elementares: A7 - Auxiliar no aperfeiçoamento profissional e D7 - Formar massa trabalhadora. Do primeiro significante, temos a fala de L1 que exemplifica: “A função é de podermos nos aperfeiçoar cada vez mais em nossas profissões, pois é necessário estar em constante aprendizado”. Ainda, do primeiro significante, temos a fala de L28: “A função do ensino superior é complexa e dependente de sua área. Algumas têm fins estritamente profissionais e que servem apenas ao mercado de trabalho, enquanto outras através da pesquisa permitem uma prioridade científica”. Do segundo significante, temos a fala de L35: “Infelizmente é a função de mercado, de formar massa trabalhadora”. Temos também a fala de L37: “O ensino superior tem a função de formar pessoas para mudar a realidade brasileira”. Essas falas evidenciam, na visão dos licenciandos, a contribuição do Ensino Superior na possível transformação das realidades de um país. O Ensino Superior possui uma função não apenas educacional, mas também social de promover a socialização de conhecimentos científicos com vistas à transformação da sociedade.

Entre as diversas caracterizações dos integrantes do *Cluster 1*, encontramos que ser um bom professor de Filosofia significa ser capaz de aprender e ensinar Filosofia. Com relação à experiência filosófica, aparecem significantes que levam a entender o enciclopedismo como propedêutico para possibilitar uma experiência filosófica. Destaca-se, também, o papel da Filosofia em contribuir com o pensamento crítico. Com relação à motivação para cursar licenciatura em Filosofia, encontramos os significantes “paixão pela Filosofia” e “vontade de lecionar”. O estágio ficou evidenciado como vivência da futura condição de professor. Passamos a analisar, então, as respostas categorizadas no *Cluster 2*.

3.9.2 CLUSTER 2 – LICENCIANDOS

O Quadro 35 traz a síntese dos significantes mais elementares do *Cluster 2*.

QUADRO 35 - Síntese dos significantes mais elementares do *Cluster 2*

Variável	Significantes elementares	Frequência/ <i>Mean</i>
1. Significado de ser um bom professor de Filosofia.	A1 - Auxiliar na capacidade crítica dos alunos.	37,5
	C1 - Instigar os alunos a pensar.	37,5
2. Se a experiência filosófica é importante.	A2 - Enciclopedismo como pressuposto para a experiência filosófica.	37,5
	E2 - Sim, filosofia é criação de conceitos.	37,5
3. Significado de ensinar Filosofia.	B3 - Pensamento crítico – ajuda a construir.	62,5
	D3 - Superação do senso comum.	37,5
4. Importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia.	B4 - Experiência com a sala de aula.	100,0

5. Expectativas em relação à regência, em relação aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo, durante o estágio.	D5 - Momento de conhecer a realidade.	25,0
	E5 - Não respondeu esta questão.	25,0
	G5 - Percebo desafios.	375
6. Motivação para cursar licenciatura em Filosofia.	A6 - Conhecer mais a Filosofia.	75,0
7. Função do Ensino Superior na educação brasileira.	A7 - Auxiliar no aperfeiçoamento profissional.	25,0
	B7 - Formação do cidadão.	375
	G7 - Respostas diversas.	25,0

Fonte: O autor (2019).

O *Cluster 2* reuniu oito licenciandos. Para os participantes, ser um bom professor de Filosofia significa auxiliar na capacidade crítica dos alunos (A1- 37,5); instigar os alunos a pensar (37,5). Exemplificamos o primeiro significante elementar com a fala de L2: “Desenvolver a capacidade crítica dos alunos para pensar o mundo”; e L15: “O profissional que estima o pensamento crítico dos alunos, trazendo a realidade como objeto de estudo”. E o segundo significante elementar, com a fala de L30: “É cativar o aluno com seu modo de ensino, fazer com que o aluno se envolva com a aula perguntando ao professor sobre a disciplina. O professor precisa ‘descer’ sua linguagem em nível da compreensão do aluno”. Também exemplificamos o segundo significante elementar com os dizeres de L46: “Professor de Filosofia é aquele que consegue fazer com que o aluno pense fora do senso comum”. Fica evidenciada, nessas falas, uma compreensão da Filosofia como algo que provoca o pensamento e a existência de seus interlocutores. Compete à Filosofia a missão de contribuir para uma formação que supere o senso comum e a mera opinião – eis a missão da Filosofia.

Heller (1983) destaca a importância de uma Filosofia que contribua para a formação crítica dos seus interlocutores. A filósofa defende uma recepção completa da Filosofia que envolve a dimensão do pensar, do viver e do agir. Assim, a Filosofia não é uma mera teoria a ser memorizada, como querem os defensores do enciclopédismo, mas é algo que vai além da apreensão teórica dos conteúdos filosóficos. É algo que impacta diretamente no agir daquele que recebe a Filosofia. Com Heller (1983), percebemos a relevância de o professor de Filosofia ter vivenciado em sua licenciatura uma experiência filosófica, no sentido de receber de forma completa a Filosofia para que ele, quando for trabalhar na Educação Básica, também construa caminhos que possibilitem a seus estudantes vivenciarem uma experiência filosófica.

O L27, na entrevista, relata o seu entendimento de Filosofia como participante da vida do estudante de Filosofia e a própria contribuição de Heller para a área como possibilidade de uma harmonia entre pensar, viver e agir. Nos dizeres de L27:

Não, a Filosofia tem que ser unida à vida sim, porque isso faz parte até do que é a Filosofia. Eu mesmo que disse que vi a Filosofia como resistência, eu acredito nisso também, até porque é uma resistência, porque no meio do Ensino Médio ali, a gente percebe que vem a Matemática com as fórmulas, depois vem a Física, depois vem a Química, depois vem a Gramática, daí chega na aula de Filosofia eles querem falar, eles sentem que é uma aula... Lógico que tem uns que não vão ligar, mas tem uns que veem uma oportunidade de falar naquela aula e tudo o mais. Hoje, eu tive estágio de manhã, eu fui lá, daí a gente estava falando de filme, porque chegou no assunto de tirano. Daí eu indiquei filmes para eles, fiz ponte com *Games of thrones*, porque eles gostam dessas coisas. Eles entenderam, porque estava difícil eles entenderem a palavra tirano, nunca tinha tido contato com ela. E, assim, depois eu vejo até eles conversando; eles aprendem mais português na aula de Filosofia do que na aula de Português, porque a Filosofia faz eles pensarem até sobre os conceitos das

palavras. Eu acho que a Filosofia... a prática e a teoria têm que estar juntas sim. É necessário, mas, sei lá, alguns professores não acreditam, não acreditam nisso (L27).

O L28 também fala na entrevista sobre a importância de a Filosofia estar relacionada à vida. Ao ser perguntado sobre como avalia o posicionamento teórico da filósofa Agnes Heller, o L28 assim responde:

Concordo em número, gênero e grau. Acredito que não há como desligar uma coisa da outra em se tratando, principalmente, de Filosofia. A Filosofia, às vezes, nos coloca em dúvida sobre seu status de, não de valor semântico ou teórico, mas de valor de servidão; a quem serve a Filosofia? Para que serve a Filosofia? Tem muita gente que pergunta isso, né. Para que a Filosofia serve? Acredito que ela serve para isso mesmo, para direcionar o indivíduo nas suas experiências teóricas, filosóficas e práticas na vida. A gente encontra Filosofia para tudo. Acho que não tem como desligar uma coisa da outra. É quase que impossível fazer isso. Até talvez inverter essa ideia de que conhecimento teórico... acredito que o que vem primeiro é a experiência, depois... experiência, teoria e prática, porque a gente vai receber, vai perceber primeiro as adversidades da nossa realidade, seja ela filosófica, teórica ou experimental, depois que a gente perceber isso que a gente vai colocar na teoria para, em seguida, pôr em prática. Acredito que é isso, essa ligação é essencial (L28).

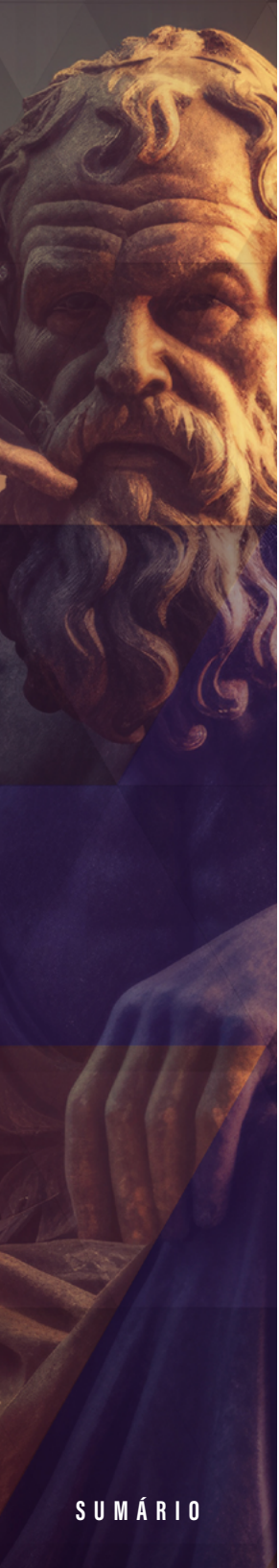
Assim, podemos entender a importância da contribuição de Heller (1983) para pensarmos um ensino de Filosofia que concilie vida e teoria em Filosofia, que supere o senso comum e que, conforme indicado pelos integrantes do *Cluster 2*, provoque o pensamento dos estudantes de Filosofia, contribuindo para a formação do espírito crítico. Pensando, conforme nos ensina Deleuze, Gallo (2012, p. 57) apresenta a aula de Filosofia como oficina de conceitos:

A aula de filosofia, penso, precisa ser vista como uma “oficina de conceitos”. Não é uma sala de museu, conforme já disse antes, na qual se contemplam conceitos criados há

muito tempo e que são vistos como meras curiosidades, mas como um local de trabalho onde os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório onde se façam *experiências* e *experimentações* com os conceitos. Dessa forma, teremos na sala de aula a filosofia como uma atividade, como um processo, e não como um produto. Conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em lugar de conceitos *sempre-já* presentes a serem decorados para a próxima prova. Uma vez mais fiquemos com Deleuze e Guattari quando afirmam que “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela”.

A aula de Filosofia constitui-se, então, como momento todo singular em que se possibilita ao estudante vivenciar uma experiência de criar conceitos. As respostas sobre ser bom professor de Filosofia se harmonizam com os significantes elementares evidenciados sobre se a experiência filosófica é importante. Aparecem como significantes elementares: A2 – Enciclopedismo como pressuposto para a experiência filosófica (37.2); E2 – Sim, filosofia é criação de conceitos (37.5). Os integrantes desse *Cluster* entendem a importância do conhecimento enciclopédico como pressuposto para uma experiência filosófica e destacam a visão da Filosofia como criação de conceitos. A L9, na entrevista, entende que, “infelizmente”, a formação de Filosofia recebida no seu curso foi mais enciclopédica, não possibilitando uma experiência filosófica. Com isso, ela futuramente, como professora, acabará reproduzindo um ensino enciclopédico em suas aulas.

Acho que foi, infelizmente, puramente enciclopédico, porque [...], mas isso eu acho que já é uma deficiência dos alunos mesmo, porque os professores propõem debates, querem que a gente fale nas aulas, eles nos trazem textos, textos clássicos, a maioria deles, e eu concordo com isso, no uso dos textos clássicos para a gente conseguir pensar sem a ajuda de [...] apesar de o professor



ser um mediador, mas sem a ajuda de outro comentador. Só que eu vejo que muitos alunos não leem esses textos em casa, então fica impossível fazer um debate na sala, porque o debate na sala ia ser só [...] é [...] senso comum puro, porque, apesar de a gente estudar, a gente chega na Faculdade com o conhecimento que a gente construiu ao longo da nossa vida, que é puramente senso comum. Sem ler esses textos em casa, sem procurar ir atrás, não tem como ter essa experiência mais reflexiva, mais debates dentro da sala, porque os alunos não vão atrás. Acho que não é nem culpa dos professores; eles estão certos nisso. São mais os alunos mesmo (L9).

Já a L17, na entrevista, acredita que o curso de Filosofia possibilitou tanto um ensino enciclopédico quanto uma experiência filosófica. A L17, em resposta ao questionamento se sua formação no curso de Graduação foi mais enciclopédica ou possibilitou uma experiência filosófica, revelou:

Das duas maneiras, porque o professor começa com a exposição, mas é impossível que não haja a discussão dentro da sala de aula, dos temas, porque, hoje em dia, todo mundo é muito agitado, muito envolvido com as coisas assim. Então a gente traz isso para dentro da sala de aula e acaba desenvolvendo principalmente na área ética e na área de educação, que eu acho que a nossa maior preocupação é a discussão na parte de educação, porque a gente pretende atuar dentro da sala de aula. Então, as aulas que envolvem educação ou a maneira como se deve trabalhar dentro da sala de aula são as que geram mais debates; a gente aprende bastante (L17).

Em se tratando do significado de ensinar Filosofia, estiveram presentes, de forma predominante, os seguintes significantes elementares: B3 - Pensamento crítico – ajuda a construir (62.5) e D3 - Superação do senso comum (37.5). Os significantes em referência harmonizam-se ao entendimento sobre o que caracteriza um bom professor de Filosofia na visão dos licenciandos e na própria identidade da Filosofia apresentada por eles.

Sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia, com 100,0 de frequência apareceu a resposta “experiência com a sala de aula”. Citamos algumas respostas dos licenciandos:

L2: É muito bom para o contato e a experiência com a sala de aula.

L12: Dar apoio e experiência para o universitário, colocando-o em meio ao ensino e conseguindo desde já se capacitar e desenvolver uma didática adequada a realidade escolar.

L15: O estágio supervisionado dá a experiência ao futuro professor, pois só com a prática vai descobrir como é a sua didática em sala.

L27: É de fundamental importância principalmente na didática.

L46: Creio que o estágio possibilita conhecimentos didáticos para o aluno.

Nas falas, vemos evidenciada a dimensão do contato com a realidade escolar que possibilita uma experiência do ambiente no qual trabalharão os futuros professores.

Abreu (2014, p. 33) entende que o estágio deve possibilitar um contato com a realidade da Educação Básica, a fim de oferecer condições para que o estagiário desenvolva os saberes necessários à docência. Faz-se necessário, para o autor, superar um modelo de estágio fundamentado na racionalidade técnica. De acordo com Abreu (2014, p. 38), o estágio “[...] possui um sentido filosófico, sociológico e político” que contribui na formação da identidade docente. Pimenta (2016) entende que, muito mais do que conferir uma habilitação legal ao exercício profissional, espera-se que a formação inicial forme o professor e entende que os licenciandos não chegam vazios na licenciatura, mas, sim, com os saberes de suas experiências como

alunos. Cabe, então, à formação inicial contribuir na passagem dos alunos de ver “[...] o professor como aluno ao seu ver como professor” (Pimenta, 2016, p. 21). A autora defende que se pense a formação do professor como um processo único envolvendo a formação inicial e continuada. O Estágio Supervisionado seria, assim, um momento todo peculiar que, pelas falas dos licenciandos do *Cluster 2*, possibilita um saber da experiência aos futuros professores.

O L30, na entrevista, relata que alguns de sua turma tiveram uma experiência positiva com o estágio e outras não a tiveram, dependendo do ambiente do local de estágio:

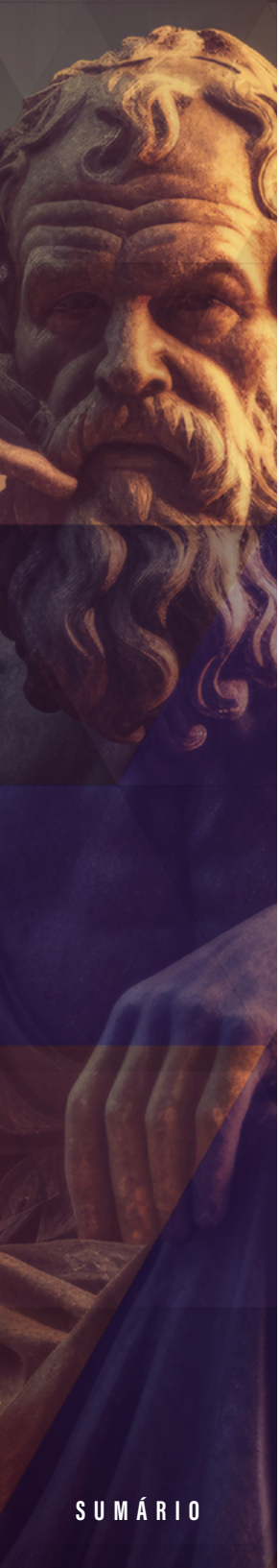
Então, querendo ou não ela é uma exigência, para alguns ela é boa, para outros não. No caso, na minha sala, houve pessoas que tiveram um mal contato com a escola onde foram fazer estágio; outros, porém, tiveram uma recepção agradável, amistosa com a escola. Então varia muito da atitude da escola em relação ao estagiário que está entrando em um primeiro contato com a escola. Isso também afeta muito, porque a pessoa vai ali no primeiro momento, e ela já tem uma impressão ruim, ela não vai pensar em lecionar por conta daquele primeiro impacto (L30).

Quanto à motivação para cursar licenciatura em Filosofia, a resposta que predominou foi para “conhecer mais a Filosofia” - A6 (75.0). As falas que exemplificam esse significante elementar são as seguintes:

L12: Ter uma melhor compreensão sobre Filosofia para conseguir assim um desenvolvimento intelectual e profissional.

L15: Foi uma experiência negativa no ensino de Filosofia que recebi (no Ensino Médio). Queria estudar Filosofia para aprofundar conhecimentos. Entrando no curso de Filosofia percebi o quanto superficial era o ensino de Filosofia.

L30: Porque a Filosofia faz você ver o mundo diferente.



L33: Sempre me interessei pelo assunto e nunca tive um professor formado em Filosofia lecionando a disciplina para mim e isso me instigou a buscar conhecer mais Filosofia.

L40: Percebo que, como professor, necessito de crescer cada vez mais os conhecimentos filosóficos e didáticos, principalmente porque já tenho outra licenciatura e atuo na área de humanas.

Nesse conhecer mais a Filosofia, encontramos contextos diversos que convergem para o desejo de aprofundar conhecimentos filosóficos. Por vezes, não se percebe, nas falas dos participantes, uma motivação para ser professor de Filosofia, mas, sim, aprofundar os conhecimentos filosóficos. Nesse sentido, voltamos nosso olhar para algumas respostas das entrevistas em relação às motivações para cursar Filosofia:

Na verdade, eu não pretendia ser professora, a minha vontade de vir fazer Filosofia foi pelo fato de um livro. Eu li um livro e por meio daquele livro eu senti uma enorme vontade de fazer o curso (L18).

Bom, a minha história para entrar no curso não é assim tão motivante e bonita como pode ser de alguns, entendeu, assim, que tocou... de certa forma tocou o coração, mas, enfim, eu fiz o Ensino Médio com formação de docência, e, nesse período, eu tive um professor péssimo de Filosofia, que foi justamente por ele não ter didática, ele não tinha didática e domínio de sala nenhum, nenhum. Então, ele simplesmente chegava e falava assim: "Copiem tal texto e respondam tais perguntas", só. Era aquela cópia, não tinha aula; era só essa coisa maçante. Então, passei meu Ensino Médio, assim, com a Filosofia totalmente de forma superficial. Aí, eu mudei para Curitiba, depois que eu terminei o Ensino Médio, e eu tive a oportunidade de fazer um cursinho pré-vestibular. Nesse cursinho, eu tive a grande sorte de ter um professor de Filosofia fantástico, que era...e eu só tinha Filosofia aos sábados, e era a tarde toda, era das 13 às quase 18. No sábado, só Filosofia, e o cara era fantástico. A partir daí, eu desenvolvi... eu sempre

cresci no meio da Educação, fiz o Magistério, sempre quis ser professor e tal. Daí, depois desse cursinho pré-vestibular, que eu tive contato de fato com a Filosofia, eu decidi, na área da Educação, é a Filosofia. Foi isso (L19).

Notamos que uma experiência negativa com o ensino de Filosofia no Ensino Médio acabou por motivar o L19, e o contato com um professor de curso pré-vestibular contribuiu para sua decisão em ser professor de Filosofia. No entanto, como já afirmamos, pelas falas que analisamos, percebemos mais o desejo de aprofundar conhecimentos filosóficos do que o desejo de ensinar Filosofia. Apesar disso, destacamos que quanto mais o aluno aprofundar seus conhecimentos filosóficos mais oportunidades terá para ensinar Filosofia com propriedade.

Quanto à função do Ensino Superior na educação brasileira, encontramos os seguintes significantes: A7 - Auxiliar no aperfeiçoamento profissional (25.0); B7 - Formação do cidadão (37.5); G7- Questões diversas (25.0). Assim sendo, para os integrantes do *Cluster 2*, o Ensino Superior na educação brasileira contribui tanto para o aperfeiçoamento profissional quanto para a formação do cidadão.

Entre os significantes elementares com maior frequência no *Cluster 2*, encontramos: ser um bom professor de Filosofia significa auxiliar na capacidade crítica dos alunos e instigar os alunos a pensar; ensinar Filosofia significa ajudar a construir pensamento crítico e contribuir para a superação do senso comum. Sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação do professor, apareceu o significante elementar “experiência com a sala de aula”.

3.9.3 CLUSTER 3 - LICENCIANDOS

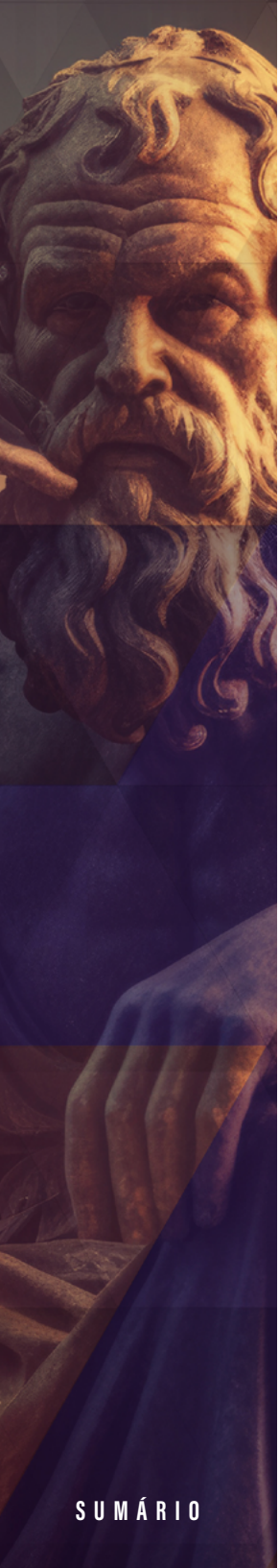
Apresentamos o Quadro 36, que traz as variáveis com os significantes elementares.

