

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA:
IDENTIDADE DOCENTE, OBSERVAÇÃO E REGÊNCIA****THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN PHILOSOPHY:
TEACHER IDENTITY, OBSERVATION, AND TEACHING PRACTICE****LA PRÁCTICA CURRICULAR SUPERVISADA EN FILOSOFÍA:
IDENTIDAD DOCENTE, OBSERVACIÓN Y REGENCIA**Alexsandro da Silva Marques¹**RESUMO**

O presente artigo analisa o estágio curricular supervisionado em Filosofia como processo formativo fundamental na constituição da identidade docente e no desenvolvimento da docência filosófica. A reflexão insere-se no campo do ensino de Filosofia e articula fundamentos teóricos em Pimenta e Lima (2005; 2010), Freire (1996), Tomazetti (2016; 2020), Carneiro e Silva (2021) e Lopes e Macedo (2010), evidenciando o estágio como espaço de pensamento, criação e prática reflexiva. O percurso argumentativo desenvolve-se em três movimentos: discute inicialmente o estágio como campo formativo e processo de constituição da docência filosófica; em seguida, aborda a articulação entre o ensinar, o filosofar e o currículo, compreendendo o estágio como experiência de pensamento e criação pedagógica; por fim, analisa o percurso que vai da observação crítica à regência criativa, destacando essas práticas como momentos complementares da formação filosófica. O estudo favorece uma compreensão do estágio curricular supervisionado como experiência formativa que articula dimensões pedagógicas, epistemológicas e políticas, contribuindo para a elaboração da identidade profissional, da reflexão crítica e da difusão do pensamento filosófico na escola.

Palavras-chave: estágio curricular supervisionado; ensino de Filosofia; regência; observação; identidade docente.

ABSTRACT

This article analyzes the supervised curricular internship in Philosophy as a formative process fundamental to the constitution of teaching identity and the development of philosophical teaching practice. The reflection is situated within the field of Philosophy teaching and articulates theoretical foundations in Pimenta and Lima (2005; 2010), Freire (1996), Tomazetti (2016; 2020), Carneiro and Silva (2021), and Lopes and Macedo (2010), highlighting the internship as a space for thought, creation, and reflective practice. The argumentative path unfolds in three movements: it first discusses the internship as a formative field and a process of constituting philosophical teaching; then, it addresses the articulation between teaching, philosophizing, and curriculum, understanding the internship as an experience of thought and pedagogical creation; finally, it analyzes the trajectory that moves from critical observation to creative teaching, emphasizing these practices as complementary moments of philosophical formation. From this perspective, the supervised curricular internship is understood as a formative praxis traversed by pedagogical, epistemological, and political dimensions, within which professional identity, critical reflection, and the democratization of philosophical knowledge are developed.

¹Pós-doutorando em Difusão do Conhecimento (PPGDC-UFBA). Doutor em Difusão do Conhecimento e Professor no Departamento de Educação (DEDC I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1230-2578>, e-mail: amarques89@hotmail.com

Keywords: supervised curricular internship; philosophy teaching; teaching practice; observation; teacher identity.

RESUMEN

El presente artículo analiza la práctica de pasantía curricular supervisada en Filosofía como un proceso formativo fundamental en la constitución de la identidad docente y en el desarrollo de la docencia filosófica. La reflexión se inscribe en el campo de la enseñanza de la Filosofía y articula fundamentos teóricos en Pimenta y Lima (2005; 2010), Freire (1996), Tomazetti (2016; 2020), Carneiro y Silva (2021) y Lopes y Macedo (2010), destacando la pasantía como un espacio de pensamiento, creación y práctica reflexiva. El recorrido argumentativo se desarrolla en tres movimientos: en primer lugar, discute la pasantía como campo formativo y proceso de constitución de la docencia filosófica; luego aborda la articulación entre enseñar, filosofar y currículo, comprendiendo la pasantía como experiencia de pensamiento y creación pedagógica; finalmente, analiza el trayecto que va de la observación crítica a la enseñanza creativa, destacando estas prácticas como momentos complementarios de la formación filosófica. Desde esta perspectiva, la pasantía curricular supervisada se comprende como una praxis formativa atravesada por dimensiones pedagógicas, epistemológicas y políticas, en las cuales se elaboran la identidad profesional, la reflexión crítica y la democratización del conocimiento filosófico.

Palabras clave: práctica curricular supervisada; enseñanza de Filosofía; regencia; observación; identidad docente.

INTRODUÇÃO

Pensar o estágio curricular supervisionado em Filosofia é interrogar o próprio sentido de formar e de ensinar, bem como as condições de emergência da identidade docente. Longe de se reduzir a um requisito curricular, ele constitui o momento em que o futuro professor enfrenta, no espaço escolar, a concretude das relações entre saber, poder e formação humana. É ali que teoria e prática deixam de ser polos opostos e se tornam movimento reflexivo de criação e de responsabilidade com o mundo, em oposição às práticas pedagógicas autoritárias, excludentes e reprodutoras de totalidades normativas.

De acordo com a Lei nº 11.788/2008, o estágio é definido como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido em ambiente de trabalho e destinado à preparação dos educandos para o exercício profissional, articulando a formação acadêmica às exigências concretas do mundo do trabalho. Essa definição legal expressa uma concepção formal do estágio, mas não contempla sua complexidade formativa, especialmente na preparação de professores de Filosofia. Nesse campo, o estágio assume valor epistemológico, ético e político, pois mobiliza deslocamentos na

compreensão do ensino e da aprendizagem. Surge, assim, a questão central desse estudo: Como compreender o Estágio Supervisionado em Filosofia quando observado como espaço em que se articulam práticas de observação crítica e experiências de regência na constituição da docência filosófica?

