

Contribuições do ensaio como experiência formadora do estagiário em filosofia

Gilson Luís Voloski*

Resumo

O texto reflete sobre as contribuições do ensaio como experiência formadora do estagiário no ensino de filosofia. Objetiva destacar suas potencialidades na relação teoria e prática como formação para a autonomia docente. A reflexão tem por referência concreta a experiência de acompanhamento de estágios pelo autor, como professor orientador, em escolas da cidade de Florianópolis. Com base nas contribuições conceituais de Theodor Adorno, apresenta-se a modalidade ensaio como abordagem pedagógica crítica orientadora à prática de ensino e, ao mesmo tempo, como exercício de elaboração textual sobre a experiência de ensinar. A sistematização escrita como atividade conceitual reflexiva sobre a prática pedagógica é processo de autoconhecimento. É nessa atividade de pensar a própria ação que o estagiário também se autoforma como docente.

Palavras-chave: Ensaio. Experiência. Estágio em filosofia.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Realeza/PR.



Considerando o contexto brasileiro de reformas educacionais, processo motivado pela democratização do acesso e do esforço para a qualificação da escola pública, a experiência de acompanhamento de estágios em ensino de filosofia, como professor orientador, em escolas da cidade de Florianópolis¹, contando com o apoio de referências teóricas do pensador Theodor Adorno, de seus escritos *Educação e emancipação* (1995), sobretudo os capítulos “A filosofia e os professores” e “Educação – para quê?”, e *Ensaio como forma* (2003), argumentar-se-á sobre a relevância da *modalidade ensaio* como atividade pedagógica formadora do estagiário, em dois sentidos: primeiramente, como abordagem teórica crítica orientadora à experiência de ensino no contexto escolar; em segundo lugar, o ensaio como modelo de elaboração textual, de caráter reflexivo conceitual, e experiência organizadora do próprio pensar, tendo como referência concreta a prática de ensino em filosofia desenvolvida na escola. A reflexão que segue neste texto enfatizará mais o primeiro sentido mencionado, tendo em vista que os ensaios produzidos pelos acadêmicos no final do estágio já foram publicado em livro, intitulado *Filosofia no ensino médio: ensaios de docência* (2017), na qual participei como organizador e escrevi a apresentação da obra. Com base na expansão crítica desta última, no que segue, ensaio também uma “experiência do pensar o pensamento” sobre a atividade desenvolvida.

Pensar a importância do estágio como prática de ensino no contexto escolar implica situá-lo no conjunto das reformas. A criação de uma legislação educacional específica sobre a formação docente e o desenvolvimento de políticas públicas que visam à melhoria da qualidade faz parte das reformas educacionais que ocorreram no Brasil nas últimas décadas. A grande referência desse movimento foi a Lei nº 9.394/1996, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996). Com base nela, leis complementares expandiram a reforma em todos os níveis do sistema de ensino brasileiro, priorizando primeiro a universalização do acesso ao ensino fundamental da educação básica, depois a promoção de políticas com o propósito de garantir a permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino e, por último, a preocupação com a qualidade da educação escolar. Para esta última, entre outros fatores, ressaltou-se a importância da melhoria da formação docente, como expressava, no período da realização dos referidos estágios, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com destaque à relação teoria e prática, que deveria permear todo o curso de licenciatura, compreendendo a prática como observação e reflexão, registros,

¹Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estágios realizados em três instituições de ensino, nos anos 2012 e 2013: Escola Estadual de Educação Básica Professor Henrique Stodieck, Escola Estadual de Educação Básica Leonor de Barros e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Trabalho de orientação em colaboração com o Prof. Dr. Jason de Lima e Silva, a quem, nesta oportunidade, agradeço pelos momentos de reflexões filosóficas sobre o estágio, de alguma forma, presentes neste texto.

investigação, estágio, etc. Esta lei será ampliada, mais tarde, pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, com base na qual a atual reforma dos cursos superiores está se realizando. Com base na lei anterior desta, pensamos que a modalidade ensaio poderia contribuir para melhorar a qualidade da formação docente, tendo em vista a relação teoria e prática, na medida em que o ensino fosse abordado como um ensaio à docência e, ao mesmo tempo, tal modalidade fosse referência para refletir textualmente a experiência de ser professor. A proposta acordada com os acadêmicos, a exemplo de turmas anteriores, substituiu o tradicional relatório de estágio pela elaboração de um ensaio filosófico, com o propósito de publicação posterior, como de fato ocorreu.