QUADRO 36 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster 3*

Variável	Significantes elementares	Frequência/Mean
1. Significado de ser um bom professor de Filosofia.	A1 - Auxiliar na capacidade crítica dos alunos.	42.1
	C1 - Instigar os alunos a pensar.	26.3
2. Se a experiência filosófica é importante.	A2 - Enciclopedismo como pressuposto para a experiência filosófica.	68.4
3. Significado de ensinar Filosofia.	D3 - Superação do senso comum.	31.5
	F3 - Viver a Filosofia e respostas diversas.	36.8
4. Importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia.	D4 - Vivência da futura condição de professor.	47.3
5. Expectativas em relação à regência, aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo, durante o estágio.	E5 - Não respondeu à questão.	42.1
	G5 - Percebo desafios.	31.5
6. Motivação para cursar licenciatura em Filosofia.	F6 - Paixão pela Filosofia.	42.1
7. Função do Ensino Superior na educação brasileira.	A7 - Auxiliar no aperfeiçoamento profissional.	47.3

Fonte: O autor (2019).

Para os 19 integrantes do *Cluster 3*, ser um bom professor de Filosofia significa: Auxiliar na capacidade crítica dos alunos (A1- 42.1) e instigar os alunos a pensar (26.3). Os dois significantes elementares aproximam-se na medida em que, ao instigarmos os alunos a pensarem, contribuímos para o desenvolvimento do pensamento

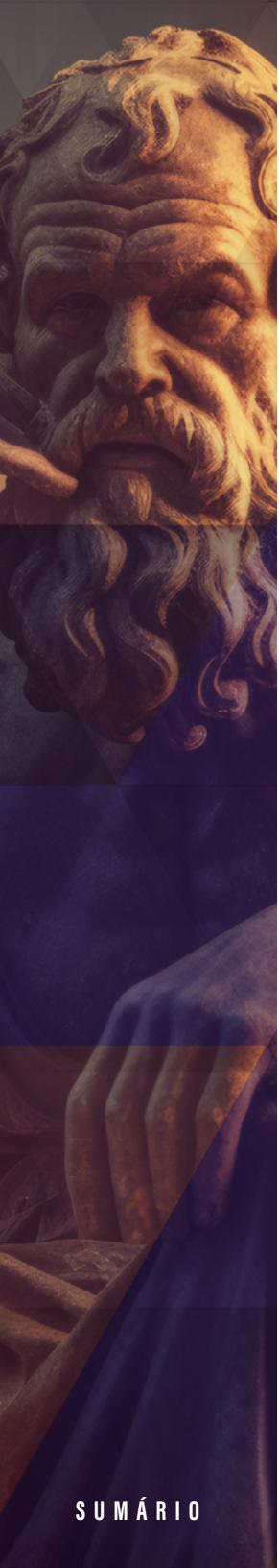


crítico desses mesmos alunos. Entre as respostas dos integrantes desse *Cluster*, também ficou evidenciado na categoria que a experiência filosófica é importante e que o enciclopedismo é pressuposto para a experiência filosófica (A2- 68.4). Assim, parte significativa dos integrantes desse *Cluster* vê o enciclopedismo como uma propedêutica para a experiência filosófica.

Também, para uma parte significativa dos integrantes do *Cluster* 3, ensinar Filosofia significa superação do senso comum (D3 - 31.5) e viver a Filosofia e respostas diversas (F3- 36.8). Assim, os significantes encaminham-se no sentido de possibilitar uma reflexão sobre um ensino de Filosofia que possibilite a saída dos educandos do nível do senso comum e possam exercitar seu senso crítico de forma autônoma, procurando formas de vivenciar a Filosofia que é aprendida. A L22, na entrevista, assim se expressa sobre o que considera ser objeto de ensino da Filosofia:

Acredito que é o que seja despertar esse interesse em filosofar. É você pegar um tema, pegar alguma coisa e mostrar para os alunos, colocar para os alunos, começar a debater sobre isso, virar uma discussão, virar uma conversa, pegar uma coisa simples, por exemplo: "Esse é um livro, de que cor que esse livro é? O que esse livro significa para você? Você gosta de ler? Por que você gosta de ler? O que tem de interessante? Por que é interessante?" Então, acho que começa aí (L22).

Na perspectiva dessa acadêmica, o professor de filosofia é convidado a ensinar a filosofia relacionando-a com a vida e com os problemas existenciais das pessoas, distanciando-se, assim, de um ensino apenas doutrinário. A Filosofia academicista, com seu linguajar muito rebuscado, quase não compreendido por pessoas não formadas em Filosofia, deve dar espaço para uma Filosofia que provoque o pensamento das pessoas, que as leve a pensar filosoficamente. Nesse sentido, o L36, na entrevista, quando perguntado sobre as características de um bom professor de Filosofia, declara:



Ter a capacidade de atrair o interesse das pessoas para a questão filosófica, transmitir os conteúdos de forma adequada, o que se mostra muito difícil na realidade, e realmente despertar esse interesse, de certa forma, plantar uma semente para que a pessoa possa, posteriormente... porque a Filosofia é muito importante em todos os aspectos da vida, em qualquer profissão ou carreira que a pessoa vá seguir, ela tem uma importância. Então, ela não serve para nada, mas serve para tudo. Então, é despertar essa sensação filosófica, a pessoa ter a capacidade de filosofar (L36).

O ensino de Filosofia encontra-se intimamente relacionado ao filosofar. Com isso, não queremos defender um desprezo pelos filósofos da tradição; pelo contrário, faz-se necessário conhecermos esses filósofos para aprender a relacionar os problemas por ele problematizados com os problemas que vivenciamos no nosso cotidiano. Assim, há de estabelecer-se uma ponte entre o que os filósofos pensaram e aquilo que pensamos para iluminar nossa existência com os problemas já pensados por eles. Uma aula como experiência filosófica, segundo a L8, na entrevista, constitui-se uma dinamicidade que contribui para relacionar Filosofia com vida:

Tem que ser uma aula dinâmica, acima de tudo. Ela tem que permitir o questionamento, permitir que o aluno se manifeste, permitir que ele exponha as suas ideias, que, a partir da contraposição das ideias, a gente consegue construir e estruturar o terreno pra gente passar talvez para o aluno o que está dentro daquela Filosofia. Então, falando da prática mesmo, da aula, acredito que provocar o aluno é o melhor caminho a fazer com que ele se interesse, fazer com que ele abstraia o conhecimento de fato e sinta interesse por aquilo. E diversificar, acredito que a diversidade dentro da sala de aula faz toda a diferença. Há um tempo ouvi uma frase na TV Câmara, achei até engraçado, uma frase comprida, que diz que uma educação que não provoca um senso crítico, uma série de outras coisas, não está cumprindo com o seu papel. Acredito que essa frase por ser reduzida na seguinte inferência: Uma educação que não provoca não está cumprindo

com seu papel. Então, acho que é isso. Acima de tudo, a aula deve ser dinâmica e ela tem que provocar, ela tem que instigar, porque, se uma aula de Filosofia não instiga, ela não está cumprindo com seu papel, assim como a educação também não (L8).

Sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia, encontramos o significativo elementar “vivência da futura condição de professor - D4 - 47.3). Para esse significativo, exemplificamos algumas respostas dos professores do *Cluster 3*:

L3: O contato com a realidade da sala de aula é importante para o processo de desconstrução e reconstrução.

L5: A experiência proporciona segurança ao professor ou futuro professor. O estágio nos coloca em contato com a realidade da sala de aula, reconstruindo a ilusão de ser mil maravilhas lecionar.

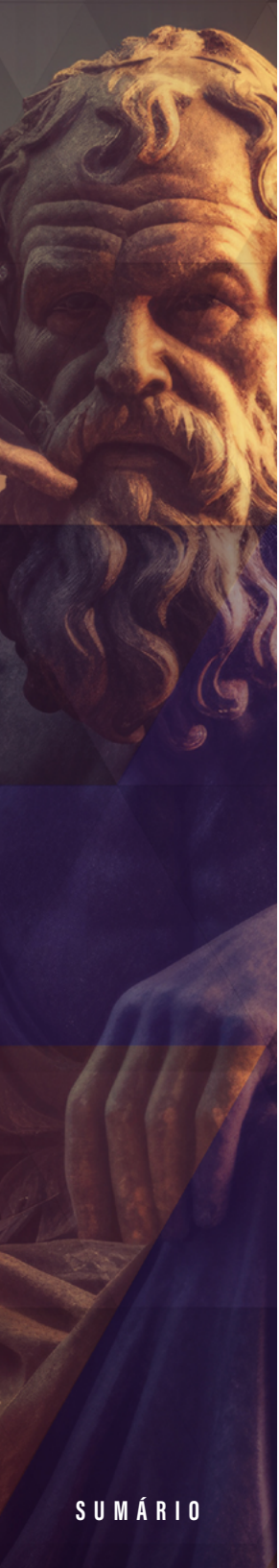
L9: O Estágio Supervisionado é de extrema importância pois, por meio dele, temos contato com o Ensino Médio e conhecemos como funciona uma sala de aula na prática.

L25: É aprender a ser professor.

L36: O conhecimento da realidade que espera o professor e a ambientação dele no meio ativo de lecionar.

Essas falas demonstram como os licenciandos percebem a importância do Estágio Supervisionado como um momento particular na formação do futuro professor de Filosofia.

Sousa (2016) entende que entre teoria e prática há uma relação complexa. No entanto, conforme já comentamos, faz-se necessário afastar essa dicotomia. A autora ainda indica a importância de superar-se uma visão de estágio como reprodução de modelos de como ser professor. O Estágio Supervisionado constitui-se um momento singular que favorece maior conhecimento da realidade profissional. A L31, na entrevista, assim se pronuncia com relação ao



estágio: “Ah, eu acho que o Estágio é uma experiência filosófica, você aprende como é dentro da sala de aula, você vai começar a conhecer os alunos, então eu acho que é importante a gente ter o Estágio, ajuda muito a gente aqui no curso”.

Quanto às expectativas em relação à regência, em relação aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo durante o estágio, ressaltou-se o significante “percebo desafios” (G5 - 31.5). Exemplificam esse significante elementar os dizeres de L5: “A realidade é cruel, nem sempre nossas expectativas são correspondidas, na escola vejo as dificuldades em dar aula e em estimular o interesse dos alunos”. E, também, de L 42: “As expectativas são boas e a minha experiência com o estágio foi muito positiva”. Percebemos os desafios que a docência exige do futuro professor; no entanto, o estágio possibilita o contato com a realidade escolar a fim de oportunizar uma vivência de aprendizagem.

Quanto à motivação para cursar Filosofia, o significante “paixão pela Filosofia” teve frequência 42.1 (F6). As falas dos licenciandos do *Cluster 3*, que exemplificam os dizeres, são as seguintes:

L5: Identificação e curiosidade pela Filosofia e foi no curso que surgiu o interesse pela docência.

L8: O amor pela Filosofia e a vontade de transformação por meio da educação, de possibilitar novos mundos.

L42: Desde o Ensino Médio, eu sempre gostei do lado filosófico de tudo.

Em várias falas, demonstra-se que o contato no Ensino Médio foi determinante na escolha profissional de ser professor de Filosofia. Na entrevista, a L34 relata sua motivação para cursar Filosofia:

Eu trabalhei dois anos com Contabilidade, eu estava certa de que eu ia fazer Contabilidade, porém eu não estava mais gostando daquilo. Na época, eu ainda estava no Ensino Médio e não sabia que tinha Faculdade de Filosofia. Até que minha patroa falou pra mim que tinha

e tudo o mais, e eu fui procurar saber sobre. Eu sempre fui muito boa aluna de Filosofia na escola, gostava muito de perguntar, era bastante participativa. Aí eu conversei com meu professor, fui me informar mais sobre o curso e decidi fazer Filosofia porque realmente eu gostava. E não me arrependo (L34).

A L35 também relata sua experiência e motivação para escolher Filosofia:

No primeiro e no segundo ano de formação no Ensino Médio, eu tive uma Filosofia mais para o lado da Sociologia, no primeiro e no segundo ano. Eu fui ter Filosofia mesmo no terceiro ano. Até então eu queria ser professora de Letras Português, não de Filosofia, mas quando eu conheci a Filosofia realmente né, uma arte que cria conceitos e seus pensadores, isso me motivou a refletir mais de verdade sobre a vida. Bom, eu acredito que o professor de Filosofia tem que transmitir o verdadeiro papel da Filosofia, que é essa criação de conceitos. E eu acredito que não tem como conhecer uma nova perspectiva filosófica sem se afetar com ela, e, a partir desse afeto, a gente produz, né, certas filosofias próprias nossas. Então, acredito que é importante sim que o professor venha filosofar juntamente aos alunos (L35).

Carrilho (1982) problematiza o que é ensinável em Filosofia e o desafio de o professor-filósofo provocar seus alunos para o pensamento, porque a Filosofia possui especificidades que a tornam não a melhor das disciplinas, mas, talvez, a mais difícil de se pensar metodologias de ensino. Segundo o autor:

Pensar o que é e não é ensinável em filosofia é, sem dúvida, pôr, entre outras, a questão da sua *possibilidade* – e daí talvez o incômodo que ela provoca. Mas é preciso não escamotear que só esta pode dar *sentido filosófico* às questões de seus objetivos e métodos. A filosofia *não é* de facto uma disciplina como as outras e só tem a perder (e a perder-se) nessa eventual assimilação. A sua possibilidade não é um dado pacífico, como também o não é o facto de ela ser apenas um ensino terminal, ou o tipo



de articulação que se estabelece entre ela e as outras disciplinas dos currículos escolares. Por isso nos parece importante procurar pensar o ensinável filosófico na sua singularidade e na questão dos seus objetivos e métodos, o que dificilmente será possível se se ignorar o risco a que Nietzsche se refere no texto em epígrafe²⁵, e que é afinal, o de o ensino escolar da Filosofia se condenar a negar precisamente aquilo em nome do qual se faz e pratica: o pensar, o pensamento (Carrilho, 1982, p. 140).

A Filosofia, na perspectiva de Carrilho (1982), é algo que incomoda, e seu ensino é algo complexo porque demanda que o próprio professor tenha vivenciado uma experiência do pensar para que ele se constitua pensador-filósofo. Quando isso não ocorre, torna-se complicado para o professor propiciar condições para que o estudante filosofe, visto que ele mesmo não vivenciou uma experiência do filosofar.

Com relação à categoria função do Ensino Superior, prevaleceu o significante elementar "Auxiliar no aperfeiçoamento profissional" (A7 - 47.3). Assim, para uma parcela significativa dos integrantes desse *Cluster*, o *Ensino Superior contribui para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional*.

Em suma, percebemos que, de modo significativo para os integrantes do Cluster 3, ser um bom professor significa auxiliar na capacidade crítica dos alunos e instigar os alunos a pensar. Já ensinar Filosofia significa superação do senso comum. Com relação ao Estágio Supervisionado, evidenciou-se o significante: vivência da futura condição de professor.

25

A epígrafe de Nietzsche na obra de Carrilho (1982, p. 125) afirma o seguinte: "Como pensador, não se deveria falar senão de educação de si por si mesmo. A educação por terceiros ou é uma experiência realizada sobre um ser ainda desconhecido ou um nivelamento de princípios destinado a adaptar o novo ser, seja ele qual for, aos hábitos e costumes reinantes; trata-se, em ambos os casos de algo que é indigno do pensador, tarefa que é própria dos pais e professores, que um homem daqueles que têm a sinceridade ousada chamou os nossos inimigos naturais".

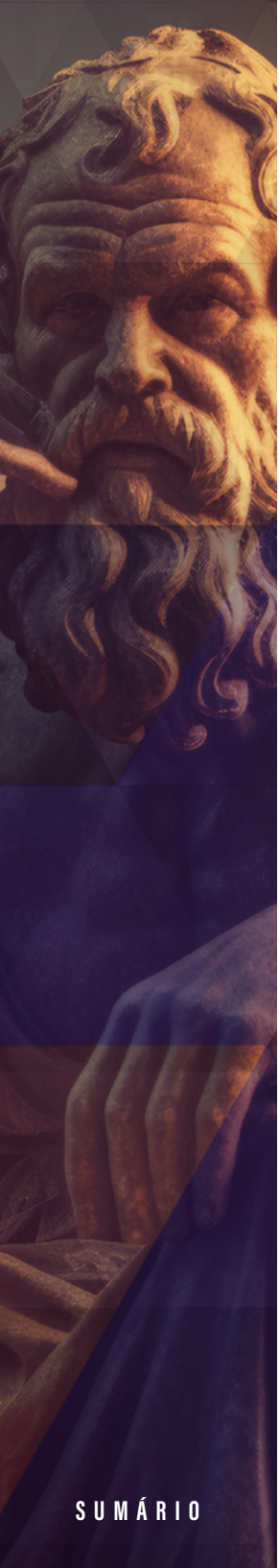
3.9.4 CLUSTER 4 – LICENCIANDOS

Apresentamos as variáveis, os significantes elementares e as frequências do *Cluster 4* no Quadro 37 a seguir.

QUADRO 37 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster 4*

Variável	Significantes elementares	Frequência/ <i>Mean</i>
1. Significado de ser um bom professor de Filosofia.	A1 - Auxiliar na capacidade crítica dos alunos.	33.3
	E1 - Ser capaz de aprender e ensinar Filosofia.	33.3
2. Se a experiência filosófica é importante.	D2 - Sim, é importante porque não se pode apenas memorizar conteúdos filosóficos.	66.6
3. Significado de ensinar Filosofia significa.	D3 - Superação do senso comum.	66.6
4. Importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia.	D4 - Vivência da futura condição de professor.	100.0
5. Expectativas em relação à regência, aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo, durante o estágio.	D5 - Momento de conhecer a realidade.	66.6
	E5 - Não respondeu à questão.	33.3
6. Motivação para cursar licenciatura em Filosofia.	A6 - Conhecer mais a Filosofia.	33.3
	B6 - Desejo particular.	33.3
	H6 - Vontade de lecionar.	33.3
7. Função do Ensino Superior na educação brasileira.	A7 - Auxiliar no aperfeiçoamento profissional.	33.3
	B7 - Formação do cidadão.	66.6

Fonte: O autor (2019).



O *Cluster 4* reuniu 3 licenciandos. Para a variável “significado de ser um bom professor de Filosofia”, apareceram as respostas com as respectivas frequências: Auxiliar na capacidade crítica dos alunos (A1 - 33.3); Ser capaz de aprender e ensinar filosofia (E1 - 33.3). Quanto à categoria “se a experiência filosófica é importante”, apareceu como significante elementar a resposta: “Sim, é importante porque não se pode apenas memorizar conteúdos filosóficos” (D2 - 66.6). Encontramos, na fala de L24, dizeres sobre a experiência filosófica: “Sim, a experiência filosófica é mais importante do que o ensino de filosofia enciclopédico” (L24). Na entrevista, a L6 assim se pronuncia com relação a uma aula como experiência filosófica:

É uma aula totalmente diferenciada, algo que o adolescente em sala de aula não esperaria. Algo que você faça diferente, porque ele é acostumado com aquilo de chegar na aula copiar três, quatro páginas, ler um livro, fazer a prova sentadinho, e sempre aquilo. Então, caso você chegue e faz aula diferente, é o que vai chamar atenção. Então acredito que a aula tem que ser sim, a aula tem que ser diferente. O professor tem que buscar dia após dia fazer algo diferente que chame atenção (L6).

A mesma licencianda também expressa seu entendimento sobre uma aula em que se vivencia uma experiência filosófica:

Por exemplo, no Ensino Médio, eu ouvi de um professor uma vez assim que é algo bem interessante e estimula bastante o pensamento, sabe, filosófico. Ele me disse que toda vez que ele chega na sala de aula, a primeira aula que ele dá, ele pede para os alunos tentarem provar a existência deles só no papel, por exemplo: “Me prove sua existência, escrevendo no papel, como se você nunca tivesse me visto na vida, você nunca me viu e você tem que provar pra mim que você existe, só escrevendo”. Isso causa no aluno uma reflexão, porque eu vou ter que provar pra uma outra pessoa que, supostamente nunca vi na minha vida, uma forma que eu existo, e eu vou ter que achar essa forma de provar simplesmente

escrevendo. Simplesmente escrevendo não é uma prova, que pode ser qualquer outra coisa escrevendo, pode ser outra pessoa, pode ser eu mesmo escrevendo pra mim. Então, ela teria que achar um meio de provar a existência dela [...] (L6).

Essas afirmações dos licenciandos contribuem para refletirmos acerca da importância da experiência filosófica no ensino de Filosofia.

Benetti (2006) apresenta a importância de valorizar-se a aula de Filosofia como um momento de experiência do pensar em que os alunos não exercitam por si próprios o desejo de pensar; é necessário, assim, motivá-los ao exercício do pensamento. Segundo a autora:

Para pensar por si próprio é necessário ir além do ensino de habilidades do pensamento, da história da filosofia e ou de temas. É importante que o professor possa compreender e abrir espaço para que os alunos façam experiências com os conceitos da filosofia e encontrem um espaço para produzir a partir das inquietações e conflitos que vivenciam. O ato de filosofar tem por característica desacomodar, gerar conflito, entretanto é preciso atentar para não só gerar o conflito sem possibilitar que o aluno construa saídas [...] (Benetti, 2006, p. 35).

Assim, constatamos que apenas ensinar história da Filosofia não garante que os alunos dominem experiências com o pensar. Impõe-se algo mais para possibilitar essa experiência.

