

# A formação docente no espaço escolar em sua concepção colaborativa de conhecimento

## *Teacher training at schools according to the concept of collaborative knowledge*

Carlos Henrique Martins Torra<sup>1</sup>  
Pura Lúcia Oliver Martins<sup>1</sup>  
Adriane Vanzo<sup>1</sup>

### Resumo

O presente trabalho origina-se de um estudo teórico-prático acerca da concepção formativa de um grupo de docentes em um colégio da cidade de Curitiba (PR). O núcleo reflexivo incide sobre as concepções que alicerçaram o modelo formativo docente no Brasil, bem como a análise da opção epistemológico-formativa da área de Filosofia e Sociologia no colégio lócus da pesquisa. Utilizando o Método Dialético como referencial, foram analisadas as produções dos docentes sobre a concepção teórico-prática, no que tange à questão formativa que prevê uma dialogia permanente entre reflexão/colaboração/produção coletiva. A finalidade, com isso, foi compreender e verificar como a proposta de formar e reformar a prática, por meio do conhecimento sistematizado pelo grupo, de modo colaborativo, tendo a escola como espaço privilegiado de formação de professores, reflete nas ações pedagógicas do grupo docente. O estudo fundamenta-se no posicionamento teórico de Edgar Faure, António Nóvoa, Francisco Imbernón, Ilma Veiga, Carlos Marcelo, Edgar Morin e Pura Lúcia Martins, que indicam um tipo de formação continuada que considera os saberes práticos gestados na escola. A trajetória percorrida aponta para uma ressignificação dos conteúdos tradicionais e ortodoxos da área estudada.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Ensino de filosofia. Formação continuada. Grupo colaborativo. Sociologia e educação.

### Abstract

*This article was the result of a theoretical and practical study on the concepts of teacher training of a group of teachers in a school in the city of Curitiba (PR). The core of reflection considered the concepts that are the foundation of the teacher training model in Brazil and analyzed the epistemological-educational option in the areas of Philosophy and Sociology at the school where the research was conducted. Using the dialectic method as reference, the productions of teachers were analyzed using a theoretical and practical method with regard to the training issue that provides a*

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Imaculada Conceição, 1155, Prado Velho, 80215-901, Curitiba, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C.H.M. TORRA. E-mail: <ctorra2@hotmail.com>.

*permanent dialog between reflection/collaboration/collective productions. Through knowledge collaboratively systematized by the group, since the school environment is ideal for teacher training, the purpose was to understand and verify how training and retraining reflected on the educational activities of the group of teachers. The study was based on the theoretical framework of Edgar Faure, António Nóvoa, Francisco Imbernón, Ilma Veiga, Carlos Marcelo, Edgar Morin and Pura Lúcia Martins, who suggest that continuing teacher training should take into account the practical knowledge developed at school. The trajectory points to a reinterpretation of the traditional and orthodox contents of the area studied.*

**Keywords:** Knowledge. Philosophy teaching. Continuing training. Collaborative groups. Sociology and education.

## Introdução

Este texto foca a questão da formação de professores considerando o binômio teoria e prática, com base na pressuposição de que tal formação pode instituir-se no contexto escolar como uma ecologia da ação docente retroalimentada e colaborativa, desenvolvida dentro do conjunto de conhecimentos gestados pelos próprios docentes. De acordo com Morin (2007, p.87), ecologia da ação é, “em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações”. Martins (1998, 2008) desenvolveu, na década de 1980, uma proposição formativa que referenciou este estudo e possibilitou, nas décadas seguintes, um significativo aprofundamento da formação docente, não mais sob a perspectiva transmissão-assimilação de conhecimento, mas como estrutura formativa com característica metodológica coletiva e colaborativa.

Nessa perspectiva, o professor produtor de saberes, pautado no trabalho coletivo e na constituição de conhecimentos próprios da profissão docente, como se observará ao longo dessa reflexão, busca por meio da sua ação e do seu fundamento teórico e experiencial, avançar para a constituição e reconstrução dos conhecimentos estatuídos na vida acadêmica, pois, segundo Imbernón (2011, p.32), “o conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado”.

A tessitura deste trabalho trouxe, *de per se*, a exigência de análise acerca dos conceitos que envolvem a ideia da formação continuada

colaborativa no espaço escolar, no sentido de evidenciar a opção do colégio e da área objeto de estudo, em relação à formação continuada, distinguindo-a da educação permanente e de outros sistemas formativos que se estabeleceram, por vezes, não por e para dentro da prática docente, mas como exigência político-ideológica e econômica imposta aos docentes, ora em âmbito nacional, ora sob uma exigência institucional.

Desse modo, optou-se por trazer algumas discussões já realizadas por diversos autores sobre esses conceitos, objetivando assim a compreensão mais abrangente, porém também verticalizada, do conhecimento que este trabalho se propõe discutir. É nesse sentido que cabe a indagação: em qual sentido e com qual intensidade é possível verificar nos modelos de formação atual, a presença de uma concepção tecnicista e de desvalorização do profissional docente como sujeito constituidor de conhecimento? Em qual medida a opção formativa gestada e definida pelos próprios docentes pode garantir/proporcionar uma qualificação nos processos educativos/pedagógicos, sem onerar ainda mais o escasso tempo do professor no tocante aos compromissos múltiplos que ele já possui?

