

ROSEANE ALMEIDA DA SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
FILOSOFIA, DO ENSINO MÉDIO, POR MEIO DE UM GRUPO DE
ESTUDOS

CURITIBA, 2016.

ROSEANE ALMEIDA DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA, DO
ENSINO MÉDIO, POR MEIO DE UM GRUPO DE ESTUDOS**

Monografia submetida ao Curso de Especialização em Ensino de Filosofia, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do certificado do curso.

Orientador: Antonio Edmilson Paschoal

CURITIBA, 2016.

RESUMO

Reconhecendo a importância de uma formação continuada que considere as experiências dos professores, porém, que privilegie também reflexões conceituais sobre suas práticas, pretende-se analisar como as atividades desenvolvidas em grupos de estudos, sobre o ensino de filosofia, podem contribuir para a formação continuada de professores de filosofia, do Ensino Médio.

Palavras-chave: Formação continuada, Ensino Médio, Ensino de Filosofia

ABSTRACT

Recognizing the importance of Continued Formation that considers the teacher's experiences, however, privileges also conceptual reflections about their practices, we intend to analyze how developed activities study groups about teaching philosophy, may contribute to Continued Formation of philosophy teachers in high school.

Key-words: Continued formation, High School, Teaching Philosophy

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	05
2. PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	07
3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DE GRUPOS DE ESTUDOS.....	13
4. A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UM GRUPO DE ESTUDO.....	16
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
6. REFERÊNCIAS.....	23

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é assunto mundialmente discutido por pesquisadores desde as últimas décadas do século XX. No Brasil, as discussões sobre o tema se intensificaram a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, de 1996 (BRASIL, 1996).

Nunes (2000), ao investigar a formação continuada de professores, apresentou como resultado de sua pesquisa indicações de que a profissão docente tem sido considerada, uma das profissões que mais exige a continuidade do processo formativo.

No entanto, os projetos de capacitação, aperfeiçoamento ou mesmo formação continuada encontram algumas barreiras, como, por exemplo: o professor não ter tempo para capacitar-se; isso porque, de acordo com Demo (1998), este professor deseja cumprir uma carga máxima de horas trabalhadas para conseguir melhorar seu salário.

Outras barreiras são apontadas por Gatti (1997), como as reclamações dos responsáveis, organizadores e financiadores de projetos de formação continuada que não percebem mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, após a participação em cursos, e, ao mesmo tempo, as reclamações dos professores sobre os cursos de formação, que muitas vezes não fornecem uma fundamentação segura, capaz de subsidiar a alteração da prática pedagógica.

No entanto, a pesquisadora indica que talvez isso ocorra nos projetos de formação continuada devido à compreensão de que um curso de formação continuada para professores necessita ensinar um fazer pedagógico, o qual o professor irá aprender e aplicar (GATTI, 1997). Tais cursos acabam por realizar uma “suplência ou atualização de conteúdos de ensino” (PIMENTA, 1999, p. 16). Esse modelo de formação pode afastar o professor de qualquer possibilidade de reflexão sobre suas ações pedagógicas, considerando-o como um reproduzidor do conhecimento.

Outro pesquisador que vem discutindo esse tema é Tardif (2006). Ele destaca que “vinte anos de pesquisa mostram que os saberes dos professores

se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais.” (TARDIF, 2006, p. 239)

Reconhecendo a importância de uma formação continuada que considere as experiências dos professores, porém, que privilegie também reflexões conceituais sobre suas práticas, pretende-se analisar como as atividades desenvolvidas em grupos de estudos, sobre o ensino de filosofia, podem contribuir para a formação continuada de professores de filosofia, do Ensino Médio.

Para se alcançar o objetivo geral, ora exposto, foi necessário apresentar os pressupostos da formação continuada de professores do ensino médio, relacionar as influências dos grupos de estudos para a formação continuada de professores de filosofia do ensino médio e descrever a percepção que os professores integrantes de um grupo de estudos têm sobre as influências das atividades do grupo no seu processo de formação continuada, constituindo assim os objetivos específicos da pesquisa.