A identidade docente, nesse contexto, é compreendida como processo formativo dinâmico e de elaboração de si, atravessado por práticas reflexivas, éticas e políticas que articulam o pensar filosófico ao fazer educativo. Ela se constrói na criação de sentidos para o ato de ensinar e para o lugar do pensamento filosófico na escola, evidenciando o estágio como território onde se entrecruzam experiência, saber e formação ética do professor de Filosofia.

A reflexão desenvolvida neste estudo tem caráter teórico e interpretativo, tomando como referência a experiência do autor como professor-orientador de estágio no curso de Filosofia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Essa vivência não constitui material empírico de análise, mas horizonte de problematização que inspira o exame conceitual do estágio e da identidade docente do professor de Filosofia. Optou-se, neste momento, por desenvolver uma pesquisa de caráter teórico, considerando o limite de extensão do texto e o propósito de construir um enquadramento que sustente investigações futuras. Nessa direção, o estágio é abordado como campo de elaboração crítica e criação didática, em que a docência filosófica se constitui como prática reflexiva e formativa.

A tradição formativa frequentemente associa o estágio a um procedimento técnico e administrativo, o que reduz seu potencial reflexivo. Pimenta e Lima (2010) observam que essa compreensão limitada se reflete nos currículos das licenciaturas, muitas vezes estruturados como conjuntos de disciplinas isoladas e pouco vinculadas às práticas escolares e às realidades sociais que lhes conferem sentido. Quando concebido como campo de conhecimento da formação docente, o estágio amplia-se e integra teoria, prática, reflexão e ação pedagógica situada. Essa abordagem, segundo as autoras (PIMENTA; LIMA, 2005), transforma o estágio em espaço de produção de saberes e em eixo estruturante da formação profissional.

Essa concepção dialoga com a noção freireana de práxis como ação-reflexão-transformação (FREIRE, 1996), em que o sujeito se forma ao interpretar criticamente o mundo e agir sobre ele. A práxis, nesse horizonte, confere ao estágio um caráter criador e emancipador. O ensino de Filosofia, compreendido nesse processo, adquire forma de

experiência viva de pensamento, orientada por práticas de escuta, diálogo e problematização das relações entre saber, poder e formação humana.

No campo específico do ensino de Filosofia, Carneiro e Silva (2021) afirmam que o estágio constitui uma experiência filosófica em si mesma, pois o ato de ensinar envolve a invenção de modos de filosofar na escola. Essa proposição dialoga com Tomazetti e Moraes (2016), que destacam o estágio supervisionado como momento de integração entre o saber filosófico e o fazer pedagógico. Ao vincular a prática docente ao exercício do pensamento filosófico, o estágio assume um papel formativo capaz de promover autonomia intelectual e reflexão crítica. Tomazetti (2020) amplia essa perspectiva ao caracterizar o estágio como dispositivo formativo e experiência de si, em que o docente em formação produz sentidos sobre o próprio ato de ensinar e elabora sua identidade profissional em um processo contínuo de subjetivação e criação.

Lopes e Macedo (2010) compreendem o currículo como produção social e campo de disputas simbólicas, no qual se configuram identidades, relações de poder e projetos de sociedade. Essa leitura ilumina a posição estratégica do estágio supervisionado como espaço de análise e intervenção sobre as práticas escolares. O estágio em Filosofia, sob essa perspectiva, contribui para desnaturalizar rotinas pedagógicas e afirmar o ensino filosófico como exercício crítico, ético e democrático na educação básica.

A articulação teórica proposta neste artigo busca entrelaçar diferentes perspectivas sobre o estágio supervisionado e a formação docente em Filosofia, construindo um campo de reflexão convergente. Pimenta e Lima (2005; 2010) situam o estágio como campo integrador de teoria e prática; Freire (1996) oferece o fundamento ético e político da ação transformadora; Tomazetti (2016; 2020) e Carneiro e Silva (2021) compreendem o estágio como experiência de si e de criação de sentidos; e Lopes e Macedo (2010) evidenciam o currículo como construção social e disputa simbólica. A articulação desses referenciais permite compreender o estágio supervisionado em Filosofia como espaço de pensamento e invenção pedagógica, no qual se formam a identidade docente do(a) professor(a) de filosofia, a reflexão crítica e o compromisso com a difusão do conhecimento filosófico.

O ensaio adota uma abordagem teórico-analítica de caráter interpretativo, baseada na leitura crítica de produções acadêmicas sobre formação docente, estágio supervisionado e ensino de Filosofia. Essa escolha metodológica decorre da natureza conceitual do tema, que exige análise reflexiva das práticas formativas e de seus

fundamentos. O artigo organiza-se em três seções principais, seguidas das considerações finais. A primeira discute o estágio curricular supervisionado em filosofia como campo de formação e processo de constituição da identidade docente em Filosofia. A segunda aborda a articulação entre o ensinar, o filosofar e o currículo, evidenciando o estágio como experiência de pensamento, criação pedagógica e leitura crítica das práticas escolares. A terceira analisa o percurso que vai da observação à regência, compreendendo essas práticas como momentos complementares da formação filosófica e como exercício reflexivo e criador do ato de ensinar.