Para os participantes do *Cluster 4*, de forma expressiva para a categoria “significado de ensinar Filosofia”, emergiu a resposta “superar o senso comum” (D3 - 66.6). Nos dizeres de L24: “Ensinar filosofia é como mostrar diferentes formas de enxergar a realidade, é ver o mundo e seus acontecimentos em sua plenitude e ter um pensamento reflexivo a respeito”. E, também, a fala de L44: “Ensinar filosofia, na minha opinião, é mostrar algumas respostas variadas daquilo que quase ninguém consegue responder”. Assim, a Filosofia

constitui-se um campo que possibilita a reflexão e tem como centro a problematização dos diversos fenômenos que nos cercam, possibilitando um debate sobre questões que permeiam nossa existência. Horn (2009) apresenta como é entendido o ensino de Filosofia na concepção temática:

[...] o ensino da Filosofia no Ensino Médio gira em torno de problemas que podem ser bem específicos ou mais amplos em termos de especulação teórica. Assim, por exemplo, pode-se tratar dos problemas dos valores éticos, da liberdade, da relação entre indivíduo e sociedade, da ideologia, da cidadania e da política, da existência de Deus, etc. (Horn, 2009, p. 85).

Essa concepção temática do ensino de Filosofia possibilita uma abordagem mais problematizadora, se comparada a situações em que se transmite apenas a história da Filosofia, cujo conhecimento é importante, mas que deve ser contextualizada em uma questão filosófica.

A respeito da categoria “importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia”, prevaleceu, com frequência 100,0, o significante elementar “vivência da futura condição de professor”. Nos dizeres dos licenciandos:

L24: O estágio supervisionado é a parte prática do curso na formação do professor de Filosofia.

L44: Muito importante para aprender vendo o outro fazer, para ter mais conhecimentos e, quando for a sua vez, você já ter um certo alicerce de como dominar a sala.

L45: Penso que, para ser uma formação, tem que ser aplicado o estágio na prática.

As falas dos licenciandos direcionam-se para um entendimento da importância do estágio para a formação prática do futuro licenciado. Como já expusemos, a prática e a teoria interligam-se,

mas, segundo entendimento desses estagiários, a dimensão prática se evidencia com relação ao Estágio Supervisionado.

Galindo (2012) pontua o desafio de superar-se a dimensão burocrática dos estágios supervisionados. Para a pesquisadora, o estágio, por vezes, encontra-se desarticulado das outras disciplinas formativas e, em algumas situações, limita-se à observação de aulas. Aponta ainda a necessidade de efetivarem-se parcerias mais significativas entre a universidade e a escola, a fim de valorizar mais a contribuição formativa proporcionada pelo professor que acolhe os estagiários.

Em relação à regência, aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo durante o estágio, apareceu como resposta “momento de conhecer a realidade” (D5 - 66.6). A resposta em referência harmoniza-se com o entendimento dos participantes desse *Cluster* de compreender o estágio como momento da prática e, assim, possibilitar um conhecimento da realidade. Com base em Galindo (2012), entendemos a necessidade de criar-se uma conscientização sobre a importância de o Estágio Supervisionado integrar-se à formação como um todo e de estabelecerem-se laços mais evidenciados na parceria universidade-escola.

Quanto à motivação para cursar licenciatura em Filosofia, apareceram como significantes: Conhecer mais a filosofia (A6 - 33.3); Desejo particular (B6 - 33.3); Vontade de lecionar (H6 - 33.3). Diferentemente dos *Clusters* anteriores, registrou-se a declaração “a vontade de lecionar”. Em outros *Clusters* destacou-se mais o desejo de aprofundar os conhecimentos em Filosofia do que o desejo pela licenciatura. Os dizeres de L24 exemplifica o entendimento dos participantes desse *Cluster* - L24: “A oportunidade de ter conhecimento ampliado e também poder passar o conhecimento a futuras gerações”.

Na entrevista, a L32 assim expressa a sua motivação para cursar Filosofia:

Primeiro porque era minha matéria favorita no Ensino Médio. Eu tive um professor muito bom. Ele ensinou a gente a ter essa experiência filosófica dentro da sala de aula. Ele passou muito bem a Filosofia pra gente, e eu me apaixonei. Eu gostava muito de ler já os filósofos quando eu era novinha, daí eu resolvi fazer Filosofia. Também porque eu sempre quis ser professora, então acho que é uma área bem bacana (L32).

Nas entrevistas, as afirmações dos licenciandos destacam que a experiência do Ensino Médio foi determinante no momento da escolha pela Filosofia. Alguns escolheram a Filosofia pela experiência positiva que tiveram no Ensino Médio em relação à disciplina, e outros porque não tiveram uma experiência positiva resolveram se aprofundar na Filosofia para conhecê-la melhor.

Por fim, com relação à função do Ensino Superior na educação brasileira, as respostas foram os significantes: “auxiliar no aperfeiçoamento profissional” (A7 - 33.3) e “formação do cidadão” (B7 - 66.6). A formação do cidadão é uma característica evidenciada nesse *Cluster* com relação ao Ensino Superior.

Para os participantes do *Cluster 4*, ser um bom professor de Filosofia significa auxiliar o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos e ser capaz de aprender e de ensinar Filosofia. Quanto à experiência filosófica, ela é importante porque não se pode apenas memorizar conteúdos filosóficos. Ensinar Filosofia, por sua vez, significa superação do senso comum. Por fim, a importância do estágio na formação do professor de Filosofia relaciona-se ao significante elementar “vivência da futura condição de professor”.

3.9.5 CLUSTER 5 - LICENCIANDOS

O Quadro 38, que segue, traz a variável e os significantes elementares e suas respectivas frequências para o *Cluster 5*.

QUADRO 38 - Síntese dos significantes mais elementares do *Cluster* 5

Variável/Categoria	Significantes mais elementares	Frequência/Mean
1. Significado de ser um bom professor de Filosofia.	A1 - Auxiliar na capacidade crítica dos alunos.	28.5
	E1- Ser capaz de aprender e ensinar filosofia.	42.8
2. Se a experiência filosófica é importante.	B2 - Sim, a Filosofia é transformadora.	85.7
3. Significado de ensinar Filosofia.	B3 - Pensamento crítico – ajuda a construir.	28.5
	F3 - Viver a Filosofia e respostas diversas.	57.1
4. Importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia.	A4 - Aprendizado para a futura atividade.	57.1
	B4 - Experiência com a sala de aula.	28.5
5. Expectativas em relação à regência, aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo, durante o estágio.	C5 - Melhorar as condições de ensinar.	42.8
6. Motivação para cursar licenciatura em Filosofia.	B6 - Desejo particular.	57.1
	F6 - Paixão pela Filosofia.	42.8
7. Função do Ensino Superior na educação brasileira.	B7 - Formação do cidadão.	42.8
	G7 - Respostas diversas.	42.8

Fonte: O autor (2019).

Na visão de parte significativa dos sete participantes desse *Cluster*, ser um bom professor de Filosofia significa auxiliar na capacidade crítica dos alunos (A1- 28.5) e ser capaz de aprender e ensinar Filosofia (E1 - 42.8). A Filosofia aparece como problematizadora da existência e, conforme nos ensina Carrilho (2001), ela é muito mais do que uma essência, é um campo de problematizações, “[...] ela sugere

uma imagem da filosofia que se caracteriza pela variedade das suas genealogias e pela diversidade de seus problemas” (Carrilho, 2001, p. 14). Nesse sentido, a Filosofia, ao problematizar a vida, contribui para despertar nos alunos a capacidade crítica de pensar e de investigar problemas filosoficamente.

Com relação à experiência filosófica, prevaleceu o significado elementar que a experiência filosófica é importante porque a Filosofia é transformadora (B2 - 85.7). As falas a seguir exemplificam o entendimento dos participantes do *Cluster 5*.

L6: Sim, afinal toda a teoria da Filosofia é baseada em transformar a vida daqueles que a praticam.

L10: A experiência filosófica é importante da mesma forma que me pergunto para onde vou quando me ponho a andar.

L11: A experiência filosófica é essencial para dar concretude as teorias filosóficas.

L13: Com certeza. As pessoas que passam por uma experiência filosófica aprofundada conseguem ter uma visão de mundo mais ampla.

Essas falas ressaltam a importância da experiência filosófica na vida das pessoas que têm contato com esse tipo de experiência. Assim, entendemos a relevância do filosofar e da criação de conceitos vinculados à experiência filosófica. Deleuze e Guattari (2010) enfatizam a compreensão da filosofia como criadora de conceitos. Estes, por sua vez, ao entrarem em contato com o cotidiano das pessoas, assimilam a potencialidade de transformar vidas. Heller (1983) apresenta justamente a importância de uma recepção completa da Filosofia que una o pensar, o viver e o agir, pois a Filosofia é transformadora da existência. Por isso, é lamentável reduzir a filosofia ao enciclopedismo, uma filosofia sem relação com a existência.

A L33, na entrevista, assim se expressa sobre o que entende o que venha a ser Filosofia:

Bom, a Filosofia, para mim, é a possibilidade de você ampliar seus conhecimentos em todas as áreas, fazer a gente criar, pensamento crítico, porque, muitas vezes, a gente não pergunta o porquê das coisas; a gente só escuta e não analisa. Depois que você começa a estudar Filosofia, o homem vira um complexo para você entender o eu. Então, assim, é criar pensamento crítico, é ampliar seu pensamento e ter uma visão crítica, uma análise sobre as coisas. Para mim, a Filosofia é isso (L33).

O L7, na entrevista, também expressa seu entendimento de Filosofia como experiência nos seguintes termos:

Eu definiria Filosofia como um fluxo das minhas percepções, minhas experiências de vida, acima de tudo. Essas experiências empíricas que a gente tem ficam armazenadas na nossa memória e, em determinado momento, a gente, fazendo acesso a elas e tendo contato entre elas e outras novas experiências de vida, consegue formular questões, criar e tentar buscar respostas para problemas que se apresentam, tanto na vida quanto problemas filosóficos. Para mim a Filosofia seria basicamente isso (L7).

A Filosofia, para esses participantes, aparece como uma forma de exercer o senso crítico intimamente relacionado à vida, distanciando-se de uma visão apenas enciclopédica da Filosofia. Nesse contexto, aparecem as respostas para a variável do significado de ensinar Filosofia – pensamento crítico ajuda a construir (B3 - 571) e viver a Filosofia (F3 - 571). Na visão dos participantes desse *Cluster*, sobre valorizar a experiência filosófica, há uma tendência de que a Filosofia não seja vista apenas como doutrina filosófica, mas como algo que contribua para a formação do espírito crítico daqueles que têm contato com a Filosofia.

Quanto à importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia, aparecem como significantes: aprendizado para a futura atividade (A4 - 571) e experiência com a sala de aula (28.5). Para Almeida (2013), é comum encontrar estagiários que lamentam que a licenciatura não prepara o futuro professor para a docência. Segundo a pesquisadora, isso se deve em parte

à visão dicotômica da parte teórica com parte prática nos cursos de licenciatura. A autora discorre que os licenciandos acabam por repetir metodologias conservadoras e exploram conteúdos de forma descontextualizada. A autora ainda aponta para a necessidade de as disciplinas pedagógicas estarem relacionadas ao estágio, “[...] cada conteúdo estudado precisa estar permanentemente relacionado ao seu ensino na educação básica” (Almeida, 2013, p. 27).

O L10, na entrevista, destaca que é de suma importância o papel da escola que acolhe estagiários. Assim, compreendemos que é fundamental o estreitamento de laços para unir escola e universidade.

Então, querendo ou não ela é uma exigência, para alguns ela é boa, para outros não. No caso, na minha sala, teve pessoas que tiveram um mal contato com a escola onde foram fazer estágio, outros porém tiveram uma recepção agradável, amistosa com a escola. Então varia muito da atitude da escola em relação ao estagiário que está entrando em um primeiro contato com a escola. Isso também afeta muito, porque a pessoa vai ali no primeiro momento, e ela já tem uma impressão ruim, ela não vai pensar em lecionar por conta daquele primeiro impacto (L10).

É relevante a pessoa do professor que acolhe estagiários no ambiente escolar, pois os licenciandos acabam por tê-lo como uma referência na sua própria constituição identitária. Observamos ainda, nas entrevistas, que, o fato de o estagiário ser acolhido pelo professor de estágio contribui muito para que ele se sinta motivado a estar no ambiente escolar.

Quanto à categoria “motivação para cursar licenciatura em Filosofia”, esse *Cluster* apresenta dois significantes elementares com maior expressão: Desejo particular (B6 - 57,1) e paixão pela Filosofia (F6 - 42,8).

L10 - Razões particulares de cunho formativo.

L11- Necessidade de esclarecimento.

L26: A buscar além daquilo que é imposto pela sociedade.

L7: Queria cursar História ou Filosofia. Optei pela Filosofia pois sabia menos e gostaria de aprender para depois formar alunos.

L16: A Filosofia é uma área que me fascina a cada vez adquirir mais conhecimento.

Pelos questionários, percebemos uma significativa motivação dos licenciandos em cursar Filosofia. Nas conversas informais, quando da aplicação do questionário, em 2016, também observamos uma preocupação dos licenciandos de que a Filosofia saia do currículo escolar e, assim, comprometa a inserção profissional dos futuros professores, tendo em vista que a Educação Básica é o campo natural em que os licenciandos iniciam suas atividades como docentes.

Quanto à função do Ensino Superior na educação brasileira, apareceram como significantes elementares: B7 - Formação do cidadão (42.8) e G7 - Respostas diversas (42.8). Esse entendimento da formação do cidadão já tinha sido evidenciado em *Clusters* anteriores e exemplifica que a educação tem um papel não apenas de transmitir conteúdos, mas de transmitir, sobretudo, um modo de viver como cidadão.

Na visão dos licenciandos do *Cluster 5*, ser um bom professor de Filosofia significa auxiliar na capacidade crítica dos alunos e ser capaz de aprender e ensinar Filosofia. Com relação à experiência filosófica, prevaleceu o entendimento de que ela é importante, sobretudo porque a experiência filosófica é transformadora. Quanto ao papel do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia, aparecem como significantes: aprendizado para a futura atividade e experiência com a sala de aula.

Passamos, agora, a analisar o *Cluster* geral que reúne as maiores frequências, considerando os respondentes como um grande grupo.

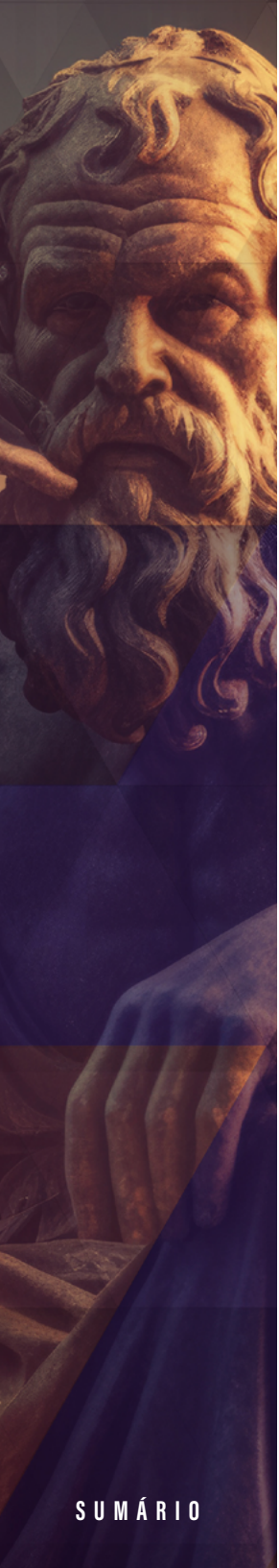
3.9.6 CLUSTER GERAL

Apresentamos, no Quadro 39, as variáveis, os significantes mais elementares e as respectivas frequências com que foram mencionados.

QUADRO 39 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster* geral

Variável	Significantes elementares	Frequência/Mean
1. Significado de ser um bom professor de Filosofia.	A1 - Auxiliar na capacidade crítica dos alunos.	32.6
	E1 - Ser capaz de aprender e ensinar Filosofia.	23.9
2. Se a experiência filosófica é importante.	A2 - Enciclopedismo como pressuposto para a experiência filosófica.	41.3
3. Significado de ensinar Filosofia.	B3 - Pensamento crítico - ajuda a construir.	30.4
	D3 - Superação do senso comum.	26.0
	F3 - Viver a Filosofia e respostas diversas.	23.9
	B4 - Experiência com a sala de aula.	28.2
4. Importância do Estágio Supervisionado na formação do licenciando.	D4 - Vivência da futura condição de professor.	30.4
	E5 - Não respondeu à questão.	23.9
5. Expectativas em relação à regência, aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo, durante o estágio.	G5 - Percebo desafios.	23.9
	F6 - Paixão pela Filosofia.	34.7
7. Função do Ensino Superior na educação brasileira.	A7 - Auxiliar no aperfeiçoamento profissional.	39.1

Fonte: O autor (2019).



No *Cluster* geral, ser um bom professor de Filosofia significa auxiliar na capacidade crítica dos alunos (A1 - 32.6) e ser capaz de aprender e ensinar Filosofia (E1 - 23.9). Heller (1983) contribui para pensarmos o desenvolvimento do espírito crítico nos alunos de Filosofia uma vez que a filósofa defende uma experiência existencial dos alunos com a Filosofia e não meramente teórica. Nas palavras de Heller (1983, p. 150), “[...] não pode ser filosofia radical se permanecer apenas filosofia; deve ser teoria da sociedade, teoria crítica da sociedade”. Assim, a Filosofia ultrapassa a teoria e se corporifica com a vida.

Contribui, também, para pensarmos a Filosofia como crítica da realidade. Mendes (2014) discorre sobre a importância de o professor de Filosofia assumir uma atitude filosófica diante do cotidiano, para motivar os alunos a também utilizarem-se da Filosofia para colocarem-se de forma crítica diante da existência e da sociedade. Horn (2002) apresenta as dificuldades da Filosofia em delimitar seu espaço no currículo, em vista da constante alternância de entrada da Filosofia no currículo e dela sair.

Em relação ao fato de a experiência filosófica ser importante, ficou evidenciado o enciclopedismo como pressuposto para a experiência filosófica (A2 - 41.3). Para os licenciandos, é importante o conhecimento enciclopédico como base para que o estudante de Filosofia tenha uma experiência filosófica porque, sem a contribuição dos conhecimentos enciclopédicos, o aluno não pode realizar uma experiência filosófica. Há, entre os licenciandos, posições mais extremas como a de P1, que acredita que o enciclopedismo se equipara à experiência filosófica: P1: “Experiência filosófica e enfoque dos sistemas filosóficos são a mesma coisa, não há como adentrar a filosofia sem ler”. Na entrevista com os licenciandos, a L9 assim se pronuncia sobre a relação ensino de Filosofia e experiência filosófica:

Eu acho que os textos são fundamentais, mesmo numa proposta mais reflexiva, que não seja tanto em cima deles, mas eu acho que tem que ter, porque, como eu disse, acho que



sem isso o pensamento vira devaneio; são indissociáveis, eu acho, os textos. Mas eu acho interessante apresentar talvez dois ou mais filósofos com pensamentos diferentes, sobre o mesmo assunto, e propor que os alunos debatam sobre isso, apresentem os argumentos deles a favor do filósofo que eles acharem que for e por que que é contrário aos outros, e sempre trazer isso pra nossa realidade, porque, quando fica muito distante do aluno, ele não aprende do mesmo jeito. Acho que por isso até a lógica, aqui na Faculdade até, foi bem complicado porque a lógica usa uma linguagem que a gente não usa no dia a dia, apesar de a gente conversar sempre e usar a lógica na construção de argumentos, não é...usa uma linguagem diferente, é muito distante dos alunos, inclusive da gente; então, isso provoca um afastamento do aluno. Então acho que é importante trazer sempre pra realidade do aluno, principalmente porque, na escola que eu estudei, [...], embora tenha parceria com as indústrias, a maioria era bolsista, era de uma classe média, mas há escolas que têm alunos de classe alta, média alta, então a realidade é diferente. Então, a gente tem sempre que buscar, levar para o aluno algo próximo da realidade dele para ele entender, mas acho importante também tirar o aluno dessa zona de conforto, levando ele pra uma área que ele não conhece; justamente um aluno de classe alta entender os problemas de um aluno de classe baixa, de alunos realmente pobres, pra que eles tenham um entendimento sobre o todo, e não só sobre a realidade dele (L9).

Destacamos da fala dessa participante a importância do texto filosófico em sala de aula, porque eles iluminam o estudo de Filosofia. Se não houver a utilização de textos filosóficos, corre-se o risco de a Filosofia tomar outros rumos em relação ao objetivo pretendido para a Filosofia, visto que a aula de Filosofia pode ser resumida ao debate inócuo. Além disso, destacamos a importância de relacionar a Filosofia com a realidade do aluno e, assim, contribuir para a formação plena do estudante dessa disciplina.

Sobre o significado de ensinar Filosofia, destacamos as variáveis e as respectivas falas que exemplificam os dizeres no Quadro 40.

QUADRO 40 - Respostas para a variável “o que significa ensinar Filosofia”

Significante elementar	Falas que exemplificam
B3 - Pensamento crítico – ajuda a construir – 30.4	L1: Além de ensinar os conteúdos filosóficos, é importante apresentar que a Filosofia não está só nos livros, mas, sim, nas nossas vidas, ensinar o aluno a construir um pensamento crítico-reflexivo. L12: Desenvolver no aluno senso crítico, apresentando na teoria os meios de desenvolvimento tanto individuais como coletivos, dando uma posição mais ativa em relação aos conceitos e experiências sociais. L34: Para mim, ensinar Filosofia, além de despertar o senso crítico dos alunos, é a superstição e o preconceito que as pessoas possuem. Só a Filosofia tem o poder de criar.
D3 - Superação do senso comum – frequência?	L15: É a disciplina que abre os olhos dos alunos e por que não dizer de uma maioria da sociedade. A Filosofia, quando bem ensinada, faz com que busquemos analisar antes de emitir uma opinião sobre determinado tema. L30: É ensinar as pessoas que o mundo é um lugar no qual você não tem que sempre mostrar que as pessoas unidas podem fazer qualquer coisa e que não são as respostas que movem o mundo, mas, sim, as perguntas. L44: Ensinar Filosofia, na minha opinião, é mostrar algumas respostas variadas daquilo que quase ninguém consegue responder.

Fonte: O autor (2019).