Diante desses questionamentos, constitui-se como questão norteadora examinar como a opção de formar-se colaborativamente no contexto da escola pode articular os conhecimentos desenvolvidos na área em questão (Filosofia e Sociologia), do colégio lócus da pesquisa, possibilitando assim uma prática interdependente aos estudos e à base epistemológica que o grupo estruturou como concepção formativa.

Algumas análises referentes às categorias utilizadas para dar corpo e sistematização aos

elementos conceituais e axiomas tratados até o presente momento, serão oportunamente desenvolvidas, na próxima seção, sob um viés metodológico, enquanto aspecto integrador das discussões propostas, inclusive no tocante à pesquisa empírica.

### **Procedimentos Metodológicos**

A proposta de investigação, nesta reflexão, focaliza como o contexto escolar, em toda a sua complexidade, pode ser um espaço de contradições e controvérsias na formação continuada de professores, com vistas à constituição de saberes e conhecimentos colaborativos, imbricados e realimentados pela experiência da ação cotidiana, no lócus de trabalho de um grupo de professores da Educação Básica da área de Filosofia e Sociologia. Como se trata de uma pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso, cumpre definir referenciais de análise que possam discutir coerentemente as singularidades e complementariedades presentes nas suas múltiplas dimensões.

Por isso, em oposição ao pensamento dogmático, entende-se a perspectiva dialética defendida por Gadotti (2000, p.37) no âmbito da pesquisa educacional como sendo “propositora de um olhar sobre a práxis social do indivíduo que reconstitui ações individuais diferentes, reestruturando a própria ação social”. Nesse sentido, tendo a dialética como elemento de análise, buscou-se compreender nesta pesquisa as experiências dos sujeitos envolvidos no processo de formulação dos saberes docentes pela prática e na realimentação desta, considerando as concepções teóricas que a prática suscita, além de reputar todo o aspecto totalizador que, de modo coletivo e colaborativo, abrange as contradições formativas.

Desse modo, visto que esta pesquisa focaliza a formação continuada no contexto do colégio, na área de Filosofia e Sociologia, os seus quatro professores foram convidados a participar do aspecto empírico da pesquisa. A opção de trabalho com essa área

específica está fundamentada no fato de a proposição epistemológica assumida pelo grupo constituir um objeto importante de pesquisa e de tratar com uma nova possibilidade de conhecimento para a formação continuada no espaço da escola.

Os docentes lecionam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio (Filosofia e Sociologia) - o que, em tese, garante uma percepção do conjunto formativo proposto pela área nas reuniões pedagógicas de estudos e formação continuada. Todos possuem Licenciatura Plena em Filosofia e grau de Mestrado, sendo dois em Educação, um em Filosofia e um em Teologia.

O questionário aberto foi elaborado com a finalidade de coletar dados sobre a percepção pessoal dos sujeitos investigados acerca de elementos centrais que aqui são considerados importantes, a saber: (a) a experiência formativa e acadêmica de cada sujeito, considerando as teorias que contribuem/ contribuíram para a ação pedagógica; (b) o conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico da instituição na qual trabalham, principalmente acerca da proposição sobre a formação continuada colaborativa; (c) o conhecimento e efetivação (prática) da base epistemológica que sustenta a concepção formativa e de ciência da área/grupo em questão.

Todos os procedimentos éticos foram observados, e a pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética.

### **A formação permanente**

Com o escopo de efetivar a reflexão acerca dos objetivos e do problema aqui apresentados, foram ponderadas duas categorias fundamentais, escolhidas como referenciais de análise para a compreensão da opção formativa a partir da escola, isto é, a *educação permanente* e a *formação continuada no contexto escolar*, analisando suas perspectivas no tocante aos métodos e modelos formativos estabelecidos historicamente.

De acordo com Cardoso (2009), a discussão sobre a educação permanente vem de longa data. As

primeiras manifestações sobre a formação que deve envolver o sujeito por toda a vida ocorreram já na Revolução Francesa, em 1789, como também apareceram na Inglaterra, em 1919, no Relatório do Ministério da Reconstrução da Inglaterra, documento ligado à educação de adultos, afirmando que a educação permanente se evidenciava uma “necessidade nacional permanente, um aspecto inseparável da vida do cidadão, devendo portanto ser universal e durar toda a vida” (Rodrigues, 2005, p.8).

Ainda nessa perspectiva, Faure (1972) publica um documento chamado *Learning to be: the world of Education today and tomorrow*, que foi arcabouço para o Relatório da *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), chamado Relatório Faure, objetivando o termo “educação permanente” como elemento central de discussão e avanço, no tocante à superação das dificuldades enfrentadas por diversos países acerca das políticas educacionais e do desenvolvimento econômico (Cardoso, 2009, p.9).

Para Cardoso, Edgard Faure entendia a educação permanente como sendo “a expressão de uma relação envolvente entre todas as formas e momentos do processo educativo” (Cardoso, 2009, p.9). Nessa vertente, a UNESCO em 1972, por meio do Relatório Faure, imprime um sentido de educação permanente como “a formação total do homem, segundo um processo que prossegue durante toda a vida” (Cardoso, 2009, p.9).

Cumprе ressaltar que o contexto em que a educação permanente aparece nos documentos da UNESCO é de resposta a um processo político e econômico mundial de crises e crescimento do capital e da produção em larga escala. Toda a conjuntura social da década de 70 resvalava na expectativa de crescimento por parte dos países desenvolvidos e na transferência de capital aos países em desenvolvimento. Além disso, algumas empresas fixavam suas filiais nesses países em desenvolvimento, em busca de mão de obra barata e disciplinada, além da forte influência neoliberal a partir da década de 1990.