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM FILOSOFIA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado constitui um campo de formação em que o sentido da *identidade docente* se amplia ao ser compreendida em sua dimensão epistemológica e etimológica. Proveniente do latim *identitas*, o termo *identidade* evoca a ideia de mesmidade, mas, no contexto formativo, ganha um caráter processual: indica a tensão entre permanência e mudança que acompanha o movimento de tornar-se professor(a), em constante devir e inconclusão. Já o termo *docência*, derivado de *docere*, “ensinar”, envolve o gesto de conduzir alguém à experiência do conhecimento, implicando responsabilidade ética, sensibilidade e discernimento. Quando articulados, identidade e docência delineiam um território de criação em que o sujeito elabora sentidos sobre si e sobre o ato de ensinar. No trabalho do profissional de Filosofia, essa elaboração adquire natureza reflexiva e hermenêutica, pois o ensino filosófico convoca deslocamentos do pensamento, problematiza significados e instaura possibilidades para que o filosofar aconteça como experiência formadora. Todavia, parafraseando o filósofo Dante Galeffi, só se pode filosofar em *língua de si*, ou seja, todo filosofar começa pela escuta como experiência do que se mostra pensando (GALEFFI, 2017). O estágio, nesse horizonte, tornar-se o espaço em que o licenciando vive essa travessia entre o aprender e o ensinar, entre o pensar e o agir em *língua de si*, constituindo-se como sujeito docente no exercício filosófico da prática educativa.

Compreendida sob esse prisma, a formação docente afirma-se como um processo existencial de elaboração de si e do mundo, orientado por sentidos que ultrapassam a aquisição de competências. É nessa direção que Pierre Dominicé (2012) compreende a formação como um movimento contínuo de constituição do sujeito em diálogo com suas

experiências, articulando dimensões pessoais e coletivas. Formar-se significa dar forma à própria existência, reinterpretando vivências e aprendizagens em um processo de criação de sentido que transforma o modo de compreender, agir e habitar o mundo.

O estágio como um momento importante na formação do estudante ao tensionar e promover a articulação entre os saberes teóricos e os saberes da experiência, expressando-se como território de construção dos saberes docentes. Nessa perspectiva, Tardif (2012) compreende o saber do professor como uma síntese dinâmica de conhecimentos produzidos na interação entre a formação acadêmica, a prática escolar e a cultura profissional. No estágio, essa síntese se concretiza do seguinte modo: o licenciando aprende a interpretar o contexto da escola, lida com imprevistos e produz respostas criativas às demandas educativas. Nesse horizonte, o estágio expressa uma prática investigativa e reflexiva em que aprender e ensinar se entrelaçam, permitindo ao sujeito transformar o aprendido e transformar-se na experiência de ensinar.

A docência filosófica, nesse processo, exige a articulação entre o domínio do conteúdo, a capacidade de problematizar e escutar a realidade. Cerletti (2009) afirma que o ensino de Filosofia só se efetiva quando se torna experiência viva de pensamento. O estágio torna-se o espaço dessa experiência, quando o licenciando é provocado a transpor conceitos filosóficos para a leitura viva do mundo. A prática filosófica emerge no encontro com os estudantes, no gesto de perguntar e ao atribuir sentido às experiências de sala de aula.

Essa dimensão formativa enfrenta desafios próprios do cotidiano escolar. As condições materiais, os currículos rígidos e as demandas burocráticas frequentemente limitam o tempo e o espaço para o exercício reflexivo. Ainda assim, o estágio possibilita tensionar essas estruturas. Assumir o estágio como experiência crítica significa criar, dentro das condições existentes, brechas para o pensamento, reinventando modos de ensinar e de aprender Filosofia.

Irton Milanesi (2012), ao investigar concepções de professores regentes sobre o estágio supervisionado, identifica cinco classes distintas de compreensão dessa experiência formativa, revelando a pluralidade de sentidos que ela assume no campo da formação docente. Essas classes evidenciam desde visões de caráter técnico até perspectivas de natureza reflexiva e identitária, configurando um movimento que vai da prática aplicada à práxis formadora.

A primeira classe compreende o estágio como *momento de aplicação da teoria* ou de articulação entre teoria e prática. Nessa concepção, o estágio é concebido como

espaço destinado a colocar em ação os conhecimentos aprendidos na universidade. Enquanto parte dos docentes o entende como simples aplicação técnica, outros o percebem como *práxis pedagógica*, em que teoria e prática se integram no ato formativo.

A segunda classe define o estágio *como período de aprendizagem da realidade escolar*, valorizando o contato com o cotidiano da escola, suas relações institucionais e suas contradições. Trata-se de uma compreensão próxima da perspectiva de Tardif (2000), para quem o estágio constitui-se em espaço de articulação entre os saberes plurais e situados que sustentam o trabalho docente.

A terceira classe entende o estágio como *exercício da prática pedagógica*, enfatizando a dimensão da regência e da ação direta em sala de aula. Essa visão, embora reconheça o valor da experiência, tende a reduzir o estágio à execução de tarefas, desconsiderando a reflexão crítica sobre o sentido da docência.

A quarta classe o caracteriza como *período de aquisição de experiência*, em que o futuro professor vivencia o fazer pedagógico para preparar-se profissionalmente. Tal perspectiva atribui ao estágio uma função de treinamento, centrada na experiência imediata e nas habilidades práticas necessárias ao exercício docente.

A quinta classe concebe o estágio como *momento de identificação com a profissão*, em que o licenciando reconhece ou questiona sua escolha profissional. Essa dimensão identitária marca o estágio como espaço de autoconhecimento e engajamento, no qual se esboçam as primeiras formas de pertencimento ao campo educacional.

