

A PRÁXIS CURRICULAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: relatos de uma experiência

The curricular praxis of supervised internship in philosophy and the constitution of professional teacher identity: reports of an experience

José Elielton Souza
Antonio Felix Silva Neto

Resumo: O presente trabalho visa refletir sobre a experiência vivenciada durante os Estágios Supervisionados em Filosofia III e IV, as dificuldades encontradas, as descobertas no contato direto com a sala de aula e os aprendizados proporcionados ao graduando, de fundamental importância para a constituição de sua identidade profissional.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado – Práxis – Filosofia – Identidade Profissional Docente

Abstract: The present work aims at reflecting on the experience lived during Supervised Stage in Philosophy III and IV, the difficulties encountered, the discoveries in the direct contact with the classroom and the learning provided to the graduate, of fundamental importance for the constitution of his professional identity.

Keywords: Supervised Stage – Praxis – Philosophy – Professional Identity Teacher

Introdução

O presente trabalho é fruto da experiência vivenciada durante as disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O estágio foi realizado entre os meses de abril a novembro de 2017 na Unidade Escolar Professor Joca Vieira, situada na Rua Pedro Conde, nº 220, Bairro São Cristóvão, zona leste de Teresina-PI, que atende ao Ensino Médio Regular e ao EJA (Educação de Jovens e Adultos). Como se trata dos Estágios III e IV, estes são eminentemente práticos, isto é, referem-se à regência em sala de aula, processo durante o qual tivemos contato efetivo com a realidade escolar e profissional.

Como previsto no PPP do Curso de Filosofia da UFPI, “o Estágio Curricular é uma atividade acadêmica que irá propiciar ao aluno uma experiência profissional específica com vistas a contribuir, de forma eficaz, para a formação e preparação dos alunos visando à sua inserção no mercado de trabalho”. Nesse sentido, o estágio é a possibilidade de articular as diferentes concepções teóricas apreendidas no decorrer do curso e confrontá-las por meio da experiência prática; é o momento de “testar” os fundamentos, as

metodologias, as didáticas, as diversas teorias, conceitos e concepções discutidas no decorrer do curso. Ele é, portanto, imprescindível no processo de formação do graduando, pois permite-lhe entrar em contato com o ambiente onde futuramente exercerá sua vida profissional, seus limites e possibilidades.

Assim, o presente trabalho visa refletir sobre a experiência vivenciada durante os Estágios III e IV acima mencionados, as dificuldades encontradas, as descobertas no contato direto com a sala de aula e os aprendizados proporcionados ao graduando, de fundamental importância para a constituição de sua identidade profissional.

2. A importância do estágio na construção da identidade docente

O estágio supervisionado visa integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, com seu campo de atuação profissional futuro, inserindo-o na realidade concreta de seu ambiente de trabalho, articulando assim teoria e prática. Quando falamos da relação entre teoria e prática, estamos pensando no estágio como *práxis*, isto é, uma tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática através de uma práxis que envolve o contexto da sala de aula, da escola, do sistemas de ensino e da sociedade. Assim,

O estágio, ao contrário de que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 45).

Maria Amélia R. S. Franco, analisando a prática docente em geral e o estágio em particular como uma práxis, afirma que

A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa são inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção (FRANCO, 2012, p. 203-204).

Nesse sentido, o estágio é o lugar por excelência de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade profissional, o *locus* onde essa identidade é gerada,

construída e referenciada. Para Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro L. Lima, “o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhos aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 61). Assim, o estágio é de suma importância para a formação profissional, pois é nele que o graduando, ao entrar em contato com a realidade de sua futura profissão, vai decidir se realmente é a carreira de professor que pretende seguir, pois “é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 62).

Embora a identidade profissional do professor (a) seja construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, é durante o estágio que sua opção pelo magistério se consolida. Ainda de acordo Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro L. Lima, esse processo de construção da identidade profissional tem um caráter interdisciplinar e complexo, constituindo-se como campo mesmo de conhecimento:

Os estudos sobre profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidade de emprego, aliados a ética profissional, competência e compromisso, deverão integrar o campo de conhecimentos trabalhados no estágio por meio de procedimentos de pesquisa, que tenha por objetivo a construção da identidade docente (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 63).

Além disso, há que se considerar os aspectos subjetivos da profissão, aquilo que leva os sujeitos à identificação e adesão a ela. É a junção desses aspectos objetivos e subjetivos que corroboram para a construção daquilo que podemos chamar *profissão docente*. Para José Carlos Libâneo, “profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito (e consideração) à cultura do aluno, assiduidade, preparação de aula” (LIBÂNEO, 1998, p. 90).

