

ENSINAR FILOSOFIA ENTRE PRESSÕES E POSSIBILIDADES: UM RELATO CRÍTICO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

MARTA MARIA AMORIM SILVA BARBOSA

Discente | Curso de Licenciatura em Filosofia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Campus de Vitória da Conquista | Bahia | Brasil

Contato: marta_jm27@hotmail.com

Resumo: O presente artigo analisa a experiência de estágio supervisionado em Filosofia, tomando-o como espaço de articulação entre teoria e prática na formação docente. Parte da crítica às políticas educacionais contemporâneas, problematiza a redução instrumental da formação, evidencia potencialidades e limites que tensionam o trabalho docente e conclui que o estágio supervisionado constitui espaço formativo fundamental para a construção de uma docência responsável no ensino de Filosofia.

Palavras-chaves: Ensino de Filosofia. Estágio supervisionado. Formação docente. Pedagogia crítica. Psicanálise e educação.

68

1. INTRODUÇÃO

A chegada ao curso de Filosofia representou para mim a realização de um antigo desejo, cultivado desde o Magistério (1984-1986), quando tive meu primeiro contato com a disciplina. Foram muitas as limitações materiais que me impediram de cursar Filosofia ou Psicologia na juventude e minha trajetória foi marcada por longa atuação docente em diferentes níveis de ensino. Somente em 2020 iniciei a graduação em Filosofia, vivida agora com maturidade e consciência crítica.

A graduação em Filosofia é direcionada à licenciatura e meu interesse principal recai sobre a interlocução entre Filosofia e Psicanálise, campo em que atuo profissionalmente. O estágio supervisionado em Filosofia, portanto, configurou-se como um reencontro com a sala de aula e um desafio formativo, após mais de 35 anos de experiência docente.

Compreendendo a Filosofia não como um conjunto de conteúdos, mas como uma forma de existência, como um exercício de pensamento radical, de desnaturalização e de ética diante do outro, em profunda afinidade com a escuta psicanalítica, foi possível criar um circuito próprio de formação, apesar do viés de formação docente como eixo principal do curso.

Esse artigo apresenta uma reflexão crítica sobre o estágio realizado no CETEP de Vitória da Conquista, com turma do curso técnico em Agroecologia. Expõe o meu percurso pessoal e formativo, os fundamentos teóricos e legais do estágio, a metodologia adotada, as experiências concretas em sala e as estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia estudantil. Conclui reafirmando o caráter ético, político e transformador da docência filosófica.

2. O ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO

O estágio de regência em Filosofia é uma etapa fundamental na formação docente, pois pretende articular teoria e prática, o que permite ao licenciando vivenciar a complexidade do cotidiano escolar e desenvolver escuta, criatividade e flexibilidade. No ensino filosófico, essa experiência assume um caráter singular, ao exigir a mediação entre o pensamento abstrato – adquiridos ao longo do curso, através das leituras dos autores e obras –, e as vivências concretas dos alunos, estimulando o pensamento crítico e autônomo.

Mais do que uma preparação técnica, o estágio constitui espaço de construção da identidade docente, promovendo reflexões éticas e metodológicas sobre o papel da Filosofia na escola pública. Assegura a formação pedagógica e reflexiva do futuro professor.

Realizado no Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista (CETEP), com alunos do curso técnico em Agroecologia, o estágio fundamentou-se na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018), que orienta para a formação ética, crítica e democrática, reafirmando o compromisso do ensino de Filosofia com a emancipação e a transformação social:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (2016, p.7).

A BNCC orienta os conteúdos escolares e as políticas educacionais, como formação docente, avaliações e materiais didáticos, buscando assegurar um padrão nacional de qualidade aliado ao respeito à diversidade regional e aos objetivos da Agenda 2030 da ONU. Fundamentada na Constituição de 1988, na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, propõe uma educação inclusiva, contextualizada e baseada no desenvolvimento de competências. Define dez competências gerais que envolvem pensamento crítico, criatividade, ética, respeito à diversidade, equilíbrio emocional e cooperação. Alinhada a padrões internacionais, como PISA e LLECE¹, enfatiza a educação integral e o protagonismo estudantil. Sua efetivação depende da articulação entre União, Estados e Municípios, abrangendo formação docente, materiais pedagógicos e infraestrutura escolar (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, deve assegurar acesso, permanência e aprendizagem a uma juventude diversa, promovendo inclusão, direitos humanos e autonomia do estudante. Além de consolidar os saberes do Ensino Fundamental, prepara para o trabalho, a cidadania e o aprendizado contínuo, integrando teoria e prática nas áreas de ciência e tecnologia. Sua formação vai além do técnico, valorizando autoconhecimento, diversidade, diálogo, combate a

¹ O *PISA (Programme for International Student Assessment)*, coordenado pela OCDE, avalia trienalmente estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, enfatizando competências aplicadas à vida real. O *LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación)*, vinculado à UNESCO, realiza estudos comparativos entre países da América Latina e Caribe sobre aprendizagens básicas. Ambos orientam políticas educacionais e inspiram a BNCC em sua ênfase no desenvolvimento de competências e na comparabilidade internacional de resultados.

preconceitos e participação social, orientada por valores de liberdade, justiça e sustentabilidade:

No tratamento dessas categorias no Ensino Médio, a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular. Essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2018, p. 569).