Tomazetti (2020) propõe compreender o estágio como dispositivo pedagógico que mobiliza práticas de *experiência de si*. Essa compreensão atribui à escrita, à narrativa e à reflexão funções formadoras. Ao registrar o vivido e elaborar conceitualmente as experiências, o licenciando constitui sua identidade docente e filosófica. O estágio converte-se em espaço de autoconhecimento e de criação de sentidos, no qual o aprender a ensinar se torna também um exercício de subjetivação.

A identidade docente emerge do vínculo vivo com a escola, com os sujeitos e com o ato de ensinar, afirmando-se como processo relacional em constante transformação. Cada encontro, cada aula, cada desafio pedagógico contribui para a tessitura dessa identidade em movimento. O estágio, ao integrar o licenciando à dinâmica da escola, torna-se o espaço privilegiado dessa construção: é ali no chão da realidade escolar que ele aprende a articular o saber filosófico à realidade materializada e a dar forma ao seu modo singular de ser professor(a). No campo da Filosofia, essa

identidade assume a marca do pensamento como prática formadora, pois ensinar Filosofia implica exercitar a escuta, o diálogo, a emergência do pensar e falar em língua de si.

A identidade docente do filósofo e da filósofa se constrói na intersecção entre saberes acadêmicos, práticas pedagógicas e experiências concretas da prática filosófica. Pimenta (1999) explica que essa identidade resulta de um processo de apropriação crítica dos saberes da profissão, que ocorre no encontro com a escola e com os sujeitos que dela participam. No estágio, o licenciando vivencia essa apropriação, experimentando as contradições do campo educativo e aprendendo a agir com autonomia. Nóvoa (2009) reforça esse argumento ao afirmar que a identidade profissional se produz nas práticas cotidianas e na reflexão sobre o próprio fazer. O estágio em filosofia, ao promover essa imersão no cotidiano escolar, favorece o desenvolvimento dos saberes experienciais e o reconhecimento do sentido social da docência em filosofia.

A formação docente constitui um processo contínuo de reconstrução do fazer pedagógico em diálogo com as demandas históricas e sociais. Nessa direção, Gadotti (2003) compreende a prática educativa como ato criador e transformador, capaz de mobilizar o sujeito diante dos desafios do tempo presente. Martins e Anunciato (2018) reforçam essa perspectiva ao destacar que o desenvolvimento profissional do professor se realiza nas experiências que o convocam a repensar sua ação. Ao enfrentar as contradições da escola, o licenciando aprende a elaborar respostas inventivas e socialmente comprometidas, fazendo da docência uma prática de emancipação.

A centralidade do estágio na formação do professor de Filosofia se revela na práxis que articula ação, reflexão e autoconhecimento. Inspirado em Freire (1996), entende-se que o estágio forma quando se torna prática crítica sobre o mundo escolar, permitindo que o licenciando compreenda as condições de sua atuação e elabore sentidos filosóficos para sua ação pedagógica. D'Ávila (2014) compreende o estágio como o núcleo vital da formação docente, lugar em que a prática educativa se converte em investigação sobre o próprio ensinar. Nesse espaço, o licenciando é convocado a problematizar o cotidiano escolar, a analisar as situações que o desafiam e a criar projetos que expressem sua capacidade de agir com discernimento e reflexão. A autora adverte que visões instrumentais da docência, aquelas que reduzem o estágio a uma sequência de tarefas técnicas, anulam seu potencial formador, pois o afastam de sua dimensão reflexiva e criadora. Em sua perspectiva, o estágio constitui um campo de

pensamento em movimento, onde o sujeito aprende a interrogar o ensino e a aprendizagem, experimenta respostas pedagógicas às tensões da escola e elabora sentidos éticos para sua ação. Trata-se de uma experiência originária, na qual o futuro professor constrói seu modo singular de existir como educador (autoconhecimento), pela práxis crítica e pelo diálogo constante com a realidade que o forma e o transforma.

O estágio supervisionado, nesse horizonte, é o núcleo em torno do qual se consolidam as dimensões teóricas, éticas e políticas da docência filosófica. Ele reúne o estudo sistemático, a vivência escolar e a criação pedagógica, formando um campo de práxis que articula pensamento, ação e formação. O licenciando, ao atravessar esse percurso, elabora sua identidade profissional e assume o compromisso de ensinar Filosofia como gesto de pensamento e transformação. Desse modo, o estágio constitui um espaço privilegiado no qual o sujeito aprende a ensinar filosofando e a filosofar ensinando, sustentando o horizonte formativo que conduz as reflexões desenvolvidas a seguir.

TRAVERSIAS ENTRE O ENSINAR, O FILOSOFAR E O CURRÍCULO

A relação entre ensinar Filosofia e a atitude filosófica coloca o futuro docente diante da necessidade de compreender que sua prática vai além da transmissão de conteúdos disciplinares. Trata-se de assumir uma atitude aprendente radical, compreendida como postura filosófica de cuidado incondicional com o mundo da vida e com o próprio ato educativo. Nessa perspectiva, o ensino desloca-se do plano disciplinar homogêneo e se afirma como campo de criação de sentidos e de formação ética e política. Cerletti (2009) observa que o ensino de Filosofia exige análise crítica dos conteúdos e das formas de transmissão, bem como problematização das condições institucionais em que o ensino ocorre. O professor é chamado a habitar a intersecção entre a função filosófica e a função institucional, tomando decisões que envolvem responsabilidade epistêmica, compromisso ético e intervenção política no cotidiano escolar.