Assim, o trabalho está dividido em três (3) capítulos. No primeiro encontra-se uma apresentação dos pressupostos para a formação continuada de professores, considerando pesquisas realizadas a partir da promulgação da Lei n. 9.394, de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB).

A partir dessa discussão apresenta-se, no segundo capítulo, a formação continuada de professores por meio de grupos de estudos, fundamentada em pesquisas realizadas sobre a formação continuada de professores inseridos em grupos de estudos de diversas áreas do conhecimento.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia da pesquisa, bem como a análise dos dados coletados no grupo de pesquisa objeto de investigação nesse trabalho.

2. PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Toda e qualquer profissão exige atualização frequente e aperfeiçoamento, tendo em vista que no cotidiano de qualquer prática profissional são exigidas novas posturas, ideias, conceitos e conhecimentos. Mercado (2002, p. 11) enfatiza que “a sociedade passa por diversas mudanças e que cada vez mais é exigido e valorizado a informação e os processos de aquisição do conhecimento”. Diante da ampla oferta de informações que os profissionais necessitam lidar e das exigências das carreiras, entende-se a educação, especialmente aquela atrelada à realidade, como essencial ao longo da vida profissional.

No que se refere aos profissionais da educação, a formação continuada de professores vem sendo discutida por pesquisadores internacionais desde os anos oitenta do século passado. No cenário nacional, foi somente a partir de 1996, com a promulgação da lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), que se intensificaram as discussões sobre o tema (SILVA; VOSGERAU, 2007).

A LDB menciona pela primeira vez, de forma incisiva, a necessidade de formação continuada dos professores. Em seu Título VI - Dos Profissionais da Educação -, a lei revela em dois artigos a preocupação com a formação continuada dos professores.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

O artigo 67, em seu inciso II, aborda a formação continuada como uma das maneiras de promover a valorização dos profissionais da educação:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Ainda, a lei n. 12.014/09, que altera a redação do artigo 61, da lei n. 9.394/96, também faz referência à formação continuada dos professores, como segue:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

[...]

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (BRASIL, 2009)

O Parecer Nº CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001), endossa os artigos da LDB que fazem referência à "relação entre teoria e prática" e o "aproveitamento da experiência anterior", ressaltando que a formação é um processo complementado ao longo da vida.

Nesse sentido merecem destaque projetos como a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ProInfantil; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Sobre os vários Programas oferecidos, Gatti (2008) afirma que

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação - posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...]. (GATTI, 2008, p.58)

Além da necessidade de formação continuada, os projetos nessa área necessitam desenvolver e estimular no professor a reflexão sobre o processo educacional ao qual está inserido, criando condições de aprimoramento de sua prática articulada à teoria. No entanto, segundo Pimenta (1999), muitas vezes isso não ocorre.

[...] a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência ou atualização de conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos (PIMENTA, 1999, p. 16).

Esse modelo de formação continuada, ao não permitir a reflexão, a articulação de novos conhecimentos com a sua prática cotidiana, subestima o professor, minimizando-o a um mero reproduzidor de conhecimento. Ainda, esse modelo de formação não permite ao professor pensar em sua prática, valorizando apenas a apreensão de novos conteúdos e de novas teorias.

Libâneo e Pimenta (1999) são enfáticos ao afirmar que, na atual visão do professor, este não é mais um executor de decisões que partiram dos outros. Ele se torna um profissional que desenvolve autonomia, toma suas próprias decisões e reavalia sua prática, tendo como ponto de partida impressões sobre os fundamentos teóricos e as reflexões sobre sua atividade. Mais do que isto, o professor é tido como capaz de produzir novos conhecimentos e interferir, de modo direto, na transformação da escola. Os autores entendem como transformação, não apenas a realidade concreta de sala de aula, mas a influência do docente na gestão, na organização, nos currículos e diretrizes da escola.