Sem dúvida, uma boa legislação educacional é imprescindível para avançar em direção da melhoria da qualidade educação. A lei ganha força, de fato, quando adentra na complexidade dos sentidos que sustentam as relações sociais. Na perspectiva da filosofia, qualidade formativa significa algo bem mais abrangente do que a melhoria da eficiência técnica de ensino. Desde a figura central de Sócrates, no período clássico dos gregos, a orientação pedagógica da filosofia consiste em buscar na própria atividade do pensar as razões que a justificam e, principalmente, de provocar em seus agentes, os educandos, a reflexão do sentido da formação que os constitui. Em Sócrates, a dimensão do como educar não se restringe a um conjunto de procedimentos técnico, já que sua metodologia, composta pela *ironia* e *maieutica*, estava imbricada com uma finalidade abrangente, formar cidadãos virtuosos para governar a *pólis*. E esta “pergunta sobre **como e para que educar** constitui o eixo em torno do qual gravitará o pensamento filosófico e educacional ao longo da tradição ocidental, de Platão a Hegel”. (PAGNI; SILVA, 2007, p. 20. Grifo dos autores).

De outro modo, qualidade não significa a oferta de grande quantidade de conteúdos, tendo em vista que a abordagem moderna, inspirada na pretensão didática de Comênio (2006) de “ensinar tudo a todos”, e com o ensino enciclopédico da escola tradicional, demonstrou historicamente que a sobrecarga de modo algum é garantia de boa formação. Criticando tal abordagem conteudista, o pai da modalidade ensaio, o filósofo francês Michel de Montaigne (2002, p.224), em seu texto “Da educação das crianças”, comenta que “uma cabeça benfeita vale mais do que uma cabeça cheia”. Ainda mais na atualidade, quando o avanço científico e tecnológico possibilita, por diversos meios, a todo instante, que uma avalanche de informações se precipite sobre as pessoas e inviabilize pela quantidade e rapidez a sistematização orgânica destas em conhecimento conceitual. Neste contexto, muito mais do que uma escola repassadora de conteúdos, de uma sobrecarga ainda maior de informações, o desafio de qualidade é desenvolver aptidões formativas, ora sublinho, a da

experiência organizadora do próprio pensar.

É claro que todo ser humano pensa, porém, nem todos pensam reflexivamente, mediados por conceitos. E como condição para tal, no caso do ensino de filosofia, a atividade pedagógica consiste em desafiar o educando a realizar a experiência de criar conceitos (GALLO, 2012). Trata-se de uma ação própria, não imposta por definições externas, nem reproduções mecânicas destas, mas de tentativas de aprendizagens significativas, como esforço interno e espontâneo de elaboração de referências, por meio das quais os educandos possam se situar no mundo social de significados.

No contexto social de excesso de informação, o que metaforicamente podemos chamar de “cegueira branca”, a abordagem teórica crítica do ensaio se apresenta, na tentativa teimosa de construir conceitos, conforme as palavras de Adorno (2003, p. 35), como uma “intenção tateante”. Tatear é próprio de quem está às cegas e se aproxima dos objetos com cautela para experimentá-los. Na insistência tateante, busca unir elementos suficientes para formar a figura em imaginação. Atividade motivada pela suspeita e pergunta, mas também abertura serena para receber o outro desconhecido, que se revela pacientemente aos poucos. Tal metáfora tem algo de semelhante com a leitura de textos de filosofia que, num primeiro momento, compreende-se pouco, porém, na insistência interativa, respeitando o tempo apropriado ao entendimento, vai-se construindo os contornos da sua imagem. Compreender os conceitos da tradição filosófica é a primeira parte do desafio do ensaísta. Contudo, o texto não esgota os seus significados, pois sempre podem ser recriados no diálogo com as temáticas do tempo presente. Nesse sentido, Adorno (2003, p. 25) se refere a Montaigne: “O ensaísta abandona suas próprias e orgulhosas esperanças, que tantas vezes o fizeram crer estar próximo de algo definitivo.” Ousar adentrar conceitualmente a densidade da própria existência, nessa tentativa de diálogo entre texto e mundo presente, além de um excelente exercício de interpretação, é uma experiência de aprender a refletir, interagir com o diferente e suportar a insegurança do provisório.