Etimologicamente, *currículo* provém do latim *currere*, “correr”, “seguir um percurso”, evocando a imagem de um caminho que se faz no movimento. Nessa acepção, o currículo não se reduz a um conjunto de conteúdos, mas expressa o percurso formativo do sujeito em sua travessia pelo conhecimento. Sob uma perspectiva filosófica, traduz o gesto de caminhar com o pensamento, de experimentar sentidos e de

reinventar itinerários no processo de aprender e ensinar. Para Macedo (2013), o currículo constitui-se por atos curriculares, entendidos como construções sociais e históricas que emergem das interações entre sujeitos, práticas e contextos institucionais. Como campo de forças, ele abriga disputas simbólicas e ideológicas, revelando a dimensão política da formação. O currículo, portanto, é lugar de invenção e conflito, de conservação e criação, em que se delineiam projetos de humanidade, modos de conhecer e formas de viver juntos.

Mesmo uma sólida formação acadêmica não assegura, por si, a presença dessa atitude filosófica na docência. Entre o saber adquirido na universidade e as exigências da sala de aula, abre-se um intervalo que só se atravessa pela experiência reflexiva e crítica. Nesse horizonte, o estágio supervisionado configura-se como espaço em que o licenciando aprende a habitar o “entre”, deslocando-se de um metaponto de vista, centrado na observação, para um metaponto de interações, em que corpo, intuição e gesto reflexivo se articulam ao jogo de leituras e à abertura ao imprevisto. O pensamento, então, se faz movimento vivo nas relações. No contato com os estudantes, nas incertezas das aulas e nos desafios concretos da escola, o filosofar se reinventa como gesto pedagógico e formativo.

Carneiro e Silva (2021) acentuam que o estágio deve favorecer práticas que estimulem a reflexão, o diálogo e a problematização, deslocando o foco da exposição de teorias para a criação de espaços de pensamento compartilhado. Ensinar Filosofia, sob essa perspectiva, significa favorecer experiências em que o aprender e o filosofar se entrelacem, permitindo que o pensamento se torne exercício de liberdade, escuta e invenção. O estágio, ao instaurar um ambiente de indagação compartilhada, transforma o espaço escolar em um laboratório de experiências filosóficas, onde o ato de ensinar se converte em aprendizagem com o outro.

Tomar o estágio como espaço de pensamento filosófico supõe uma atitude aprendente e investigativa, compreendida como disposição interrogativa diante das situações educativas. Nessa direção, Cerletti (2009) entende o perguntar filosófico como disposição ao inusitado, recusa de respostas imediatas e criação de deslocamentos no modo de pensar. Essa disposição se manifesta na escola quando professor em formação reconhece, nas tensões e contradições do cotidiano, oportunidades para instaurar o pensamento sem imitações de molduras normativas, mas aberto ao que pode ser aprendido no florescimento do próprio e apropriado de cada um e cada uma.

Entre o filosofar e a mera aplicação de técnicas argumentativas reforça a necessidade de compreender o ensino de Filosofia como atitude aprendente radical de florescimento de uma singularidade criadora. Formar-se professor, nesse campo, implica mais do que dominar métodos ou conteúdos; envolve aprender a produzir na sala de aula “experiências e experimentações com os conceitos” (GALLO, 2012, p. 57). O estágio torna-se o território em que o licenciando exercita essa criação, elaborando modos de ensinar que devolvem à Filosofia sua potência interrogante e sua vocação de florescimento do filosofar em língua de si e como escuta do que se mostra pensando (GALEFFI, 2017). Ensinar Filosofia, portanto, significa instaurar percursos nos quais o pensamento se realiza como prática de liberdade e de invenção coletiva.

Esse exercício de criação filosófica envolve também tematizar o presente e suas condições históricas. Sob essa perspectiva, o estágio é compreendido como espaço de análise crítica do agora, em que o futuro docente examina as racionalidades que atravessam a escola, as políticas que orientam o ensino e os discursos que delimitam o lugar da Filosofia no currículo. A atitude filosófica se traduz, nesse contexto, em capacidade de interrogar as formas de governo do pensamento e de produzir resistências à naturalização dos modos de ensinar e aprender.

A presença da Filosofia no currículo da educação básica, especialmente no Ensino Médio, revela o campo político em que essa prática se inscreve. A disciplina tem sido atravessada por disputas que refletem as transformações das políticas educacionais contemporâneas. Embora os discursos oficiais evoquem a formação crítica e cidadã, observa-se o enfraquecimento da Filosofia como componente autônomo. Reformas recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 14.945/2024, evidenciam a distância entre a promessa de fortalecimento do pensamento crítico e a realidade de sua precarização.

Os estudos de Lindberg e Pereira (2024) destacam que, mesmo com a reinserção da Filosofia na Formação Geral Básica, o caráter disciplinar obrigatório não foi restituído. A integração da disciplina à área de Ciências Humanas reforçou a lógica interdisciplinar orientada por competências e habilidades pragmáticas, distanciadas da fundamentação conceitual que caracteriza o filosofar. Tal modelo curricular privilegia temas ético-políticos, mas reduz o espaço de reflexão sobre lógica, estética, metafísica e epistemologia, limitando o alcance crítico e conceitual da formação.

A estrutura curricular resultante, ancorada em parâmetros técnicos e quantitativos, empobrece a experiência filosófica. A Filosofia, quando reduzida a um

conteúdo transversal, perde sua potência formadora e se transforma em instrumento de adaptação social. As reformas do Ensino Médio agravaram essa tendência ao diminuir sua carga horária e diluir seus conteúdos em itinerários formativos voltados ao mercado de trabalho. Mesmo após a ampliação da Formação Geral Básica para 2.400 horas, a presença da disciplina manteve-se residual em vários estados, o que reforça a marginalização do pensamento crítico no espaço escolar.