Na fala de L1, encontramos o entendimento de que a Filosofia está na vida e não é apenas teoria dos livros. As falas de L12 e L34 enfatizam o despertar do senso crítico dos alunos como uma referência de objetivo para o ensino de Filosofia. Já L15 apresenta a contribuição da Filosofia em procurarmos analisar nosso pensamento antes de emitirmos uma opinião. Já L30 e L44 apresentam a Filosofia como a arte de problematizar a vida. Carrilho (2001) ajuda-nos a pensar na constituição do professor-filósofo como aquele que auxilia na capacidade dos alunos em problematizar o mundo ao seu redor. Cabe, assim, ao professor-filósofo contribuir metodologicamente com sua atitude performática, de ser um provocador do pensamento de seus estudantes. A L32, na entrevista, apresenta a importância de

o professor ser filósofo para que ele não seja apenas um transmissor de conteúdos doutrinários da Filosofia:

[...] necessita ser filósofo mesmo que seja o mínimo de produção filosófica, mas ele precisa filosofar, senão ele não vai conseguir fazer com que os alunos tenham uma experiência filosófica. Como você vê essa situação? Ou você vê assim: Não, o professor de Filosofia, conhecendo os teóricos, ele vai chegar lá e vai passar a Filosofia (L32).

Com relação à categoria “importância do Estágio Supervisionado na formação do licenciando em Filosofia”, encontramos os seguintes significantes elementares: B4 - Experiência com a sala de aula (B4 - 28.2) e D4 - Vivência da futura condição de professor (30.4). D’Ávila (2014) apresenta a relevante importância do estágio curricular como experiência da futura condição como professor. A autora defende, também, a necessidade de se superar uma visão acadêmica e pragmatista em relação ao estágio, entendido pela pesquisadora como momento de problematização das teorias de ensino com o objetivo de contribuir para o debate sobre a didática na sala de aula.

A L34, na entrevista, apresenta seu posicionamento em relação ao significado do estágio nos seguintes termos:

Não, o estágio é essencial, porque você começa a ver a realidade, porque aqui na Faculdade a gente não tem noção como é estar na sala com trinta alunos, cada um de um jeito diferente, dispersos, muitas vezes desinteressados, infelizmente. Então, no estágio, você aprende tanto com a realidade do professor que ele sofre no dia a dia e com os alunos, porque, no estágio, a gente tem a possibilidade de ter contato tanto com os alunos quanto com o meio licenciando. E acrescenta muito como futuro professor mesmo na minha opinião; não é só burocrático. Acho que todo mundo devia fazer o estágio (L34).

O estágio possibilita que o licenciando tenha uma experiência de como é uma sala de aula e, assim, possa vivenciar uma experiência da docência no Estágio Supervisionado.

Quanto às expectativas em relação à regência, aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo, durante o estágio, apareceu como frequência significativa: Percebo desafios (G5 - 23.9). Algumas falas dos licenciandos que exemplificam esse significativo elementar são:

L5: A realidade é cruel, nem sempre nossas expectativas são correspondidas, na escola vejo as dificuldades em dar aula e em estimular o interesse dos alunos.

L29: A profissão é complicada. Em geral os alunos são desinteressados, os professores desmotivados, as escolas nem sempre nos aceitam e o conteúdo é mal administrado, mas sempre existem exceções e é com elas que contamos para seguir motivados.

L36: Na regência, a familiarização do conteúdo. Com os alunos, o relacionamento saudável. Da escola espero o acolhimento.

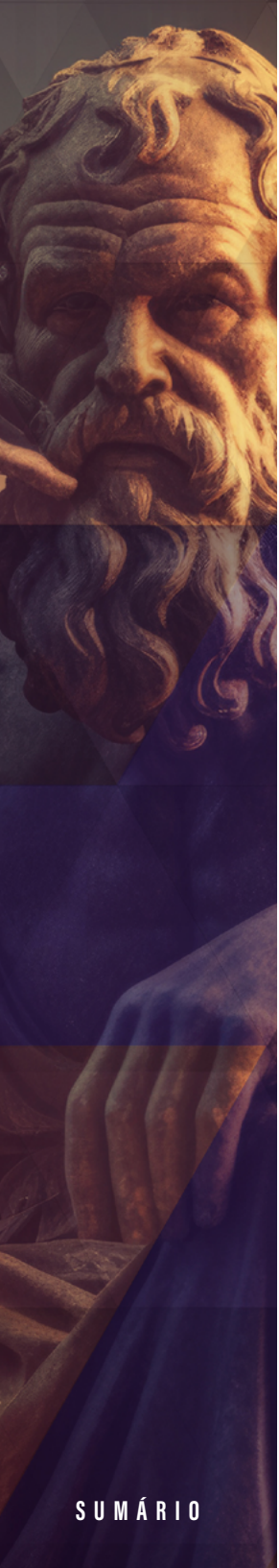
Pelas respostas dos licenciandos nos questionários, percebemos que eles desejam ser professores de Filosofia, muito embora conheçam os desafios como a indisciplina que ronda a Educação Básica em algumas situações.

Em se tratando da motivação para cursar licenciatura em Filosofia, destaca-se o significativo elementar “paixão pela Filosofia” (F6 - 34.7). Encontramos, para exemplificar, as seguintes falas dos licenciandos em relação a esse significativo elementar:

L1: Primeiramente sempre fui apaixonado pela disciplina Filosofia, e o curso em filosofia me possibilita ampliar conhecimentos e, além disso, pode compartilhar este conhecimento com muitos jovens.

L42: Desde o Ensino Médio, eu sempre gostei do lado filosófico de tudo.

L38: Paixão. Poder fazer parte do futuro dos alunos, ensinar, aprender.



Encontramos, assim, um interesse pela Filosofia que move não apenas o racional dos licenciandos, mas também sua dimensão afetiva de estarem apaixonados pelo saber filosófico e pela futura condição de ensinar essa disciplina, pois eles percebem que podem compartilhar seus conhecimentos filosóficos com a juventude.

A L10, na entrevista, assim afirma sobre sua motivação para cursar Filosofia:

Na verdade, quando eu fiz o vestibular para Filosofia, eu achei que era outra coisa, eu achei que era só ler os textos, porque, no Ensino Médio, eu não tive muito contato com os textos filosóficos mesmo. No terceiro ano, foi uma Pedagoga que me deu aula, então não tinha muito contato com textos filosóficos. E, quando eu fui fazer o vestibular pra Filosofia, eu tentei estudar né pra Filosofia para o vestibular, e eu vi que tinham textos bem pesados, bem complexos. Então, eu achava assim que era só interpretação. Mas, hoje, eu vejo que é muito mais que isso. É [...] se identificar, eu acho assim, você lê o texto e descobre coisas em você que você não sabia, como preconceitos que você tinha, e você vê: “Nossa, como eu podia fazer isso?” A Filosofia me libertou de muitas coisas, tanto, assim, em questões religiosas como também cultural e social (L10)

De acordo com Deleuze e Guattari (2010), a Filosofia é a arte de criar conceitos novos e ressignificar seus próprios conceitos. Quando alguém recria conceitos, coloca-se em uma posição de rever seus próprios preconceitos como aponta a L10 e, desse modo, pode descobrir um mundo novo e novas perspectivas. Conforme Heller (1983) nos ensina, a Filosofia toca diretamente a existência e não é possível uma recepção completa da Filosofia e permanecer sem mudar seu jeito de viver e agir em sociedade.

Sobre a função do Ensino Superior na educação brasileira, destacou-se: auxiliar no aperfeiçoamento profissional (A7 - 39.1). Assim, de forma predominante no *Cluster* geral, entende-se que o papel do Ensino Superior é contribuir no aperfeiçoamento profissional

e, poderíamos dizer, propiciar condições de formarem-se novas gerações, habilitando-as profissionalmente.

No *Cluster* geral dos licenciandos, evidenciamos que ser um bom professor de Filosofia significa auxiliar na capacidade crítica dos alunos e ser capaz de aprender e ensinar o conteúdo filosófico. Os licenciandos também percebem que o conhecimento enciclopédico de Filosofia não pode ser desprezado porque ele se constitui como pressuposto para a experiência filosófica. Já, para ensinar Filosofia, evidenciam-se os seguintes significantes elementares: pensamento crítico e superação do senso comum. Em relação ao Estágio Supervisionado na formação do licenciando, encontramos os significantes elementares: experiência com a sala de aula e vivência da futura condição de professor.

Na sequência, na discussão dos resultados, procuramos evidenciar o que emergiu como significantes das percepções de professores e de licenciandos.

4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

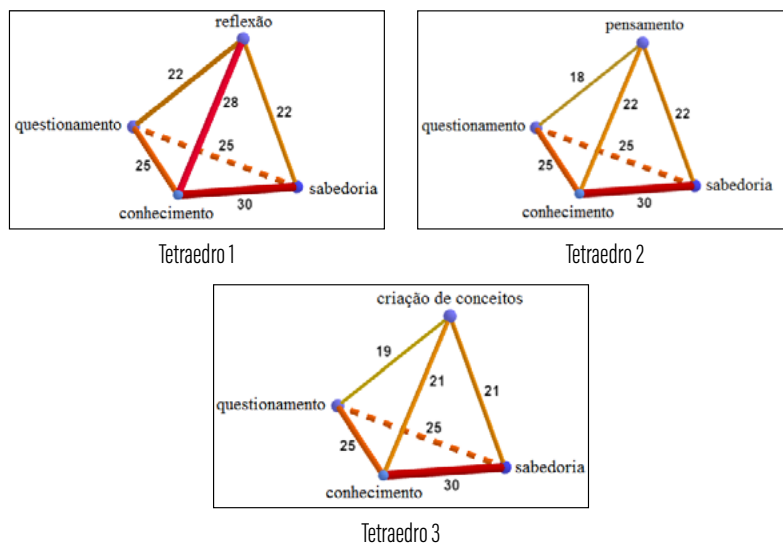


Nos resultados da representação social dos professores de Filosofia, evidenciaram-se três tetraedros construídos a partir dos seguintes vértices: 1º - conhecimento, sabedoria, reflexão e questionamento; 2º - conhecimento, sabedoria, pensamento e questionamento; 3º - conhecimento, sabedoria, questionamento e criação de conceitos (ver Figura 7, página 94). As palavras evocadas e que constituem as representações sociais dos licenciandos formaram também três tetraedros: 1º - criação de conceitos, questionamento, conhecimento, criticidade; 2º - criticidade, reflexão, criação de conceitos, questionamento; 3º - criticidade, reflexão, conhecimento e criação de conceitos (ver Figura 11, página 99). Tais representações indicam um entendimento da Filosofia que se relaciona com a perspectiva da Filosofia como provocadora do pensamento, distanciando-se de um mero enciclopedismo.

Nesses tetraedros, a visão da Filosofia volta-se à criação de conceitos, conforme nos ensinam Deleuze e Guattari (2010). Para os autores, a Filosofia não é transcendente, mas, sim, imanente, e criar conceitos é objeto desse saber. Os autores delimitam um entendimento dela como criadora de conceitos, que é expresso na representação social dos licenciandos. A palavra "criticidade" é evidenciada e harmoniza-se com o que pensamos sobre a Filosofia como experiência filosófica. Percebemos a contribuição de Cerletti (2009) que pensa seu ensino como um problema filosófico e não como mero aspecto pedagógico. Assim, por meio do questionamento, esse conhecimento constitui-se como problematizadora da existência.

Retomamos os desenhos dos tetraedros dos professores de filosofia e licenciandos, nas Figuras 13 e 14 a seguir, para ilustrar nossas reflexões.

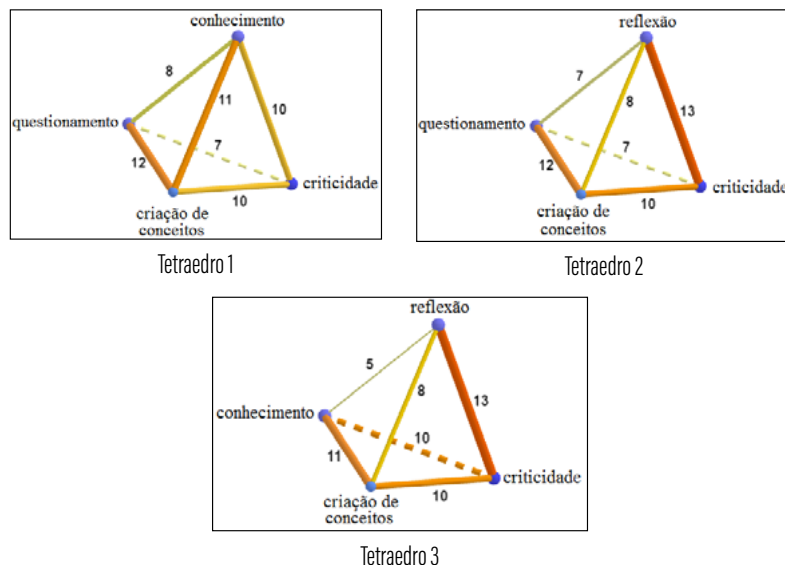
FIGURA 13 – Retomada dos tetraedros da árvore máxima dos professores



Fonte: O autor (2019).

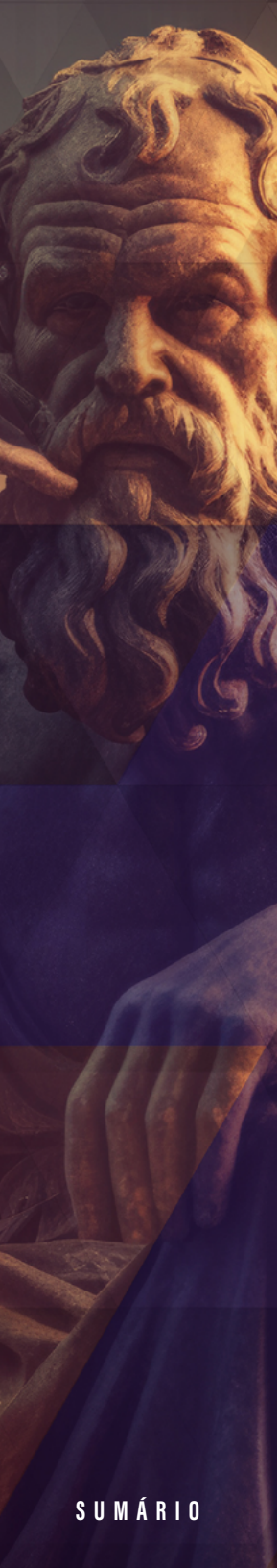
Podemos observar que questionamento, conhecimento e sabedoria se repetem nos três tetraedros. A Filosofia é então entendida de forma reincidente com relação a esses três significantes que remetem a um entendimento de movimento desse saber. Trata-se de um conhecimento que tem uma dimensão prática (sabedoria) e que se posiciona no mundo como uma forma de questionamento. Em cada tetraedro, aparece uma nova percepção para a palavra “filosofia”, a saber: reflexão, pensamento, criação de conceitos. Assim, esse saber é um conhecimento que proporciona reflexão, gerando pensamento e culminando com a criação de conceitos. Criar conceitos não no mesmo sentido como os filósofos profissionais fazem, mas, sim, possibilitar que o licenciando ou o estudante do Ensino Médio vivencie uma experiência do filosofar e construa uma nova percepção de mundo à maneira como um filósofo da tradição filosófica vivenciou um conceito filosófico.

FIGURA 14 - Retomada dos tetraedros da árvore máxima dos licenciandos



Fonte: O autor (2019).

Nas percepções dos licenciandos, a questão da Filosofia como criação de conceitos aparece mais evidenciada. Ao conhecermos a realidade do curso por meio de participação em eventos, percebemos que alguns professores se dedicam a ensinar uma compreensão da Filosofia como criação de conceitos, conforme nos ensina Deleuze e Guattari (2010). Talvez, essa postura contribua para que os licenciandos também pensem na disciplina como tal; entretanto, de modo geral, as palavras evocadas também caminham no sentido de um saber transformador da existência e relacionada a uma experiência filosófica. A Filosofia, assim como para os professores de Filosofia sujeitos desta pesquisa, apresenta-se como a arte de questionar e provocar conceitos novos. Não se trata de uma Filosofia apenas teórica, mas iluminada pela existência.



Heller (1983) contribui para pensarmos a Filosofia na perspectiva de ser uma área do conhecimento que é crítica, no sentido de que possibilita uma análise sobre o cotidiano. Para a filósofa, pensar, viver e agir são propriedades que se inter-relacionam. As palavras evocadas pelos licenciandos e pelos professores em serviço, sujeitos desta pesquisa, destacam a importância de uma Filosofia como experiência filosófica, portanto não apenas teórica, mas, sobretudo, vivencial. A compreensão da Filosofia como questionadora implica tanto o próprio atuar do professor de Filosofia quanto a compreensão de Estágio Supervisionado. Nos diversos *Clusters* de professores e licenciandos registra-se que ensinar Filosofia é propiciar o desenvolvimento do espírito crítico. Nas palavras de Heller (1983, p. 31):

Toda filosofia oferece uma forma de vida; toda filosofia é a crítica de uma forma de vida e, ao mesmo tempo, *sugestão de uma outra forma de vida*. O ponto de partida da crítica já constitui o novo sistema, a nova forma de vida. Por isso, Platão polemiza com os sofistas; Aristóteles, com Platão; o platonismo do Renascimento, com Aristóteles; Descartes, com Aristóteles e a filosofia do Renascimento; por isso, Hobbes, Descartes e Gassendi polemizam uns com os outros.

Sabedoria é uma palavra que ganha destaque nas evocações dos sujeitos desta pesquisa. Podemos, então, pensar em sua importância para analisar as percepções desses professores e desses licenciandos. A sabedoria indica justamente um saber prático, algo que vá além da mera teoria, algo que é vivenciado no cotidiano. Assim, o saber filosófico destaca-se em uma perspectiva de experiência filosófica que contribui para uma Filosofia que ilumina a existência, em um aspecto sempre novo do filosofar. Dentro do contexto das palavras trazidas pelos sujeitos, trata-se de uma sabedoria que leva o pensamento ao questionamento, à criação de conceitos, que provoca a reflexão.

Sendo nosso objeto de estudo a percepção de professores e de licenciandos sobre o Estágio Supervisionado, entendemos que essa percepção da Filosofia como uma ação no cotidiano envolve o

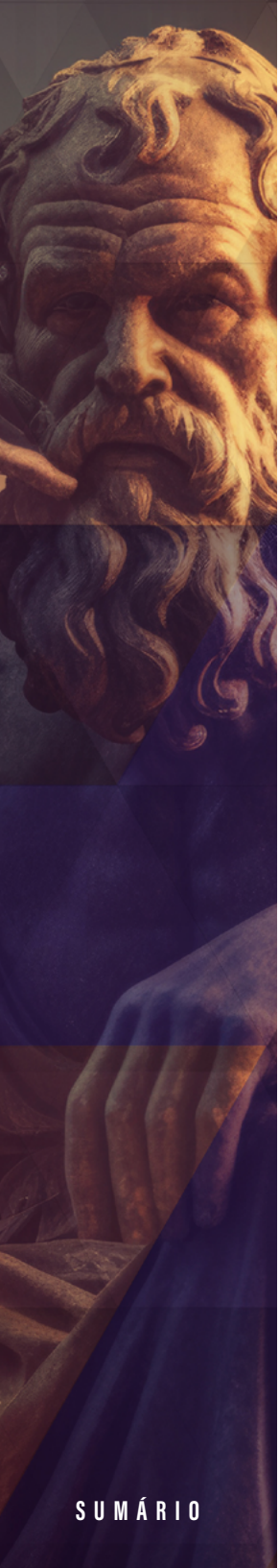


próprio entendimento sobre Estágio Supervisionado em Filosofia e sobre o modo como o futuro professor dessa disciplina irá atuar. A Filosofia como questionadora da realidade implica uma percepção do Estágio Supervisionado também crítica e que contribui para um encontro com a experiência filosófica. Como já apontamos, se já na licenciatura o futuro professor tiver contato com o filosofar como experiência filosófica será mais fácil para ele, quando professor de Filosofia, no Ensino Médio, contribuir para o pensar filosófico dos seus alunos também como experiência filosófica. Para Carrilho (1982, p. 76):

A filosofia passa pois a ensinar-se ao nível do secundário: o que se ensina? Kant dizia que com o ensino de filosofia se não devem aprender “pensamentos”, mas a “pensar”, o que seria de resto exigido pela própria natureza da filosofia, não sendo assim de estranhar as resistências do aluno porque ele pensa que vai aprender a Filosofia quando afinal só vai aprender a Filosofar. O professor de filosofia vai ter que tornear o que Kant chama o “inconveniente” do ensino, que consiste na não correspondência entre as idades e o nível dos conhecimentos. [...]. O ensino da filosofia consistirá, nesta perspectiva, em ensinar a pensar, não sendo possível ensinar a filosofia por ela “ainda” não existe. Quem quiser aprender a filosofar deve considerar todos os sistemas de Filosofia apenas como a *história do uso da razão*.

Esse panorama de entendimento da Filosofia contribui para pensarmos na importância da vivência de uma experiência filosófica na licenciatura de Filosofia. Heuser (2010) apresenta os muros do estágio e da formação de professores de Filosofia. Tais muros relacionam-se com uma dicotomia entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas. Por vezes, quem ministra as disciplinas pedagógicas não dispõe de formação filosófica e não considera as especificidades de ensinar Filosofia; ou quem ministra as disciplinas pedagógicas são filósofos sem a preocupação de como ensinar Filosofia.

Por meio das entrevistas com os acadêmicos da UENP, constatamos o quanto eles valorizam a formação inicial e, de forma



predominante, entendem o Estágio Supervisionado como um momento muito importante na sua formação. Ao refletirmos sobre o ensino de Filosofia como experiência filosófica, deparamo-nos com a necessidade de atribuir um valor adequado à história da Filosofia, como nos ensina Horn (2009, p. 83):

Torna-se fundamental repensar o ensino da Filosofia a partir de seu próprio estatuto e de sua constituição histórica, visto que não é possível pensar, por exemplo, num programa de conteúdos que contemple toda a História da Filosofia, como também não é possível imaginar temáticas soltas, sem articulação. Além disso, é importante considerar a pluralidade como elemento fundante da própria constituição da Filosofia que se manifesta nas mais diversificadas linhas filosóficas. Ou seja, é a partir do conjunto de conceitos e concepções que o conteúdo filosófico vai se moldando e se configurando, fornecendo assim os elementos necessários para a análise teórica e a compreensão do cotidiano vivenciado pelo aluno. Tal como as demais disciplinas, a Filosofia carrega em si a possibilidade de desenvolver no homem sua estrutura cognitiva e intelectual, isto é, formar para a vivência social, cultural e política, e por consequência, para o exercício crítico e consciente da cidadania.