A Lei nº 13.415/2017 reformulou o Ensino Médio ao integrar a BNCC e criar itinerários formativos que flexibilizam o currículo, aproximando-o das realidades locais, dos interesses dos estudantes e de seus projetos de vida. Essa reformulação busca superar a fragmentação disciplinar por meio de metodologias integradas voltadas à formação integral e ao desenvolvimento de competências (BRASIL, 2018).

71

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC propõe uma formação ética baseada na justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e respeito à diversidade, tendo a Filosofia como eixo central para o estímulo ao pensamento crítico e à reflexão sobre a condição humana e o bem comum. O ensino filosófico e humanista deve promover uma leitura crítica da realidade, fortalecendo a argumentação, a consciência social e o engajamento transformador.

As competências dessa área atribuem à Filosofia o papel de promover a análise crítica das estruturas de poder e das relações entre humanidade e natureza, estimulando a consciência socioambiental e o compromisso com os direitos humanos.

Contudo, Frigotto (2017) problematiza essa concepção, ao afirmar que a BNCC, embora discursivamente voltada à formação integral, mantém uma orientação tecnicista que reduz o Ensino Médio à preparação para o mercado de trabalho. Em contraposição, defende uma educação politécnica e integral, fundada na totalidade do ser humano e na superação da fragmentação curricular.

Gaudêncio Frigotto, em uma entrevista publicada em 2017, critica a ideia de que os jovens possam escolher sua formação após um primeiro ano de “base comum”, argumentando que isso representa uma falsa noção de autonomia discente, pois desconsidera o direito ao acesso a um conhecimento histórico e essencial ao desenvolvimento integral, inclusive em suas dimensões práticas. O autor denuncia a precariedade da escola pública marcada por infraestrutura insuficiente, baixos salários e desvalorização docente e afirma que a qualidade da educação depende também de condições materiais dignas:

Então, a escola continua improdutiva, primeiro porque se nega uma educação de qualidade aos jovens que frequentam a escola pública, o tempo do professor, o salário do professor. Eu costumo definir qualidade enquanto concepção e enquanto materialidade. Você não tem qualidade de uma boa comida se você não tem matéria-prima, você não tem uma roupa que es quente se não tem matéria-prima, então, o que é a base material de uma escola? É a infraestrutura, com biblioteca, laboratórios, campos, auditórios para o jovem se sentir dentro de um espaço educativo, é tempo do professor e condições de trabalho do professor, é continuidade do professor na mesma instituição, é também o reconhecimento da sociedade do ponto de vista do que se remunera este professor. É por isso que a escola continua improdutiva (FRIGOTTO *et al*, 2017, p. 876).

Embora reconheça avanços na expansão dos Institutos Federais e universidades, o autor observa que a escola pública continua voltada às classes trabalhadoras, enquanto a privada concentra recursos e excelência. Define a BNCC como uma “base pelo avesso”, cujo discurso de equidade encobre um projeto tecnicista, conservador e subordinado a interesses internacionais, privilegiando conteúdos instrumentais em detrimento da formação crítica e cultural.

A partir de uma perspectiva histórico-dialética, o autor critica as políticas como o PRONATEC² e o sucateamento dos Institutos Federais,

² Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

apontando o congelamento de investimentos e a sobrecarga docente como mecanismos que aprofundam as desigualdades educacionais no Brasil:

E o retrocesso do ponto de vista de reforçar as teses inclusive de quem tem pressa a chegar em qualquer lugar. Os pobres têm pressa, por isso eles valorizam o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, que é uma porta de esperança, mas depois se não tem o substantivo você silencia, ou eles vão ter o diploma e não vão encontrar emprego (porque é a economia que cria o emprego, não é verdade?), e se você vai fechando, fechando, fechando, então nós estamos num momento de um absurdo retrocesso (FRIGOTTO *et al*, 2017, p. 879).

Saviani, por sua vez, realiza uma análise histórica e crítica da BNCC, lembrando que sua proposta surgiu nos anos 1980, ligada ao Movimento pela Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, com o objetivo inicial de democratizar o acesso ao conhecimento.

No entanto, segundo o autor, a LDB de 1996 distorceu esse propósito ao retomar a lógica tecnocrática da Lei 5.692/71, convertendo a “parte 73 comum” do currículo em um mecanismo de controle e padronização (SAVIANI, 2025). Para ele, o currículo deve abranger as atividades centrais da escola voltadas à apropriação do saber sistematizado por todos os cidadãos, e não se submeter à lógica das avaliações padronizadas.

Saviani critica a BNCC e as reformas associadas – como a do Ensino Médio e a BNC Formação³ – por esvaziarem o conteúdo formativo e submeterem a educação à lógica neoliberal e produtivista, centrada na padronização, na meritocracia e em resultados mensuráveis (SAVIANI, 2025, p. 154):

Nesse quadro, promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação à distância, expandindo o

³ A BNC Formação (Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, define as competências e diretrizes que orientam a formação docente no país. Saviani critica sua vinculação direta à BNCC por considerar que subordina a formação de professores a uma lógica tecnicista e pragmática, em detrimento da formação crítica e emancipadora.

processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas “pedagogias” são descaracterizadas, convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados. É essa tendência que se desenha como hegemônica e que pode perdurar ao longo de todo o século XXI. Diante dessa situação, é imperioso contarmos com uma teoria pedagógica contra hegemônica que se contraponha a essas supostas teorias pedagógicas – tarefa à qual se propõe a pedagogia histórico-crítica.