Essa precarização atinge a formação dos estudantes, o interesse pelas licenciaturas e o vigor das próprias instituições de ensino superior. A redução da Filosofia no currículo escolar compromete a reprodução simbólica e intelectual do campo, gerando desigualdades epistêmicas e enfraquecendo o acesso ao pensamento reflexivo como bem público. Reafirmar a Filosofia no currículo, portanto, é defender o direito de pensar como dimensão constitutiva e sofisticada da cidadania e da democracia.

A disputa pelo lugar da Filosofia na escola vai além de sua presença formal em documentos oficiais e envolve a defesa do sentido do filosofar como atitude investigativa e aprendente radical em língua de si. O desafio contemporâneo consiste em afirmar o ensino filosófico como direito formativo e como resistência ao tecnicismo e ao utilitarismo que permeiam as políticas educacionais. Tal afirmação exige ação política, reorganização curricular e compromisso ético dos sujeitos que atuam no campo da educação. Nesse cenário, a prática do estágio supervisionado adquire relevância singular.

Lopes e Macedo (2010) compreendem o currículo como produção social atravessada por disputas simbólicas e projetos societários. O estágio, ao inserir o licenciando na dinâmica concreta das escolas, tensiona a leitura dessas disputas e a construção de práticas que intervenham criticamente nelas. A reflexão curricular, vivida no estágio, torna-se exercício de análise e criação: o futuro professor aprende a reconhecer exclusões históricas, legitimar epistemologias silenciadas e afirmar a pluralidade como princípio educativo.

Compreender o estágio como território formativo significa reconhecer sua força inventiva diante das tensões entre o instituído e o possível. Ao elaborar experiências pedagógicas que acolhem saberes diversos, decoloniais, comunitários, ancestrais, o licenciando amplia o sentido do filosofar e o vincula às urgências do presente. O estágio transforma-se, assim, em espaço de invenção curricular e resistência crítica, no qual o

ensino de Filosofia se afirma como prática de pluralização dos sentidos, democratização do saber e construção coletiva de alternativas educativas.

Ao deslocar-se do currículo prescrito para a experiência vivida, o estágio revela o potencial político e epistêmico do ensino filosófico. É a arte de aprender que entra em cena na singularidade radical de cada ser humano, em processo aprendente, sem descartar os mecanismos cognitivos que uniformizam os conteúdos “universais” a serem transmitidos no currículo. Nele, o licenciando aprende que o filosofar não é apenas objeto de estudo, mas prática de existência. Pensar, ensinar e agir tornam-se movimentos inseparáveis de uma mesma formação comprometida com a transformação da escola e da sociedade. Esse movimento formativo, que integra reflexão, criação e ação pedagógica, encontra no cotidiano escolar o terreno onde o pensamento se traduz em prática e o ensinar se converte em gesto de transformação. É nesse entrelaçamento entre teoria e experiência que se delineia o percurso que vai da observação à regência, etapas complementares de uma mesma travessia formativa.

DA PRÁTICA DE OBSERVAÇÃO À REGÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA

O termo *observação*, derivado do latim *observare*, indica o ato de vigiar, examinar e interpretar o que se apresenta no campo da experiência. No âmbito da formação docente, observar corresponde ao exercício epistemológico de atenção e descrição situada, em que o sujeito se insere nas práticas, interpreta significados e produz compreensões a partir do vivido. Esse gesto aproxima-se da atitude etnográfica, pois requer a escuta do contexto e a disposição para compreender a escola como espaço simbólico, relacional e político. Já *regência*, oriunda de *regere*, refere-se ao ato de conduzir, orientar e instituir direção. Em perspectiva formativa, reger significa organizar experiências de aprendizagem e criar condições para que o pensamento se manifeste como ação pedagógica. Observação e regência constituem, portanto, movimentos interseccionados e correlatos de uma mesma dinâmica formacional: a primeira funda o olhar analítico e interpretativo sobre o cotidiano escolar; a segunda mobiliza esse olhar na criação de práticas que transformam o que foi compreendido em ação educativa. Entre ambas, desenha-se o percurso em que o licenciando passa do registro à intervenção, elaborando sua identidade docente como sujeito que pensa e age sobre a realidade.

A observação, nesse contexto, expressa um momento de aproximação analítica com o cotidiano escolar. Inicialmente, manifesta-se como exercício descritivo, em que o licenciando busca compreender a organização da escola, os modos de interação e as práticas pedagógicas que a constituem. Gradualmente, esse olhar se torna interpretativo, orientando-se para a análise das relações que estruturam o espaço educativo. Inspirada na concepção freireana de conhecimento como ato político, a observação adquire densidade formativa quando o licenciando reconhece a escola como campo de produção social de sentidos, atravessado por disputas simbólicas e por racionalidades que definem posições e saberes. Nesse percurso, o estagiário transforma o simples ver em um compreender situado, articulando percepção, reflexão e implicação ética no processo de aprender a ensinar.

A observação, no campo da Filosofia, ultrapassa o registro empírico do cotidiano escolar; constitui um exercício de leitura conceitual e hermenêutica da realidade educativa. O licenciando observa para compreender o modo como o pensamento circula, é condicionado ou silenciado nos espaços da escola. A análise de documentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Interno e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) adquire sentido filosófico quando orientada pela interrogação sobre o que se entende por formação humana e pelos critérios de racionalidade que sustentam a organização institucional. Observar, portanto, significa situar-se criticamente no campo das práticas e discursos que modelam a experiência educativa, reconhecendo que cada gesto, norma e decisão pedagógica expressa uma concepção de mundo.