Na contramão da escola da certeza, a “tentativa provisória” é o espírito do ensaio como abordagem pedagógica crítica. Refere-se a tal escola àquela de caráter cientificista e pautada no critério de verdade como sinônimo de certeza. Na interpretação de Adorno (2003), o ensaio, em seu conjunto, é um protesto contra as regras estabelecidas por Descartes em *Discurso do método* (1996), texto-referência do início da ciência moderna, que inspirou muitos educadores, entre eles, Comênio na sua obra *Didática magna* (2006), pois o “ensaio não apenas negligencia a certeza indubitável, como também renuncia ao ideal dessa certeza” (ADORNO, 2003, p. 30-31).

O ideal da certeza tornou-se ideologia na ciência, na sociedade e, especialmente, na escola. Em “A filosofia e os professores”, segundo capítulo da obra *Educação e emancipação* (1995),

Adorno apresenta uma reflexão crítica sobre a prova geral de filosofia dos concursos para a docência em ciências nas escolas superiores do Estado de Hessen, Alemanha, na qual registra:

A filosofia submetida a exame converteu-se em seu contrário; em vez de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da formação cultural, não só no caso dos candidatos, mas de um modo geral. A base de sustentação para isto é o conceito de ciência. Outrora, enquanto exigência de nada aceitar sem verificação e comprovação, ela significava liberdade, emancipação da tutela de dogmas heterônomos. Atualmente a ciência se converteu para seus adeptos em uma nova forma de heteronomia. (ADORNO, 1995, p. 69).

Esta atitude científica de outrora, mencionada pelo autor, é algo um tanto ausente em nossas escolas. Geralmente, o conhecimento científico é apresentado ao aluno como resultado definitivo. Mais do que isto, as formas de ensinar e de avaliar têm justificção na ideologia da certeza. E quando estas assumem o caráter dogmático, o ensino como revelação do saber verdadeiro e a avaliação como modo preciso de mensurar sua reprodução, conseqüentemente, perde-se totalmente o significado formativo de atividades como problematizar, duvidar, suspeitar, debater, levantar hipóteses, pesquisar etc. Nesse sentido, o conhecimento não é uma atividade interna a ser construída pelo aprendiz, como um exercício de elaboração, mas uma realidade externa pronta à qual ele precisa se adaptar. É uma espécie de expectativa de que a única coisa a ser considerada é a que aparenta certeza. “Paralelamente a isso”, nos diz Adorno (1995, p. 153), “acontece aquele enfraquecimento da formação do eu”. Em outras palavras, o indivíduo apresenta dificuldades de suportar situações de insegurança e de tomar decisões próprias sem se ajustar a uma autoridade externa. Não é raro observar nos educandos do Ensino Médio um mal-estar quando o docente evita uma certeza como resposta ou quando aborda um assunto na condição aberta e provisória. Em contraponto, a abordagem pedagógica na perspectiva ensaística orienta para que o educando faça o seu caminho interno de reflexão, exercício de fortalecimento de sua autonomia, aprendendo a conviver com a insegurança de arriscar um posicionamento próprio. Em duas palavras, experiência formativa.

De qualquer forma, antes de o professor propor aos alunos a realização da experiência do próprio pensar, ele mesmo precisa estar apto para tal. Este é um desafio relevante no estágio. Como comenta Silva (2008, p.43), não é sem motivo que “Adorno retoma Montaigne para resgatar o espírito do ensaio. Montaigne, como sabemos, adota o ensaio como a maneira mais adequada para falar das experiências formadoras do eu”. Além de um estilo de escrita, de um modo de expressão, também diz respeito a um modo de pensar a relação entre o eu e o mundo, “uma forma de pensar o próprio pensamento, num movimento de autorreflexão” (SILVA, 2008, p. 43), e, no caso do estagiário de filosofia, um modo de pensar a relação teoria e prática como processo de formação docente.