Saviani adverte que propostas como o “Escola sem Partido” e a reforma do Ensino Médio representam uma regressão e um retorno ao obscurantismo, alinhados a agendas privatistas que ameaçam a educação pública. Diante desse cenário, defende a mobilização em prol de uma escola pública comprometida com a justiça social e com uma base curricular comum que assegure o acesso universal ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2025). Para o Ensino Médio, propõe a concepção de politecnia, distinta do ensino técnico tradicional, voltada à formação integral do estudante por meio da articulação entre teoria e prática e do domínio dos fundamentos científicos das técnicas produtivas, em oposição ao adestramento voltado apenas ao mercado (SAVIANI, 2025, p. 225-226):

Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Trata-se de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Na referida obra, Saviani defende que o Ensino Médio deve ser geral, comum e universal, formando estudantes capazes de compreender a relação entre ciência, técnica e trabalho, independentemente da profissão

futura. Inspirado em Gramsci, propõe uma escola “desinteressada”, voltada à formação integral e à passagem da anomia à autonomia por meio de uma aprendizagem ativa e criativa. Em contraposição, a BNCC (2017/2018) diluiu a Filosofia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, retirando seu caráter obrigatório e autônomo e submetendo suas competências — como pensamento crítico, ética e argumentação — às escolhas curriculares dos itinerários formativos.

Diversos críticos apontam que a BNCC adota uma orientação pragmática e mercadológica, priorizando competências instrumentais voltadas ao mercado de trabalho e reduzindo o espaço de disciplinas humanísticas, como Filosofia e Sociologia.

Como contraponto, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2022) reafirma a Filosofia como disciplina obrigatória e autônoma, comprometida com a formação ética, crítica e política dos estudantes. O DCRB propõe uma educação emancipatória e humanista, centrada no desenvolvimento da autonomia intelectual, da argumentação e da reflexão ética, abordando temas como conhecimento, ética, política, estética, linguagem e ciência.

Contudo, Santana e Pereira (2024) observam que o documento mantém traços normativos e centralizadores, expressando contradições que refletem a permanência de uma lógica neoliberal e de controle curricular. Para os autores, é essencial investigar os impactos dessas políticas no cotidiano escolar, sobretudo no Ensino Médio, marcado por evasão, reprovação e desigualdade estrutural, além de questionar o protagonismo de agentes privados e internacionais nas decisões educacionais, frequentemente impostas sem diálogo com os verdadeiros sujeitos da escola:

Entretanto, é preciso um maior incentivo às produções que tentam responder questionamentos sobre os processos de vivências de novas políticas curriculares nas escolas de ensino médio, principalmente por ser, nesta etapa do ensino básico, onde concentram os maiores desafios para a juventude brasileira, com índices altíssimos de evasão escolar e reprovação, além de unidades escolares com deficiências estruturais físicas e pedagógicas. Urge a necessidade de pesquisas que apontam para a discussão dessas problemáticas causadas com novas diretrizes

curriculares, principalmente com políticas que são protagonizadas por agentes públicos sob influências de organismos internacionais, empresas privadas e institutos do terceiro setor, sem o diálogo com as pontas das redes de ensino, os principais atores das práticas pedagógicas e de construção curricular nos cotidianos escolares (SANTANA; PEREIRA, 2024, p. 4494).

Os autores citados defendem a valorização de práticas pedagógicas contextualizadas e democráticas, que respeitem as realidades locais e promovam a formação de sujeitos críticos e socialmente participativos. Para os autores, é preciso romper com modelos tecnicistas voltados à profissionalização precoce e às avaliações em larga escala. Embora o DCRB avance em relação à BNCC ao reafirmar o papel da Filosofia na formação humana, eles ressaltam a importância de uma leitura crítica do documento, pois as disputas curriculares expressam diferentes concepções de educação e projetos de sociedade em conflito.

É a partir desse cenário institucional e político que se torna possível situar a posição a partir da qual este texto é escrito. Escrevo a partir da posição de pessoa com deficiência, mãe e avó, cuja experiência cotidiana é atravessada pelas múltiplas formas de racismo e capacitismo, tanto aquele dirigido à deficiência quanto aquele que incide especificamente sobre o TDAH e o TEA. 76

Essa posição não é acessória, mas constitutiva da compreensão aqui defendida. Com formação em múltiplas áreas (Pedagogia, Psicologia, Psicanálise, Neuropsicologia e Filosofia), sustento que o ensino filosófico ultrapassa a exigência curricular, configurando-se como um direito fundamental. A Filosofia fundamenta, sustenta e exige a crítica, a autonomia e a consciência ética, dimensões essenciais à formação humana.

No entanto, ao longo da minha experiência, tanto discente quanto docente, constatei que a Filosofia é frequentemente negligenciada, o que contribui para práticas pedagógicas autoritárias e pouco reflexivas. Embora não se apresente como solução para todos os problemas sociais, a sua ausência enfraquece a crítica, a escuta e a ética. Com a sua ausência abre-se o espaço para o automatismo, o caos e a barbárie. O estágio, enquanto espaço de formação, permite ao licenciando, o contato com a realidade e,

em maior ou menor medida, o obriga à reflexão sobre o duplo estado atual da filosofia: como disciplina e também como forma exigente de saber.

3. APRENDENDO A ENSINAR FILOSOFIA NA PRÁTICA - ENTRE CONTRADIÇÕES

A fundamentação teórica deste trabalho busca subsidiar uma compreensão crítica da formação docente em Filosofia e de seus efeitos na prática pedagógica, especialmente no contexto da educação básica. A análise considera a constituição como licenciando, o ensino da disciplina no Ensino Médio e as contribuições de pensadores que consolidaram a Filosofia como componente curricular.