Sob este ponto de vista instigante, o professor é fruto de um processo de formação. Formação esta que tem a intenção de superar a racionalidade técnica que simplesmente preparava o professor para a ação, centrada no conteúdo e na didática. Para Pimenta (1999), a frequente prática de realizar cursos com intuito de atualizar os conteúdos que os professores transmitem em sala de aula é um tipo pouco eficiente de formação contínua, especialmente porque não altera de forma significativa a prática do docente. Nesta perspectiva de formação, não defendida apenas por Pimenta (1999), mas também por Nóvoa (1995), Tardif (2006) e Garcia (1989, 1995), a formação não é entendida simplesmente como treinamento¹ ou reciclagem. A formação implica transformação do sujeito.

¹ Treinamento, segundo Becker (1993, p. 60), implica, de forma mais acabada, a relação unidirecional do objeto para o sujeito epistêmico. Treinar significa o sujeito passar ao objeto (outro sujeito, psicologicamente falando) habilidades ou conhecimentos que supostamente este não tem. Elimina-se completamente qualquer interação.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1995, p. 24).

Em síntese, Pimenta (1999) se refere à formação como aquela que capacita o docente a investigar a sua própria atividade, em um processo contínuo. A autora salienta que a formação continuada precisa desenvolver nos professores uma atitude de permanente construção do seu saber-fazer, a partir das necessidades e desafios que o ensino lhes coloca no cotidiano, como prática social.

Sob a mesma perspectiva defendida por Libâneo e Pimenta (1999), Marcelo (1989) já apontava anteriormente a formação continuada como uma estratégia para melhorar o ensino e quanto mais relacionada ao contexto e à realidade da escola mais transformadora poderá tornar-se. Para o autor, os professores são sujeitos capazes de gerar conhecimento e não apenas consumidores e transmissores de saberes. Nesse sentido, a formação deve-se basear nas necessidades e interesses dos participantes, adaptar-se ao contexto de sala de aula e fomentar a participação e reflexão do professor.

Contudo, faz-se necessário discutir algumas características que definem esta formação e que possibilitam alterações positivas ao processo educacional.

Marcelo (1995, p. 55) salienta a necessidade da existência de uma forte conexão entre “currículo da formação inicial” e “formação permanente”. Assim como Nóvoa (1995), Marcelo (1995) e Pimenta (1999) vêem a formação como um processo, ao qual Nóvoa (1995) define como dinâmico e interativo, de avanços e retrocessos.

Outra característica apontada por Marcelo (1995) é que a formação continuada precisa estar centrada na realidade do cotidiano da sala de aula. Dessa forma, a formação continuada despertará a reflexão sobre a própria prática.

Tardif (2006, p. 234-235) colabora para esta visão, ao colocar a prática como elemento de análise do professor:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos de uma mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor - tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria prática.

Pode-se inferir das palavras desse pesquisador canadense, que considera o professor como produtor de conhecimento e de teorias oriundas de sua prática diária, ser esta a direção para um projeto de formação continuada reflexiva, no qual os professores em formação são também pesquisadores e colaboradores do próprio processo educacional inserido.

Contudo, Nóvoa (1995, p. 25) destaca a necessidade de interação entre as “dimensões pessoais e profissionais” dos professores para que a formação adquira um “sentido” na vida do sujeito. Também enfatiza que a formação não se dá por acumulação de conhecimentos e, sim, por meio de “reflexividade crítica” em relação às práticas do docente. Neste sentido, a prática tem *status* de “saber da experiência”.

Assim, a formação continuada deve possibilitar a leitura crítica da profissão e trazer referenciais que permitam modificar a prática, considerando que há um vínculo profundo entre a teoria e a prática, em uma relação de interdependência, num processo onde a teoria fornece pistas para a análise da prática e essa, por sua vez, alimenta novas teorias.

Destaca-se, portanto, a prática ou a “realidade específica do trabalho cotidiano dos professores” como “[...] um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida” (TARDIF, 2006, p. 23 e 53).

