

“ENSINO DE FILOSOFIA”: UMA QUESTÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA¹

[“TEACHING PHILOSOPHY”: A QUESTION FOR THE TRAINING OF PHILOSOPHY TEACHERS]

José Teixeira Neto

joseteixeira@uern.br

<https://orcid.org/0000-0002-0290-3479>

Doutor em Filosofia (2012-UFRN) com Estágio de Doutorando no Exterior na Universidade de Coimbra/Portugal-Orientador no Exterior: João Maria André. Membro dos Grupos de Pesquisa CNPq/UERN Ensinar e Aprender na Educação Básica e NEFHEM: Núcleo de Estudos em Fenomenologia, Hermenêutica e Mística e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Filosofia Medieval – PRINCIPIUM (UEPB/Campina Grande-PB). Atua na área da Filosofia com ênfase em História da Filosofia Medieval, Metafísica e Mística. Na área de Ensino de Filosofia e formação de professores supervisiona estágios curriculares obrigatórios e leciona no PROF-FILO, Campus Caicó da UERN.

DOI: [10.25244/1984-5561.2023.5734](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2023.5734)

Recebido em: 29 de janeiro de 2024. Aprovado em: 20 de fevereiro de 2024

¹ Uma versão anterior dessas análises foi publicada em 2022 (TEIXEIRA NETO, 2022). Na versão que apresentamos agora aparece a análise do Projeto Pedagógico de 2022 que não aparecia na versão anterior e uma breve análise dos títulos dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos últimos 20 anos para mostrar como o tema “ensino de filosofia” está praticamente ausente como tema de pesquisa do Curso de Licenciatura em Filosofia.

Caicó, ano 16, n. 3, 2023, p. 79-88

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.2023.5734](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2023.5734)

Dossiê 20 anos do Curso de Filosofia UERN/Caicó



A presença da filosofia no ensino médio impulsiona pesquisas e práticas sobre a especificidade do seu ensino. Uma das lições que repetimos com Cerletti (2009) é que nossas estratégias didáticas decorrem da concepção que temos de filosofia ou como nos ensina Capaner (apud ARAÚJO E CEPPAS, 2017, p. 62) “Ao escolher o modo como vamos ensinar (as estratégias didáticas), assumimos uma concepção de filosofia. Não é possível, portanto, fazer escolhas de conteúdo e de didática separadamente”. Desse modo, é necessário pensar a partir da questão “o que é filosofia?” “como” ensinar filosofia na escola e, principalmente, “como” os/as estudantes a aprendem em salas de aula do ensino médio. Esta direção e tendência para o pensar, deveria encontrar nos cursos de formação de professoras e professores de filosofia, seja na licenciatura e agora no Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, o solo a partir do qual se desenvolver. No que segue, entretanto, pretendemos explorar os Projetos Pedagógicos de Curso-PPC² da Licenciatura em Filosofia do Campus Caicó da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN e verificar, a partir da nossa prática e vivência como professor formador de professoras e professores de filosofia, o que tentamos fazer para que o ensino de filosofia se tornasse, como questão propriamente filosófica, tema de pesquisa dos Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC e permanecesse como fim para o qual a Prática Pedagógica³ (Estágio Supervisionado e a Prática dos Componentes Curriculares) se direciona.