No Brasil, a utilização da nomenclatura “educação permanente”, na década de 1990, foi revisitada sob a perspectiva de formação para a empregabilidade; em meados dessa mesma década, o conceito foi bastante relacionado à Educação de Jovens e Adultos.

Com isso, o sentido humanístico presente na constituição do termo perde espaço, visto que, uma vez estabelecida como propósito formativo humano para toda a vida, na profissão docente, esse foi impregnado pela concepção de formação continuada, o que parece evidenciar certo adensamento do sentido proposto de educação permanente. Esta perdura a partir da década de 1990 no Brasil, quando esse modelo formativo se caracterizou por ser individualizado e comprometido com uma concorrência financiada pelas benesses que o educar-se permanentemente trazia no sistema capitalista neoliberal.

Por fim, será discutida a concepção de formação continuada e sua efetivação a partir da escola, foco da presente análise.

### **A formação continuada no espaço escolar e sua perspectiva colaborativa**

A primeira indagação pertinente no tocante à compreensão do modelo de formação continuada a partir da escola diz respeito ao que se entende por formação. Abbagnano (2012, p.261, grifo do autor) destaca que formação no seu amplo sentido, filosófico e pedagógico “indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de **cultura**, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos”. Portanto, “formação” estreita sua relação conceitual com o termo cultura.

Imbernón (2011, p.15), teórico da formação docente, destaca que “a formação continuada deve se dar a partir da escola”, com o intuito de garantir a percepção de um professor que possui prática epistemológica pertinente e necessária à auto e à heteroformação. Nesse sentido, o docente é sujeito de conhecimento. Ainda nessa vertente, Nóvoa (2009)

compreende ser o espaço escolar um lugar privilegiado de formação de pesquisadores que visam a resolver desafios da aprendizagem a partir do trabalho escolar. A escola, em Nóvoa (2009), é vista como lugar de desenvolvimento do professor, que na sua ação engloba vários conhecimentos além da teoria e prática, ou seja, que reflete processo histórico e de concepção abrangente.

Com isso, a formação docente tendo a escola como espaço privilegiado de sistematização, estudo e produção colaborativa - considerada enquanto cultura própria, mas também socialmente constituída de maneira concomitante - pressupõe um professor que entenda que o processo de maturação e desenvolvimento intelectual humano perpassa toda a vida do sujeito, individual, cultural e histórico. Esse sujeito, ao formar-se se re-forma, pois, enquanto processo de desenvolvimento intelectual na fundação/refundação da prática, identifica-se como um ser inacabado, portanto, infinito enquanto possibilidades intelectuais, visto que, sendo humano, só o é porque está sendo, "na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento [...]" (Freire, 2009, p.50).

Esse inacabamento, de acordo com Freire (2009), constitui o ser ontologicamente. Por isso, o professor, consciente da sua finitude, capaz de julgar e sendo sujeito histórico-cultural, aprende pelas contradições das utopias sustentadas teoricamente e pelas concretudes das ações educativas, conjugadas às tensões sociais, econômicas e culturais presentes na história dos grupos e dos indivíduos, o que possibilita um posicionamento objetivamente ético no formar-se e na formação do outro.

Como ser inconcluso, o humano reelabora e reestrutura a forma de agir, em consonância com aquilo que lhe é oferecido culturalmente - portanto, o *outro* é substrato formativo para todos-grupo. Porém, o sujeito é também constituído pela própria individualidade que sobrepuja de diversas formas as estruturas estabelecidas. Parte do conhecimento no processo de desenvolvimento intelectual e ético é elaborado no âmbito escolar, o que significa dizer

que é também nesse ambiente que o educando-educador aprende a se autoposicionar frente ao mundo e aos outros, de forma autônoma.

Ao guindar a questão da autonomia, Freire (2009), na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, assume a importância de discutir o Humano, educando - educador como ser essencialmente incompleto. O respeito a sua autonomia e dignidade é indispensável para instigar uma existência de completude no outro por meio do seu conhecimento, que, na esfera educativa, reflete como foco de um trabalho docente coerente à vocação do ser humano com ser ético.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 2009, p.59).

O posicionamento ético-formativo deve ser alimento sempre do ponto de vista da "outridade", ou seja, para que a percepção do sujeito seja completa, faz-se necessário entender o outro como outro "eu", como percurso para a constituição de uma ética do humano. Assim, a ação formativa docente deve ser feita em favor e para o outro, tangenciando as principais características da profissão docente, que é, metodologicamente, ser colaborativa, isto é, contínua e feita com os pares em um contexto educativo.

Marcelo Garcia (1999, p.25) apresenta, nessa perspectiva, o conceito de "formação de professores" como sendo uma área de pesquisa e reflexão, em que os professores em formação ou em exercício se comprometem, individualmente ou em equipe, no

aprofundamento dos seus conhecimentos, possibilitando, desse modo, ao docente intervir de modo mais competente no seu jeito de ensinar e aprender. O autor destaca ainda quatro níveis principais no processo formativo do professor, a saber: (a) Fase pré-treino: caracterizado pela experiência no processo de formação na educação básica que todos os professores vivenciam; (b) Fase de formação inicial: relacionada à apropriação do conhecimento pedagógico e específico, em uma instituição que tem como foco a formação docente; (c) Fase de iniciação: período de aprendizagem prática - período de sobrevivência; (d) Fase da formação continuada: caracterizada pelo desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Por sua vez, Imbernón (2011) destaca que a formação continuada deve se dar a partir da escola, com o intuito de garantir a constituição de um professor que possui uma prática epistemológica pertinente e necessária à auto e à heteroformação. É ainda, nessa via, que o autor afirma ser imprescindível

Formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (Imbernón, 2011, p.15).