Nesse sentido, a construção e o fortalecimento da identidade profissional estão ligadas às condições de trabalho, ao reconhecimento e valorização social da mesma, mas também ao processo de formação nos cursos de licenciatura, as diversas atividades e conhecimentos relacionados à formação docente. O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e as experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 67-68). A formação da identidade profissional

envolve, portanto, um processo amplo de mobilização de vários tipos de saberes, tanto teóricos quanto práticos, num movimento contínuo de autoformação pessoal e formação institucional.

3. A filosofia em sala de aula em nível médio ou sobre perguntas e justificativas

Quanto ao exercício profissional do docente de filosofia em nível médio, ainda que na condição de estagiário, duas perguntas são de imediato colocadas pelos alunos: O que é filosofia? Para que ela serve? Essas perguntas trazem duas questões importantes implícitas. A primeira diz respeito ao sentido da filosofia em nível médio, sua importância para a formação dos alunos, etc.; a segunda chama atenção para uma tomada de posição por parte do docente a respeito de que concepção de filosofia orienta sua prática.

Com relação a primeira questão, as Organizações Curriculares Nacionais (OCN) trazem a seguinte afirmação acerca da filosofia e seu papel formador no ensino médio:

A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (OCN, 2006, p. 26).

Nesse sentido, a filosofia cumpre um papel formador, lançando mão dos conhecimentos, das diversas questões advindas das mais variadas situações, tomando como ponto de partida a realidade a formação do educando em nível médio, sua constituição de si, e estabelecendo uma relação ativa com eles e não somente apreendendo conteúdo.

Quanto a segunda questão, podemos considerar a pergunta pela natureza da filosofia o primeiro e permanente problema filosófico, pois não se pode falar de “filosofia” em geral, sem dizer de que filosofia estamos falando. Diante da variedade de respostas que a pergunta sobre o que é a filosofia suscita, os estudiosos que se debruçam sobre o ensino de filosofia em nível médio parecem concordar sobre a necessidade de uma tomada de posição, ainda que provisória, acerca do que consiste a filosofia. Segundo Sílvio Gallo (2012), para essa problemática do ensino de filosofia frente à sua diversidade, só há uma possibilidade plausível: “escolher uma perspectiva de filosofia que permita um trabalho

coerente em sala de aula” (GALLO, 2012, p. 38). O autor chama atenção para o fato de que a não escolha clara de uma perspectiva filosófica pode levar a um perigoso ecletismo, no qual se juntam as mais diversas perspectivas e se acaba chegando a resultado algum ou, o que pode ser ainda pior, um “Frankenstein” mal costurado.

Fernando Savater (2001), analisando essa questão da pluralidade de “filosofias”, destaca a existência, não de *uma* filosofia, mas de “filosofias”:

A filosofia não é um longo rio tranquilo, em que cada um pode pescar sua verdade. É um mar no qual mil ondas se defrontam, em que mil correntes se opõem, se encontram, às vezes se misturam, se separam, voltam a se encontrar, opõem-se de novo... cada um o navega como pode, e é isso que chamamos de filosofar (SAVATER, 2001, p. 209).

Nesse sentido, se são múltiplas as filosofias, se são variados os estilos, múltiplas e variadas são também as perspectivas do ensinar a filosofia e o filosofar. Mas como abordar a filosofia em sala de aula? Que espírito deve orientar a prática do docente diante das perguntas colocadas pelos alunos? A atitude do professor Jules Lachelier durante sua aula inaugural em Toulouse mencionada por Denis Huisman e André Vergez no livro *Compêndio Moderno de Filosofia* (1987) parece bastante significativo.

“Que é filosofia?”, perguntava-se Jules Lachelier no decorrer de sua aula inaugural, por ocasião de seu primeiro ano de magistério em Toulouse. E para a estupefação de seus jovens alunos, respondia: “Não sei!”. E toda a cidade de Toulouse zombava do jovem e brilhante filósofo vindo de Paris, que nem sequer sabia o que era a disciplina que estava encarregado de ensinar a seus alunos! (HUISMAN & VERGEZ, 1987, p. 23).