O primeiro PPC/2002 do Curso de Licenciatura do Campus Caicó da UERN manteve a característica do formato 3+1, com a maioria das disciplinas da área específica de filosofia nos três primeiros anos e as da área de formação de professores nos últimos períodos: Didática; Psicologia da Adolescência e Sociologia da Educação no quinto período; Psicologia da Aprendizagem no sétimo período; Prática de Ensino I e II e Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico no oitavo período. Nas diversas reformulações desse primeiro PPC (2006, 2012 e 2017), a eterna disputa entre as/os que defendem a necessidade do bacharelado e as/os que apostam em um curso de formação de professores e professoras é permanente. Apesar disso, o departamento vem optando por manter apenas a licenciatura. Porém, é possível encontrar no currículo e na de pesquisa traços do desejo bacharelesco por considerarem que no bacharelado o trato com a filosofia na leitura de textos da tradição, pesquisa e produção textual seria mais efetivo do que na licenciatura em que se perderia muito tempo com as disciplinas “pedagógicas”. De qualquer modo, é importante questionar se o departamento de filosofia do Campus Caicó da UERN não estar a fazer concessões às/aos que defendem o caráter bacharelesco da pesquisa quando, por exemplo, os PPCs não abrem possibilidades para que se apresente como Trabalho de Conclusão de Curso-TCC o próprio Relatório de Estágio, Portfólio ou outro tipo de produção decorrente do Estágio Supervisionado e da Prática dos Componentes Curriculares ou que o TCC possa ser resultado de uma pesquisa sobre questões e problemas do ensino da filosofia no ensino médio ou de outras áreas afins desde que se garantisse a abordagem filosófica. Desde o PPC/2002 vem se mantendo o caráter do TCC como uma “pesquisa em Filosofia”. De fato, no ementário de Monografia II do PPC/2002 encontra-se o seguinte: “Elaboração de um trabalho monográfico *de cunho filosófico*, sob orientação de um professor do Departamento de Filosofia”. (Grifo nosso). Se os PPCs de 2006, 2012 e 2017⁴

² No site do curso de filosofia é possível ter acesso as edições 2012, 2017 e 2022 dos projetos pedagógicos: <http://caico.uern.br/dfi/default.asp?item=filosofia-caico-projeto-pedagogico>. Os Projetos Pedagógicos de 2002 e 2006 não estão disponíveis no site.

³ Ao seguir a *Resolução CNE/CP n. 2/2019*, o PPC 2022 (UERN, 2022, p. 21) estabelece que a carga horária mínima total de 3.200 horas deve ser distribuída da seguinte forma: Grupo I – Base Comum (GBC) (800 horas); Grupo II – Conteúdos Específicos (GCE) (1.600 horas) e Grupo III – Prática Pedagógica (GPP) (800 horas) que “[...] reúne a parte do currículo voltada para a prática pedagógica do Estágio Supervisionado ou da modalidade Prática dos Componentes Curriculares”.

⁴ Sobre o PPC/2022 veremos um pouco mais adiante.

o ementário muda, não muda, contudo, a concepção de que o TCC deve ser uma “pesquisa em Filosofia”.

Para tanto, analisemos alguns artigos sobre o TCC na parte que trata da organização e funcionamento do currículo no curso de licenciatura em filosofia nas edições dos PPCs 2006, 2012 e 2017. O Seminário de Monografia II culminará “na elaboração de um Projeto de *Pesquisa em Filosofia*”, afirma o PPC/2006 em seu §1º Art. 5º (Título I, IV Parte); a mesma expressão se mantém no PPC/2012 e PPC/ 2017 (em ambos no §1º Art. 5º; Título I, IV Parte).

Por outro lado, as modificações mais expressivas vamos encontrar no PPC/2022. Em dois momentos diferentes, o referido PCC afirma que “Garantindo-se o caráter especificamente filosófico do TCC, serão consideradas pesquisas e estudos em temas filosóficos e filosófico-educacionais” (n. 8.4, p. 38; n. 19; Título III, Cap. I, Art. 31, p. 185). Nesse caso, a expressão “filosófico-educacionais” é uma brecha que docentes que pesquisam as temáticas ligadas ao ensino de filosofia no departamento conseguiram abrir. Assim, o departamento não reconhece explicitamente a área de pesquisa “ensino de filosofia”, mas concede que algumas temáticas ligadas à filosofia da educação e áreas afins possam ser temas das pesquisas de conclusão de curso.