Theodor Adorno comentou sobre o conceito de experiência, no debate com Emullt Becker, intitulado *Educação – Para quê?*, mais tarde publicado como sexto capítulo do livro *Educação e emancipação*, do seguinte modo:

Creio que isto se vincula intimamente ao próprio conceito de racionalidade ou de consciência. Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas este constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995, p.151).

Nessa tarefa de promover a experiência de pensar o pensamento, visando a uma educação emancipadora, é imprescindível o apoio dos conteúdos da tradição filosófica, bem como a reflexão sobre a problemática do tempo presente. E, nesse exercício, pensar o sentido da própria vida humana como projeto em construção e, no caso do estágio, refletir sobre as implicações do projeto de ser professor de filosofia. Como abordagem pedagógica crítica, além da orientação sobre como conduzir o ensino, o ensaio tematiza, por meio de reflexão escrita, a condição da docência e da formação da própria identidade. Em poucas palavras, desenvolvimento da experiência do próprio pensar como um processo de emancipação.

Nesta perspectiva, o docente precisa ensinar pelo seu modo de ser e de se relacionar com o conteúdo que aborda em sala de aula. No ensaio supramencionado “A filosofia e os professores”, Adorno desenvolve interessante reflexão sobre o sentido emancipatório da formação cultural; ao mesmo tempo em que destaca aspectos da “Teoria da semiformação” (2010), tendo como base de análise os exames de admissão de professores universitários. Como membro dessas bancas, observando as atitudes dos candidatos, Adorno (1995, p. 59) nos diz que a “meta de passar no exame correndo um mínimo de riscos, conforme o lema *safety first* (segurança em primeiro lugar), não contribui muito para o potencial intelectual e acaba colocando em risco uma segurança que, de qualquer modo, é problemática”. Desse modo, a semiformação tem sua marca na ansiedade pelo previsível e na exagerada preocupação com o resultado preciso e seguro. O que implicava, nos candidatos, um apego demasiado a esquemas prontos e fáceis de serem reproduzidos. Sinais de uma formação fechada ao novo, revelando inaptidão em lidar com a experiência espontânea e com a realidade transitória.

Em contraponto a este comportamento, Adorno apresenta o ensaio como prática reflexiva consciente na *tentativa* de autoconstrução provisória do seu próprio conceito de professor, como é

possível observar no trecho que segue:

É justamente esta tentativa e não um resultado fixo que constitui a formação cultural (*Bildung*) que os candidatos devem adquirir, e, gostaria de acrescentar, também aquilo que o exame exige em termos de filosofia; que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade. As limitações objetivas que, bem sei, se abatem sobre muitos, não são invariáveis. A autorreflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. Esta contraria a formação cultural e a filosofia, na medida em que de antemão e definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que falta o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade. (ADORNO, 1995, p.69).

Diferentemente da imagem do professor que aparenta ter total domínio do conteúdo, que pressupõe saber tudo e jamais admite cometer erro, o docente aberto à experiência, apesar de saber bastante na sua área, “socraticamente” reconhece que o que sabe é insignificante frente ao conhecimento produzido pela humanidade. Essa abertura ao “desconhecido” e ao “diferente” é motivação para buscar saber mais, para experimentar o novo, correr riscos, mas também refletir sobre os erros, reconhecer limites e ampliar seu autoconhecimento. Enquanto se ensaia na própria ação como aprendiz, também se ensina ao educando, principalmente quando indaga sobre o tema, não aceita nada prontamente, duvida das respostas fáceis e as problematiza, apresenta-se curioso e interativo, busca investigar mais profundamente, resiste em aceitar algo como definitivo e não refutável etc. Portanto, um profissional aberto a formar-se continuamente com o outro e mediado pelo mundo.

Com base no exposto, delimita-se a importância do ensaio como experiência formativa do estagiário: a atividade de quem se ensaia no ensino de filosofia e, por meio da elaboração textual, também se ensaia no filosofar sobre ele. Exercitar a reflexão como crítica do tempo presente significa pensar com e contra a tradição cultural da qual se faz parte. Exercício de buscar nos conceitos embasamento para compreender o mundo concreto escolar e, ao mesmo tempo, a partir da problemática da sala de aula, refletir sobre o alcance e os limites dos conceitos. Se estes contribuem para ampliar a visão de mundo, por sua vez, como produtos histórico-culturais precisam ser ressignificados como crítica situada. Nesse sentido, o ensaio se apresenta como modo apropriado para o estagiário refletir sobre a própria prática pedagógica na sua construção como profissional docente.