Parto do princípio de que ensinar Filosofia não se reduz à simples transmissão de conteúdos, mas envolve promover o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a problematização da realidade, articulando formação acadêmica, contexto escolar e experiência filosófica.

A formação do licenciando em Filosofia, nesse sentido, deve integrar saberes filosóficos, pedagógicos e ético-políticos, estimulando a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva. Ensinar Filosofia implica formar sujeitos capazes de pensar por si mesmos, reconhecendo, como propõe Jacques Rancière (2002), a igualdade das inteligências e a potência do pensamento autônomo. Além do domínio teórico, é necessário desenvolver uma atitude filosófica baseada no questionamento, no diálogo e na escuta ética. 77

A formação do professor de filosofia não deve fugir da natureza da disciplina. Sabemos, a partir da leitura de Marilena Chauí (2000), que a Filosofia possui vocação crítica e educativa, pois desnaturaliza os discursos e os retira do senso comum para submetê-los à reflexão. Assim, o licenciando precisa unir o conhecimento da tradição filosófica à escuta sensível das questões sociais e culturais do presente.

De acordo com Selma Garrido Pimenta (1994), o professor é um intelectual que reflete criticamente sobre os processos educativos e sobre o papel social da escola; no caso da Filosofia, isso inclui enfrentar resistências institucionais e propor práticas participativas e reflexivas que estimulem o pensamento e a argumentação dos estudantes.

A formação do licenciando, portanto, deve prever espaços de experimentação, como oficinas, grupos de estudo e estágios supervisionados, que possibilitem vivenciar e avaliar práticas filosóficas no ambiente escolar. Como destaca Bernardete Gatti (2013), é essencial formar docentes capazes de lidar com a diversidade e com as desigualdades, promovendo uma educação democrática.

O estágio, no contexto da formação docente, tem papel central nesse processo, pois permite ao licenciando confrontar teoria e prática, aprendendo com a realidade concreta da escola. Freire (1987) reforça que ensinar é um ato político, no qual o educador aprende junto com seus alunos e assume um compromisso ético com a liberdade e a justiça.

Nessa mesma direção, o estágio supervisionado é concebido como um espaço de construção da identidade docente. Segundo Antônio Nóvoa (2019), o professor deve ser autor de sua prática, refletindo criticamente sobre as condições reais de sua atuação. Já Zeichner (2008) entende o estágio como um campo de formação crítica e reflexiva, no qual o licenciando não apenas aplica conhecimentos, mas investiga o “como”, o “por que” e o “para quem” se ensina, integrando dimensões éticas, políticas e epistemológicas. 78

De modo complementar, Pimenta e Lima (2004) defendem que o estágio deve ser compreendido como um ato pedagógico e investigativo, no qual o licenciando observa o cotidiano escolar, escuta professores e estudantes e elabora intervenções que considerem as complexidades da cultura escolar. No caso da Filosofia, o estágio adquire, além do mais, uma dimensão formativa singular, pois permite exercitar o pensamento problematizador, o estranhamento do familiar e a reflexão ética.

Como lembra Arendt (2022), educar é introduzir o novo no mundo sem perder a responsabilidade pelo mundo herdado. O estágio, portanto, é um espaço de tensão entre conservação e inovação, em que o futuro professor aprende a situar-se historicamente e a assumir responsabilidade política por seu ato de ensinar, na sequência do seu compromisso ético-político com o seu ato de aprender. As *Diretrizes Curriculares Nacionais* (Resolução CNE/CP nº 2/2019) reforçam essa concepção, ao definirem o estágio como componente articulador entre formação, prática e contexto

social, voltado à construção de uma docência crítica e comprometida com a transformação da realidade.

Em síntese, o estágio supervisionado configura-se como uma experiência integral de formação docente. Nele, o licenciando coloca à prova seus saberes, enfrenta contradições e constrói um posicionamento ético e político diante do ensino. Ao aprender a ensinar, aprende também a escutar, a duvidar e a reinventar-se, num exercício essencialmente filosófico que transforma o ato de educar em uma prática de liberdade possível.

Essa concepção se materializa na atuação da regente da turma observada, profissional com formação ampla em História, Pedagogia, Filosofia e Psicopedagogia, além de mestrado em Ensino de História e 25 anos de experiência na rede pública. Em suas aulas, adota o método socrático-dialógico e a exposição dialogada, buscando associar os conteúdos filosóficos a músicas, filmes e charges. Utiliza instrumentos variados de avaliação, como provas, relatórios, seminários e produções orais, a fim de contemplar diferentes formas de expressão e de aprendizagem, promovendo uma abordagem contextualizada e crítica dos conceitos estudados.

Já a minha prática de ensino e também a minha forma de estar no mundo é atravessada pela confluência entre três influências fundamentais: a pedagogia, principalmente a freireana; a psicanálise, em sua vertente freudolacanianiana e a filosofia.

A pedagogia freireana me orienta como pedagogia ética e prática, que ensina a distinguir o que depende de nós daquilo que escapa ao nosso controle, sustentando o princípio de fazer *com* e não *por*, central tanto na clínica quanto na docência. A psicanálise, por sua vez, rompe com a concepção clássica de sujeito ao introduzir o inconsciente como força que desestabiliza a ideia de autonomia plena. Essa perspectiva me leva a compreender o estudante não como recipiente de conteúdos, mas como sujeito desejante, cuja aprendizagem depende de implicação e produção de sentido.