Outro aspecto que merece atenção no que se refere ao TCC, é o tema sobre “os deveres do orientador”. O tema não aparece no PPC/2002, mas as outras edições repetem que “Cabe ao(à) docente-orientador(a) acompanhar a elaboração do Projeto de Pesquisa e os procedimentos necessários à execução da *pesquisa em Filosofia*”. (PPC/2006, § 1º, Art. 5º, Título I, Parte IV; Art. 24, Cap. III, Título III, Parte IV; PPC/2012, Art. 24; Cap. III, Título III, Parte IV; PPC/2017, Art. 24, Cap. IV, Título III, Parte IV; PCC/2022, Art. 35, Cap. IV, Título III, n. 19. Grifo nosso). Julgo que as expressões trabalho “de cunho filosófico” e “pesquisa em Filosofia” não reproduzem somente a necessária preocupação do departamento em garantir formação filosófica específica e competências e habilidades com a pesquisa em filosofia para as/os futuras/os professoras/res, mas é um “jeito” de domar a licenciatura e manter um viés de bacharelado em um curso de formação de professoras/res, pois a expressão “ensino de filosofia” nunca aparece nos PPCs em um contexto da pesquisa filosófica. De modo algum sustento aqui que as pesquisas sobre o ensino de filosofia devam ser exclusivas das licenciaturas ou do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, mas questiono se em uma licenciatura não deveríamos abrir espaço e incentivar outros formatos de pesquisa em filosofia e não restringir, por exemplo, os TCCs ao formato “um filósofo, uma obra, um tema” (tema x na obra y do autor z). Deveria causar estranheza que tenhamos mantido esse caráter eminentemente bacharelesco dos TCCs nas reformulações posteriores dos PPCs (2006; 2012, 2017 e 2022) que atenderam às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica (Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2, de 19 de fevereiro de 2002; Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁵) e mesmo depois da experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID (2009-2022) e da maioria dos professores do departamento ser também professores do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO.

As pesquisas desenvolvidas no PROF-FILO, por outro lado, conseguem abrir uma pequena brecha nesse cenário. Algumas/alguns docentes percebem que é possível fazer na graduação pesquisas que envolvam o ensino da filosofia. O diálogo entre estudantes da graduação e da pós-graduação por meio de grupos e projetos de pesquisa vem permitindo que as/os estudantes da graduação se interessem por temáticas pesquisadas no mestrado profissional e se perguntem se o mesmo não poderia ser feito na licenciatura. Porém, é necessário reconhecer que essa possível articulação entre graduação e pós-graduação reverbera timidamente na produção de

⁵ A Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, que dilatou o prazo de implantação da normativa para dezembro de 2023.

pesquisas de conclusão de curso que envolvem temáticas ligadas ao problema do ensino da filosofia (ver abaixo os títulos das monografias a partir de 2017). Uma análise dos mais de cento e noventa títulos das monografias escritas nos últimos vinte anos de curso, revela que poucos são os temas que se referem à filosofia da educação e, mais recentemente, aos temas do ensino e da aprendizagem de filosofia, mesmo depois da experiência com o PIBID e com o mestrado profissional: *A concepção de educação natural no Emílio de Rousseau* (2004); *Emílio de Rousseau e a educação individual* (2004); *A escola como reprodutora da desigualdade social em sobre educação e ensino de Karl Marx e Friedrich Engles* (2004); *Rousseau e a reflexão pedagógica em sua obra Emílio ou a educação* (2004); *A filosofia na infância em Matthew Lipman* (2004); *Democracia e educação: um recorte filosófico em John Dewey* (2004); *Educação: numa visão histórica geral e na pedagogia moral de Rousseau* (2004); *A educação formal: uma reflexão filosófica no pensamento de John Dewey* (2005); *A educação como função social: uma reflexão em John Dewey*, (2007); *Educação e escola: fragmentos do pensamento deweyano* (2007); *John Dewey: uma filosofia da educação* (2007); *A relação entre hábito, educação e leis para a formação do homem virtuoso em Aristóteles*, (2007); *Política e educação: uma questão filosófica analisada à luz do pensamento de Hannah Arendt* (2010); *Reflexões sobre o projeto filosofia na escola pública em Brasília* (2010); *Filosofia no ensino médio: os desafios na busca de mudanças no pensamento crítico-reflexivo dos educandos, a partir do pensamento de Theodor Adorno* (2012); *A Filosofia para crianças nas perspectiva de Matthew Lipman* (2012); *A importância do pensamento cognitivo na aprendizagem: analisando o pensar na educação de Matthew Lipman* (2013); *Reflexões acerca do pensar para a aprendizagem filosófica-análise do pensamento de Matthew Lipman* (2015); *Nietzsche: ruptura cultural e educação* (2016); *A educação no Emílio de Rousseau: da primeira infância à idade da natureza* (2017); *Filosofia para/com crianças: possibilidades de uma perspectiva teórico-prática a partir de Matthew Lipman* (2018); *Filosofia e Educação: Uma Análise do Conceito de Emancipação em Jacques Rancière* (2021); *Filosofia “para” e “com” crianças: relações ao método socrático* (2022) e *O ensino da necessidade da filosofia no pensamento de José Ortega y Gasset* (2023)⁶.