Percebemos, assim, que se deve atribuir o devido valor à História da Filosofia sem exageros. Quando ela é supervalorizada, limita o ensino de Filosofia a um enciclopedismo criticado por Nietzsche (2012). Para ele, o enciclopedismo fomenta uma cultura jornalística que banaliza uma autêntica cultura. Entendemos que a Filosofia é uma forma de provocar o pensamento, e isso podemos perceber na representação social dos licenciandos sobre o que entendem por Filosofia. O filósofo de Sils Maria critica também a figura do filósofo empregado do Estado que se coloca a serviço apenas dos interesses desse mesmo Estado.

Mendes (2017) discorre sobre a contribuição do filósofo português Carrilho quando se pensa no ensino da Filosofia: “Sob esse modelo, o ensino de filosofia se faz por meio de um laboratório

conceitual dedicado à investigação de problemas filosóficos, ou seja, a aprendizagem filosófica torna-se um laboratório experimental para se resolver problemas” (Mendes, 2017, p. 166). O pensamento de Carrilho colabora para pensarmos um ensino de Filosofia problematizador da existência, que contribui para uma experiência filosófica. Entender a aula de Filosofia como laboratório do pensamento muito contribui para pensarmos na importância dessa disciplina no cotidiano das pessoas.

Os quadros a seguir sintetizam, na forma de esquema, as principais características que foram identificadas em cada *Cluster* dos professores e dos licenciandos.

QUADRO 41 – Clusters dos professores sintetizado

PROFESSORES
CLUSTER 1: (115 participantes)
- Ser professor de Filosofia: profissional com diversos papéis, conhecimento filosófico. - Papel do professor de Filosofia: criar conceitos; estimular o senso crítico; propiciar conhecimento filosófico. - Função do Estágio Supervisionado na licenciatura: experiência inicial do futuro professor de Filosofia. - Função do professor que acolhe estagiário: orientar didaticamente; demonstrar a realidade da prática escolar. - Experiência com Estágio Supervisionado: foi insatisfatória porque ao atuar lacunas na formação foram percebidas. - Predominantemente masculino (92.1) - disciplina de concurso: Filosofia (84.3).
CLUSTER 2: (9 participantes)
- Função do Estágio Supervisionado na licenciatura: conhecer a realidade da sala de aula; experiência inicial. - Função do professor que acolhe estagiário: demonstrar a realidade da prática escolar; orientar didaticamente. - Ensinar Filosofia significa buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes, levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano. - Experiência no Estágio Supervisionado foi insatisfatória porque ao atuar lacunas na formação foram percebidas. - Papel do professor de Filosofia: estimular o senso crítico; propiciar uma experiência filosófica. - Predominante feminino (88.8) – disciplina de concurso: Filosofia (100.0).



CLUSTER 3: (31 participantes)
▪ Função do Estágio Supervisionado na licenciatura: experiência inicial do futuro professor. ▪ Função do professor que acolhe estagiários: demonstrar a realidade da prática escolar; orientar didaticamente. ▪ Ensinar filosofia consiste em buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano; significa criação conceitual conforme ensina Deleuze. ▪ O Estágio Supervisionado foi apenas uma exigência burocrática; foi uma experiência satisfatória porque foi o primeiro contato com a realidade da sala de aula. ▪ Predominantemente feminino (96.7) – Vínculo: Não respondeu (45.1) e PSS (22.5).
CLUSTER 4 (46 participantes)
▪ Papel do professor de Filosofia: criar conceitos; propiciar a reflexão; propiciar conhecimento filosófico. ▪ Função do Estágio Supervisionado na licenciatura: conhecer a realidade da sala de aula; experiência inicial do futuro professor. ▪ Significado de ensinar Filosofia: buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes, levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano da realidade da prática escolar. ▪ A experiência do Estágio Supervisionado: uma experiência apenas burocrática, para cumprir com as formalidades; uma experiência satisfatória devido ao primeiro contato com a realidade da sala de aula. ▪ Misto de Masculino (54.3) e feminino (41.3) - Não é concursado (84.7).
CLUSTER 5 (3 participantes):
▪ Papel do professor de Filosofia: criar conceitos; questionamento da realidade. ▪ Visão da Filosofia em relação a outras disciplinas: criar conceitos; espaço para o debate/reflexão das ideias; permite visualizar diversos horizontes; possibilita uma experiência filosófica; provocadora do pensamento. ▪ Função do Estágio Supervisionado na licenciatura: contribui com as aulas; acolhimento do estagiário-momento de aprendizagem. ▪ Função do professor que acolhe estagiários: contribuir para a construção do saber filosófico; funções diversas; incentivo ao exercício da profissão; orientar didaticamente. ▪ Significado de ensinar Filosofia: criação conceitual, conforme ensina Deleuze. ▪ Como foi a experiência de Estágio Supervisionado: uma experiência insatisfatória, pois, ao atuar como professor, havia muitas lacunas na formação acadêmica. ▪ Feminino – (100.0); Concurado (33.3) – entre os concursados: Ciências Humanas (66.6).



CLUSTER 6 (4 participantes)

- Papel do professor de Filosofia: criar conceitos, estimular o senso crítico.
- Visão da Filosofia em relação a outras disciplinas: depende do professor que leciona Filosofia.
- Função do professor que acolhe estagiários: incentivo ao exercício da profissão.
- Significado de ensinar Filosofia: **significa ensinar conteúdos enciclopédicos de pensamento dos filósofos, buscando sempre garantir a memorização de conteúdos filosóficos.**
- Experiência do Estágio Supervisionado: uma experiência insatisfatória, pois, ao atuar como professor, havia muitas lacunas na formação acadêmica.
- Masculino – (100.0) – Disciplina de Concurso – Outra (nem Filosofia, nem Ciências Humanas) (100.0).

CLUSTER GERAL

- ✓ Papel do professor de filosofia: estimular o senso crítico; propiciar conhecimento filosófico; propiciar uma experiência filosófica.
- ✓ Visão da Filosofia em relação a outras disciplinas: espaço para o debate/reflexão das ideias; permite visualizar diversos horizontes; possibilitar uma experiência filosófica.
- ✓ Função do Estágio Supervisionado na licenciatura: conhecer a realidade da sala de aula; experiência inicial do futuro professor.
- ✓ Significado de ensinar Filosofia: buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes, levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano.
- ✓ Como foi a experiência com Estágio Supervisionado: foi uma experiência satisfatória por ter o primeiro contato com a realidade da sala de aula.

Fonte: O autor (2019).

QUADRO 42 – Clusters dos licenciandos sintetizado

LICENCIANDOS
CLUSTER 1 (9 PARTICIPANTES)
▪ Significado de ser um bom professor de Filosofia: ser capaz de aprender e ensinar Filosofia. ▪ Significado de ensinar Filosofia: pensamento crítico – ajuda a construir. ▪ Importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia: ajuda o aluno a refletir; experiência com a sala de aula; vivência da futura condição de professor. ▪ Expectativas em relação à regência, em relação aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo, durante o estágio: ensinar é algo agradável. ▪ Motivação para cursar licenciatura em filosofia: paixão pela filosofia; vontade de lecionar.



CLUSTER 2 - (8 participantes)

- Significado de ser um bom professor de Filosofia: auxiliar na capacidade crítica dos alunos; instigar os alunos a pensar.
- Sobre a experiência filosófica: o enciclopedismo é pressuposto para a experiência filosófica; filosofar é criar conceitos.
- Significado de ensinar Filosofia: pensamento crítico – ajuda a construir; superar o senso comum.
- Importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia: experiência com a sala de aula.
- Expectativas em relação à regência, em relação aos alunos, ao professor, à escola, ao conteúdo, durante o estágio: momento de conhecer a realidade, perceber desafios.
- Motivação para cursar licenciatura em Filosofia: conhecê-la mais profundamente.

CLUSTER 3 (19 participantes)

- Significado de ser um bom professor de Filosofia: auxiliar na capacidade crítica dos alunos; instigar os alunos a pensar.
- Sobre a experiência filosófica: enciclopedismo como pressuposto para a experiência filosófica.
- Significado de ensinar Filosofia: superação do senso comum e viver a Filosofia.
- Expectativas em relação à regência, aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo, durante o estágio: perceber desafios.
- Motivação para cursar licenciatura em Filosofia: paixão por ela.

CLUSTER 4 (3 participantes)

- Significado de ser um bom professor de Filosofia: auxiliar na capacidade crítica dos alunos; ser capaz de aprender e ensinar Filosofia.
- Sobre a experiência filosófica: ela é importante porque não se pode apenas memorizar conteúdos filosóficos.
- Significado de ensinar Filosofia: superação do senso comum.
- Importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia: vivência da futura condição de professor.
- Expectativa em relação à regência, aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo durante o estágio: não responderam.



CLUSTER 5 (7 participantes)	
▪ Significado de ser um bom professor de Filosofia: auxiliar na capacidade crítica dos alunos; ser capaz de aprender e ensinar Filosofia. ▪ Experiência filosófica: é transformadora. ▪ Significado de ensinar filosofia: pensamento crítico – ajuda a construir. ▪ Importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia: experiência com a sala de aula. ▪ Motivação para cursar licenciatura em Filosofia: desejo particular; paixão pela Filosofia.	
CLUSTER GERAL	
✓ Significado de ser um bom professor de Filosofia: auxiliar na capacidade crítica dos alunos; ser capaz de aprender e ensinar Filosofia. ✓ Sobre a experiência filosófica: enciclopédismo como pressuposto para a experiência filosófica. ✓ Significado de ensinar Filosofia: pensamento crítico – ajuda a construir; superação do senso comum, viver a Filosofia. ✓ Importância do Estágio Supervisionado na formação do licenciando: experiência com a sala de aula; vivência da futura condição de professor. ✓ Motivação para cursar Filosofia: paixão por ela.	

Fonte: O autor (2019).

Ao analisarmos os resultados dos *Clusters* dos professores, percebemos, de forma significativa, a experiência filosófica ser considerada como importante, a exemplo do *Cluster* 1, com o maior número de participantes – 115, cuja predominância é o público masculino e a disciplina de concurso é a Filosofia. Já o *Cluster* 6, também masculino, com 4 participantes, entende que ensinar Filosofia significa ensinar conteúdos enciclopédicos dos filósofos, a fim de garantir sua memorização. Importante destacar que aqueles que pensam assim a respeito da disciplina de concurso não é nem Filosofia e nem Ciências Humanas. É um *Cluster* pouco significativo pela quantidade de participantes, mas é preocupante que existam professores que assumam aulas de Filosofia para apenas transmitir conteúdos a

serem memorizados, sem provocar o pensamento dos estudantes. Por conseguinte, não suscitam o questionamento, o desenvolvimento da criticidade e a possibilidade da criação conceitual. Gallo (2012) apresenta a importância da aula de Filosofia como militância do pensamento nos seguintes termos:

Militância em prol do pensamento, do aprendizado de cada um, para além de qualquer ensino. Para o caso de um ensino de filosofia como pedagogia do conceito, trata-se de experimentar o ensino não como emissão de “palavras de ordem”, mas fazendo “gaguejar” o saber, convidando cada um a experimentar os próprios problemas para, de dentro de seu campo problemático, orientar-se no pensamento como quem recomeça uma jornada muito antiga, mas sempre nova e inovadora (Gallo, 2012, p. 117).

Ensinar Filosofia, nessa perspectiva, é sempre um diálogo com a própria existência. Carrilho (1987), com seu entendimento da aula como laboratório conceitual, contribui para distanciarmos da visão dos professores do *Cluster 6*, que se identificam com um conhecimento enciclopédico de Filosofia. Somos convidados a pensar, assim, um ensino de Filosofia que provoque o pensamento dos estudantes, sendo o Estágio Supervisionado um momento muito oportuno para que os licenciandos, com suas participações nas aulas de Filosofia, vivenciem uma experiência de ensinar por meio de um laboratório conceitual. Como ficou evidenciado nas respostas das entrevistas dos licenciandos, o modo como o professor de estágio acolhe os estagiários é de fundamental importância para o desenvolvimento dos licenciandos durante a experiência do estágio.

Os *Clusters 2, 3 e 5* são predominantemente femininos e têm em comum considerar a experiência filosófica relevante no processo de ensino de Filosofia. No *Cluster 5*, encontramos uma frequência de 100,0 para o significante elementar de que “o estágio foi uma experiência insatisfatória, porque, depois, ao atuar como professor, percebi que havia muitas lacunas em minha formação acadêmica”. Para os integrantes do *Cluster 5*, fica evidenciado que a experiência do estágio



poderia ser mais bem vivenciada. Nas entrevistas com os professores, percebemos, em algumas afirmações, a não acolhida por parte dos professores dos estagiários ou, então, a falta de oportunidade para que os estagiários participem das aulas de forma mais ativa.

Em se tratando dos *Clusters* dos licenciandos, percebemos um *Cluster* maior, o 3. Os significantes mais evidenciados nesse *Cluster* são: ser um bom professor de Filosofia significa “auxiliar na capacidade crítica dos alunos”; o enciclopedismo é pressuposto para a experiência filosófica; o Estágio Supervisionado é importante na formação do professor de Filosofia e relaciona-se à vivência da futura condição de professor.

Na sequência, por número de participantes (9), temos o *Cluster* 1 cujos significantes elementares mais evidenciados foram: ser um bom professor de Filosofia significa ser capaz de aprender e ensinar Filosofia; a experiência filosófica é importante porque ajuda a construir o espírito crítico; a função do Ensino Superior na educação brasileira é “auxiliar no aperfeiçoamento profissional”. Heller (1983), com sua filosofia radical, ajuda-nos a pensar em uma Filosofia que una o pensar, o viver e o agir, e, ao unirmos essas três perspectivas, possibilitamos uma experiência filosófica. Não podemos pensar em uma Filosofia, segundo Heller (1983), distante da própria vida, que não seja existencial. A Filosofia imbrica-se com a vida. É preciso agir de forma coerente com a Filosofia que assimilamos, e, também, não se pode assumir teoricamente apenas uma Filosofia, é necessário relacioná-la à existência.

Após, em número decrescente de participantes, temos o *Cluster* 2 com oito participantes. Os significantes elementares mais evidenciados para os participantes desse *Cluster* são: ensinar Filosofia significa ajudar a construir o pensamento crítico; a importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia é possibilitar a “experiência com a sala de aula”; a motivação para cursar Filosofia foi para conhecê-la mais. Pimenta e Lima

(2012) tematizam a importância do Estágio Supervisionado como o momento que possibilita uma experiência em sala de aula. As autoras evidenciam a importância de superar-se uma dicotomia entre teoria e prática e percebem a formação de professores como um processo único e não dualista como, por vezes, é difundido. Pimenta (2016) apresenta que o momento de estágio é para assimilar importantes conhecimentos da experiência que contribuem para a formação da identidade docente.

Com sete participantes, temos o *Cluster 5*, cujos significantes elementares mais evidenciados foram: a importância do Estágio Supervisionado está relacionada ao aprendizado para a futura atividade como professor; a experiência filosófica é importante porque a Filosofia é transformadora; a função do Ensino Superior na educação brasileira é contribuir para a “formação do cidadão”. Horn e Mendes (2016), ao apresentarem o pensamento de Agnes Heller, dissertam sobre a atitude filosófica daquele que vivencia uma experiência da recepção completa da Filosofia. Quem vivencia uma experiência da recepção completa da Filosofia em sua vida não pode continuar sendo o mesmo, a Filosofia assume assim sua face transformadora.

Com três participantes, o *Cluster 4* evidencia, em seus significantes elementares, que: a experiência filosófica é importante “porque não se pode apenas memorizar conteúdos filosóficos”; ensinar filosofia significa superar o senso comum; a importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia está relacionada com a vivência da futura condição de professor.

Como vimos, a representação social da palavra “filosofia”, seja dos professores, seja dos licenciandos, destaca um entendimento de uma Filosofia transformadora, que provoque o pensamento dos estudantes. As entrevistas com os licenciandos evidenciaram o quanto eles consideram importante o Estágio Supervisionado na própria formação como futuro professor de Filosofia. Assim, o Estágio Supervisionado ocupa uma posição fundamental na

formação dos alunos porque contribui, como foi evidenciado nos *Clusters dos licenciandos, para uma vivência da futura condição de professor de Filosofia*.

Assim sendo, o ensino de Filosofia na licenciatura pode ser entendido como um problema filosófico na medida em que é importante filosofar sobre a metodologia do ensino de Filosofia. Acreditamos que, se o licenciando já na licenciatura vivenciar um ensino de Filosofia como experiência filosófica, ele terá mais condições de mediar a experiência filosófica no Ensino Médio quando vier a atuar como professor na Educação Básica. Nesse contexto, realizamos um recorte na formação inicial tendo em vista um enfoque no Estágio Supervisionado, por acreditar na sua relevância na formação de futuros professores de Filosofia.

Com relação ao papel do professor de Filosofia, encontramos nos *Clusters* significados tais quais: criar conceitos; estimular o senso crítico; propiciar conhecimento filosófico, experiência filosófica e questionamento da realidade. Para Deleuze e Guattari (2010, p. 52): "Pensar suscita a indiferença geral. E, todavia, não é falso dizer que é um exercício perigoso". A Filosofia é, assim, um exercício do questionamento, e, de diversas formas, os filósofos estão a provocar-nos com suas pressuposições que são válidas até os dias atuais.

Com relação à função do Estágio Supervisionado na licenciatura, encontramos indicações quanto à experiência inicial do futuro professor de Filosofia; momento de articulação entre teoria e prática; conhecimento da realidade da sala de aula. Urge considerarmos que o Estágio Supervisionado deva ser integrado à formação do professor de Filosofia como um todo – não apenas como a parte prática, mas, sim, pensando nos polos entre teoria e prática. Como nos alertam Pimenta e Lima (2012, p. 33):

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que

concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores são por demais “teóricos”. Que na prática, a teoria é outra.

Eis uma situação a ser superada. O aprender na prática da sala de aula, quando já formado professor, pode ser um entrave, pois uma aprendizagem defasada, por parte dos estudantes da Educação Básica que recebem o novo professor, sem conhecimentos pedagógicos, pode influenciar a atuação do docente de Filosofia.

Com relação à função do professor que acolhe o estagiário, encontramos como significantes: orientar didaticamente; demonstrar a realidade da prática escolar; incentivo ao exercício da profissão. Percebemos, assim, que tanto licenciandos como professores em serviço na Educação Básica identificam a grande contribuição do professor da Educação Básica que acolhe estagiários, visto que ele tem um papel muito significativo na formação de futuros professores.

Em alguns *Clusters*, ficou evidenciada uma experiência insatisfatória com o Estágio Supervisionado porque, ao atuar como professor, alguns dos sujeitos da pesquisa percebeu lacunas na sua formação como futuro docente. Em outro *Cluster*, ressaltou-se que o estágio foi apenas uma experiência burocrática. Nas entrevistas com os licenciandos da UENP, também percebemos que, por vezes, o estágio é considerado apenas uma formalidade a ser cumprida para se licenciar em Filosofia. Contudo, também apareceu, por exemplo, no *Cluster* geral dos professores de Filosofia, que o estágio foi uma experiência satisfatória porque os sujeitos de pesquisa puderam ter o primeiro encontro com a realidade da sala de aula.

Os resultados apontam no sentido de que o Estágio Supervisionado contribui para a formação do licenciando em Filosofia porque colabora na sua formação identitária, no contato com a realidade, em auxiliar o estagiário a perceber como ensinar filosofia na Educação Básica. Os professores de Filosofia em serviço também percebem a contribuição que podem oferecer aos acadêmicos

que recebem para estagiar e apontam que o desafio é criar maiores pontes entre a universidade e a escola.

Inferimos que o Estágio Supervisionado em Filosofia possui muitas características semelhantes com o Estágio Supervisionado de outras licenciaturas, mas há uma especificidade no que se refere a poder ser um momento também do licenciando filosofar sobre a sua prática como futuro docente. A maneira como licenciandos e professores em serviço representam a Filosofia permitem-nos inferir que o Estágio Supervisionado também seja um momento que possibilite um desenvolvimento do pensamento crítico e da criação conceitual. Caso o licenciando tenha vivenciado uma experiência filosófica na sua licenciatura em Filosofia, no Estágio Supervisionado ele poderá contribuir com o professor da Educação Básica a fim de possibilitar aos alunos uma experiência filosófica. Entendemos que o conhecimento enciclopédico da Filosofia conforme apontou os licenciandos é sim muito importante para o filosofar; uma espécie de propedêutica para o filosofar. Todavia, acreditamos que não basta o conhecimento enciclopédico, é necessária uma experiência do filosofar. Na regência de Estágio Supervisionado, o licenciando terá condições de buscar colocar em prática seus conhecimentos filosóficos de forma a propiciar aos alunos da Educação Básica uma experiência do pensar por conceitos.

Passaremos às considerações finais da nossa pesquisa, a fim de apontar para possíveis conclusões que nossos dados empíricos nos permitiram inferir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado em Filosofia é evidenciado no Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia da UENP como importante articulador entre teoria e prática na formação de professores de Filosofia. O documento também ressalta que a divisão entre teoria e prática é apenas didática, porque, na realidade, estão intimamente relacionadas. Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender as percepções de licenciandos e de professores em serviço sobre a contribuição do Estágio Supervisionado para a formação de professores de Filosofia.

Antes de tudo, para representar a Filosofia para licenciandos e professores em serviço, encontramos palavras como questionamento, conhecimento, sabedoria, reflexão, pensamento, criação de conceitos, criticidade. Destas, destacamos criticidade e criação de conceitos. Se a Filosofia é criticidade e criação de conceitos, o Estágio Supervisionado também é considerado importante para contribuir na formação de licenciandos que trabalham com a Filosofia nesse sentido, porque é no estágio que os licenciandos têm a oportunidade de propiciar aos alunos da Educação Básica condições metodológicas de vivenciarem uma experiência filosófica.