É nesse sentido que a opção da formação continuada, sob uma perspectiva colaborativa, alicerça a prática de um docente sujeito e não simples transmissor de conhecimento. Em outras palavras a característica marcante do método de produção colaborativa de conhecimento fundamenta-se solidamente na perspectiva de uma construção conjunta da aprendizagem. Assim, uma vez que um grupo de professores, de maneira autônoma se reúne para constituir uma reflexão séria sobre a opção de trabalho e a prática diária, bem como para estudar os elementos centrais de formalização metodológica e teórica utilizada pelo grupo, a produção e construção

do saber se fazem, no sentido do próprio grupo estabelecer rumos de trabalho docente, incorporando um sentido ético e epistemológico a partir da prática e da experiência contextual.

Veiga (2008), embora estabeleça fundamentalmente uma profunda reflexão sobre o projeto colaborativo que compõe a estruturação da aula, aponta para a organização colaborativa dos professores em formação, afirmando ser arbitrária a aproximação conceitual entre cooperação e colaboração, pois, enquanto concepção de trabalho docente, cada termo traz uma carga metodológica bem distinta na sua efetivação. Segundo a pesquisadora, a palavra “cooperação”, do verbo latino *operare*, submete a noção de operar, executar, enquanto “colaboração” tem raiz no termo latino *laborare*, que remete à ideia de trabalhar, desenvolver atividades, isto é, trabalhar conjuntamente.

É por isso que a postura passiva, reprodutivista social e ideológica - por sua vez não consciente das contradições e das diversas verdades que alicerçam o conhecimento - não encontra base em um sistema formativo docente que incorpore a colaboração como método de trabalho e produção. Pois, “no grupo colaborativo profissional<sup>2</sup> todos assumem a responsabilidade de cumprir os acordos agendados e as responsabilidades negociadas” (Veiga, 2008, p.272). Por outro lado, se houver o domínio ou a imposição hierarquizada de um poder externo, que conduza os trabalhos, sem a consideração eficaz dos conhecimentos dos indivíduos na constituição do saber do grupo, a percepção de manipulação se sobressai e anula a possibilidade de uma formação real, significativa e transformadora a partir da prática alimentada e realimentada pela teoria.

Importa dizer, contudo, que a dinâmica formativa colaborativa não pode prescindir de um grupo docente disposto a expor suas vertentes ideológicas e educativas, além da assunção de compromissos próprios dos aprofundamentos analíticos na composição de um conhecimento que

<sup>2</sup> Veiga (2008) caracteriza quatro tipos de trabalho colaborativo do professor, a saber: a colaboração balcanizada, a cooperação fácil, o trabalho em equipe artificial e a colaboração profissional.

visa à resolução de impasses peculiares da profissão no tocante à autoformação e à formação do educando. Por isso, há que se concordar com Veiga (2008) quando afirma ser indispensável a correlação entre a perspectiva da formação docente colaborativa e a preocupação permanente de formação do educando nesse processo, isto é, o sucesso desse método de formação continuada reside em os professores estarem

[...] dispostos a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes; discutir a descontextualização e o aligeiramento dos saberes de ensino; romper com a concepção conservadora de ciência e com a fragmentação disciplinar; questionar o esquema dissociativo da relação teoria-prática; analisar os resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório, entre outras questões (Veiga, 2008, p.269).

A escola, desse modo, é uma das instituições educativas capazes de proporcionar - enquanto ambiente repleto de contrastes culturais, complexidades intelectuais e classes sociais - as mudanças necessárias a um conhecimento reputado como base para a formação de valores de cunho social, alimentadas pela prática, na interdependência formação continuadação ético-formativa permeada pelo estudo da prática no contexto imediato. Desse modo, "o conhecimento é sempre o conhecimento de uma prática, nunca da realidade natural ou social" (Santos, 1992, p.29). Refletir a prática para compor uma ação formativa, cuja realidade destoa daquela que fundamenta a utopia ético-formativa do humano como ser essencialmente ético, significa supor a necessidade de repensar e reestruturar contextualmente a prática educativa vigente.

Ainda nessa perspectiva, Nóvoa (2009) compreende ser o espaço da escola um lugar privilegiado de formação de pesquisadores, que visam resolver desafios da aprendizagem a partir do trabalho escolar, estabelecido na colaboração. A escola, em Nóvoa, é vista como um lugar de desenvolvimento

do professor, que na sua ação engloba vários conhecimentos que vão além da teoria e prática, pois refletem um processo histórico pessoal e de concepção educativo-formativo bastante abrangente.

Com isso, a produção colaborativa, evidenciada como elemento central na constituição de um saber específico subsidiado pela experiência docente, torna-se gerador do sentido de compreender:

[...] em primeiro lugar a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética (Nóvoa, 2009, p.17).

É interessante notar que as *comunidades de práticas* sugeridas por Nóvoa, fruto do pensar e produzir colaborativamente, teriam por objetivo reforçar o compromisso dos docentes com a pesquisa, a inovação e a ética, ferramentas pelas quais seria possível responder mais adequadamente aos desafios da aprendizagem, sociais e formativos, além dos aspectos conjunturais característicos das relações travadas em uma sociedade pautada no individualismo e no capital.