Além do espaço da pesquisa para o TCC, as questões relativas à prática do ensino de filosofia poderiam claramente ter espaço nas 400 horas da Prática dos Componentes Curriculares previstas nas Diretrizes para cursos de formação de professores (Resoluções CNE/CP n° 1 e n° 2, de 19 de fevereiro de 2002; Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015; Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019). No PPC/2006 e PPC/2012 essas horas foram transformadas em *Oficinas de Atividades Filosóficas* que seriam ofertadas desde o início do curso e deveriam ser um espaço para que a/o estudante articulasse a formação filosófica com a didático-pedagógica na tentativa de buscar “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”. Para o funcionamento das oficinas era necessário a articulação entre professoras/res, pois se a prática assumia o caráter de componente curricular, as oficinas funcionavam como um espaço-tempo curricular que articulava “na prática” de ensino as discussões mais teóricas dos componentes curriculares de um período letivo. Por esse caráter, as oficinas possuíam uma ementa aberta e a

⁶ Ainda no contexto da pesquisa do Departamento de Filosofia do Campus Caicó, considero como um aspecto positivo a criação em 2016 do *Grupo de Pesquisa Ensinar e Aprender na Educação Básica* (CNPq/UERN) que “pretende abrir possibilidades, mobilizar discussões e pesquisas envolvendo estudantes da graduação, pós-graduação e profissionais da educação básica de forma interdisciplinar e que identifiquem desafios e perspectivas de ensinar e aprender na educação básica. Espera-se criar espaços de invenções, infâncias, experiências, sentidos e diálogos entre filosofia e educação na educação básica de forma a contribuir com a formação e atuação dos/das envolvidos/as”.⁶ Além disso, de minha parte, incentivo a pesquisa conjunta entre alunos do PROF-FILO e alunos da graduação em projetos de iniciação científica. Nos projetos de 2019-2020 e 2020-2021 participaram estudantes do mestrado, estudantes da graduação e estudantes do ensino médio. Da mesma forma, desejamos manter essa articulação para o projeto de pesquisa de 2023-2024. Todos esses projetos se desenvolvem em torno de *O mestre ignorante* de Jacques Rancière. A temática do primeiro projeto foi “*Exercícios emancipatórios*”: para uma aprendizagem de Filosofia a partir do Mestre Ignorante de Jacques Rancière; a do segundo projeto *Filosofia, Política e Educação: Algumas perspectivas a partir de Jacques Rancière* e, por fim, a atual edição pretende pesquisar sobre *Filosofia e política em Jacques Rancière: para uma crítica da escola pedagogizada* Envolver estudantes do ensino médio, da graduação e do mestrado profissional foi importante para aprendermos sobre que escola inventar e o que é possível exercitar na escola partindo da igualdade das inteligências e da emancipação intelectual.