Como bem ressalta Divino José Silva (2008, p. 39), em seu artigo *Aspectos da ensaística adorniana*, “Adorno encontra no ensaio, enquanto forma de expressão intelectual, o lugar para o exercício da filosofia como experiência do próprio pensar que não se rende à aparente naturalidade do objeto”. Essa preferência pelo ensaio se apresenta em Adorno como uma forma apropriada para a experiência do pensamento, não engessado pela rigidez da lógica, como assegura Maar (1995, p.

14):

Por esta via ele procurava escapar aos ditames de um pensamento enrijecido, coisificado, cuja aparente precisão de lógica discursiva nos envolve com um encantamento que acaba tolhendo nossa liberdade intelectual, restringindo o alcance da reflexão, em vez de ampliá-la.

O *horizonte* desafiador desse exercício de ensaiar a prática de ensino e, ao mesmo tempo, ensaiar o pensamento filosófico sobre ela tem por conceito-norte a emancipação pedagógica. A metáfora do *horizonte* aponta que não há ponto fixo de chegada, o absolutamente emancipado, mas uma direção orientadora, que se constrói na própria ação e reflexão sobre o ensinar, portanto, uma disposição aberta para a autonomia; em outras palavras, um docente em permanente construção. O estágio como prática de ensino pode ser uma experiência primeira desse processo, período em que o acadêmico está aberto ao novo, o que implica por um lado, desconstruir ilusões sobre a docência e, por outro, reconhecer reais possibilidades antes não imaginadas. Portanto, oportunidade de ressignificar o horizonte orientador da docência.

Além de uma boa formação na área própria do conhecimento, a ação e a reflexão são basilares na formação docente quando mediadas por aspectos da teoria e da prática pedagógica, entre eles: a apropriação dos elementos epistemológicos, didáticos e metodológicos; o exercício de elaboração de planos, de apresentação de aulas simuladas aos colegas e a avaliação coletiva do desempenho didático; observação e pesquisa da realidade escolar (estudo do projeto político-pedagógico, do regimento escolar e do plano de ensino); observação de aulas do professor da escola e interação com a turma do estágio; estudo dos conteúdos e planejamento de aulas, preparação de materiais, etc.

A capacidade de desenvolver tais atividades é fundamental na profissionalização docente, porém nem todas são previsíveis de antemão. Por mais bem preparado que esteja o estagiário, uma margem da sua prática pedagógica dependerá da espontaneidade. O imprevisível poderá surgir com a pergunta inesperada, a ansiedade própria do inédito, a ausência do material solicitado, a dificuldade da transposição didática, a atividade extraclasse não realizada, o ecoar do sinal antes do tempo, a junção de turmas no meado do ano pela política administrativa da mantenedora, dentre tantas outras determinações. A experiência formativa ocorre quando o estagiário reflete sobre tais limites, condições, e descobre possibilidades de viabilidade da ação pedagógica.

Quando Adorno (1995, p. 151) diz que “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”, ele se refere ao sentido atribuído por Emanuel Kant, na resposta em *O que é o Iluminismo?*, à saída do homem do estado de menoridade pela coragem de fazer uso do entendimento. Nesse caso, a maioria não se limita ao critério da idade, mas diz respeito à capacidade de pensar, decidir e agir por conta própria. Coragem para sair da tutela de outrem,

mover-se com a própria força e sentido, enfrentar a insegurança diante do estranho, a angústia ao reconhecer que ainda não se tem o pleno domínio de si, algo proporcionado apenas pela práxis (ação-reflexão-ação); no caso do presente tema, mediada pela elaboração escrita em forma de ensaio.