A Filosofia, em especial a heideggeriana, ao recolocar a questão do ser e reconhecer o *Dasein* como ser-no-mundo finito e responsável, sustenta minha prática de escuta e abertura ao outro, não por meio de respostas prontas, mas com perguntas que convidam à apropriação do existir.

As referências teóricas aqui mobilizadas não operam como um sistema unificado, tampouco como um modelo explicativo totalizante; tratam-se de campos conceituais distintos que incidem sobre diferentes dimensões da prática educativa — ética, subjetiva e ontológica — e que se articulam a partir das exigências concretas do trabalho docente. Assim, minha atuação articula essas três dimensões: a escuta psicanalítica e a ética do desejo, a reflexão ontológica e a ética freireana, na aposta no sujeito como ser de linguagem, de responsabilidade e buscador de sentido para o seu ser/estar no mundo.

A relação entre o currículo da graduação em Filosofia e o estágio supervisionado revelou-se parcialmente limitada. Embora alguns conteúdos da Filosofia Antiga e Medieval tenham sido retomados nas aulas, a prática exigida no Ensino Médio diferiu muito da abordagem teórica e conteudista predominante na universidade, voltada sobretudo à história da Filosofia e à leitura de clássicos. O curso mostrou lacunas significativas na formação pedagógica específica e na preparação para a realidade concreta das escolas públicas, especialmente as técnicas.

Durante o estágio, tornou-se evidente o distanciamento entre a teoria acadêmica e as condições reais de ensino, como falta de infraestrutura, tempo reduzido e desmotivação dos alunos. Algumas exigências metodológicas impostas à prática docente (no ensino médio), como a conciliação de aulas expositivas em uma turma frequentemente sonolenta, a preparação de aulas a partir de uma hora-aula oficial divergente da hora-aula efetivamente disponível e a expectativa institucional de engajamento intrínseco dos alunos em um curso de disciplinas predominantemente técnicas, mostraram-se incompatíveis com o contexto.

Apesar das dificuldades, busquei inspirar-me em uma perspectiva freireana, privilegiando o diálogo, a escuta e a agência estudantil, assim como nas “metodologias ativas”⁴ e na concepção problematizadora de autores como Chauí e Gallo. Contudo, nem sempre foi possível aplicar plenamente essas propostas, dadas as restrições que são próprias do estágio.

⁴ As metodologias ativas são mobilizadas como recursos pedagógicos situados, e não como técnicas prescritivas, permanecendo subordinadas a uma perspectiva ética, dialógica e problematizadora do ensino de Filosofia.

Ainda assim, manteve uma prática ética e reflexiva, consciente das tensões e dos aprendizados envolvidos.

A experiência evidenciou a urgência de uma formação docente que articule teoria, prática e análise crítica da realidade, desenvolvendo flexibilidade, sensibilidade e criatividade no ensino da Filosofia. Também revelou a necessidade de maior continuidade e apoio nas etapas do estágio, cujas fragilidades, inclusive financeiras e logísticas, impactam o processo formativo.

No que diz respeito à didática da Filosofia, esta distingue-se por exigir métodos que promovam o pensamento autônomo, o questionamento e a problematização da realidade. Ensinar Filosofia não é transmitir conteúdos, mas criar condições para que os alunos desenvolvam leitura crítica, argumentação e reflexão sobre o mundo e sobre si mesmos. Ao longo da história, diferentes educadores contribuíram com perspectivas que podem enriquecer o ensino filosófico quando apropriadas criticamente.

Comenius (2011) propôs uma organização didática visual e concreta; Herbart (2014) estruturou o ensino em etapas que articulam teoria e prática; Dewey (2007) valorizou a experiência e a investigação coletiva como caminho para o pensamento crítico; e Freinet (1998) defendeu práticas expressivas e participativas que transformam a escola em espaço de emancipação. Assim, a didática filosófica, ao integrar sistematização, reflexão e experiência, favorece a formação crítica e o engajamento dos estudantes, tornando a Filosofia uma prática viva de pensamento e transformação social.

O ensino de Filosofia constitui um problema simultaneamente filosófico, pedagógico e político. Filosoficamente, ele exige pensar o que significa ensinar a filosofar, indo além da transmissão de conteúdos e estimulando a atitude crítica e o pensamento autônomo. Pedagogicamente, requer metodologias que tornem o filosofar acessível e significativo, desenvolvendo linguagem, escuta e argumentação a partir das experiências dos alunos. Politicamente, o ensino filosófico é um ato de resistência, pois promove a crítica e a emancipação em um contexto educacional muitas vezes voltado à reprodução e à conformidade.

No CETEP, a natureza técnica da escola impõe desafios adicionais, demandando que a Filosofia dialogue com os saberes profissionais sem

perder seu caráter reflexivo e ético. O professor deve atuar como mediador entre a racionalidade técnica e a crítica filosófica, promovendo uma formação que seja capaz de unir competência técnica e consciência crítica. Ensinar Filosofia, portanto, implica cultivar a dúvida, o diálogo, a leitura crítica e a relação entre teoria e experiência, formando sujeitos capazes de pensar e agir com liberdade e responsabilidade. É nesse sentido que nomeamos esse tópico de modo ambíguo: aprender a ensinar Filosofia na prática é aprender a partir de contradições.