Essa observação filosófica, embora se apoie em procedimentos analíticos, implica uma atitude interpretativa diante do real. O estagiário, ao acompanhar o planejamento do professor, as estratégias de ensino e a mediação entre conteúdos e estudantes, exercita a escuta do pensamento em acontecimento, como os sujeitos elaboram sentidos, enfrentam contradições e articulam o saber à experiência. O diário de campo, nesse contexto, torna-se instrumento de reflexão filosófica: nele, a escrita converte a vivência em pensamento, permitindo ao licenciando compreender a docência como modo de interrogar o sentido do ensinar e do aprender. Assim, a observação filosófica educa o olhar atento às condições político-ideológico da prática educativa e às racionalidades que sustentam o espaço escolar.

O estágio em Filosofia, nesse horizonte, institui uma experiência de pensamento sobre o ato educativo. A transição entre observação e regência revela um movimento intenso, inquietante e, por vezes, angustiante, no qual o estudante deixa a posição de

espectador para assumir a condução do processo de mediação pedagógica dos conteúdos de sua área. Nesse deslocamento, o estagiário enfrenta o desafio de pensar a docência como campo de invenção e responsabilidade. Ser professor(a) de Filosofia implica articular conteúdos e situações de ensino em torno da problematização, princípio que sustenta a formação crítica e a autonomia do pensamento.

A regência, sob essa perspectiva, expressa um exercício filosófico do ensinar criticamente coerente, que se move do instituído em direção à ação instituinte. Convém destacar que o verbo *ensinar* traz em sua origem uma conotação de doutrinação, “o ato de repassar a alguém determinados ensinamentos”, embora, na prática docente filosófica, adquira outro sentido: o de instaurar relações formativas em que o ensinar se converte em ato de pensar junto e de produzir sentidos no espaço da aula. Planejar, selecionar conteúdos e elaborar metodologias implica decidir com base em fundamentos epistemológicos e éticos, ultrapassando o domínio técnico. O licenciando aprende a instaurar situações em que o pensamento se movimenta, transformando os conceitos em operadores de leitura do mundo. A regência filosófica, desse modo, afirma-se como prática criadora, em que o professor organiza o espaço-tempo da aula como campo de problematização, expressando “o fazer inventivo que se inventa ao ser feito e que, ao ser feito, inventa o modo de fazer” (GALEFFI, 2017, p. 116).

O trabalho com recursos didáticos, especialmente o livro, deve ser compreendido como exercício crítico e interpretativo. O texto filosófico opera como campo de diálogo que exige mediação conceitual, leitura atenta e abertura à pluralidade de interpretações. Ao lidar com esse material, o licenciando desenvolve a competência filosófica de argumentar, questionar e reinterpretar, promovendo deslocamentos de sentido que tornam o ensino uma prática de pensamento pulsante.

A regência, como lembra Carvalho (2012), pode assumir formas distintas, da coparticipação à autonomia, mas sempre se define pela experiência de problematizar o ensino como acontecimento filosófico. A avaliação, nesse contexto, ultrapassa a mera verificação de conteúdos e acompanha o movimento do pensar, observando como o estudante elabora argumentos, identifica contradições e estabelece nexos entre conceitos e experiências. O estágio supervisionado em Filosofia, assim, forma um sujeito capaz de compreender a docência como produção de conhecimento e exercício reflexivo sobre o próprio ato de ensinar.

Mesmo diante de condições limitantes, currículos prescritivos, restrições de tempo, carência de recursos, a regência em Filosofia mantém sua força formadora por

exigir criação, discernimento, reflexão e autoconhecimento. Ao negociar com as tensões institucionais, o licenciando exercita a autonomia intelectual e a responsabilidade política do educador filosófico. O estágio, nesse percurso, evidencia-se como espaço privilegiado de experimentação do pensamento e de afirmação da docência como prática filosófica comprometida com a emancipação do sujeito e com a recriação contínua do ato educativo.

Planejar a regência requer definir objetivos claros, selecionar conteúdos significativos, escolher metodologias que estimulem a reflexão crítica e preparar materiais que mobilizem os estudantes. A avaliação, nesse contexto, assume caráter processual, acompanhando o desenvolvimento das aprendizagens como movimento dinâmico e singular. A Filosofia em sala de aula ganha densidade quando o estagiário provoca questionamentos, suscita interpretações existenciais e cria condições para que os estudantes se apropriem do filosofar como prática viva.

A travessia entre observação e regência representa o núcleo formativo do estágio em Filosofia, pois nela o licenciando transforma o olhar analítico em atitude aprendente radical de fazer fazendo, ou seja, inventando o modo de fazer. Observar o pensamento em movimento e reger situações em que o filosofar se torna experiência de aprendizagem são gestos complementares que configuram o processo de tornar-se professor(a). Nesse percurso, a identidade docente do(a) filósofo(a) emerge como prática de pensamento situada, consciente de suas implicações éticas e políticas. O estágio, assim, consolida-se como campo formativo em que o ensinar e o filosofar convergem, formando sujeitos capazes de interpretar o mundo e de intervir nele pela educação de modo desejante, crítico e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado em Filosofia revela tensões entre o técnico e o formativo, entre a escola que reproduz modelos e a escola que se abre à invenção. Ao retomar a questão que orientou este estudo, a saber: como compreender o Estágio Supervisionado em Filosofia quando tomado como espaço em que observação crítica e regência se articulam na constituição da docência filosófica? Torna-se possível reconhecer nesse percurso um campo de criação pedagógica e de reflexão ética que ultrapassa a dimensão meramente instrumental. Estagiar, nesse horizonte, significa

assumir a docência como prática crítica, inventiva e comprometida com a formação filosófica.