Como podemos relacionar esse pressuposto com a atividade de estágio? Em primeiro lugar, a condição é de transitoriedade da imagem de aluno para a de professor. Têm-se como ponto de partida, com raras exceções, estudantes como candidatos à docência. O conjunto de atividades do estágio visa à formação dos principais contornos de um professor de filosofia. Esse processo não é linear e definitivo, nem totalmente previsível, por isso ressaltamos seu caráter ensaístico. É constituído de idas e vindas, de avanços e recuos, de tentativas frustrantes e surpreendentes, de inseguranças e entusiasmos, de ritmos e movimentos diferentes, de suspeitas e de descobertas e, quando há reflexão sobre a ação desenvolvida, do reconhecimento dos próprios limites e qualidades por meio da interação com os outros. No caso do estágio, o ponto de chegada não é definitivo, mas o fechamento simbólico de um período de experiência profissional. Com isso queremos dizer que a formação docente é contínua e aberta, tendo como base a ação pedagógica, a interação e a reflexão teórica sobre as mesmas.

O estagiário inicia suas atividades observando algumas aulas do professor efetivo do estabelecimento de ensino e, neste momento, pouco se diferencia dos alunos. Entretanto, a situação muda de figura quando passa a assumir a condução das atividades pedagógicas. Esta circunstância inédita, com raras exceções, é marcada por diferentes manifestações de insegurança e ansiedade. Este desconforto inicial é superado facilmente com o auxílio das intervenções dos professores supervisor e orientador. Entretanto, estas tendem a silenciar no decorrer das aulas para que o estagiário assuma plenamente a condução do ensino.

Este é um período crucial em relação à ambiguidade da autoridade docente, algo que admirava e combatia enquanto era aluno, mas que na condição de estagiário é desafiado a conquistar pelo reconhecimento do outro. Crise interna, que precisa esclarecer para se posicionar, e circunstância externa, tendo em vista que os discentes provocaram situações para testá-lo. Além disso, o contexto do estagiário na escola é ambíguo porque ele se encontra, ao mesmo tempo, na condição de estudante e de docente. O não reconhecimento da autoridade pode se manifestar quando o aluno direciona a sua pergunta ao professor supervisor, que está acompanhando a aula ou sentado entre os discentes, ao invés de ao estagiário que está conduzindo o desenvolvimento da atividade pedagógica. Cabe a este não apenas buscar a consideração devida, mas merecer o reconhecimento pelo seu desempenho docente. Assim como o desenvolvimento da coordenação

motora exige experimentação do próprio corpo até conquistar o pleno domínio de si, a autoridade docente do estagiário se constrói por tentativas em se obter equilíbrio entre atitudes de frouxidão, o que pode expor o candidato aos caprichos discentes, e de austeridade de controle, o que redundaria em frieza pedagógica e apatia participativa. O ensaio como tentativa de evitar extremos e se aproximar da coordenação apropriada da autoridade docente deve ser permeado pelo hábito de registrar por escrito relatos das aulas e refletir sobre a própria experimentação em processo.

Em segundo lugar, a construção da identidade de docente acontece pela ressignificação da imagem interna de professor do estagiário. Adorno (1995) abordou esse delicado tema, como podemos observar pelo título, em “Tabus a cerca do magistério”. No entendimento deste autor, tabu significa uma espécie de sedimentação coletiva de representações, herdadas culturalmente, “inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas” (ADORNO, 1995, p. 98). E quando pouco abordada em reflexões, tende a permanecer, enquanto “preconceitos psicológicos e sociais”, como pano de fundo das relações pedagógicas. Esta “sedimentação coletiva de representação”, que está subentendida, precisa ser trazida à luz pela reflexão ensaística dos estagiários, para esclarecer tais dificuldades, desconstruir ilusões e fantasias e reconhecer reais possibilidades antes não imaginadas.

O desafio posto aos estagiários consistiu na elaboração textual dessas reflexões na forma de ensaio filosófico, com base em duas atividades prévias: na primeira, o registro escrito de memórias das aulas como material de observação e reflexão; na segunda, leituras e fichamento de textos de um pensador ou conceitos, da escolha do estagiário, como referência para análise das memórias. O primeiro movimento buscou a aproximação da concretude da sala de aula, enquanto o segundo o distanciamento crítico conceitual da realidade. Os contornos do ensaio filosófico derivam da atividade reflexiva, com base nestes dois registros, no confronto dos dados da prática de ensino com a referência teórica. Isso não significa a imposição do conceito sobre a realidade ou o ajustamento desta aos limites formais daquele, um ensaio dialógico entre contexto escolar e conceito. O empenho de sistematização tem como horizonte a análise reflexiva sobre o ensino de filosofia como experiência do próprio pensar. Enquanto é da menoridade atribuir as falhas a outrem, aquele que ousa experimentar a autonomia docente, além de reconhecer os limites e condições de trabalho, às vezes, bem distante do ideal imaginado, sobretudo na escola pública de periferia, não foge da responsabilidade de pensar as possibilidades da ação pedagógica. Neste caso, a distância entre o planejado e o realizado se torna motivo para a reflexão filosófica contínua sobre a própria prática

educativa, portanto, processo de autoconhecimento como docente de filosofia. Uma seleção destes ensaios foi publicada recentemente em *Filosofia no ensino médio: ensaios de docência*.