A observação de Jules Lachelier tinha, entretanto, um profundo sentido: ela significava que a filosofia não é matéria de conhecimento. É o que Huisman e Vergez parecem assinalar ao afirmarem que

Em todas as outras disciplinas temos algo que aprender: em matemática, uma sequência lógica de teoremas; em física, em ciências naturais, em história, um conjunto de fatos ou acontecimentos, que os professores procuram explicar de modo racional. Em filosofia não é assim. Sem dúvida, pede-se ao aluno que retenha algumas das ideias e das teorias dos grandes filósofos. Mas ninguém é obrigado a pertencer ou dar sua aprovação a uma ou outra dessas teorias. Aliás, nenhum sistema filosófico obteve, até hoje, a concordância unânime dos espíritos competentes. S. Tomás de Aquino e Karl Marx, por exemplo, são ambos dois grandes filósofos; seus “sistemas”, entretanto, são bastante diferentes, antagônicos mesmo. (HUISMAN & VERGEZ, 1987, p. 23).

Assim, se alguém espera da filosofia um conjunto de conhecimentos precisos e certos, bastando tão somente adquiri-los, sua decepção será completa. É nesse sentido que a filosofia poderia ser definida simplesmente pela “busca do conhecimento”, e não a posse do mesmo.

A etimologia da palavra “filosofia”, se atentarmos bem, confirma essa interpretação. A filosofia não é a “sophia” mesma, ciência e sabedoria ao mesmo tempo. É somente o desejo, a procura, o amor dessa “sophia”. Esta distinção essencial proposta por Pitágoras, é atualmente ressaltada por Jaspers. Em seu pequeno e brilhante livro *Introdução à Filosofia*, Jaspers insiste na ideia de que a essência da filosofia é a procura do saber e não a sua posse. (HUISMAN & VERGEZ, 1987, p. 24).

Para Alejandro Cerletti (2009), resta, portanto, ao filosofar a atitude de suspeitar, de questionar e criticar:

O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. E essa disposição, nós a encontramos em qualquer filósofo: em Sócrates, em Descartes, em Kant, em Marx, em Wittgenstein ou em Deleuze. E, ainda que cada um desses filósofos defina as próprias perguntas, construa seus problemas e ofereça suas respostas, ou seja, elabore a sua filosofia, a tenaz inquietude da busca é um traço comum a todos os filósofos (CERLETTI, 2009, p. 29).

4. A experiência com o planejamento e a avaliação na disciplina de filosofia durante o estágio na Unidade Escolar Professor Joca Vieira

Além das questões já tratadas até aqui, duas outras são cruciais no estágio supervisionado: trata-se do planejamento e da avaliação. Se considerarmos que é o primeiro contato efetivo do graduando com seu futuro ambiente de trabalho, essas questões passam a ser determinantes não apenas para o sucesso do estágio em si, mas também para o seu futuro como profissional. Assim, “o planejamento de ensino e a avaliação são atividades que supõem o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que co-determinam a sua efetivação” (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

O planejamento é fundamental para o êxito em sala de aula, e especialmente nessa etapa inicial da vida docente, pois é um meio de se programar adequadamente as ações docentes, bem como pesquisar e refletir sobre a prática docente e a avaliação. Como observa Libâneo, o planejamento é “uma tarefa docente que inclui tanto a privisão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos

propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 1994, P. 221). Assim, o planejamento nos ajuda a fugir do imprevisto e das situações embaraçosas que podem acometer um docente que não prepara sua aula, bem como facilita o trabalho junto aos alunos.

Para quem está iniciando a vida docente, como é o caso dos graduandos, isso fica mais evidente ainda, pois o planejamento, além de trazer certa segurança em relação ao conteúdo a ser ministrado, ajuda a esquematizar melhor as ideias, controlar o tempo e prever algumas situações decorrentes da exposição do conteúdo. A ação de planejar, portanto, não se reduz a procedimentos meramente burocráticos de preenchimento de formulários para controle administrativo, por exemplo; “é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Quanto à questão da avaliação, essa é uma atividade necessária e permanente do trabalho docente. Para Libâneo, a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à aplicação de provas e atribuição de notas. Assim, “a mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 195). A avaliação nos permite, portanto, acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, identificando os êxitos e as dificuldades encontradas durante o mesmo e reorientando o trabalho docente para a otimização dos resultados a partir dos objetivos propostos no planejamento.

Ainda de acordo com Libâneo, a avaliação cumpre pelos menos três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle.

A função pedagógico-didática se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. [...] A função *diagnóstico* permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. Na prática escolar cotidiana, a função de diagnóstico é mais importante porque é a que possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didática e a que dá sentido pedagógico à função de controle. [...] A função de *controle* se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas (LIBÂNEO, 1994, p. 196-197).

Essas funções são interdependentes, não podendo ser consideradas isoladamente. Isso quer dizer que a função pedagógico-didática, por exemplo, está relacionada aos próprios objetivos do processo de ensino e aprendizagem e diretamente

vinculada às funções de diagnóstico e de controle. A função diagnóstico, por sua vez, se torna esvaziada se não estiver relacionada à função pedagógico-didática e se não for alimentada com dados advindos do acompanhamento do processo de ensino que ocorre na função de controle. Essa última, por fim, sem a função diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restrita à tarefa de atribuição de notas e classificação.