O estágio supervisionado, conforme nossa compreensão, constitui-se como locus estratégico de formação crítica, em que observação e regência se entrelaçam como momentos fundantes da identidade docente e da compreensão da docência enquanto prática filosófica e formativa. Quando reduzido a uma exigência administrativa, o estágio perde sua potência formativa e converte-se em prática protocolar, voltada mais à conclusão do curso do que à reflexão crítica sobre o ofício de ensinar. Distante de qualquer formalismo burocrático, o estágio afirma-se como território de disputas epistemológicas e políticas, onde se confrontam concepções de currículo, práticas escolares e modos de filosofar, produzindo sentidos para a docência como criação e pensamento em ato.

A observação, entendida como prática analítica e ética, inaugura a inserção do licenciando na realidade escolar. Ao interpretar o cotidiano educativo como campo atravessado por relações de poder, exclusões epistêmicas e hierarquizações de saberes, o futuro professor exercita uma leitura crítica que desnaturaliza práticas escolares e reconhece a escola como espaço de produção social de sentidos. Esse movimento representa um gesto inaugural de resistência à reprodução técnica e à instrumentalização do ensino.

A regência amplia esse horizonte ao convocar o licenciando a construir experiências pedagógicas e formas didáticas de ensinar Filosofia que mobilizem o filosofar como criação de sentido, problematização da existência e intervenção ética no mundo. Planejar e conduzir aulas que provoquem o pensamento, questionem certezas e afirmem a pluralidade epistêmica transforma a regência em experiência formativa comprometida com a expansão crítica dos processos educativos.

Nesse percurso, o estágio supervisionado reafirma o ensino de Filosofia como espaço de pensamento vivo, contrapondo-se às tendências de tecnificação e utilitarismo que marcam políticas educacionais recentes. A práxis pedagógica, construída nesse contexto, articula teoria, prática e análise crítica das condições da escola, reafirmando o filosofar como experiência ética e política voltada à formação de sujeitos autônomos, capazes de interrogar e reinventar o mundo educativo.

A inserção do licenciando no campo escolar ocorre em um cenário de disputas curriculares, marcado pela precarização da Filosofia no Ensino Médio, mesmo após sua reintegração à Formação Geral Básica. Esse quadro apresenta riscos, mas também abre

potências. Pensado como experiência filosófica, o estágio pode gerar passagens para a criação de sentidos, a invenção de práticas insurgentes e a elaboração de modos singulares de ensinar e aprender. A chave talvez esteja no próprio filosofar: em vez de métodos seguros, a aposta recai sobre travessias em que cada sujeito se constitui e se reconstrói no contato com a escola.

O que emerge de uma observação atenta ou de uma regência inventiva escapa a previsões. O que se pode instaurar são condições para que o pensamento se mova, para que a docência se exerça como gesto ético e político, para que o filosofar desestabilize certezas e crie mundos possíveis no interior da escola. Essa imprevisibilidade, entretanto, ocorre em diálogo com os marcos legais que orientam o estágio e a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) e os regulamentos institucionais, que estabelecem finalidades e responsabilidades formativas.

A análise desenvolvida neste ensaio permite compreender o estágio supervisionado em Filosofia como experiência que articula observação crítica e regência criativa, constituindo um campo de elaboração pedagógica crítica, experiências didáticas e pensamento integrador, dialógico e atento as emergências. A experiência educativa renova-se ao integrar teoria e prática, convertendo o cotidiano da escola em espaço de aprendizagem mútua e invenção docente. Assim, o estágio supervisionado afirma-se como experiência filosófica de formação e de constituição da identidade docente, evidenciando sua relevância na articulação entre o pensar, o ensinar e o formar. A identidade do filósofo e da filósofa em formação emerge desse percurso como processo de autoconhecimento e de engajamento político, no qual a docência se afirma como exercício de liberdade, criação e responsabilidade na difusão do pensamento filosófico.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.90i226.475>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.



BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

CARNEIRO, Stania Nagila Vasconcelos; SILVA, Elisangela André da. O estágio supervisionado na formação do professor de Filosofia. **Educar em Revista**, v. 36. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/61796>. Acesso em: 07 jul. 2025.

CARVALHO, Ana Nery Pimenta. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

D'ÁVILA, Cristina Maria; MELO, Roberta. (Org.). **O estágio supervisão curricular na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o dever**. Curitiba: CRV, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; et al. (orgs.) **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GALEFFI, Dante Augusto. **Didática Filosófica Mínima: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar**. Quarteto: Editora, 2017.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.



LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINDBERG, Christian; PEREIRA, Taís. **O ensino de Filosofia diante do “novíssimo” Ensino Médio**. Coluna ANPOF, 13 ago. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2013.

MARQUES, Alessandro da Silva. O que pode a filosofia na formação de educadores? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, p. 1–30, 2024. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v38a2024-72673.

MARTINS, Rosana Maria; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e172625, p. 1-25, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698172625>.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 209–227, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25966>. Acesso em: 27 ago. 2025.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000, Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 20 Set. 2025.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Estágio em filosofia e práticas de experiência de si (docente). **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 34, p. 71-92, nov. 2020 – abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v2i34.35133>.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; MORAES, Simone Becher Araujo. Formação do professor de filosofia: entre o saber e o fazer. **REP's – Revista Even Pedagógica**, Sinop, v. 7, n. 2, 19. ed. p. 744-758, jun./jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v7i2.9779>.

Submetido em: 30/08/2025

Aceito em: 14/10/2025