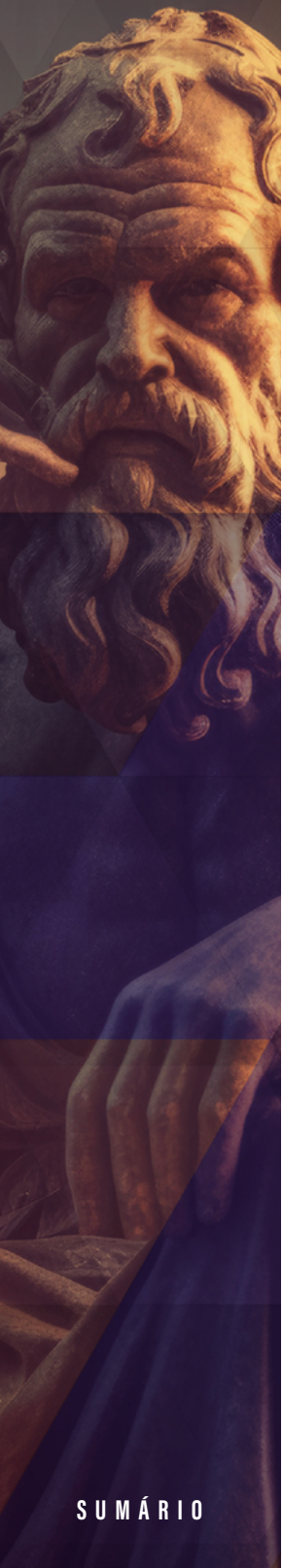
Nesse contexto, é relevante, quando possível, que licenciandos vivenciem uma experiência filosófica e superem um ensino apenas enciclopédico. Conforme nos ensina Carrilho (1990, p. 89), “[...] se a filosofia não é a história da filosofia, ela também não é um acréscimo, um suplemento de tipo reflexivo, das várias disciplinas ou saberes”. Assim, acreditamos que é importante uma experiência filosófica no ensino de Filosofia, a fim de possibilitar que o filósofo não seja estudado apenas pela doutrina filosófica que ele apresenta, mas pela proposta de pensamento articulada por ele, que pode auxiliar a pensarmos problemas atuais da Filosofia e da sociedade.

Como apontado nos *Clusters* dos licenciandos, o enciclopédismo é um momento que contribui para a experiência filosófica, mas não se pode limitar a essa etapa. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia (Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001) apontam para a importância de que a licenciatura de Filosofia desperte o formando para a reflexão filosófica, que é o exercício do pensar que provoca pensamentos que possam contribuir com a transformação do cotidiano das pessoas que filosofam, conforme nos aponta Heller (1983).

Ainda, um dos objetivos específicos desta pesquisa foi investigar como o Estágio Supervisionado contribui para a formação do licenciando e para sua visão do que seja uma experiência filosófica. No entanto, ao realizarmos o levantamento do estado do conhecimento sobre Estágio Supervisionado, percebemos que faltam pesquisas no que se refere a Estágio Supervisionado em Filosofia. Já os referenciais teóricos que contribuíram com nossa pesquisa foram os escritos de Carrilho (1985, 2001, 1982, 1987, 1990), Deleuze e Guattari (2010) e Heller (1983), além de referenciais teóricos que discutem sobre Estágio Supervisionado.

De Carrilho, assumimos o entendimento de uma Filosofia que não se limita ao mero enciclopédismo, a um descritivismo filosófico, mas, sim, que ensina a filosofar. Nessa perspectiva, a aula de Filosofia é convidada a ser um laboratório conceitual. Entender a aula como laboratório conceitual é pensar na possibilidade, conforme nos ensinam Deleuze e Guattari (2010), de criar conceitos – a identidade da filosofia. Heller (1983), por sua vez, contribui para pensarmos uma aula de Filosofia que possibilita uma unidade entre o pensar, o viver e o agir.

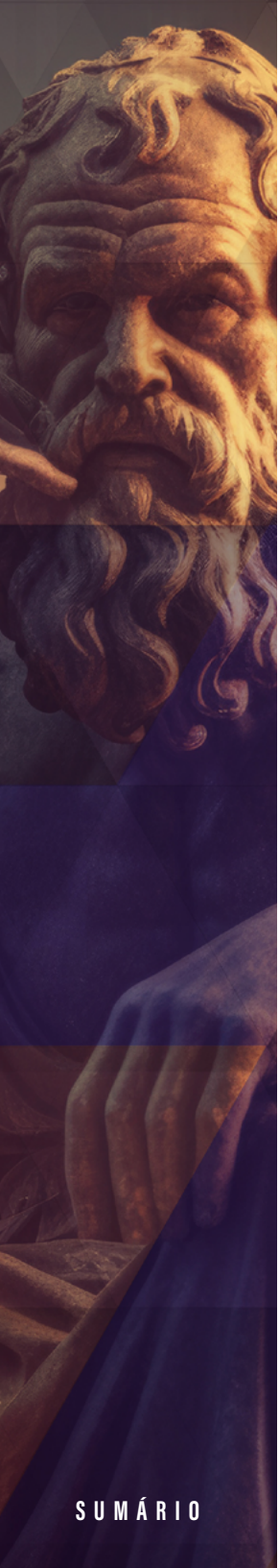
Outro objetivo desta pesquisa foi analisar as percepções dos professores sobre o Estágio Supervisionado e sobre as implicações da experiência filosófica no seu ensino. Acreditamos que o Estágio Supervisionado é um momento todo particular na formação



do licenciando, pois é a oportunidade de o aluno entrar em contato com a realidade. No entanto, se esse contato com a realidade for meramente burocrático, o formado em Filosofia pode, futuramente, avaliar que sua experiência com o Estágio Supervisionado foi insatisfatória, porque percebeu lacunas na sua formação pedagógica, conforme foi apontado em alguns *Clusters*. Segundo Tardif (2012), os saberes da docência não se limitam a um saber específico, mas a uma gama de conhecimentos; desse modo, a formação de professores deve ser vista como um processo integral. Por isso, didaticamente, fizemos uma análise do Estágio Supervisionado por acreditar na importância de valorizá-lo, visto que, muitas vezes, como já apontado, ele é entendido apenas como um momento burocrático de uma tarefa a ser cumprida.

As entrevistas e os questionários dos licenciandos mostram que esses mesmos licenciandos têm noção da importância do Estágio Supervisionado na sua formação e no seu impacto na configuração do seu agir docente. Apontaram, também, o quanto os licenciandos valorizam a disciplina *Prática de Ensino*, a qual orienta a realização do Estágio Supervisionado. Muitos licenciandos, nas entrevistas, relataram o quanto se desenvolveram durante o período do estágio. Apesar de alguns dos licenciandos entrevistados terem de trocar de local de estágio porque o professor que os acolheu não dava espaço para participação nas aulas e mostravam-se constrangidos em receber estagiários em suas aulas, foi enfatizado, por vários dos sujeitos, como é determinante o papel do professor que acolhe estagiários e do espaço que ele concede para os estagiários atuarem. As falas dos entrevistados mostraram que muitos professores que os acolheram contribuíram e incentivaram o futuro docente. É importante mencionar, nesse sentido, que o ambiente de acolhida e os diversos membros da escola também precisam ser motivadores para os estagiários.

Esta pesquisa mostrou o quanto a parceria entre universidade e escola da Educação Básica pode contribuir para um estágio



mais profícuo e uma formação mais produtora das futuras gerações de professores de Filosofia. Nas entrevistas, os licenciandos da UENP declararam que poderia existir um elo maior entre a universidade e as instituições que acolhem os estagiários. Pela pesquisa de estado da arte que realizamos, observamos que a falta de conexão entre universidade e escola no âmbito do Estágio Supervisionado não é apenas em relação à UENP, mas uma lacuna de diversas outras instituições.

Por sua vez, os professores em serviço, em suas respostas ao questionário e nas entrevistas, demonstraram que não basta conhecer os conteúdos de Filosofia, é preciso saber como ensiná-los. Alguns relataram, nas entrevistas, que tiveram dificuldade em ensinar seus alunos a filosofar, porque em sua licenciatura não exercitaram uma experiência filosófica. Segundo os sujeitos, foi um ensino mais enciclopédico e, quando chegaram ao campo de trabalho, tiveram dificuldades em realizar o que pedem as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná (Paraná, 2008). Tais diretrizes sugerem como produto da aula de Filosofia a criação conceitual no sentido de propiciar aos estudantes um ressignificar o próprio cotidiano à luz dos ensinamentos dos filósofos da tradição filosófica.

Os professores em serviço, nas entrevistas, também demonstraram o quanto é importante receber estagiários tanto para os professores quanto para os estudantes do Ensino Médio. O acolhimento de estagiários possibilita uma interação com o novo, com o que está sendo debatido na academia. Além disso, os estagiários apresentam novidades didáticas para o ensino da Filosofia. Poderíamos falar, assim, em uma contribuição recíproca entre os envolvidos: professor do ensino básico, licenciando, alunos do Ensino Médio. Os professores em serviço, no questionário e nas entrevistas, apontaram, também, que o Estágio Supervisionado contribui para que os licenciandos tenham contato com o desafio de controlar a indisciplina na sala de aula, visto que o maior entrave do futuro professor é pedagógico e não os conteúdos a serem ensinados.

Em se tratando do papel do professor de Filosofia, os *Clusters* dos licenciandos e dos professores indicam a importância de um professor que contribui para a formação do espírito crítico, que provoca o pensamento dos estudantes. A criticidade foi bastante evocada nas representações sobre a palavra “filosofia”. Assim, faz-se necessário despertar do sono dogmático de uma Filosofia que seja doutrinadora e surja uma Filosofia que seja provocadora do pensamento.

Em relação à experiência filosófica, os *Clusters*, tanto de licenciandos quanto de professores, abordaram a sua importância. Apenas um *Cluster* de professores, os quais não são concursados em Filosofia, considera que o ensino enciclopédico é que deve ser levado em conta no âmbito do ensinar Filosofia. Uma nuance que apareceu nos *Clusters* dos licenciandos é de que o enciclopedismo é propedêutico para a experiência filosófica, ou seja, é necessário conhecer a história da Filosofia para filosofar.

Por fim, quanto à questão central desta Tese — Quais as percepções que licenciandos e professores em serviço de Filosofia têm sobre o Estágio Curricular Supervisionado? —, podemos assinalar que se trata de uma visão que implica questionamento, criticidade e criação de conceitos. Os professores em serviço entendem a relevância da acolhida e do acompanhamento daqueles que são recebidos por ele para fazerem estágio. Apesar de ainda não se verem como coformadores, os docentes percebem que dispõem de muitas experiências que podem partilhar com os licenciandos que com eles estagiam. Também os licenciandos percebem o Estágio Supervisionado como um momento importante na medida em que entendem que o contato com a realidade escolar e com o ensino de Filosofia na Educação Básica permite que vivenciem uma experiência do ser professor de Filosofia. Ser professor de Filosofia, para eles, implica especificidades, pois não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas, sim, o desafio de possibilitar aos alunos da Educação Básica uma experiência do filosofar, do criar conceitos.

Esta pesquisa apontou, conforme propõe nossa tese, para a necessidade de aprofundarmos as reflexões sobre o ensino de Filosofia de modo a privilegiar a formação de professores de Filosofia, tendo em vista que as experiências da licenciatura em Filosofia é que contribuirão para um ensino profícuo na Educação Básica, lugar de atuação de grande parte dos egressos dos cursos de licenciatura em Filosofia. Ser professor-filósofo, como nos ensina Carrilho (1990), é um desafio porque nem sempre se consegue transformar a sala de aula em um laboratório conceitual, mas é uma meta a ser buscada para consolidar uma Filosofia problematizadora da existência que contribua para a reflexão filosófica.

Esta pesquisa não tem a pretensão de apresentar resultados definitivos. Ela aponta no sentido da necessidade de aprofundamentos posteriores para se poder pensar em uma possível organização do Estágio Supervisionado de Filosofia. Percebemos, também, a necessidade de mais investigações sobre a formação inicial do professor de Filosofia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta Melo de A. O estágio curricular supervisionado como possibilidade de pesquisa na formação de professores. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; ABREU, Roberta Melo de A. **Estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos**. Curitiba: CRV, 2014. p. 31-40.

ALMEIDA, Ana Paula Silva de. **Diário no Google DOCS**: possibilidades de reflexão sobre a prática de estágio curricular. 2013. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2013.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-38.

ARAUJO, Raimundo Dutra. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente**. Curitiba: CRV, 2016.

ARAUJO, Raimundo Dutra. **O acompanhamento do estágio supervisionado no curso de pedagogia**: um diálogo com as concepções e as condições de trabalho dos supervisores. 2015. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **Ensino de Filosofia e resistência**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica**. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004a.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004b.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2015.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; ZAMBONI, Jésio. Gilles Deleuze, clínico da atividade filosófica: paradoxo do filósofo trabalhador. **Fractal, Revista de Psicologia**, Niterói, v. 24, n. 3, p. 579-598, set./dez. 2012.

BATTAGLIA, Onófrio Rosário; DI PAOLA, Benedetto; FAZIO, Claudio. *Cluster analysis of educational data: an example of quantitative study on the answers to an open-ended questionnaire*. **Physics Education**, v. 3, p. 1-30, 2016.

BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e ensino, singularidade e diferença**: entre Lacan e Deleuze. Ijuí: Unijuí, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTE, David *et al.* Da história e do futuro da formação dos professores no Canadá inglês: a tradição na prática dos formadores de professores. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução: Lucy Magalhães. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 54-66.

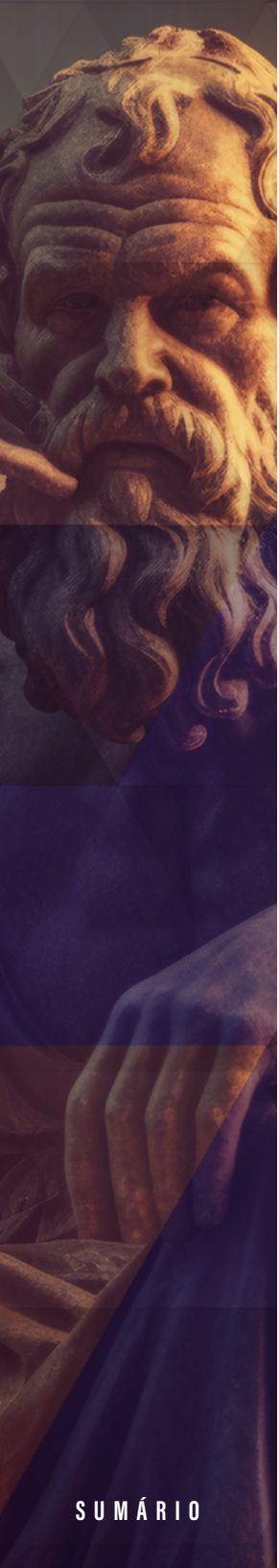
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº **6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 21, p. 1-2, 30 jan. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.



BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer no 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 119, p. 13, 25 jun. 2015.

BRASIL. Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 95-101, dez. 1962.

BRASIL. Parecer no 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, DF, n. 131, p. 50, 9 jul. 2001.

BROOKS, Rachel; TE RIELLE, Kitty; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-168.

CARMINATI, Celso João. Formação e ensino de Filosofia. **Perspectiva Filosófica**, Recife, v. 2, n. 38, p. 29-44, ago./dez. 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARRILHO, Manuel Maria. **Aventuras da interpretação**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

CARRILHO, Manuel Maria. **Filosofia**. Coimbra: Quimera, 2001.

CARRILHO, Manuel Maria. **O saber e o método**. Brasília: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1982.

CARRILHO, Manuel Maria. **Razão e transmissão da Filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.

CARRILHO, Manuel Maria. **Verdade, suspeita e argumentação**. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Implicações do estágio curricular supervisionado sobre a identidade profissional docente. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; ABREU, Roberta Melo de A. (org.). **Estágio curricular supervisionado na Formação de Professores e Pedagogos**: entre a realidade e o devir. Curitiba: CRV, 2014. p. 17-31.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Porto, Portugal: Porto, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz. 3. ed. Rio de Janeiro: 34, 2010.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 31-62.

FAVARETTO, Celso F. Sobre o ensino de Filosofia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan./jun. 1993.

GABRIEL, Fábio Antonio. **A aula de Filosofia enquanto experiência filosófica**: possibilitar ao estudante de filosofia "criar conceitos" e ou "avaliar o 'valor' dos valores. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

GALINDO, Monica Abrantes. **O professor da Escola Básica e o estágio supervisionado**: sentidos atribuídos e a formação inicial docente. 2012. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GALLO, Silvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de Filosofia**: uma didática para o Ensino Médio. Campinas: Papirus: 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Notas sobre o problema da explicação e da experiência no ensino da Filosofia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 527-538, maio/ago. 2010.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 161-174, set./dez. 2008.

GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O estágio nos cursos de licenciatura. *In*: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRÉNS, Marilda Aparecida (org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 203-215.

GONTIJO, Pedro. Formação inicial de professores de filosofia: mapeando um campo de investigação. *In*: TOMAZETTI, Elisete M. (org.). **Ensino de Filosofia**: experiências, problematizações e perspectivas. Curitiba: Apris, 2015. p. 127- 143.

HELLER, Agnes. **A Filosofia radical**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Muros do estágio e da formação de professores de filosofia. **Saberes**, Natal, v. 2, n. 5, p. 18-28, ago. 2010.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Unijuí, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio**: análise e proposição a partir da experiência paranaense. 2002. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

HORN, Geraldo Balduino; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. Ensino de Filosofia: método e recepção filosófica em Agnes Heller. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 279-293, out./dez. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. Tradução: Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1971.

KALSING, Rejane Schaefer. Filosofia na escola e na formação de professores: por quê? para quê? **Poiésis**, Tubarão, v. 5, número especial, p. 109-125, jul./dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v5e02012109-125>

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

MATOS, Junot Cornélio. **A formação pedagógica dos professores de filosofia**: um debate, muitas vozes. São Paulo: Loyola, 2013.

MELO, Geovana. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. *In*: SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA, Maria Irene (org.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 1-34.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do Ensino Médio**: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Didática e metodologia do ensino de Filosofia no Ensino Médio**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2 ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOSCOVICI, Serge. A **psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSTAFA, Solange Puntel; CRUZ, Denise Viuniski da Nova. **Para ler a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari**. Campinas: Alinea, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas: Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Seleção de textos de Gérard Lebrun; tradução e notas: Rubens Rodrigues Torres Filhos; posfácio Antônio Cândido de Mello e Souza. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. 1991. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 27 dez. 2016.

OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Cássia Araújo de. **O ensino da Filosofia como criação de conceitos**. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013

OLIVEIRA, Raquel Gomes. **Estágio Curricular Supervisionado**: horas de parceria escola-universidade. Jundiá: Paco Editorial, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Filosofia. Curitiba: Secretária de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PEREIRA, Ana Lucia; COSTA, Cristina; LUNARDI, José Tadeu. *Cluster analysis characterization of research trends connecting social media to learning in the United Kingdom*. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino REPE**, Cornélio Procópio, v. 1, n. 1, p. 48-58, 2017.

PERENCINI, Tiago Brentam. A formação dos professores em Filosofia no Brasil: restrição de pensamentos e testemunho. **Filosofia e Educação [RFE]**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 23-47, jun./set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/rfe.v9i2.8649620>.

PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In*: PICONEZ, Stela C. B. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. *In*: ALMEIDA, Maria Izabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Estágios supervisionados na formação docente**: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 69-112.

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a educação**. Caxias do Sul: Educus, 2007.

ROCHA, Ronai Pires. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SACRISTÁN, José Gimeno. Por que nos importamos com a educação do futuro? *In*: JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (org.). **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 11-18.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Luciano. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 244-256, jan./abr. 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Éliton Dias da. **"Não se ensina filosofia, se ensina a filosofar"**: a controversa presença da história da filosofia na formação docente. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

SOUZA, Maria Goreti da Silva. **Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes**: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino? *In*: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRÉNS, Marilda Aparecida (org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 27-42.

TEIXEIRA, Luciana da Silva; HORN, Geraldo Balduino. **Didática do Ensino de Filosofia:** pressupostos teóricos-metodológicos. Curitiba: CRV, 2017.

TÉO, Carlos Eduardo. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física da UEL.** 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Filosofia no Ensino Médio e seu professor: algumas reflexões. **Educação**, Santa Maria, v. 27, n. 2, p. 69-75, 2002.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; BENETTI, Cláudia Cisiane. Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1027-1043, set./dez. 2012.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; MORAES, Simone Becher Araujo. Formação do professor de Filosofia: entre o saber e o fazer. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 7, n. 2, p. 744-758, jun./jul. 2016.

UENP. Universidade Estadual do Norte do Paraná. **Projeto Pedagógico do curso de Filosofia.** Jacarezinho: UENP, 2012.

UENP. Universidade Estadual do Norte do Paraná. **Regulamento de Estágio Supervisionado obrigatório dos cursos de Graduação em Filosofia** - Licenciatura da UENP. 2017. Disponível em: <https://www.uenp.edu.br/filosofia-estagio>. Acesso em: 20 out. 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Paris para a Filosofia.** 1995. Disponível em: <http://www.ifil.org/unesco.htm>. Acesso em: 2 jul. 2018.

VASCONCELOS, Paulo Sérgio Dantas. **Os sentidos do espanto ou contribuições para o ensino de filosofia como educação do pensamento:** propósitos pedagógicos em Heidegger e Deleuze. 2011. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Filosofia e educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. **Pro-Posições**, Campina, v. 3, n. 2, p. 7-27, jul. 1992.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa:** do início ao fim. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

The background features a photograph of a building at night, with warm interior lights visible through the windows. A dark, semi-transparent geometric pattern, consisting of overlapping triangles and diamonds, is layered over the image. The colors of the overlay range from deep blue to dark brown. The word "APÊNDICES" is written in a bold, white, sans-serif font in the lower right area.