Fusari e Franco (2005) destacam, por seu turno, que, analisando as diversas pesquisas realizadas no Brasil após a década de 1970, muitas apontam para uma percepção formativa continuada dos professores, com enfoque na dinâmica própria do contexto escolar como espaço rico e privilegiado para contemplar as complexidades e contradições de uma formação não mais redentorista, mas capaz de ajudar a refletir a prática docente como ponto de partida para composição de uma nova ação, coletiva e benéfica para o processo ensino-aprendizagem, considerando, desse modo, as peculiaridades contextuais. Assim,

[...] dentre os benefícios apontados destacamos: investimento no coletivo da escola, a problematização e análise das práticas em curso, proposta de mudança no processo de reflexão coletiva dos professores, o estudo analítico do trabalho com o currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares, etc. (Fusari & Franco, 2005, p.19).

Assim sendo, tendo como referência a qualidade educativa, o professor supera a reflexão sobre a prática e realiza um trabalho intelectual dialógico, pois, na sistematização colaborativa, o docente ressignifica sua profissão e sua ação que transcende o aspecto distributivo do conhecimento, pois ele se torna produtor de saberes no contexto da sua prática e a partir das mudanças de cada contexto.

## Resultados e Discussão

Nesse ponto da reflexão, cumpre apresentar, como estudo de caso, alguns resultados da pesquisa empírica e, para maior clareza da proposta explanada, a discussão pormenorizada sobre a concepção formativa do grupo de professores objeto deste estudo.

### A organização e concepção que sustenta os estudos e a prática na área de conhecimento em questão

A organização do trabalho pedagógico e estudo da área conta com espaço e tempo privilegiado para sua realização. Todos os professores se reúnem semanalmente para intercalar reuniões de área de conhecimento, com o objetivo específico de estudos (trato com o conhecimento, produções e reestruturação curricular, fundamentação teórica e formulação dos eixos de conteúdos e metodológicos) e reunião de setor/ano, com foco nos acompanhamentos dos trabalhos das diversas disciplinas, Conselhos de Classe e encaminhamentos práticos das estratégias do setor.

Foi em um movimento de estudo coletivo e colaborativo iniciado em 2009 que os docentes mostraram a necessidade de revisitar a concepção de conhecimento que a área desenvolvera até então. Em documento elaborado pelos docentes da área ao findar o ano de 2009 ficou evidente que as lacunas presentes na dificuldade de alimentar a prática a partir da teoria - estudada, sistematizada e aprofundada pelo grupo - bem como repensar a teoria em vista dos desafios da prática, mostraram que a base epistemológica que o grupo sustentava e utilizava como arcabouço para o trabalho prático (estratégias e currículo) não dava mais conta de direcionar as necessidades contextuais macro e micro, menos ainda da produção conceitual e de concepção no tocante à formação do sujeito como um todo.

Prevalencia nas discussões do grupo a preocupação em aproximar o sentido epistemológico com a formação humana, e esta com a construção de uma nova sociedade por meio do conhecimento, visto que a instituição já definia nos seus documentos essa postura ética do conhecimento como fator formativo imprescindível.

Após um ano de intensos estudos e discussões, o grupo fundamentou/estabeleceu a concepção transumanista como opção pedagógico-formativa, apresentando-a sob uma lógica inclusiva, dialógica, valorativa, além da perspectiva ética. A utilização desse conceito tão abrangente encontra sua fundamentação em Nicolescu (1999, p.155) como sendo:

[...] a nova forma de humanismo que oferece a cada ser humano a capacidade máxima de desenvolvimento cultural e espiritual. **Trata-se de procurar o que existe entre, através e além dos seres humanos:** aquilo que podemos chamar de o Ser dos seres. O transumanismo não visa uma homogeneidade fatalmente destrutiva, mas a atualização máxima da unidade dentro da diversidade e da diversidade pela unidade (grifo nosso).

O documento *Fundamentação e Sistematização da Opção Epistemológica da Área de*

*Filosofia e Sociologia* (2010, p.45), analisado nesta pesquisa, promoveu a mudança curricular, sustentando que:

O **transhumanismo** (sic), desta forma, como elemento estruturador da concepção de ciência da área, é agregador de diversos elementos que fazem do nosso ser/fazer pedagógico [...] Queremos promover o desenvolvimento da consciência crítica e criativa; do posicionamento refletido a partir da pessoalidade do discurso e de sua contextualização histórica, geográfica, social e política; da sensibilização para as necessidades do outro e da sociedade, e para o cuidado com o planeta; da percepção do sagrado como expressão vital da humanidade do ser humano; do despertar para a ação como fim último do processo de ensinagem ↔ aprendizagem (Fundamentação..., 2010, p.45).

Contudo, o dilema permanente continua sendo a aproximação e trânsito das bases teóricas desenvolvidas pelo grupo na interface com a prática e a transposição do conhecimento para a sala de aula e nas transformações pedagógicas.

A seguir, é apresentada a análise feita por meio da observação de aula e do questionário aplicado acerca das qualificações pedagógicas desenvolvidas pelo grupo docente pesquisado, no sentido de elucidar se, de fato, a perspectiva colaborativa da formação docente contribuiu efetivamente para a transformação da prática docente em sala de aula. Para tanto, utilizam-se as nomenclaturas *Professor A*, *Professor B*, *Professor C* e *Professor D*, para indicar os professores participantes no intuito de garantir o sigilo dos sujeitos pesquisados, bem como contemplar as determinações éticas da pesquisa.