Pimenta (1999, p. 29) denomina a formação continuada como “autoformação”:

[...] uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É neste confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Sobre a ideia de “autoformação”, Nóvoa (1995, p. 25) afirma que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também identidade profissional.

Na formação continuada, romper com preconceitos, com o temor às críticas e com a resistência ao trabalho coletivo e colaborativo é essencial. Pois, como Nóvoa (1995) e Pimenta (1999) enfatizam, o diálogo entre professores é fundamental.

As trocas de experiências permitem aos professores avaliarem as dificuldades individuais e coletivas, assim como as potencialidades dentro do contexto em que interagem em conjunto ou comparando diferentes realidades escolares.

Para Nóvoa (1995), são as trocas de experiências que consolidam os saberes oriundos da prática. Além disso, é por meio da partilha das experiências que surgem novas referências e modos de fazer, dúvidas e novas compreensões. São nos momentos de colaboração e partilha, segundo Nóvoa (1995), que o professor desempenha, ao mesmo tempo, a função de formador e de formando e consolida um espaço de formação mútua.

A interação, que, dentre outras situações, gera a troca de experiência, discussão, reflexão, trabalho colaborativo e cooperativo, possibilitando a construção do conhecimento, também pode ser garantida em uma proposta de formação continuada por meio de grupos de estudos, o que será discutido no próximo capítulo desse trabalho.

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DE GRUPOS DE ESTUDOS

Após os pressupostos sobre a formação continuada do professor discutidos no tópico anterior, podemos admitir que os grupos de estudos se apresentam como uma estratégia de formação continuada, isso porque, conforme destacado por Esteves (2010, p. 52) os processos de formação continuada precisam se estruturar em “espaços de trabalho em grupo e de debate, que permitam a articulação entre experiências pessoais e experiências partilhadas”.

Nesses grupos onde se compartilham experiências os saberes se consolidam sendo ressignificados dentro de sua própria prática. Outro aspecto que necessita ser destacado é que no momento da partilha de experiência, nos momentos de exposição das reflexões sobre a prática docente ou sobre a escola ou ainda qualquer outro elemento que se articula com a prática docente, o professor que compartilha colabora com a formação do outro. Assim, nesse espaço ao mesmo tempo que um professor se forma continuamente também forma continuamente os demais membros do grupo.

Inserida nesse contexto, Antich e Foster (2012) estruturaram uma formação continuada para professores por meio de um grupo de estudos, partindo dos pressupostos teóricos que já apresentamos aqui e do pressuposto que o professor é um produtor de conhecimento no espaço escolar e sua área de atuação.

Os depoimentos dos participantes da formação proposta pelas pesquisadoras revelam o diferencial da formação no grupo de estudos

Geralmente a gente faz cursos de formação continuada que é um curso. Aí nós estamos como plateia e a pessoa fala, lá na frente dando as dicas, ele fala, fala, fala, e tu é só ouvinte. E no grupo não, a gente interagiu, sempre, houve momentos de estudos, de teoria, mas a gente sempre relacionou com a nossa prática. Então, isso foi um diferencial, a nossa prática em sala de aula sempre esteve presente. (ANTICH e FOSTER, 2012. p. 7)

Como resultado de sua pesquisa destacam a possibilidade de uma postura reflexiva e emancipatória dos professores participantes frente ao seu contexto e sua realidade escolar, uma vez que foram provocadas a

desenvolver novas práticas docentes que foram colocadas de maneira provocativa.

Ainda, as pesquisadoras apontaram que o processo formativo em um grupo de estudos “foi impulsionador de movimentos em direção à busca de práticas inovadoras.” (ANTICH e FOSTER, 2012. p. 10)

Na tentativa de garantir que o conhecimento sobre os gêneros chegasse até o professor e se concretizasse na sala de aula, Costa-Hübes (2008) criou um grupo de estudo para proporcionar uma formação continuada sobre o tema.