4 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: ENTRE POSSIBILIDADES E TENSÕES

O estágio em regência de Filosofia no CETEP/VC foi concebido como práxis: teoria e prática articuladas pela reflexão crítica, em diálogo com a turma E do 2º ano de Agroecologia (14-17 anos), oriundos de diferentes bairros urbanos, da zona rural e de municípios vizinhos, respeitando saberes prévios e contextos de vida (CETEP, 2024).

A proposta metodológica foi situada, dialógica e transformadora, organizada em observação, coparticipação e regência, com planejamento, ação e avaliação formativa inspirada em Freire (1996). A metodologia se estruturou a partir de eixos complementares que articularam observação, planejamento, ação e reflexão, orientados pela ética do cuidado e pelo compromisso com o pensamento crítico. 82

Entre os desafios estruturais foi preciso superar a carência de materiais, a dependência de pesquisas online, a heterogeneidade de engajamento, o uso de celulares, os atrasos constantes, a sonolência no primeiro período e a tensão entre intencionalidade formativa e lógica avaliativa produtivista (cf. FREIRE; GALLO; SAVIANI).

A partir desse diagnóstico, foram elaboradas intervenções pedagógicas que dialogassem tanto com o currículo de Filosofia quanto com as vivências dos estudantes, de modo a tornar o ensino significativo para sua formação ética, política e profissional. Os planos de aula e materiais produzidos foram cuidadosamente elaborados, com metodologias ativas e estratégias diversificadas que aproximassem os conceitos filosóficos dos contextos socioculturais da turma, incluindo debates, textos adaptados, recursos

visuais e dinâmicas de grupo. As atividades foram concebidas como experiências de problematização e não como simples transmissões de conteúdo.

Na regência, textos foram mediados por questões geradoras que valorizavam o saber e as inquietações dos estudantes (FREIRE, 1996), com apoio de imagens, literatura de cordel e narrativas, tomando a sala como território ético-político para liberdade de pensamento e respeito à diferença (ARENDT, 2022). A avaliação foi contínua, dialógica e formativa, entendida como mediação ética e política, resistência a práticas autoritárias (CHAUÍ, 2000) e parte de uma pedagogia histórico-crítica voltada à apropriação consciente do saber (SAVIANI, 2008), valorizando problematização, argumentação e autoria filosófica (GALLO, 2016b; 2016a) e uma visão complexa do aprender (MORIN, 2000).

A avaliação, por sua vez, foi compreendida como processo formativo, contínuo e dialógico. Inspirada em Freire (1996), foi concebida como mediação entre o ensinar e o aprender, marcada por uma dimensão ética e política de escuta e reconhecimento do outro. Diversos instrumentos foram utilizados, tais como atividades escritas, discussões orais, autoavaliações e sínteses reflexivas, buscando acompanhar o desenvolvimento argumentativo e ético dos alunos. Também realizei uma autoavaliação permanente, registrando reflexões e *feedbacks* para aprimorar a prática. Assim, a avaliação constituiu-se como parte integrante da formação docente. 83

Essa concepção crítica da avaliação se contrapõe à lógica meritocrática e produtivista ainda presente nos sistemas educacionais. Seguindo Saviani (2008), ela é entendida como elemento da pedagogia histórico-crítica, voltada à apropriação consciente do saber e à transformação da realidade. Chauí (2000) alerta que práticas autoritárias naturalizam o fracasso escolar e reproduzem desigualdades, e avaliar, portanto, é resistir a essas estruturas.

Para Gallo (2016b), avaliar Filosofia não significa cobrar definições conceituais, mas compreender a capacidade de pensar filosoficamente, problematizar e dialogar criticamente com a tradição. Arendt (2022) contribui ao associar a avaliação à natalidade, isto é, à abertura para o novo e para a diferença que cada estudante representa.

Em diálogo com a psicanálise lacaniana, a avaliação é compreendida como reconhecimento do sujeito faltante e desejante, cuja aprendizagem se

dá no inacabamento e na travessia simbólica. Morin (2000), por sua vez, propõe que a avaliação leve em conta a complexidade humana, integrando dimensões cognitivas, éticas, afetivas e sociais, valorizando o erro como parte do processo e a interdependência entre saberes.

5. ESTÁGIO: TENSÕES E POSSIBILIDADES

O estágio evidenciou a potência de uma didática situada, cooperativa e problematizadora para a formação crítica, ao mesmo tempo em que expôs limites materiais, organizacionais e avaliativos que comprimem o tempo pedagógico, descontinuam sequências e pressionam por performatividade.

Ainda assim, os dados diagnósticos, as práticas dialógicas e os “lampejos” de pensamento autêntico sustentam a viabilidade de um ensino de Filosofia significativo quando articulado ao contexto da Agroecologia e às experiências dos estudantes, reafirmando a necessidade de condições institucionais e inclusivas para que essa práxis se efetive (CETEP, 2024; FREIRE, 1996; GALLO, 2016b; ARENDT, 2022; MORIN, 2000; SAVIANI, 2008).

Tais limitações apontam para a urgência de uma reformulação curricular que promova maior flexibilidade, integração teoria-prática, valorização da diversidade e efetivo compromisso com a inclusão, em consonância com as reflexões de Luanda Lopes Batista (2025) sobre territorialidade e inclusão na UESB.