### **Análise das estratégias teórico-práticas em sala de aula**

A formação de professores, segundo vários autores já citados, deve compor uma relação dialógica entre a prática e a teoria no campo de ação e contexto específico. Esse espaço se estabelece pela confluência

de experiências, conhecimentos, relações/interações sociais e concepções que, de maneira crítica, podem agregar saberes, não predominantemente racionalizáveis, mas que incorporam a riqueza das dimensões humanas que vão além da justaposição de teorias.

A sala de aula, como espaço da prática educativa consciente, que valoriza os saberes que vão além do ontológico na direção de ações, as quais compreendem as dimensões humanas éticas, pode possibilitar, principalmente nas relações sociais e dialógicas travadas no seu âmago, a reconfiguração da relação com a vida e com o conhecimento.

Ademais, entende-se que a formação continuada só apreende significado quando confrontada aos problemas reais, próprios dos dilemas vivenciados pelos docentes no ambiente escolar, o que permite incluir, como objeto de estudo, o conhecimento desenvolvido nas relações educador-educando dentro de sala, visando autonomia real, de fundo social e ético, dos agentes educativos.

É com esse escopo que, com base no objetivo e problematização estabelecidos na introdução deste trabalho, foram analisadas práticas desenvolvidas em sala de aula, com base nos planejamentos e na aplicação do questionário aberto, na tentativa de verificar como a proposta epistemológica e a formação colaborativa desenvolvida pelo grupo contribuiu para a qualificação das estratégias e avaliações enquanto efetivação na prática de sala de aula.

Em referência a essa discussão, o *Professor C* indica como prática de sala de aula abordagens que valorizam o saber do outro como tessitura da diversidade de percepção da ética nas relações de poder que subjagam a vida, polemizando a visão unilateral da realidade. Os ganhos formativos demonstrados revelam possível desinstalar da passividade frente aos temas ortodoxos da Filosofia, ao dizer:

*Trabalhei com os estudantes no início do ano uma primeira aproximação do tema "ética e animais". O objetivo era demonstrar como nossa cultura é*

*antropocêntrica e instrumental em relação aos animais não humanos e isso seria um problema ético grave. Como estratégia para trabalhar o tema adotei os seguintes procedimentos:*

a) *Escolhemos como alvo do nosso estudo o “uso de animais como cobaias na experimentação de cosméticos”.*

b) *Conceituamos e discutimos os temas: racismo, sexismo e especismo.*

c) *Usamos um vídeo de 10 minutos que ilustra as três práticas acima estudadas. Na discussão desconfortável o problema se tornou evidente.*

d) *Pesquisamos a empresa que mais utiliza animais em seus testes [...] todos se deram conta que quase todos os produtos usados como cosméticos, desodorantes, cremes dentais, sabão em pó são desta empresa. A proposta dos cosméticos foi extrapolada.*

e) *Todos os alunos mandaram um e-mail para a empresa expressando sua preocupação e perguntando por que eles não usam métodos alternativos.*

f) *A empresa respondeu da mesma forma para todos. Mesmo usando uma linguagem persuasiva NENHUM aluno se convenceu. Alguns registraram isso através de outro e-mail afirmando que não usariam mais os produtos da referida empresa e levaram essa discussão para suas casas. Outros, uma minoria, não achou isso relevante. Não percebi um desafio significativo no processo de aprendizagem e assimilação cognitiva dos conceitos. Houve um avanço importante na **religação de saberes**, isso sim: animais humanos, não humanos, ética, meio ambiente foram interligados. O entrave imenso foi ético. Qualquer mudança de hábito é complexa. Mesmo os alunos que optaram por se envolver com o tema e transformar seus hábitos encontraram no mundo adulto descaso e ridicularização. A impressão que ficou é que se coloca sobre os ombros desta geração mudar o mundo que os adultos estão destruindo.*

É notória, na descrição da estratégia utilizada pelo *Professor C*, a preocupação com a concepção desenvolvida pela área mediante o conteúdo

específico da disciplina. Alguns elementos conjunturais depreendem-se dessa explanação: (i) pode-se perceber que o conteúdo da ciência filosófica está carregado de certa perspectiva valorativa em favor da vida. O conhecimento da disciplina envolve uma ação reflexiva, pois, além de abranger fundamentos conceituais, promove a constituição de ações éticas e práticas de transformação social; (ii) além disso, a estratégia da aula prevê passos significativos para o desenvolvimento de um novo olhar sobre essa realidade apontada pelo professor, como possível objeto de estudo e pesquisa.

O saber docente indica que as etapas dessa construção precisam de um caminho dosado, envolvendo, após a definição do tema de discussão, de apelo social importante, a conceituação, a sensibilização, a pesquisa e, por fim, o posicionamento dos educandos frente ao conhecimento discutido e aprofundado. A resposta social e o redirecionamento da ação ocorreram a partir do momento em que os educandos, insatisfeitos com a postura de exploração de outros seres e fundamentados nos conceitos de especismo e sexismo, demonstraram um não convencimento, apostando na crítica ao sistema por meio do contato com as empresas que utilizam seres vivos como cobaias para o desenvolvimento de produtos estéticos.