cada período letivo se escolheria temas, problemas e questões e a partir daí se selecionava também bibliografia complementar. Esse caráter “aberto” das oficinas e a exigência de diálogo e trabalho colaborativo entre os professores e professoras do departamento pode ter inviabilizado o êxito dessa proposta. Da minha parte, busquei avaliar as oficinas⁷ e propus que no PPC/2017 as 400 horas de Prática como Componente Curricular fossem transformadas em *Laboratório de Ensino de Filosofia*. Porém, mais uma vez o departamento encontrou um modo de domar o caráter de licenciatura do curso ao aprovar que as 400 horas de prática fossem subdivididas em *Laboratório de Ensino de Filosofia* (240 horas) e parte prática de outros componentes curriculares (165 horas). Os laboratórios, diferente das oficinas, direcionavam mais as atividades por meio de ementas específicas e buscam favorecer a vivência de experiências para que a futura professora e o futuro professor pudessem, em situações contextualizadas, superar problemas específicos da atuação filosófica e profissional. A dimensão prática dos laboratórios fora pensada como “experimentação do pensamento” e nas ementas também se apresentava um leque de possíveis atividades a serem realizadas: avaliação, criação e experimentação de novas metodologias, linguagens, didáticas, conteúdos, planos de aulas e elaboração de projetos de ensino pertinentes às etapas e às modalidades do ensino da filosofia na Educação Básica. Além disso, a ementa também proponha elaborar atividades práticas articuladas entre a Escola e a Universidade, elaborar atividades interdisciplinares entre a filosofia e outros componentes curriculares de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos. Essas dimensões práticas mais específicas dos laboratórios, reconhecimento, são consequências da participação de estudantes e professoras/res do curso em todas as edições do PIBID, das discussões dos últimos dez anos sobre o ensino de filosofia das quais professoras/res participam a nível nacional, como as do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar⁸ e das atividades de ensino e pesquisa do PROF-FILO.

Por outro lado, quando se olha para o modo como a Prática como Componente Curricular foi pensada como parte de componentes curriculares no PPC/2017 (UERN, 2017, p. 91), percebe-se ainda mais como a formação bacharelesca tenta domar a licenciatura. De fato, nesse aspecto, as atividades da prática foram entendidas como “leitura e interpretação de uma obra clássica ou de textos” (90 horas); “atividades em articulação com a escola (30 horas); “atividades quanto à importância do método em filosofia” (15 horas); “atividades de exercício e uso concreto envolvendo Língua e Linguagem, língua falada e língua escrita” (15 horas) e “atividades de exercício e uso concreto envolvendo estudo e produção textual, o texto como evento dialógico, na oralidade e na escrita” (15 horas).

A divisão das 400 horas da Prática como Componente Curricular em Laboratórios de Ensino de Filosofia (240 horas) e como parte prática de outros componentes curriculares (165 horas) revela que quando as/os professoras/res do departamento de filosofia pensamos a “prática”, permanecemos divididos entre as perguntas: “qual a prática de uma filósofa e de um filósofo?” e “qual prática de uma filósofa-professora e de um filósofo-professor de filosofia no ensino médio?”. Para a primeira questão estamos mais propensos a responder que uma filósofa e um filósofo lidam com textos e, portanto, precisam se habilitar no uso de instrumentos de leitura,

⁷ Avaliamos e apresentamos perspectivas com relação à Prática como Componente Curricular no Curso de Filosofia do Campus Caicó da UERN no Encontro da ANPOF que aconteceu em Aracaju em 2016: CIRINO, Maria Reilta Dantas; TEIXEIRA NETO, José. Prática como componente curricular: trilhando perspectivas e desafios formativos. In: ALENCAR, Marta Vitória de; CARNEIRO, Sílvia Ricardo Gomes; CORREIA, Adriano; PASCHOAL, Antonio Edmilson. (Org.). *Filosofar e ensinar a filosofar*. São Paulo: ANPOF, 2017, p. 29-48. (Coleção XVII Encontro ANPOF).