Nesse contexto, destaco a dissertação de mestrado de Luanda Lopes Batista (2025), intitulada *Territorialidade e inclusão: um estudo com graduandos com deficiência física na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)*, na qual a autora adverte:

É na dimensão cultural que as barreiras mais sutis, porém igualmente limitadoras, se tornam particularmente evidentes. As relações de poder se manifestam de maneira intensa na dimensão cultural, envolvendo aspectos subjetivos e imateriais que se revelam, sobretudo, nas barreiras atitudinais, muitas vezes sutis, mas profundamente excludentes. O capacitismo, presente nas interações sociais no território universitário, se expressa por meio de olhares de superioridade entre colegas, discursos

preconceituosos de professores, negligência de demandas por parte de gestores, ou ainda em comentários inadequados de servidores. Tais atitudes tornam penoso o processo de apropriação do território universitário por pessoas com deficiência, marcado por uma evidente assimetria de poder em relação às pessoas sem deficiência. [...]. A superação de preconceitos e a mudança de mentalidades requerem transformações profundas no campo cultural. Isso evidencia a urgência de um olhar mais atento para a permanência simbólica, fundamental para a construção de significados e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes com deficiência (BATISTA, 2025, p. 172-173).

Embora se refira especificamente a pessoas com deficiência física, essa realidade é ainda mais evidente quando se observam as barreiras atitudinais enfrentadas por estudantes com dificuldades de aprendizagem, neurodivergentes, com deficiências intelectuais ou deficiências ocultas. O capacitismo torna-se a tônica das intervenções, seja por meio da negligência às necessidades específicas desses discentes, seja pela exigência de desempenhos incompatíveis sem o devido suporte. Como também observa Batista:

O ideal social de um sujeito ‘perfeito’ e ‘plenamente capaz’ reforça a ideia de que tudo aquilo que foge ao padrão normativo precisa ser corrigido ou é, automaticamente, inferiorizado. Os relatos de sofrimento, indignação e angústia dos discentes diante dessas práticas revelam como tais comportamentos afetam profundamente suas experiências no espaço acadêmico, levando, muitas vezes, à segregação. Esse isolamento não pode ser compreendido como uma escolha, mas como uma imposição, o que confirma o argumento de Haesbaert (2007) de que o corpo constrangido é também um corpo excluído dos territórios. Essa segregação pode se apresentar de maneira sutil, como a limitação da participação plena no cotidiano universitário, ou de forma mais severa e definitiva, como a evasão. Ambos os casos revelam a necessidade de políticas institucionais que não apenas garantam o

acesso, mas assegurem, sobretudo, a permanência e o pertencimento (BATISTA, 2025, p. 173).

Ainda que não haja laudos médicos ou psicológicos atestando as necessidades específicas de aprendizagem⁵ de alguns colegas, é possível – para docentes experientes, com um olhar atento e livre de capacitismo – identificar discentes que necessitam de intervenções pedagógicas mais individualizadas. A educação inclusiva, enquanto direito, não deve depender exclusivamente de documentos, laudos ou diagnósticos formais para ser efetivada, pois se refere não apenas a deficiências, mas a múltiplas condições de aprendizagem que exigem políticas de permanência e pertencimento.

As relações de poder presentes na universidade frequentemente limitam o protagonismo de estudantes em situação de vulnerabilidade, reproduzindo marcas de exclusão e desigualdade. Conflitos aparentemente cotidianos, como o ocorrido em um grupo virtual de trabalho, revelam dinâmicas de controle, julgamentos éticos e desqualificação simbólica, agravadas por assimetrias de gênero e trajetórias acadêmicas diversas. A suspeita unilateral sobre o uso de inteligência artificial evidenciou como práticas de vigilância e hierarquia podem se travestir de rigor técnico, minando o diálogo e a cooperação. 86

Essas situações refletem mecanismos mais amplos de exclusão e normatização no ambiente acadêmico, onde a diferença raramente é acolhida como potência e onde persistem práticas que silenciam subjetividades. As realidades do CETEP e da UESB demonstram a reprodução desse quadro: ausência de políticas inclusivas, falta de PEIs, carência de formação sobre diversidade e precarização das condições escolares. Essa distância entre teoria e prática compromete a construção de uma educação crítica e emancipadora.

Repensar a formação docente e institucional requer percursos formativos flexíveis, ampliação das disciplinas sobre inclusão e diversidade, integração entre teoria e prática desde o início do curso, valorização da pesquisa e da extensão, maior representatividade de mulheres e autoras,

⁵ A Nota Técnica nº04/2014 do MEC dispensa a apresentação de laudos para fins de obtenção de acesso a direito à educação inclusiva.

além da criação de espaços de escuta e participação discente. Somente com rigor conceitual aliado à responsabilidade ética será possível construir uma educação pública, democrática e sensível às múltiplas formas de existência.

6. CONCLUSÃO

O estágio supervisionado em Filosofia realizado no Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista representou, para mim, uma experiência formativa singular e transformadora, marcada pela articulação dialética entre teoria e prática, vivência pessoal e compromisso ético-político.

A trajetória que conduziu à escolha da licenciatura em Filosofia, embora permeada por limitações estruturais e desafios históricos, revelou-se um processo de amadurecimento intelectual e existencial que contribuiu decisivamente para a construção de uma identidade docente sensível, crítica e engajada.

A vivência concreta em sala de aula junto à turma do curso técnico em Agroecologia permitiu o contato direto com as complexidades da escola pública brasileira, evidenciando as tensões entre os projetos curriculares hegemônicos, como a BNCC, e alternativas mais progressistas, como o DCRB. 87

Esta dualidade curricular materializa-se no cotidiano escolar, onde se manifestam, por um lado, as tentativas de manutenção de um ensino conteudista e fragmentado, e, por outro, as possibilidades emergentes de um trabalho pedagógico pautado na reflexão crítica, no diálogo e na escuta ativa.