Tal saber sistematizado identifica uma superação da prática mecanicista própria da concepção antropocêntrica de mundo. O conhecimento é carregado de função social de transformação, e o professor é agente dessa transformação contextual. Nesse sentido, em aula, o *Professor C* trouxe um olhar crítico sobre a condição de sobrevivência do Planeta, considerado a respeito da condição de exploração dos recursos e da vida como meio de enriquecimento de grupos isolados. Para tanto, figura na inserção epistemológica com vista à prática desse sujeito, a clareza de que, sem o cuidado com o presente, o homem estaria saqueando as gerações futuras, indicando como reflexão a necessidade de desvincular da postura/ação humana o caráter profundamente antropocêntrico que destrói a vida e a segurança da existência das futuras gerações.

O *Professor C* revela ainda - quando inquirido no questionário aberto sobre a importância para sua prática e vida do posicionamento epistemológico colaborativo que constitui a vertente transumanista, no trato com o conhecimento - ser permanente seu movimento de reflexão sobre os referenciais, não só de conhecimento, mas também de ação frente aos estudantes. Assim, ele apresenta que essa perspectiva ético-formativa impõe-lhe:

*uma profunda autocritica para não reproduzir em minha prática aquilo que criticamos. Eu posso criticar o antropocentrismo arrogante e me tornar portador de uma prática pedagógica autoritária. Eu posso alertar para os problemas ecológicos e os sofrimentos de animais não humanos e simultaneamente sustentar práticas antiecológicas. Posso ainda ser um financiador do agronegócio e de toda a cadeia de crueldade e exploração que ele impõe para a fauna e a flora. Posso pensar num mundo melhor e manter uma abordagem disciplinar fechada, cartesiana, não complexa, inclusive na produção de materiais e atividades com os educandos. São as trocas intelectuais e éticas com meus colegas que reforçam em mim esse compromisso.*

Cumpramos ressaltar a importância da partilha e colaboração dos pares da área, apresentada pelo sujeito, caracterizada pelas trocas experienciais e intelectuais, no sentido de reforçar o compromisso com a proposta transumanista e a postura formativa colaborativa junto aos educandos.

O posicionamento do *Professor A* sobre a inserção prática da ética transumanista na sua abordagem educativa apresenta elementos constituidores de uma crítica social, incorporada estrategicamente aos debates relacionados aos conflitos de poder e manutenção do *status* de grupos culturalmente identificados como referenciais para todo o tecido social. Suas análises perpassam a questão da diversidade, impulsionando a reflexão para a vida cotidiana dos educandos. Assim,

*Acredito que a estratégia do debate a partir de um filme sobre a temática da pena de morte seja um exemplo sobre a percepção da importância da*

*ética na vida humana. O maior desafio dos alunos foi a falta de percepção dos elementos centrais do enredo do filme. E os avanços que percebi foi a preocupação dos alunos com a violência e/ou a destruição da vida; que a constituição da violência acontece na adolescência quando não há uma preocupação formativa para evitá-la; que as relações de poder determinam se há ou não a presença da ética nas relações humanas.*

A prática aqui instituída indica preocupação com as relações de poder e suas representações no conjunto de significados apreendidos pelos adolescentes. Toda configuração social sobre a vida e seu valor permeia o sentido dado pela própria morte. A educação ética, assim, é capaz de instruir o educando de maneira crítica, a uma visão multidimensional dos valores e contra valores sustentados por análises limitadas dessas realidades. Propõe-se, desse modo, formar um educando capaz de crítica social, apoiado nos valores essenciais de respeito e garantia da vida.

Em decorrência dessa inserção epistemológica, o *Professor A* referenciou suas aulas, no estudo da estrutura dos movimentos sociais como espaço de ação cidadã e repolitização. As estratégias avaliativas, com abordagem conceitual, evidenciaram a preocupação do sujeito com a diversidade, como foco de uma reação à não valorização do "outro" enquanto ser de existência e experiências únicas. O trato com as questões étnicas, de gêneros e lutas sociais pelos direitos das minorias respaldou todas as análises feitas em sala pelo *Professor A*.

Ainda nessa vertente prática, o *Professor D* demonstra cuidado com a ressignificação do humano como dessacralizado para um ser de valor existencial coletivo e ecológico. Interessante pontuar o processo metodológico utilizado pelo Professor, que inicia a reflexão na percepção de condição de uma humanidade separada, desconectada da natureza, para depois reconstruir a noção de um humano menos condicionado ao olhar predefinido pelo conjunto de princípios morais que determinam o olhar simplório sobre o contexto atual. Isso se dá, na explanação do *Professor D*, de maneira dialógica e questionadora:

*O homem contemporâneo ligado à técnica e aos princípios do progresso e do desen-*

*volvimento, não enxerga o planeta ou a natureza como casa ou espaço de moradia de todos os seres vivos, assim como faz um índio ou alguém em contato íntimo com ela. Do ponto de vista da vida, esta ética utilitarista é um problema, pois não contempla em seu cálculo outras espécies vivas afetadas, como plantas e animais. Existe alguma possibilidade de superar a visão dessacralizada do homem contemporâneo, que tanto degrada e prejudica o ambiente e aos seus habitantes? É a partir deste momento que a discussão se abre para a possibilidade de superação. Fundamentada pelo transumanismo, a ética biocêntrica, tira o foco do útil e do rentável, e o coloca na vida, **em todas as suas manifestações** (grifo nosso).*

A observação da aula do Professor D convergiu quase que exclusivamente para a discussão do conteúdo destacado pela explanação acima. Os temas tratados pelos alunos na aula, acompanhados e avaliados pelo Professor, integraram a questão da Xenofobia e Preconceito de modo bastante abrangente. Nota-se constante junção de conteúdos e concepção, inclusive no sentido conceitual de trato com a concepção do transumanismo e a constituição colaborativa do conhecimento.