⁸ Em 2019, por exemplo, 17 pessoas ligadas ao curso de filosofia do Campus Caicó-UERN foram ao Encontro Anual do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar que aconteceu na Universidade Federal do Maranhão (São Luís - MA); participaram professoras/res, estudantes e ex-estudantes da graduação e do PROF-FILO.

escrita e interpretação. Para a segunda questão, embora reconheçamos a necessidade da filósofa-professora e do filósofo-professor aprender a lidar com textos da tradição, reconhecemos que a prática da filósofa-professora e do filósofo-professor na escola não se restringe a esse aspecto. Isso também revela um curso ainda com uma identidade dupla que, por um lado, tenta cumprir as exigências legais da formação de professores no Brasil, mas por outro se deixa domar pelo desejo do bacharelado. Porém, reconhecemos que a especificidade do *Laboratório de Ensino de Filosofia* e a inclusão no PPC/2017 do componente obrigatório *Didática do Ensino de Filosofia* demonstra que nas tensões internas ao departamento há espaços para insistir na especificidade da licenciatura enquanto curso que forma professoras e professores.

Quanto a esse aspecto, cabe lembrar que o PPC/2022, regido pela *Resolução CNE/CP nº 2/2019*, pensa as 400 horas da Prática dos Componentes Curriculares como parte da Prática Pedagógica juntamente com as 400 horas de Estágios Supervisionados. Dessa forma, de acordo com o referido PCC, as 405 horas de Prática dos Componentes Curriculares, 27 créditos, serão “distribuídas de forma equânime entre os 3 Laboratórios de Ensino de Filosofia, a serem ofertados a partir do terceiro período do curso, cada um dos quais com 135 créditos”. (PPC/2022, p. 23). Um aspecto importante desse documento é o fato de reconhecer que

[...] na formação de professores de filosofia para a Educação Básica, não se compreende adequadamente o sentido da Prática, como componente curricular, perguntando-se separadamente sobre o que faz o professor do ensino médio ou sobre o que faz o filósofo. É necessário olhar para a integralidade da questão procurando identificar o que é próprio ao exercício da docência de filosofia na Educação Básica. (UERN, 2022, p. 34)

Nesse sentido, podemos afirmar quanto a esta questão um amadurecimento no departamento ao pensar a formação docente.

Por fim, o Estágio Supervisionado é outro espaço no qual as preocupações com o ensino de filosofia no ensino médio deveriam ser centrais. É interessante notar como nós no departamento viemos negligenciando essa questão. Por exemplo, é importante destacar que a ementa de Práticas de Ensino I e II do PPC/2002 estava mais preocupada com a questão do ensino de filosofia do que os PPCs posteriores. De fato, em uma ementa única para os dois componentes, lê-se: “Planejamento de aulas temáticas sob a perspectiva filosófica. Exercícios práticos do aprendizado pedagógico aplicados ao ensino de Filosofia. Atividades complementares” (UERN, 2002, p. 54). No ementário dos Estágios Supervisionados I-IV (PPC/2006/ PPC/2012 e PPC/2017) o termo “ensino de filosofia no ensino médio” aparece uma única vez em Estágio Supervisionado III, componente dedicado à regência de classe. O Estágio Supervisionado I (PPC/2006; PPC/2012 e PPC/2017) se preocupa em fazer uma diagnose da escola em seus diversos aspectos, mas sem mencionar também a diagnose da presença da filosofia na escola; por outro lado, o Estágio Supervisionado II direciona que a partir da diagnose se identifique temáticas a serem trabalhadas com a metodologia de projetos interdisciplinares (PPC/2006 e PPC/2012) e oficinas pedagógicas e minicursos (PPC/2017) e o Estágio Supervisionado IV direciona que temas da diagnose sejam trabalhados com metodologia de oficinas pedagógicas e minicursos (PPC/2006 e PPC/2012) e projetos interdisciplinares (PPC/2017). Como se percebe a única mudança nos componentes de Estágios Supervisionados em quase quinze anos de curso se resumiu a uma mudança entre o Estágio Supervisionado II e IV nos PPCs 2012 e 2017.