No relato de sua pesquisa evidencia que com o decorrer dos encontros e atividades do grupo os professores participantes “não queriam apenas apresentar, aos colegas professores, propostas que fossem tomadas simplesmente como “receitas”. A intenção era provocar reflexões e fazê-los tomar decisões, tendo em vista o contexto de ensino de cada um.” COSTA-HÜBES (2008, p. 9)

Nota-se aqui um engajamento dos professores participantes, conscientes do seu ato formativo e da responsabilidade de contribuição com a formação do colega participante do grupo.

Como resultados da pesquisa, Costa-Hübes (2008, p.10) concluiu que “houve avanços significativos em termos de conhecimentos, revelados não só nas ações didáticas, mas também na elaboração de propostas teórico-metodológicas de ensino”

A pesquisadora destaca ainda que após a formação as professoras integrantes do grupo passaram a ser uma referência em seu município, sendo procuradas pelos colegas para indicar encaminhamentos metodológicos e sanar dúvidas. COSTA-HÜBES (2008). Para Costa-Hübes (2008, p.12) “tais ações por si só já justificam e ressaltam a importância de participar de um projeto de formação dessa amplitude.”

Com o objetivo de pesquisar sobre a formação continuada dos professores de matemática na rede pública no Estado de São Paulo, Bertucci e Sousa (2009) relatam suas experiências com um grupo de estudos. Destacam que no início das atividades os professores não acreditavam na proposta e se demonstravam desinteressados. Todavia, se viam obrigados a participar pois o grupo de estudo utilizava as horas de atividades dos professores que eram pagas pelo governo.

Com as experiências vivenciadas e relatadas as pesquisadoras afirmam que um grupo de estudo torna-se “fundamental para a mudança da cultura escolar, pois oferece suporte à inovação curricular, permite a reflexão coletiva e a manutenção da individualidade e subjetividade dos participantes e a singularidade de sua prática docente.” (BERTUCCI e SOUSA, 2009, p. 5)

Assim, como nas pesquisas já apresentadas também em Bertucci e Sousa, (2009) concluíram que os grupos de estudos permitem aos professores a troca e experiências, a promoção da aprendizagem, a ressignificação de saberes sobre a prática docente voltados especificamente a sua prática diária, no seu contexto escolar.

Considerando que um grupo de estudo é uma estratégia de formação continuada a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná SEED, emitiu em 2006 uma instrução normativa para a caracterização e organização de grupos de estudos, por áreas, no estado. Com essa instrução, além de incentivar essa estratégia formativa, o Estado estipula normas e cronograma de atividades para os grupos, certificando os participantes em formação continuada.

As experiências formativas apresentadas aqui comprovam que um grupo de estudos tem a possibilidade de transformar a escola em espaço de trocas de experiência, em reflexão sobre a própria prática docente e, principalmente em reconstrução de conhecimentos pelos próprios professores.

Diante dessas experiências formativas é seguro afirmar que os professores participantes desses grupos de estudos tinham consciência da necessidade de uma formação prática, diretamente focada em seu contexto docente. Talvez essa consciência potencializou a responsabilidade diante do grupo no que se refere aos atos colaborativos e cooperativos, como as trocas de experiência, as partilhas de ações didático-pedagógicas que deram certo, os anseios, as expectativas e as frustrações. Seriamente engajados em um grupo de estudos é possível que os professores se esforcem cada vez mais para traduzir suas experiências em conhecimento docente.

4. A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UM GRUPO DE ESTUDO

Como abordagem metodológica, optou-se por realizar um estudo de caso, considerando este como “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural” (YIN, 1984, p. 23). Essa caracterização vem de encontro aos objetivos dessa pesquisa, conforme exposto anteriormente.

Para o estudo de caso aqui apresentado, os dados analisados foram gerados no ano de 2016, o que garante sua contemporaneidade.

Outro critério que justifica a escolha do estudo de caso, segundo o mesmo autor, é tratar-se de um fenômeno pouco investigado, exigindo aprofundamento em poucos casos podendo gerar hipóteses para estudos posteriores.