No decorrer deste texto, busquei argumentar sobre algumas contribuições da forma ensaio, como abordagem pedagógica crítica, na formação do estagiário em filosofia. Abordou-se o ensaio como prática de ensino e do pensar sobre ela na busca contínua melhoria. Como elaboração escrita, é uma tentativa de teorização filosófica a partir da experiência de ensino. Esse empenho de sistematização escrita, tentativa de refletir conceitualmente a prática, também é processo de autoconhecimento, pois o sujeito pode reconhecer seus limites e possibilidades de melhorias. E como processo de formação continuada, portanto, a postura ensaística tem um caráter de prática reflexiva emancipadora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. O ensaio como forma. *Notas de Literatura I*. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Teoria da semiformação. *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31. (Republicada por ter saído com incorreção do original, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8).

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

COMÊNIO, João Amós. *Didática magna*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Clássicos).

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

HORN, G. B. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.

MAAR, W. L. *À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa*. In: ADORNO, W. T. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

MONTAIGNE, M. *Os Ensaios: Livro I*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PAGNI, P. A. SILVA, D. J. da (Orgs.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007.

SILVA, D.J. *Aspectos da ensaística adorniana: algumas implicações para o filosofar em educação*. In: BRITO, M.R.; OLIVEIRA, D.B.; GONÇALVES, J.F. (Org.). **Filosofia, formação e educação: apontamentos e perspectivas**. Belém: EdUFPA, 2008.

VOLOSKI, G. L.; SILVA, J. L.; BRITO, E. O. (Orgs.). *Filosofia no ensino médio: ensaios de docência*. Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2017.

Essay's contributions as an instructional practice for the philosophy's teaching trainee**Abstract**

The text reflects on essay's contributions as an instructional practice of the philosophy's teaching trainee. Its objective is to show the essay's potentialities in the relation theory and practice as formation to the docent autonomy. The reflection has as concrete reference an experience of internships' monitoring done by the author, who acted as adviser teacher, in schools of the city of Florianópolis. Based on Theodor Adorno's conceptual references, the essay's modality presents itself as a critical pedagogical approach that orientates to the teaching practice and, at the same time, as an exercise of textual elaboration about the teaching experience. The writing systematization as a reflexive conceptual activity about the pedagogical practice, is a self-knowledge process. It is on this activity of thinking the own action that the intern also self-constitutes himself as a teacher.

Keywords: Essay. Experience. Internship on Philosophy.

Contribuciones del ensayo como experiencia formadora de práctica de enseñanza en filosofía**Resumen**

El texto reflexiona sobre las contribuciones del ensayo como experiencia formadora del alumno practicante de la enseñanza de filosofía. El objetivo es destacar sus potencialidades en la relación teoría y práctica como formación para la autonomía docente. La reflexión tiene por referencia concreta la experiencia de acompañamiento de prácticas de enseñanza, por el autor, como profesor orientador, en escuelas de la ciudad de Florianópolis. Com base en las contribuciones conceptuales de Theodor Adorno, se presenta la modalidad ensayo como abordaje pedagógico crítico orientada hacia la práctica de enseñanza y, al mismo tiempo, como ejercicio de elaboración textual acerca de la experiencia de enseñar. La sistematización escrita como actividad conceptual reflexiva a respecto de la práctica pedagógica es proceso de autoconocimiento. Es en esa actividad de pensar la propia acción que el practicante también se autoforma como docente.

Palabras-clave: Ensayo. Experiencia. Práctica en filosofía

Gilson Luís Voloski
E-mail: gilson.voloski@uffs.edu.br

Enviado em: 03/07/2017
Aprovado em: 22/10/2017