Por um lado, isso poderia significar que a proposta dos Estágios Supervisionados funciona tão bem que não precisou de ajustes; por outro lado, poderia significar que o departamento não está atento a importância do Estágio Supervisionado para a formação de professoras e de professores nem como espaço para tematizar o ensino de filosofia; por fim, pode também significar que de fato a licenciatura tenha sido domada pelo bacharelado em um dos seus componentes mais importantes, o que faz com que o departamento não dê atenção a esse aspecto formativo. Além disso, é necessário observar que os temas, problemas e questões trabalhados em forma de projeto interdisciplinar ou oficinas pedagógicas e minicursos nos Estágios Supervisionados II e IV decorrem diretamente da diagnose no Estágio Supervisionado I. Assim, se o ensino de filosofia não é objeto da diagnose, como a filosofia e o seu o ensino poderiam ser tema de projetos interdisciplinares, de oficinas e minicursos a serem realizados por estudantes da universidade nas escolas? Como as/os estudantes, futuras professoras e futuros professores, questionariam que ensino de filosofia se prática e o que é feito em nome da filosofia nas escolas se o ensino de filosofia não é tema de pesquisa durante a diagnose?

Que brechas abrir? Reconheço com as/os estudantes a importância da diagnose da escola no Estágio Supervisionado I para que se possa “entrar” na escola, reconhecer suas estruturas, suas formas de governo, seus grupos etc. Porém, também é necessário aprender sobre o lugar da filosofia e da professora e do professor de filosofia nesse espaço educacional. Por isso, ao lecionar os componentes de estágio, sugiro uma “desobediência” à ementa e acréscimo no conteúdo e nos objetivos de Estágio Supervisionado I a diagnose específica sobre o ensino da filosofia que começa com a caracterização quantitativa da disciplina; caracterização das/os docentes; caracterização didático-metodológica da disciplina; observação das aulas de filosofia; efetividade do processo de ensino-aprendizagem; visão das/dos estudantes sobre o componente curricular filosofia e culmina com as considerações do estagiário sobre a filosofia na escola. Além disso, para preparar a diagnose específica sobre a filosofia na escola, indicamos leituras⁹ que discutam a escola e o ensino de filosofia no ensino médio e no roteiro para apresentação do relatório de estágio/diagnose são itens centrais a fundamentação teórico-filosófica sobre a escola e o ensino de filosofia. Inserir e direcionar protocolos para que as/os estudantes estagiárias/os direcionem o olhar para o ensino de filosofia garante que possam aparecer questões, problemas e temas que poderiam ser desenvolvidos nos Estágios posteriores e em outras pesquisas.

Por fim, um olhar sobre os estágios no PPC/2022. Assim como a Prática dos Componentes Curriculares, o Estágio Supervisionado se encontra dentro do Grupo da Prática Pedagógica (GPP). O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Filosofia corresponde a 405 horas e será dividido em três estágios a serem ofertados a partir do sexto período do curso. Uma das questões que havíamos levando com relação à ausência de uma discussão filosófica sobre a escola e sobre o ensino de filosofia no nível médio, agora aparecerá no ementário de Estágio Supervisionado I:

Problematizar filosoficamente a vida escolar, o ensino médio e o ensino de filosofia na escola campo de estágio; Preparar Plano de Estágio a partir dos problemas e das dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa e que inclua a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso. Preparar portfólio.

⁹ Por exemplo: GALLO, S.; KOHAN, W. (2000); GALLO (2010); ILLICH (2010); MASSCHELEIN; SIMONS, (2017).