Como se percebe, a avaliação já é, por si só, uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas, mas fica ainda mais complexa quando consideramos a condição do graduando, sua pouca experiência docente, e as peculiaridades próprias da filosofia. Libâneo (1994) chama atenção para alguns equívocos muito comuns à prática avaliativa na escola que é fundamental que procuremos evitar: reduzi-la ao ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos; usar a avaliação como recompensa aos “bons” alunos e punição para os desinteressados ou indisciplinados; dispensar verificações parciais no decorrer das aulas por confiar em seu “olho clínico” como professor; rejeição de medidas quantitativas em prol de dados exclusivamente qualitativos (Cf. LIBÂNEO, 1994, p. 198-199).

É com base nessas questões levantadas acima que procuramos no decorrer do estágio mesclar tanto os processos avaliativos que enfatizam os aspectos quantitativos como aqueles que destacam os aspectos qualitativos, compreendendo a relação mútua existente em ambos. Nesse sentido, nas atividades avaliativas em sala é importante a utilização de leitura e discussão de textos, exercícios de fixação de conteúdos, seminários e debates, além da aplicação de provas escritas. Embora a motivação interior seja fundamental para o processo de ensino aprendizagem, esses instrumentos de verificação auxiliam o professor no processo de acompanhamento do rendimento dos alunos e podem funcionar também como estimulação externa, como desafio aos alunos, especialmente aqueles que não demonstram o desejo espontâneo para o estudo (Cf. LIBÂNEO, 1994, p. 200). A avaliação é, portanto, uma ação pedagógica complexa, na qual diversos aspectos do processo de ensino aprendizagem são mobilizados com vistas à coerência entre os elementos que compõem o planejamento da disciplina, bem como a relação dessa disciplina com os elementos externos ao processo de ensino aprendizagem.

5. Algumas considerações a título de conclusão

Com base no que foi discutido até aqui, cabe ainda algumas considerações, a título de conclusão, acerca de nossa experiência pessoal em sala durante o desenvolvimento do estágio. O primeiro ponto a ser destacado é reafirmar o que foi defendido acima em

relação a sala de aula como um espaço de formação e aprendizado, especialmente para quem está num processo de formação em construção, como é o caso de um graduando. O contato com a realidade escolar, o envolvimento com os alunos, a preparação e execução das aulas, a elaboração de avaliações, etc. são aprendizados indispensáveis para a formação docente.

Além disso, um desafio a mais que surge aqui para o professor de filosofia, e que é comum a outros professores de disciplinas que têm uma carga horária menor na grade curricular do ensino médio, é como ministrar uma aula em apenas 50 minutos. Ajustar o planejamento da aula ao tempo estabelecido na grade curricular da escola, dada as peculiaridades da disciplina de filosofia e a realidade de uma sala de aula lotada e dispersa, é uma das principais dificuldades que podemos mencionar no estágio. Dada a pouca experiência do graduando, demanda certo tempo para se contornar tal situação e criar uma relação mais próximas com os alunos, de modo a otimizar o tempo e o aproveitamento da disciplina.

Ainda sobre a especificidade da disciplina de filosofia no ensino médio, uma outra questão que o graduando tem que enfrentar no estágio é o desafio de despertar junto aos alunos o gosto por filosofia. Esse é um desafio mais complexo e sua resolução demanda certo tempo e um trabalho contínuo, mas implica uma atitude por parte do futuro profissional no sentido de tomar uma posição, ainda que provisória, acerca do que ele entende por filosofia e qual sua importância para aqueles alunos. Essa tomada de posição é fundamental para que seu trabalho em sala adquira sentido e coerência, não se resumindo a adoção não-crítica da perspectiva indicada no livro didático usado na escola – uma atitude, infelizmente, comum entre muitos dos professores de filosofia em nível médio, como podemos perceber durante os estágios.

Em suma, por tudo que foi dito aqui, o estágio supervisionado, ao se constituir como *práxis*, é um momento de fundamental importância para a constituição da identidade profissional docente, proporcionando ao graduando uma imersão da realidade escolar e no cotidiano da sala de aula.

6. REFERÊNCIAS

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

HUISMAN, Denis; VERGEZ, André. **Compêndio Moderno de Filosofia**. Tradução Lélia de Almeida Gonzalez. 5ª ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1987.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Revisão Técnica José CerchiFusari. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.