APÊNDICES

APÊNDICE A: CARTA PARA OBTENÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoepp@uegp.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS QUE ENVOLVAM:
ADULTOS, QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS E AVALIAÇÃO

Caro(a) professor(a), ou licenciando do Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Norte do Paraná:

Caro professor de Filosofia:

Eu, Fábio Antonio Gabriel, XXXX, esclareço que, sob a orientação da Prof.^a Ana Lúcia Baccon, faço uma pesquisa intitulada: "O Estágio Supervisionado em Filosofia: diminuindo a distância entre o ideal e o real na prática docente". Você, professor, e, igualmente, você, licenciando, serão convidados a responder a um questionário e conceder posterior entrevista (caso se comprometa a participar), tematizando sobre ensino de Filosofia e o entendimento que possui a respeito da disciplina de prática de ensino. Fica aqui o nosso compromisso de manter sua identidade preservada. Os dados serão utilizados no sentido de contribuir com práticas docentes que efetivem um ensino de Filosofia que não seja apenas enciclopédico.

Apenas participarão da coleta de dados, aqueles que se dispuserem a participar, de livre e espontânea vontade, sem nenhuma coação e conforme a disponibilidade de datas e horários dos entrevistados. Assim, sua participação é voluntária; poderá recusar-se a declinar de sua contribuição no momento em que assim desejar. Repetimos: sua privacidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas. O objetivo geral da pesquisa de doutorado será apontar elementos metodológicos que efetivem um ensino de Filosofia que possibilite ao estudante de Filosofia formar conceitos e pensar sobre o "valor" dos valores, buscando intensificar e esclarecer

relações com as possíveis contribuições da psicanálise na formação de professores de Filosofia do século XXI. Será um dos objetos de estudo a observação das aulas de prática de ensino de Filosofia no curso de Filosofia da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Destacamos, ainda, que fica garantido, do ponto de vista ético, que: a) você não será avaliado ou testado; b) nos registros da coleta de dados, em nenhum momento os participantes serão identificados; c) você poderá participar e desistir a qualquer momento da pesquisa; d) não existirão nem despesas nem recompensas pela participação na pesquisa; e) em caso de dúvida, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748 – BLOCO M – Sala 100 – Campus Universitário, CEP 84030-900, Ponta Grossa – PR.

Segue abaixo o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado, caso tenha compreendido plenamente os objetivos da pesquisa e se proponha a colaborar espontaneamente com a mesma proposta. Caso deseje algum esclarecimento, peço que entre em contato através do *E-mail*: fabioantoniogabriel@gmail.com. Meu telefone: (43) 96252599. Atenciosamente, Fábio Antonio Gabriel.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. *E-mail:* seccoepp@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, estou plenamente informado quanto ao que descreve o estudo: "O estágio supervisionado em Filosofia: diminuindo a distância entre o ideal e o real da prática docente".

Comuniquei ao doutorando Fábio Antônio Gabriel a minha decisão de participar desta pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E ainda, de que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante a mesma pesquisa, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do entrevistado(a) e outro do pesquisador.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

RG: _____

Fone: _____

Endereço: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE C: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS EM CURSO DE FILOSOFIA NA UNIVERSIDADE DO PARANÁ



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoep@uegp.br

Solicitação de autorização para coleta de dados em curso de Filosofia da Universidade XXXXXXXXX

Ilmo. Sr. Prof. XXXXXXXXXXXXXXXX

Coordenador do Colegiado de Filosofia

Sou Fábio Antonio Gabriel, doutorando em Educação pela UEPG, sob orientação da Prof.^a Dra. Ana Lúcia Baccon, com projeto de pesquisa relacionado com o Ensino de Filosofia e Psicanálise e venho solicitar desse colegiado de Filosofia autorização para coleta de dados entre os licenciandos do vosso curso. O previsto consiste na gravação de aulas do 3º ano no decorrer deste segundo semestre do ano em curso, acompanhando a mesma turma em 2017, correspondente ao 4º ano, na disciplina de Estágio Supervisionado.

A pesquisa seguirá todas as recomendações no âmbito da ética em pesquisa com humanos. Asseguramos que todos os dados serão mantidos em sigilo e que será preservado o anonimato de todos os participantes. Há previsão também de aplicação de questionários e entrevistas para todos os licenciandos desse curso de Filosofia.

Sigo à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Ao ensejo, manifesto meus profundos agradecimentos pela colaboração em minha pesquisa de doutorado. Estendo meus agradecimentos ao Colegiado de Filosofia, bem como aos estudantes do curso que, caso seja possível colaborarem com minha pesquisa de doutorado, reitero que será desenvolvida respeitando todas as recomendações éticas e que será preservado sobretudo o anonimato dos participantes. Este pedido de autorização recebeu anuência da minha orientadora.

Contato: fabioantoniogabriel@gmail.com - (43) 96252599

Ponta Grossa, 1 de agosto de 2016

Fábio Antonio Gabriel

RG 80032129 PR

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PARA LICENCIANDOS DO CURSO DE FILOSOFIA (3º E 4º ANOS)



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoepp@uegp.br

Questionário com licenciandos:

(Questionário aplicado ao 3º e 4º anos de 2016)

Faixa Etária ☐ menos de 18 ☐ 18 a 25 ☐ 25 a 35 ☐ mais de 35

Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino

- 1 - Cite cinco palavras em ordem de importância para você sobre o que significa filosofia (cite as cinco primeiras palavras que lhe vêm à mente).

- 2 - Para você, o que é ser um bom professor de Filosofia?

- 3 - Existe um ensino de filosofia que é enciclopédico, cujo enfoque é a memorização dos sistemas filosóficos, e outra perspectiva que é experiência filosófica. A experiência filosófica enfoca a importância de o estudante realizar uma experiência da criação conceitual. Você acredita que é importante a experiência filosófica?

- 4 - Para você, o que é ensinar filosofia?

- 5 - Para você, qual é a importância do Estágio Supervisionado na formação do futuro professor de Filosofia?

- 6 - Quais as suas expectativas em relação à regência, em relação aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo durante o estágio?

- 7 - O que motivou sua escolha em cursar Licenciatura em Filosofia?

8 - Em sua opinião, qual a função do ensino superior na sociedade brasileira?

9 - "Você estaria disponível para entrevista sobre Filosofia e seu ensino? Em caso afirmativo, deixe seu e-mail:

Celular: _____

APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA DO PARANÁ



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. *E-mail:* seccoep@uegp.br

Questionário para professores de Filosofia do Paraná

Pesquisa de Doutorado: "O Estágio Supervisionado em Filosofia
como experiência filosófica e criação conceitual"

Caro professor(a), este formulário faz parte de uma pesquisa em Educação realizada pelo doutorando Fábio Antonio Gabriel, sob a orientação da Prof.a Ana Lúcia Pereira, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. As informações fornecidas serão consideradas confidenciais e codificadas para esse fim. O anonimato total será garantido. Os dados serão divulgados somente com a sua permissão. Em todas as publicações desta pesquisa, os resultados serão apresentados de tal forma que nenhum indivíduo possa ser identificado. Por gentileza, responder, se possível, todas as questões. Qualquer dúvida, meu *e-mail:* fabioantoniogabriel@gmail.com.

- 1 - Quais são as cinco (5) primeiras palavras ou expressões que melhor definem o que é Filosofia para você?
Enumere-as segundo o grau de importância que você atribui a esses termos.

- 2 - Justifique a escolha da palavra ou da expressão para a qual você atribuiu essa escolha.

3 - Caracterização dos participantes – 1 - Faixa Etária:

- ☐ 18 a 25 anos
- ☐ 25 a 35 anos
- ☐ 35 a 50 anos
- ☐ mais de 50

4 - Sexo:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

5 - Tempo que trabalha como professor de filosofia:

- ☐ menos de 5 anos
- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ de 11 a 15 anos
- ☐ de 16 a 20 anos
- ☐ mais de 25 anos

6 - Vínculo:

- ☐ Concursado
- ☐ PSS
- ☐ Rede Particular

7 - Disciplina de Concurso:

- ☐ Filosofia
- ☐ Ciências Humanas
- ☐ Outra
- ☐ Não é concursado

8 - Qual a instituição em que se formou?

9 - Qual ano se formou na licenciatura?

Questões específicas

1 - O que é ser professor para você?

2 - Você é feliz sendo professor? Justifique.

3 - Qual é o papel do professor de Filosofia?

4 - Você acredita que a aula de Filosofia proporciona espaços ou momentos diferenciados em relação às das outras disciplinas? Se sim, no que ela se diferencia?

5 - Para você, qual é a função do Estágio Supervisionado nas licenciaturas?

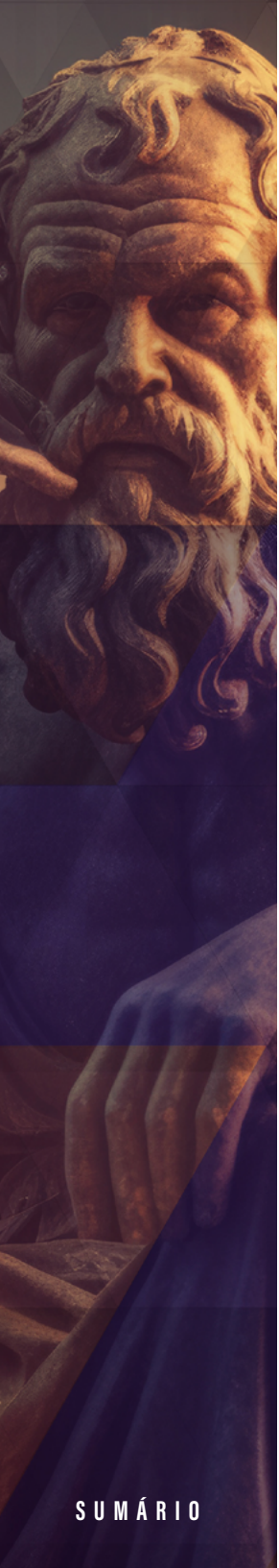
6 - Você já teve estagiários observando, acompanhando e participando de suas aulas? Se sim, qual é o seu olhar em relação à participação do estagiário?

7 - Qual é sua função em relação à formação do estagiário, futuro professor?

8 - Existe um ensino de Filosofia que é enciclopédico, cujo enfoque é a memorização dos sistemas filosóficos, e outra perspectiva que é a experiência filosófica. A experiência filosófica enfoca a importância de o estudante realizar uma experiência da criação conceitual. Você acredita que é importante a experiência filosófica?

9 - Para você ensinar Filosofia significa:

() É criação conceitual, conforme Deleuze afirma: "Quer dizer que a Filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A Filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos".



() É ensinar conteúdos clássicos de Filosofia buscando propiciar ao estudante de Filosofia ter domínio teórico das temáticas pelos principais filósofos da História da Filosofia.

() Ensinar um conteúdo enciclopédico de pensamento dos filósofos buscando sempre garantir a memorização dos estudantes.

() Buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano.

10 - Como foi sua experiência de Estágio Supervisionado em Filosofia durante sua Graduação?

() Foi uma experiência apenas burocrática, fiz o estágio apenas para cumprir com as formalidades.

() Foi uma experiência satisfatória porque pude ter o primeiro contato com a realidade da sala de aula.

() Foi uma experiência insatisfatória, porque, depois, ao atuar como professor, percebi que havia muitas lacunas em minha formação escolar.

11 - Você estaria disponível para uma entrevista sobre Filosofia e seu ensino por *e-mail*? Em caso afirmativo, qual é seu *e-mail*? Seu endereço eletrônico não será divulgado em hipótese alguma.

APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LICENCIANDOS DA UENP



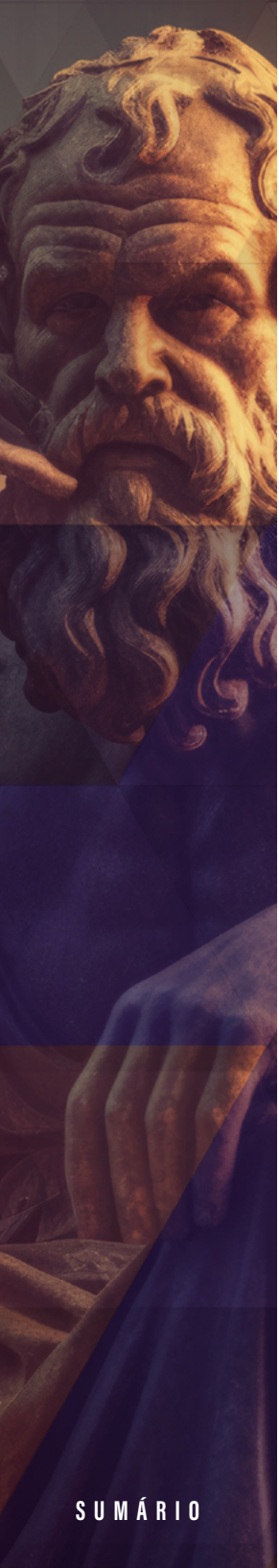
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoep@uegp.br

Roteiro de entrevista semiestruturada com licenciandos de Filosofia da UENP

- 1) O que o motivou a cursar uma licenciatura em Filosofia?
- 2) Essa motivação tem relação com a experiência, com o estudo de Filosofia que o ensino médio lhe proporcionou?
- 3) Como foi sua experiência com a aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio?
- 4) Foi mais enciclopédica ou seus professores de Filosofia estimulavam uma experiência filosófica capaz de incitar a criação conceitual?
- 5) Como você percebe o ensino de Filosofia na licenciatura em Filosofia? O curso tende a ser mais enciclopédico transmitindo informações sobre os sistemas filosóficos ou possibilita que a aula seja também espaço para a problematização filosófica e o licenciando possa exercitar o pensar por si mesmo e a aula de Filosofia ser um momento de laboratório conceitual?
- 6) Você acredita que o professor de Filosofia deve ser um professor-filósofo, na medida em que é convidado não apenas a transmitir conhecimentos filosóficos, mas também a filosofar e a transmitir essa experiência de filosofar para seus estudantes propiciando a experiência filosófica e a criação conceitual?
- 7) O Estágio Supervisionado em Filosofia pode ser considerado um problema filosófico ou seria apenas uma exigência burocrática do curso para lecionar Filosofia?
- 8) O que representa o Estágio Supervisionado na sua formação como futuro professor de Filosofia?
- 9) Chegando ao campo de Estágio Supervisionado (na escola), como você avalia a formação para ser professor que você recebeu do curso de Filosofia? Você percebe lacunas na sua formação para atuar como futuro professor de Filosofia?

- 
- 10) Futuramente você pretende atuar como professor de Filosofia? E como pretende receber os futuros licenciandos que forem estagiar em suas aulas?
 - 11) No seu entendimento, qual a importância do professor que acolhe os estagiários na formação do futuro professor de Filosofia?
 - 12) Explique como tanto a experiência do Estágio Supervisionado quanto a disciplina Prática de Ensino de Filosofia contribuíram positivamente, ou não, para a sua formação de futuro professor de Filosofia.
 - 13) Agnes Heller entende que uma recepção completa da filosofia deve harmonizar-se em três âmbitos, respondendo a três questões: como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver? Você acredita que é importante pensar que a Filosofia deve modificar o modo de pensar, agir e viver das pessoas ou pensar que devemos nos apropriar apenas teoricamente da Filosofia?
 - 14) Como você entende que seria uma aula que propicie uma experiência filosófica?

APÊNDICE G: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE FILOSOFIA



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoepp@uegp.br

Roteiro para entrevista professores de Filosofia PR

- 1) Como foi a sua trajetória de formação para ser professor de Filosofia? Que aspectos mais marcaram a sua formação?
- 2) Como você encaminha o ensino de Filosofia nas suas aulas? Para você é mais importante ensinar conteúdos de Filosofia ou ensinar a filosofar?
- 3) Na sua formação inicial para professor de Filosofia, você teve possibilidade de ter uma experiência do pensamento filosófico ou as disciplinas eram mais enciclopédicas?
- 4) Como foi a formação recebida nas disciplinas pedagógicas na sua formação inicial?
- 5) Para você é possível propiciar aos estudantes do Ensino Médio uma experiência filosófica?
- 6) Como foi sua experiência com o Estágio Supervisionado quando se formou em Filosofia?
- 7) Como foi a acolhida e o acompanhamento por parte dos professores com quem fez Estágio Supervisionado?
- 8) Na sua formação inicial você vivenciou uma experiência filosófica ou foram-lhe transmitidos mais conhecimentos enciclopédicos de Filosofia?
- 9) Como você percebe a importância do Estágio Supervisionado na formação do futuro professor de Filosofia?
- 10) Como você encaminha a suas ações e práticas quando recebe um estagiário na sua sala de aula?
- 11) Agnes Heller na obra "Filosofia Radical" destaca a importância de uma recepção completa da Filosofia que une pensar, viver e agir. Você concorda com Heller que a Filosofia deve modificar o viver ou é apenas teoria? Como você percebe esses três momentos na sua prática e na sua vida?

APÊNDICE H: SIGNIFICANTES ELEMENTARES DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA

QUADRO 43 - Significantes elementares dos professores de Filosofia

Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
1. Faixa etária	A1 – 18 a 25 anos	2, 12, 30, 39, 66, 70, 71, 120, 124, 125, 128, 129, 136, 145, 148, 164, 196, 201
	B1 – 25 a 35 anos	3, 5, 8, 10, 11,14, 16, 17, 24, 29, 31, 31, 32, 34, 35, 42, 45, 47, 51, 53, 63, 64, 67, 69, 73, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 100, 101, 102, 114, 116, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 140, 144, 147, 152, 155, 158, 161, 168, 171, 172, 177, 178, 181, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 197, 206
	C1 – 35 a 50 anos	1, 4, 7, 9, 19, 20, 21, 22, 25, 28, 33, 37, 38, 40, 43, 36, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 65, 68, 74, 75, 76, 82, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 130, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 146, 150, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 165, 169, 170, 174, 175, 176, 180, 182, 185, 186, 195, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 207, 208
	D1 – mais de 50 anos	6, 13, 15,23, 26, 27, 36, 41, 44, 57, 58, 72, 92, 95, 104, 109, 111, 123, 143, 149, 151, 163, 166, 167,173, 179, 192, 193, 202,



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
2. Sexo	A2 – feminino	2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 28, 29, 33, 36, 37, 38, 39, 44, 50, 54, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 72, 76, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 117, 121, 122, 124, 128, 130, 136, 139, 140, 141, 143, 152, 154, 156, 169, 173, 176, 179, 181, 189, 206
	B2 – masculino	1, 5, 7, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 66, 68, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 127, 129, 131, 133, 134, 135, 137, 138, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 178, 180, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
3. Tempo que trabalha como professor de filosofia	A3 – Menos de 05 anos	1, 2, 3, 9, 12, 16, 23, 24, 33, 36, 38, 39, 44, 50, 53, 57, 62, 64, 70, 78, 82, 83, 85, 86, 87, 94, 98, 103, 105, 106, 111, 115, 116, 117, 119, 120, 124, 125, 128, 129, 131, 136, 140, 144, 145, 146, 148, 152, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 169, 170, 177, 184, 189, 190, 194, 197, 201, 207
	B3 – de 05 a 10 anos	4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 17, 25, 28, 31, 32, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 63, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 75, 77, 79, 80, 81, 84, 88, 89, 92, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 121, 122, 126, 127, 130, 132, 133, 134, 137, 138, 141, 142, 143, 150, 151, 153, 157, 158, 165, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 191, 199, 206
	C3 – de 11 a 15 anos	19, 20, 21, 22, 108, 196, 198, 200, 203
	D3 – de 16 a 20 anos	29, 91, 135, 154, 195, 204, 208
	E3 – de 21 a 25 anos	93, 193, 202
	F3 – mais de 25 anos	30, 43, 58, 76, 95, 123, 139, 149, 179, 192, 205



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
4. Vínculo	A4 – Concursado	13, 14, 15, 153, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 208
	B4 – PSS (Contratado)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 16, 33, 37, 39, 40, 45, 52, 53, 54, 64, 66, 67, 69, 70, 81, 82, 87, 89, 93, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 106, 109, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 125, 126, 129, 130, 131, 136, 156, 158, 159, 161, 178, 181, 185, 197, 200
	C4 – Rede Particular	46, 50, 83, 100, 111, 115, 135, 140, 141, 145, 147, 149, 150, 154, 155, 157, 160, 164, 174, 175, 177, 179, 188
	D4 – Não respondeu esta questão	8, 9, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 89, 80, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 94, 97, 104, 105, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 119, 123, 124, 127, 128, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 146, 148, 146, 151, 152, 194, 201, 207



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
5. Disciplina de concurso	A5 – Filosofia	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 13, 14, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 41, 42, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 102, 108, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 157, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 198, 199, 200, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 208
	B5 – Ciências Humanas	21, 36, 38, 57, 58, 64, 85, 100, 104, 110, 146, 178, 185
	C5 – Outra	6, 9, 15, 34, 44, 76, 82, 105, 107, 112, 140, 143, 153, 156, 189
	D5 – Não é concursado	10, 12, 16, 33, 37, 39, 40, 46, 52, 54, 67, 69, 70, 87, 89, 95, 98, 99, 101, 103, 106, 109, 122, 125, 126, 129, 130, 131, 136, 141, 150, 154, 155, 158, 159, 161, 164, 174, 175, 177, 181, 188, 197, 201, 207
	E5 – Não respondeu	17, 18, 47, 120, 194,



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
6. O que é ser professor para você?	A6 – Colaborar na formação do cidadão	5, 14, 106, 120, 127, 149, 153, 155, 156, 161, 168
	B6 – Eterno estudioso	19, 32, 100, 169
	C6 – Organizador do conhecimento	16, 20, 22, 26, 27, 36, 48, 50, 60, 66, 68, 80, 85, 97, 98, 104, 118, 124, 147, 158, 164, 167, 169, 171, 174, 178, 181, 183, 186, 193, 196, 201, 208
	D6 – Mediador: ensinar e aprender	2, 3, 6, 12, 14, 15, 25, 40, 42, 44, 45, 48, 60, 62, 68, 75, 87, 97, 107, 114, 117, 122, 125, 126, 128, 130, 136, 144, 145, 157, 162, 166, 167, 169, 171, 181, 182, 185, 187, 189, 194, 197, 198,
	E6 – Profissão não reconhecida	1, 188
	F6 – Profissional com diversos papéis	11, 42, 43, 46, 61, 63, 69, 70, 72, 76, 78, 79, 84, 86, 93, 95, 96, 101, 112, 121, 123, 129, 131, 138, 139, 146, 150, 151, 154, 159, 166, 167, 180, 190, 196, 198, 199, 202, 203, 204
	G6 – Realizar-se pessoalmente	10, 33, 81, 142, 148, 191, 195, 198, 204,
	H6 – Ser formador dos estudantes	17, 26, 28, 204
	I6 – Transformador do mundo	8, 9, 35, 38, 40, 49, 51, 56, 58, 59, 60, 75, 82, 94, 133, 170, 175, 176, 179,