Destaca-se, nesse contexto, a imprescindibilidade da formação docente em Filosofia que transcenda o mero repasse de conteúdos históricos para alcançar a promoção do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da problematização da realidade, conforme defendem pensadores como Freire, Chauí e Rancière. A experiência de estágio reforçou a necessidade urgente de uma integração efetiva entre teoria e prática desde as fases iniciais da formação, de modo a preparar o futuro professor para enfrentar as condições desafiadoras das escolas públicas,

caracterizadas pela heterogeneidade, pelas desigualdades sociais, por lacunas estruturais e por demandas de inclusão efetiva.

Nesse sentido, a Filosofia não deveria ser compreendida como um saber restrito a etapas tardias da escolarização, mas como uma formação do pensar que se inicia na educação infantil e se mantém ao longo de toda a trajetória acadêmica, inclusive na pós-graduação, contribuindo para o desenvolvimento da escuta, da reflexão crítica e da responsabilidade ética necessárias ao exercício docente.

Ademais, o relato do estágio traz à tona lacunas significativas no currículo do curso de Filosofia, especialmente no que tange à didática, à abordagem de temas contemporâneos como diversidade, gênero, deficiência e Filosofia não ocidental, bem como à insuficiente escuta das especificidades e necessidades dos estudantes. Essas fragilidades impactam, diretamente, na qualidade da formação e na capacidade do futuro docente em atuar de forma plural, inclusiva e ética no ambiente escolar.

A experiência pedagógica com a turma do CETEP, pautada em metodologias dialógicas, ativas e reflexivas, demonstrou que o ensino de Filosofia pode assumir um papel transformador e emancipatório, mesmo diante das adversidades. A promoção do protagonismo estudantil, a contextualização dos conteúdos filosóficos e o uso de recursos diversificados fomentaram o engajamento e a problematização, ainda que tenham se manifestado desafios relativos à gestão do tempo, engajamento desigual e questões estruturais da escola.

Durante meus 35 anos de docência, 49 anos de discência e também no estágio, observei reiteradamente que não há uma relação direta entre o que o professor ensina, ainda que com rigor, criticidade e compromisso social, e o que o aluno quer ou consegue aprender. A atenção dos estudantes muitas vezes é capturada por uma motivação intrínseca ligada à sua história e não à qualidade expositiva do docente. Propostas mais “ativas” podem despertar resistência, enquanto propostas mais “passivas” podem intensificar o desinteresse, evidenciando que a adesão ao saber não é efeito necessário de método, conteúdo ou intenção pedagógica.

Essa percepção não é mera disposição pessimista, mas uma ruptura com a fantasia idealizada do processo de ensino-aprendizagem. Ela aponta para o real do laço educativo, no qual o desejo não se produz por comando

e a aprendizagem não se submete à vontade do Outro. Nesse sentido, a formulação freudiana sobre as “profissões impossíveis”, governar, curar e educar, ajuda a situar o ensino como um ato sem garantia estrutural de êxito.

O imaginário pedagógico que promete que “basta ensinar bem para que se aprenda” cede lugar ao reconhecimento de que a escola se sustenta, em grande parte, no registro simbólico da obrigação, do currículo e da presença compulsória, muitas vezes atravessado por precariedades materiais, hostilidades e defasagens de escolarização que tornam a experiência escolar um cumprimento de exigências incontornáveis, mais do que um encontro espontâneo com o saber.

Nessas condições, as metodologias e inspirações teóricas, sejam freireanas, psicanalíticas ou heideggerianas, não operam como garantias de eficácia, mas como orientações éticas para sustentar o ensino sem ilusão de controle. O professor não é o salvador, nem o técnico eficaz e nem o militante redentor, mas alguém que sustenta um lugar, oferecendo uma possibilidade simbólica de palavra e de sentido, mesmo quando não há adesão, mesmo quando o retorno é mínimo, e mesmo sabendo que o ato de ensinar não assegura seus efeitos. 89

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 9 ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2022.

BATISTA, Luanda Lopes. Territorialidade e Inclusão: um estudo com graduandos com deficiência física na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. **Dissertação** (mestrado em Administração). Universidade Estadual de Maringá: Programa De Pós-Graduação Em Administração, 2025, 203f.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 09.07.2025.

CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. **Projeto Político Pedagógico: 2024–2026**. Vitória da Conquista, BA: CETEP/VC, 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007. (Ensaio Comentado).

FRIGOTTO, Gaudêncio; DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Currículo integrado, ensino médio técnico e Base Nacional Comum Curricular: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 15, n. 3, jul./set. 2017, p. 871-884.

FREINET, Célestin. **Educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio. **Filosofia**: experiência do pensamento: volume único. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2016a.

_____. O ensino de Filosofia e a Filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais. **Trilhas filosóficas**, ano 9, n. 2, jul. /dez. 2016b, p. 11-28.

GATTI, Bernardete A. (Org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Formação de Professores).

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, 2019, p. 198-208.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo. Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTANA, Ítalo Costa Vaz; PEREIRA, Reginaldo Santos. Reforma do Ensino Médio: tensões e contradições da BNCC ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). **Seminário Gepráxis**, v. 9, n. 22, maio 2024, p. 4480-4496.

91

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, ago. 2008, p. 535-554.

MARTA MARIA AMORIM SILVA BARBOSA

<http://lattes.cnpq.br/3294191255617254>