Cabe destacar alguns aspectos do ementário desses componentes: em primeiro lugar, a ementa se refere a que no Estágio Supervisionado I o/a estudante deverá “Problematizar filosoficamente a vida escolar, o ensino médio e o ensino de filosofia na escola campo de estágio” e “Preparar Plano de Estágio”. Por sua vez, os Estágios Supervisionados II e III centram na “Regência de aula”. É necessário destacar esses dois aspectos, pois apontam para mudanças significativas com relação aos PPCs anteriores. A diagnose do primeiro estágio não se refere mais às estruturas física e humana da escola, mas convida o/a estudante a olhar para escola e para o ensino da filosofia numa perspectiva filosófica e os Estágios Supervisionados II e III se centram na experiência do futuro professor com as aulas de filosofia no ensino médio. (UERN, 2022, p. 58-59).

Em uma licenciatura em filosofia seria óbvio que o tema ensino de filosofia fosse a questão-chave e interessasse docentes e discentes. Mas, nem sempre é assim. Docentes sabem que estão em um curso de licenciatura, mas vão encontrando modos de domar a licenciatura e inserir questões, metodologias e direcionamentos de pesquisa e de práticas próprias do bacharelado. Na maioria das vezes, as/os discentes que ingressam na licenciatura não têm clareza de que estão em um curso de formação de professoras e professores, mas apenas que frequentam um curso de filosofia e não é raro ouvir das/dos estudantes que não querem ser professoras e professores. Para docentes que se sabem e saboreiam estarem em um curso de formação de professores cabe não só lembrar a si mesmas e a si mesmos e às outras e outros a finalidade e especificidade do curso, mas insistir e abrir brechas para que as temáticas e as questões sobre o ensino e a aprendizagem de filosofia possam ser tratadas não somente na perspectiva educacional e pedagógica, mas sempre revisitadas a partir da pergunta inicial: “O que é a filosofia?”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Felipe; CEPPAS, Felipe. A aula de filosofia como oficina de criação. **Revista Ideação**. Edição Especial 2017, p. 51-68. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/2986/2373>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 30 de agosto de 2022. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 31 de agosto de 2022, Seção 1, p. 112.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, CNE/CP1**, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

“Ensino de Filosofia”: uma questão para a formação de professores de Filosofia
TEIXEIRA NETO, José

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e 203 cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, 2 de julho de 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura. De graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP2** de 19 fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES, n. 12, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Filosofia. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.

CIRINO, Maria Reilta Dantas; TEIXEIRA NETO, José. Prática como componente curricular: trilhando perspectivas e desafios formativos. In: ALENCAR, Marta Vitória de; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes; CORREIA, Adriano; PASCHOAL, Antonio Edmilson. (Org.). **Filosofar e ensinar a filosofar**. São Paulo: ANPOF, 2017, p. 29-48. (Coleção XVII Encontro ANPOF).

GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 174-196.

GALLO, Silvio. **Ensino de Filosofia: Avaliação e materiais didáticos**. In: CORNELLI, Gabrieli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio. (Orgs.). **Filosofia: no ensino médio**. Brasília, 2010, p. 159-170.

ILLICH, Ivan. Fenomenologia da Escola. In: GARJADO, Marcela. **Ivan Illich**. Tradução e organização José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010, p. 54-63.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2ª Ed. Belo Horizonte, 2017.

TEIXEIRA NETO, José. Ensino de filosofia: pesquisa, prática e estágio na formação de professores de filosofia para o ensino médio ou a indomável licenciatura. In: TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de; VELASCO, Patrícia Del Nero. **Formação e experiências de docências em filosofia**. Santa Maria/RS: Ed. UFSM, 2022, v.1, p. 114-122.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta de Curso Superior de Filosofia: Licenciatura Plena**. Caicó-RN, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico de Curso-PPC**. Caicó-RN, 2006.

DOI: [10.25244/1984-5561.2023.5734](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2023.5734)

“Ensino de Filosofia”: uma questão para a formação de professores de Filosofia
TEIXEIRA NETO, José

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico de Curso-PPC**. Caicó-RN, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico de Curso-PPC**. Caicó-RN, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico**: Curso de Licenciatura em Filosofia. Caicó-RN, 2022.