Além de Yin (1984), considera-se também as proposições de Stake (2000, p. 436) sobre o estudo de caso. Para esse autor, o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos.

A questão problematizadora que norteou essa pesquisa, conforme apresentada na introdução desse trabalho, é analisar as atividades de grupos de estudos sobre o ensino de filosofia como pressupostos de formação continuada para os professores de filosofia do ensino médio.

Os dados foram coletados por meio de entrevista com oito (8) participantes do Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre o Ensino de Filosofia – NESEF, que conta atualmente com 18 membros efetivos.

O Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre o Ensino de Filosofia - NESEF atua desde 1999, em diversos espaços, a saber, acadêmico, escolar, governamental, sindical, político, sempre atuando em defesa de uma educação pública de qualidade, sem deixar de lado a linguagem e o teor filosófico. (HORN E ARIAS, 2013).

Ligado ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – SE/UFPR, o NESEF é constituído, principalmente, por professores de filosofia do ensino médio e universitário e alunos da graduação e tem

por finalidade debater questões relacionadas ao ensino da filosofia, particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a presença dessa disciplina nos currículos. (HORN E ARIAS, p. 82, 2013)

Atravessando o momento de consolidação do ensino de filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio e, conforme destacam Horn e Arias, (2013, p. 82) diante da “necessidade de um espaço para problematizar a questão do ensino de filosofia (conteúdos, método, recursos, políticas educacionais, etc.),” o grupo se estabeleceu como um espaço de formação continuada de professores de filosofia para a atuação, especialmente, no Ensino Médio.

Segundo a descrição dos autores a atuação conjunta do NESEF/UFPR, da Equipe de Filosofia do Departamento da Educação Básica da SEED e do Núcleo Educacional da APP Sindicato possibilitou o desenvolvimento de atividades de extensão com foco na formação continuada de professores de filosofia, e a realização de pesquisas sobre o ensino de filosofia, bem como a publicação dos seus resultados. (HORN E ARIAS, 2013). Além disso, as Olimpíadas de Filosofia, a Revista do NESEF e o Cine Club são atividades permanentes resultantes do grupo.

Atualmente, o grupo conta com a participação efetiva e regular de 18 membros (em sua grande maioria professores de filosofia na rede pública de ensino), que se reúnem quinzenalmente em fóruns de debates e para a manutenção das atividades já mencionadas.

Em entrevista realizada com os membros do NESEF, estes consideram como fundamental as atividades do grupo em sua formação continuada. Isso pode ser verificado nas seguintes passagens:

“No meu entendimento e desde o período (2013) que participo do NESEF, o mesmo cumpre excelente papel no âmbito da formação continuada, no meu caso, como docente de Filosofia do Ensino Médio.” (SUJEITO 3)

“... o NESEF tem contribuído de forma significativa para pensar a educação de forma filosófica, crítica e reflexiva.” (SUJEITO 03)

“... não consigo entender minha formação continuada fora da militância do NESEF e de minha militância no NESEF que me levou à militância política em defesa da filosofia e depois de questões mais amplas das políticas educacionais nacionais...” (SUJEITO 1)

“... o que posso afirmar com certeza é que cresci muito neste ano e meio que estou lá em todos os sentidos, tanto na leitura e entendimento de vários aspectos, os debates e temas que lá foram apresentados e tantas outras ações.” (SUJEITO 04)

Observa-se que o relato dos entrevistados comungam das teorias que fundamentam essa pesquisa. O comentário do Sujeito 03, por exemplo, representa o pensamento de Nóvoa (1995, p. 25) quando afirma que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo”. No mesmo sentido, o comentário do Sujeito 01 reflete a questão da construção da identidade própria que segundo o mesmo autor, “é também identidade profissional.” (p. 25).

Considerando a crítica que Pimenta (1999) realiza sobre a ineficiência das propostas de formação continuada que ofertam cursos de “suplência ou atualização de conteúdos de ensino” (p. 16), os apontamentos dos Sujeitos 03 e 04 revelam a satisfação com a proposta de formação continuada executada pelo grupo pesquisado.