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
7. Você é feliz sendo professor?	A7 – Percebo que o professor é desvalorizado	21, 22, 40, 42, 52, 61, 113, 142, 147, 150, 151, 157, 167, 168, 170, 199
	B7 – Não sou feliz	7, 8, 25, 28, 49, 52, 54, 72, 91, 150, 169, 180, 197, 198
	C7 – Os alunos não demonstram interesse em aprender, isso frustra o professor	9, 14, 28, 79, 86, 113, 118, 133, 147, 159, 167, 180,
	D7 – Ser professor- envolve muito sofrimento	3, 14, 21, 42, 180
	E7 – Sinto-me realizado	1, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 135, 136, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 153, 154, 155, 161, 163, 165, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 202, 203, 204, 205, 206, 208
	F7 – Sou parcialmente feliz	2, 13, 14, 26, 45, 60, 61, 62, 63, 68, 71, 73, 79, 84, 92, 99, 113, 116, 118, 120, 130, 133, 138, 147, 151, 157, 158, 159, 160, 162, 164, 166, 167, 168, 170, 183, 187, 195, 200



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
8. Qual é o papel do professor de filosofia?	A8 – Criar conceitos	1, 11, 17, 19, 21, 22, 25, 28, 30, 31, 35, 36, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 64, 67, 69, 77, 85, 87, 89, 91, 93, 101, 108, 114, 117, 120, 123, 125, 132, 136, 137, 138, 149, 151, 157, 159, 168, 174, 183, 185, 187, 196, 198, 204
	B8 – Estimular o senso crítico	3, 4, 6, 7, 9, 10, 20, 22, 40, 44, 51, 52, 56, 58, 59, 60, 63, 74, 75, 76, 78, 80, 83, 86, 87, 94, 95, 97, 100, 105, 108, 112, 116, 120, 122, 124, 127, 128, 131, 140, 142, 145, 147, 159, 171, 178, 179, 181, 185, 193, 203
	C8 – Problematicar a existência	1, 5, 7, 12, 13, 22, 25, 35, 36, 45, 48, 54, 62, 66, 70, 73, 74, 75, 80, 81, 93, 101, 114, 115, 139, 148, 173, 175, 180, 187, 191, 192, 199
	D8 – Propiciar a reflexão	8, 9, 15, 16, 17, 22, 24, 27, 28, 34, 37, 38, 43, 46, 48, 49, 51, 57, 84, 98, 106, 110, 122, 126, 130, 134, 149, 150, 151, 154, 158, 159, 160, 161, 166, 177, 198, 203, 205
	E8 – Propiciar conhecimento filosófico	26, 33, 39, 40, 44, 53, 54, 55, 61, 66, 79, 82, 85, 86, 92, 99, 102, 103, 107, 111, 113, 115, 117, 118, 121, 129, 133, 134, 135, 141, 143, 52, 153, 155, 162, 164, 165, 170, 172, 174, 181, 189, 190, 195, 197, 198, 200, 201, 206, 208
	F8 – Propiciar uma experiência filosófica	2, 6, 8, 12, 15, 34, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 54, 57, 64, 67, 71, 72, 75, 77, 80, 81, 87, 89, 91, 94, 96, 114, 121, 123, 127, 132, 138, 144, 149, 157, 162, 169, 185, 189, 196, 206
	G8 – Questionamento da realidade	14, 36, 41, 42, 54, 57, 69, 87, 97, 99, 104, 105, 109, 115, 127, 145, 146, 163, 167, 173, 176, 182, 184, 186, 202



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
9. Você acredita que a filosofia proporciona espaços ou momentos diferenciados em relação às das outras disciplinas? Se sim, no que ela se diferencia?	A9 – Criar conceitos	14, 17, 21, 26, 28, 30, 34, 35, 37, 40, 42, 45, 49, 54, 56, 59, 61, 68, 71, 73, 74, 75, 79, 82, 84, 85, 86, 87, 100, 107, 115, 116, 117, 118, 122, 127, 128, 129, 133, 134, 135, 136, 140, 147, 152, 165, 173, 187, 191, 195
	B9 – Depende do professor que leciona filosofia	2, 38, 44, 50, 120, 136, 137, 138, 142, 143, 148, 151, 162, 169, 170, 175, 188, 196,
	C9 – Espaço para o debate/reflexão das ideias	8, 10, 20, 22, 24, 25, 33, 41, 43, 45, 46, 54, 59, 61, 62, 63, 67, 70, 76, 77, 80, 81, 82, 87, 89, 93, 95, 98, 101, 102, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 117, 124, 125, 126, 128, 129, 132, 141, 144, 145, 147, 154, 155, 160, 161, 163, 166, 167, 168, 172, 176, 178, 181, 186, 189, 198, 199, 205, 208
	D9 – Não possibilita espaços diferenciados	16, 39, 53, 57, 60, 103, 135, 171
	E9 – Permite visualizar diversos horizontes	1, 3, 4, 6, 19, 23, 27, 28, 31, 35, 48, 51, 52, 58, 62, 63, 64, 66, 68, 72, 74, 75, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 96, 97, 104, 105, 109, 111, 112, 115, 118, 122, 123, 129, 136, 145, 146, 153, 154, 157, 158, 159, 164, 176, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 193, 194, 197, 200, 201, 202, 206
	F9 – Possibilita uma experiência filosófica	2, 9, 12, 13, 15, 21, 26, 28, 30, 32, 34, 36, 40, 42, 49, 55, 67, 68, 70, 71, 78, 79, 80, 82, 84, 86, 87, 89, 94, 100, 106, 107, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 127, 130, 131, 133, 134, 140, 150, 154, 163, 173, 179, 181
	G9 – Provocadora do pensamento	5, 7, 11, 37, 59, 65, 69, 80, 100, 101, 109, 121, 129, 130, 139, 145, 150, 154, 159, 163, 174, 177, 203, 204
	H9 – Supera senso comum	1, 115, 130, 141, 146, 152, 159, 164, 192



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
10. Para você, qual a função do estágio supervisionado na licenciatura?	A10- Conhecer a realidade da sala de aula	9, 13, 27, 28, 32, 38, 41, 46, 50, 56, 57, 67, 80, 81, 83, 95, 97, 99, 117, 121, 122, 125, 126, 130, 131, 134, 140, 142, 157, 162, 167, 170, 171, 173, 174, 177, 179, 181, 183, 186, 187, 192, 193, 199, 201
	B10 – Experiência inicial do futuro professor	1, 3, 6, 7, 11, 12, 15, 17, 22, 40, 42, 44, 52, 58, 59, 61, 63, 64, 66, 70, 71, 71, 74, 76, 78, 79, 86, 89, 94, 96, 100, 101, 105, 107, 108, 111, 116, 118, 120, 123, 124, 127, 132, 133, 135, 136, 139, 141, 143, 148, 150, 158, 159, 165, 168, 169, 178, 184, 190, 195, 200, 205
	C10 – Momento de aprendizagem de metodologia de ensino de filosofia	30, 36, 45, 55, 67, 85, 92, 176
	D10 – Momento de articulação entre teoria e prática	5, 19, 23, 24, 34, 37, 48, 51, 62, 82, 84, 87, 98, 103, 106, 109, 113, 114, 115, 129, 137, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 161, 164, 172, 175, 204, 204, 206
	E10 – Momento de reflexão sobre a prática docente	2, 4, 8, 14, 16, 21, 25, 26, 31, 35, 49, 75, 77, 91, 93, 110, 128, 144, 151, 163, 191, 208
	F10 – Não tem função/ estágio muito distante da realidade escolar	10, 20, 39, 43, 53, 60, 65, 73, 102, 138, 166, 180, 185, 188, 196, 197



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
11. Você já teve estagiários, acompanhando e participando de suas aulas? Se sim, qual é o seu olhar em relação à participação do estágio?	A11 – Sim, estagiário em sala contribuiu com as aulas	1, 4, 5, 6, 12, 15, 22, 23, 27, 28, 41, 58, 59, 62, 80, 89, 93, 105, 122, 123, 129, 133, 129, 133, 134, 135, 139, 145, 163, 145, 163, 165, 172, 182, 184, 185, 192, 201, 205, 206
	B11 – Não teve estagiários	2, 3, 9, 11, 25, 32, 34, 37, 38, 39, 44, 45, 50, 51, 53, 54, 60, 63, 64, 67, 68, 71, 72, 78, 79, 82, 83, 85, 86, 87, 94, 97, 98, 102, 106, 107, 108, 111, 114, 115, 116, 120, 124, 125, 128, 136, 140, 141, 142, 150, 155, 157, 159, 161, 164, 173, 175, 178, 179, 180, 181, 187, 188, 190, 198
	C11 – Sim, acolher estagiário: momento de aprendizagem	7, 8, 13, 21, 24, 26, 36, 40, 46, 55, 57, 65, 66, 75, 77, 80, 84, 95, 100, 103, 109, 117, 123, 126, 127, 131, 132, 143, 144, 146, 151, 152, 153, 154, 160, 162, 168, 177, 183, 191, 193, 200, 202, 203, 204, 208
	D11 – Sim, estagiário em sala: causa incômodo	10, 17, 101, 104, 118
	E11 – Sim, mas formato atual do estágio é inadequado	14, 19, 21, 30, 35, 43, 49, 56, 61, 73, 74, 91, 92, 96, 113, 137, 138, 158, 171, 185, 195, 196, 199,
	F11 – Sim, indiferente a presença ou não de estagiários	16, 33, 52
	G11 – Sim, mas a experiência de acolher estagiário não foi positiva	168, 167, 169, 170, 174



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
12. Qual é sua função em relação à formação do estagiário, futuro professor?	A12 – Auxiliá-los nas inseguranças	5, 14, 20, 82, 191
	B12 – Contribuir para a construção do saber filosófico	48, 170, 176, 184, 192
	C12 – Demonstrar a realidade da prática escolar	4, 15, 21, 22, 26, 28, 37, 41, 48, 50, 53, 59, 61, 62, 65, 73, 74, 75, 77, 80, 86, 87, 93, 99, 107, 117, 122, 124, 126, 127, 143, 144, 145, 152, 153, 154, 158, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 181, 187, 190, 198, 199, 204
	D12 – Funções Diversas	16, 24, 25, 30, 34, 35, 39, 49, 55, 58, 60, 63, 64, 70, 71, 72, 76, 84, 89, 92, 97, 102, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 118, 123, 130, 135, 137, 138, 155, 157, 165, 171, 172, 180, 182, 183, 185, 186, 195, 203, 208
	E12 – Incentivo ao exercício da profissão	13, 15, 20, 26, 36, 40, 44, 52, 57, 67, 94, 95, 99, 100, 113, 115, 121, 127, 128, 132, 134, 135, 136, 146, 150, 152, 154, 167, 177, 181, 198, 199, 200, 201, 205, 206
	F12 – Não tive experiência	3, 32, 45, 68, 98, 140, 148, 159, 161, 173, 175
	G12 – Orientar didaticamente	1, 6, 8, 14, 17, 20, 23, 27, 40, 41, 44, 48, 51, 56, 57, 61, 67, 77, 82, 86, 87, 96, 114, 124, 139, 141, 142, 143, 145, 153, 162, 170, 174, 178, 179, 181, 188, 196, 198, 199, 202, 206
	H12 – Partilhar experiência	2, 6, 26, 33, 42, 46, 51, 53, 66, 73, 75, 77, 80, 81, 91, 103, 205



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
13- Existe u ensino de filosofia que é enciclopédico, cujo enfoque é a memorização dos sistemas filosóficos, e outra perspectiva é a experiência filosófica. A experiência filosófica enfoca a importância de o estudante realizar uma experiência da criação conceitual. Você acredita que é importante a experiência filosófica?	A13 – Não respondeu	18, 47, 120, 194
	B13 – Não, apenas transmitir conteúdos	40, 126, 179, 200
	C130 – Sim, é importante	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139,, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
14. Para você ensinar filosofia significa	A14 – Buscar formas de provocar o pensamento dos estudantes levando-os a filosofar sobre as diversas situações do cotidiano	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 23, 26, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 60, 61, 65, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 112, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 131, 134, 135, 137, 138, 141, 143, 135, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 173, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 190, 192, 193, 195, 196, 197, 199, 202, 203, 204, 205, 206
	B14 – Significa criação conceitual, conforme Deleuze afirma: “Quer dizer que a Filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos”	59, 62, 63, 64, 66, 68, 71, 74, 77, 79, 81, 89, 92, 93, 94, 97, 100, 104, 105, 110, 111, 113, 114, 116, 124, 140, 142, 144, 153, 154, 126, 130, 132, 133, 136, 155, 158, 169, 170, 172, 175, 176, 177, 183, 187, 191,
	C14 – É ensinar conteúdos clássicos buscando propiciar ao estudante de Filosofia ter domínio teóricos das temáticas pelos principais filósofos da História da Filosofia	24, 25, 40, 53, 56, 139, 198, 201, 208
	D14 – Significa ensinar conteúdo enciclopédico de pensamento dos filósofos buscando sempre garantir a memorização dos estudantes	2, 4, 9, 17, 18, 20, 22, 27, 28, 29, 30, 35, 36, 43, 37, 48, 88, 156, 189, 194, 207



Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
15. Como foi sua experiência de estágio supervisionado em Filosofia durante a graduação?	A15 – Foi uma experiência apenas burocrática, fiz o estágio apenas para cumprir com as formalidades	3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 15, 17, 20, 22, 31, 35, 41, 44, 51, 52, 53, 60, 61, 63, 68, 71, 72, 73, 87, 93, 94, 96, 99, 106, 111, 119, 128, 130, 141, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 154, 159, 162, 165, 166, 170, 171, 173, 177, 178, 180, 185, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 203
	B15 – Foi uma experiência satisfatória porque pude ter o primeiro contato com a realidade da sala de aula	2, 13, 16, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 36, 37, 39, 45, 46, 48, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 66, 67, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 98, 101, 102, 105, 107, 108, 110, 113, 115, 116, 118, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 142, 143, 146, 147, 153, 155, 157, 160, 161, 163, 164, 167, 168, 169, 172, 174, 175, 179, 183, 184, 186, 187, 189, 193, 200, 201, 202, 204, 205, 208
	C15 – Foi uma experiência insatisfatória, porque, depois, ao atuar como professor, percebi que havia muitas lacunas em minha formação escolar	1, 8, 10, 12, 14, 28, 34, 40, 42, 43, 49, 54, 65, 69, 80, 86, 100, 103, 104, 114, 117, 123, 137, 139, 152, 158, 176, 188, 195, 199, 206, 207
	D15- Não respondeu esta questão	18, 38, 47, 70, 85, 88, 109, 112, 121, 156, 181, 182, 194

Fonte: O autor (2019).

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA CLUSTERIZAÇÃO – QUESTIONÁRIO

Participantes: 208 professores de filosofia do Paraná

PERGUNTAS:

1	Faixa etária
2	Sexo
3	Tempo de trabalho como professor de filosofia
4	Vínculo
5	Disciplina de Concurso
6	O que é ser professor para você?
7	Você é feliz sendo professor?
8	Qual é o papel do professor de filosofia?
9	Você acredita que a filosofia proporciona espaços ou momentos diferenciados em relação às das outras disciplinas? Se sim, no que ela se diferencia?
10	Para você qual é o significado do estágio supervisionado na licenciatura?
11	Você já teve estagiários, acompanhando e participando de suas aulas? Se sim, qual é o seu olhar em relação à participação do estágio?
12	Qual é sua função em relação à formação do estagiário, futuro professor?
13	Existe um ensino de filosofia que é enciclopédico, cujo enfoque é a memorização dos sistemas filosóficos, e outra perspectiva é a experiência filosófica. A experiência filosófica enfoca a importância de o estudante realizar uma experiência da criação conceitual. Você acredita que é importante a experiência filosófica?
14	Para você, ensinar filosofia significa:
15	Como foi sua experiência de estágio supervisionado em Filosofia durante sua graduação?

APÊNDICE I: SIGNIFICANTES ELEMENTARES DOS LICENCIANDOS DE FILOSOFIA

QUADRO 44 - Significantes elementares dos licenciandos de Filosofia

Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
1. Para você, o que é ser um bom professor de filosofia?	A4 – Auxiliar na capacidade crítica dos alunos	2, 5, 8, 9, 11, 15, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33
	B4 – Incentivar a reflexão	6, 21, 22, 31
	C4 – Instigar os alunos a pensar	20, 30, 36, 38, 39, 40, 42, 46
	D4 – Respeita a opinião e posicionamento dos alunos	16, 34
	E4 – Ser capaz de aprender e ensinar filosofia	1, 4, 7, 10, 12, 14, 35, 37, 41, 43, 45
	F4 – Vivenciar a filosofia	3, 13, 29, 32
2. Existe um ensino de filosofia que é enciclopédico, cujo enfoque é a memorização dos sistemas filosóficos e uma outra perspectiva que é a experiência filosófica. A experiência filosófica enfoca a importância de o estudante realizar uma experiência de criação conceitual. Você acredita que é importante a experiência filosófica?	A5 – Experiência filosófica é o mesmo que enciclopedismo	3, 8, 14, 15, 17, 19, 22, 23, 25, 29, 31, 32, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 46
	B5 – Sim, a filosofia é transformadora	6, 7, 10, 11, 13, 21, 22, 26
	C5 – Sim, criticidade é estimulada pela experiência filosófica	30, 33
	D5 – Sim, é importante porque não se pode apenas memorizar conteúdos filosóficos	1, 4, 16, 18, 24, 28, 34, 44
	E5 – Sim, filosofia é criação de conceitos	2, 5, 9, 12, 27

Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
3. Para você, o que é ensinar filosofia?	A6 – Criação de conceitos	5, 8, 36
	B6 – Pensamento crítico – ajuda a construir	1, 2, 10, 12, 17, 26, 28, 29, 33, 34, 37, 40, 43, 46
	C6 – Ajudar o aluno a refletir	4, 7, 14
	D6 – Superação do senso comum	15, 20, 21, 22, 24, 27, 30, 31, 35, 38, 42, 44
	E6 – Profissão não reconhecida	1, 18
	F6 – Viver a filosofia e respostas diversas	3, 6, 9, 11, 13, 16, 18, 19, 23, 25, 32
4. Para você, qual é a importância do estágio supervisionado na formação do futuro professor de filosofia?	A7 – Aprendizado para a futura atividade	4, 7, 10, 16, 26
	B7 – Experiência com a sala de aula	2, 6, 8, 12, 14, 15, 27, 28, 30, 33, 38, 40, 46
	C7 – Pode ser negativa	11, 35, 37, 41, 42, 43
	D7 – Vivência da futura condição de professor	1, 3, 5, 9, 22, 23, 24, 25, 29, 34, 36, 39, 44, 45
5. Quais são suas expectativas em relação à regência, em relação aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo, durante o estágio?	A8 – Ensinar é agradável	4, 14, 40
	B8 – Estágio enquanto momento da prática	6, 7, 22, 34, 37
	C8 – Melhorar as condições de ensinar	1, 3, 10, 11, 16, 17, 25, 30
	D8 – Momento de conhecer a realidade	12, 24, 27, 39, 44
	E8 – Não respondeu esta questão	18, 19, 20, 21, 23, 28, 31, 32, 38, 41, 45
	F8 – Nenhuma expectativa	43
	G8 – Percebo desafios	2, 5, 8, 9, 26, 29, 33, 35, 36, 42, 46

Pergunta	Significantes mais elementares	Sujeitos
6. O que motivou sua escolha em cursar licenciatura em Filosofia?	A9 – Conhecer mais a filosofia	12, 15, 18, 23, 30, 33, 40, 45, 46
	B9 – Desejo particular	10, 11, 13, 20, 26, 35, 39, 44
	C9 – Falta de opção	6
	D9 – Gosto pelo debate	4
	E9 – Não respondeu esta pergunta	32
	F9 – Paixão pela filosofia	1, 3, 5, 7, 8, 14, 16, 22, 25, 27, 29, 31, 34, 36, 38, 41, 42, 43
	G9 – Vontade de desenvolver espírito crítico nos alunos	2, 17, 19, 21
	H9 – Vontade de lecionar	9, 24, 28, 37
7. Em sua opinião, qual a função do ensino superior na sociedade brasileira?	A10 – Auxiliar no aperfeiçoamento profissional	1, 2, 4, 9, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 38, 41, 42, 43
	B10 – Formação do cidadão	6, 15, 16, 19, 26, 30, 31, 40, 44, 45
	C10 – Formar a elite brasileira	11, 36
	D10 – Formar massa trabalhadora	35, 37
	E10 – Na licenciatura: formar bons professores	5, 8, 34
	F10 – Não respondeu esta questão	23, 32
	G10 – Respostas diversas	3, 7, 10, 13, 25, 33, 39, 46

Fonte: O autor (2019).

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA CLUSTERIZAÇÃO – QUESTIONÁRIO

Participantes: 46 licenciandos do curso de filosofia UENP

PERGUNTAS:

1	Faixa etária
2	Sexo
3	Série
4	Para você, o que é ser um bom professor de filosofia?
5	Existe um ensino de filosofia que é enciclopédico, cujo enfoque é a memorização dos sistemas filosóficos e uma outra perspectiva que é a experiência filosófica. A experiência filosófica enfoca a importância de o estudante realizar uma experiência de criação conceitual. Você acredita que é importante a experiência filosófica?
6	Para você, o que é ensinar filosofia?
7	Para você, qual é a importância do estágio supervisionado na formação do futuro professor de filosofia?
8	Quais são suas expectativas em relação à regência, em relação aos alunos, ao professor, à escola e ao conteúdo, durante o estágio?
9	O que motivou sua escolha em cursar licenciatura em filosofia?
10	Em sua opinião, qual a função do ensino superior na sociedade brasileira?



www.pimentacultural.com

Estágio curricular supervisionado em filosofia

*análises a partir
das percepções
de licenciandos
e de professores*

2ª edição

 pimenta
cultural