### Considerações Finais

Com isso, a intenção de trazer contribuições à formação de professores da educação básica, utilizando a vertente reflexiva e propositiva colaborativa, além de transumanista, demonstrou que a produção de saberes docentes específicos, mesmo convergindo para uma categoria subjetiva de abordagem e concepção ética, indicou, a partir da pesquisa empírica e pelas considerações discursivas dos sujeitos, configurações de uma maneira diferente de perceber, desenvolver, trabalhar e abordar saberes e conteúdos em sala de aula, frutos de discussões e coletivizações das práticas individuais e colaborativas, perpetrada ao longo de cinco anos de pesquisas, debates e sistematizações desse grupo. Nesse sentido, tal característica de trabalho é resultado de conhecimento próprio dos docentes, com

fundamento na prática, com resultados importantes para a reestruturação de certos saberes estatuídos historicamente pela academia.

Em síntese, a concepção teórica analisada pressupõe a formação docente centrada no espaço escolar, visando à permanente construção do estatuto da escola como espaço que compromete e garante a ação docente ética, pela perspectiva da coletividade e da colaboração sob o viés da produção e estudos, bem como do debruçar-se sobre a prática para realimentar a teoria.

Os desafios são imensos para a objetivação dessa proposta. No entanto, o grupo docente produtor desse modelo formativo detém certa autonomia avalizada pela instituição no sentido de solucionar os problemas epistemológicos, bem como pôr em prática experiências coletivas e individuais. Além disso, a área desenvolve uma proposta que comunga das expectativas próprias da cosmovisão educativo-formativa da instituição, formulando inclusive uma base científica, como categoria, que visa a responder à necessidade formativa conjuntural, a saber, o transumanismo.

Assim, tecem-se algumas considerações pertinentes ao conjunto de elementos teóricos aqui apresentados, enquanto assertivas que possibilitam a compreensão da totalidade desta reflexão:

- a formação continuada docente contemplada no contexto escolar de maneira colaborativa pressupõe uma concepção aproximada de autoformação e heteroformação, que é constituinte e constituída na produção da concepção teórico-prática da área, consideradas as demandas complexas no contexto em que a instituição se faz educativa;

- a percepção de mutabilidade constante do processo de constituição da formação continuada de professores está no âmago de uma proposta que leva em conta as necessidades culturais da instituição e do grupo de professores que vivenciam diretamente, dia após dia, a reconfiguração política, social, valorativa e econômica da sociedade e do modo como o conhecimento é tratado;

- evidencia-se que o compromisso ético é essencial no conjunto dos princípios formativos dos

professores, pois a concepção que permeia a noção de formar-se colaborativamente e de maneira integrada aos sujeitos do processo de conhecimento (educador-educando) que se forma e (re)forma pela experiência que transforma, pode se valer e se constituir, enquanto identitário, acerca de uma nova racionalidade que supõe e integra a incerteza do conhecimento quanto às verdades contextuais e mutáveis validadas pela prática social do grupo e pelo grupo docente que se forma;

- por outro lado, essa mesma formação colaborativa realimenta a prática dos sujeitos, com base em uma epistemologia que não é só da prática de sala de aula – pois ela se torna práxis social que persegue uma utopia de recriação participativa da realidade posta e imposta pela racionalização de ações, por vezes, não éticas impregnadas na ação educativa.

Por fim, a perspectiva de formação de professores que inter-retroalimenta todo esse sistema com base metodológica, tende a ser incorporada na constituição profissional e pessoal dos sujeitos da pesquisa, pela prática autônoma e contextualizada das ações pedagógicas, visto que partem da experiência de professores pertencentes a uma realidade específica, em um colégio com características e demandas peculiares no tocante à instrução e à formação ética.

## Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

## Referências

- Abbagnano, N. *Dicionário de filosofia*. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- Cardoso, A.L.T. *A educação permanente no cotidiano do trabalhador*. Campinas: Unicamp, 2009.
- Fundamentação e sistematização da opção epistemológica da área de Filosofia e Sociologia*. Curitiba: [s.n.], 2010.
- Faure, E. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, Difusão Européia do Livro, 1972.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- Fusari, J.C.; Franco, A.P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária: TV Escola. *Boletim Salto para o Futuro*, v.13, p.18-23, 2005. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2015.
- Gadotti, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- Imbernon, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Marcelo Garcia, C. *Formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Martins, P.L.O. *A didática e as contradições da prática*. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- Martins, P.L.O. *Didática*. Curitiba: Ibpx, 2008.
- Morin, E. *Os setes saberes necessários a educação do futuro*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- Nicolescu, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- Nóvoa, A. *professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- Rodrigues, D.B. *Educação continuada: analisando sentido a partir de terminologias e concepções*. UFPI, 2005. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2\\_15\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_15_2004.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2013.
- Santos, O.J. *Pedagogia dos conflitos sociais*. São Paulo: Papyrus, 1992.
- Veiga, I.P.A. (Org). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008.

Recebido em 1/4/2015, reapresentado em 25/8/2015 e aprovado em 25/9/2015.