Quando perguntados sobre as mudanças em sua prática docente verificou-se as seguintes respostas:

“Nestes inúmeros diálogos pude me repensar muitas vezes como educadora!” (SUJEITO 08)

Outro membro ressaltou como mudança em sua prática docente as diversas aprendizagens que o grupo, durante anos, lhe proporcionou:

“Aprendizagem do trabalho coletivo (...) aprendizagem da pesquisa Graças ao coletivo do NESEF tive a oportunidade de tomar o Ensino de Filosofia como campo de pesquisa e de elaboração teórico-prática no espaço acadêmico, (...) aprendizagem da indissociabilidade do ensino e da pesquisa (...) aprendizagem da Interdisciplinaridade (...).” (SUJEITO 02)

Os apontamentos do Sujeito 02 vão de encontro ao pensamento de Tardif (2006, p. 235), discutido anteriormente, no que se refere ao “fazer do professor - tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria prática.”

Pelas entrevistas também foi possível compreender que diversos são os motivos que levaram e levam os professores de filosofia até o NESEF. Nesse sentido, destacam-se as seguintes passagens:

“Como docente da escola pública, compreendo que a formação continuada de qualidade é de extrema importância e a Secretaria de Educação do Paraná (SEED) não tem priorizado essa prática, no que diz respeito ao ensino de Filosofia.” (SUJEITO 03)

“... foi no cotidiano da sala de aula que me dei conta de algo que já me inquietava: de que o curso de Filosofia, ainda que de licenciatura, não me preparava suficientemente para ensinar filosofia, não dialogava com a realidade, dramática da educação pública, ...” (SUJEITO 02)

“Descobri (...) que o NESEF atuava na defesa da Filosofia no Ensino Médio militando em três frentes: política (ocupando espaços de forma orgânica, ...) e atuando junto a parlamentares tanto no âmbito estadual como no federal para tornar a filosofia obrigatória no currículo); acadêmica (por meio da pesquisa e participação em eventos como por exemplo do fórum sul); e formação de professores (tanto inicial quanto na formação continuada, especialmente dos professores da rede estadual).” (SUJEITO 01)

Diante do exposto pelos Sujeitos 01, 02 e 03 na questão sobre o que o levou até o NESEF, pode-se afirmar, que cada um teve uma motivação pessoal, desde a necessidade de formação continuada (destacada pelo Sujeito 03), passando pela compreensão de que a formação recebida até o momento era insuficiente para uma atuação docente de qualidade (conforme Sujeito 02), até a identificação com uma militância política, acadêmica e de formação de professores (apontado pelo Sujeito 01).

Sobre esse aspecto Nóvoa (1995, p. 25) alerta que, para que a formação adquira um “sentido” na vida do sujeito é preciso a interação entre as “dimensões pessoais e profissionais” dos professores. Também enfatiza que a formação não se dá por acumulação de conhecimentos e, sim, por meio de “reflexividade crítica” em relação às práticas do docente. Neste sentido, a prática tem *status* de “saber da experiência”.

Numa perspectiva de formação continuada que se afasta de um simples treinamento ou uma reciclagem, defendida por Garcia (1989, 1995), Nóvoa (1995), Pimenta (1999) e Tardif (2006), conforme apresentado na fundamentação teórica desse trabalho, é possível inferir que as atividades do

NESEF vem contribuindo para a mudança na prática docente dos professores membros do grupo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi apresentada uma experiência em formação continuada para professores de filosofia do Ensino Médio, por meio das ações do Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre o Ensino de Filosofia – NESEF.

Esta estratégia de formação continuada vem sendo apontada por pesquisadores como uma alternativa fecunda para a formação de professores, uma vez que toma a prática docente e pedagógica em seus contextos reais. Outra característica dessa estratégia de formação continuada é considerar a autonomia dos indivíduos tanto em suas reflexões como em suas produções. Ainda pode-se apontar como pressuposto dessa formação a disponibilização de um espaço de trocas de experiências e profícuos debates sobre todos os aspectos que envolvem o ensino de filosofia, especialmente no Ensino Médio público.

Por meio da análise dos dados coletados nas entrevistas foi possível perceber que o grupo de estudos, enquanto espaço de formação continuada de professores a prática educativa emancipatória, em especial na sobre o ensino de filosofia, que retém em sua essência a reflexão crítica para a transformação da prática.

É necessário destacar que o grupo de estudos analisado atua em três frentes de trabalho: a política, a formação continuada de professores e a de pesquisa. Nesse sentido, diversas são as atividades realizadas em cada uma dessas frentes de trabalho que não foi possível apresentar nessa pesquisa. Essa limitação deveu-se à falta de tempo para analisar e discutir cada uma das atividades formadoras propostas pelo grupo.

Ainda assim, vislumbrou-se uma oportunidade de realizar a formação continuada e professores de filosofia atuantes no Ensino Médio, como um processo capaz de ampliar e consolidar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, refletindo criticamente sobre a prática diária, levando mudanças a essa prática. Todavia, com uma análise mais detalhada sobre cada uma das atividades propostas e realizadas pelo grupo, com a observação na prática dessas atividades, será possível compreender como as atividades são realizadas, os pressupostos teóricos utilizados, quais são as mudanças na

prática docente dos professores que participaram do grupo, qual a identidade do professor que participa desse tipo de formação.

A reflexão, análise e discussão desses questionamentos, tão amplos e complexos, poderão ser abordados em pesquisas futuras.

6. REFERÊNCIAS

- ANTICH, A . V. FORSTER, M. M. S. **Formação continuada na modalidade de grupo de estudos:** repercussões na prática docente. IX ANPED SUL. 2012. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2711/577>. Acesso em 26 de jan. 2016.
- BERTUCCI, M. C. S. SOUSA, M. C. Grupo de estudos na escola: uma estratégia para a formação continuada de professores que ensinam matemática. In: IX Congresso Internacional de Educação, Curitiba, 2009. **Anais...** Curitiba: Educere, 2009. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2521_1470.pdf. Acesso em 26 de jan. 2016.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 1996.** Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 1996.
- _____. MEC/CNE/CP. **Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 08/05/2001.
- COSTA-HÜBES, T. C. **Formação continuada em língua portuguesa:** uma proposta e seus resultados. III Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo. PUCMG. Belo Horizonte. 2008. Dispon[ível em file:///C:/Users/ACER/Documents/3391-12451-1-PB.pdf. Acesso em 26 de jan. 2016.
- GARCIA, D. J.; SCHLÜNZEN, E .T. M., SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. Afetividade e emoção: isso é possível a distância? In: VALENTE, J. A. V.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). **Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias.** São Paulo: Avercamp, 2007. p. 183-192.
- GATTI, B. A . Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- HORN, G. B. E ARIAS, V. **A política educacional e o ensino de filosofia no Paraná:** análise do NESEF acerca da atual conjuntura. In: Revista do NESEF: Filosofia e Ensino. Ed. esp. de lançamento. Ensino de Filosofia e Política Pública Educacional. Curitiba. UFPR, vol. 1, nº 1, p. 1-105, out., nov., dez., 2012/ jan. 2013. Disponível em www.nesef.ufpr.br. Acesso em 01 fev. 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, a. XX, n. 68, Dez. 1999.

MARCELO, C. G. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 51-76.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1989.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002. p. 11-28.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. do S. C. **Os sentidos da formação contínua de Professores**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200044333003017001P2>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SEED. **Intrução**. 006\2006. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao062006sued.pdf>. Acesso em 27 de jan. 2016.

SILVA, R. A. da; VOSGERAU, D. S. R. O processo de análise de dados a partir de mensagens extraídas de um ambiente virtual. In: VII Congresso Internacional de Educação, Curitiba, 2007. **Anais...** Curitiba: Educere, 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-509-02.pdf>. Acesso em 25 de jan. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.