

SEMINÁRIO DE PROJETOS NO PROF-FILO: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA PRÁTICA DOCENTE

SEMINAR ON PROJECTS IN PROF-FILO: A RESEARCH EXPERIENCE IN TEACHING PRACTICE

Cícero Edinaldo dos Santos¹
Francione Charapa Alves²

Resumo:

Este estudo propõe-se a investigar a mediação dialógica em sala de aula, com ênfase no processo de ressignificação dos projetos de pesquisa no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Fundamenta-se em referenciais teóricos que embasam a pesquisa na prática docente como campo epistemológico em expansão. Utiliza a abordagem qualitativa, o método de Pesquisa-Ação Pedagógica e a Análise Textual Discursiva de um questionário aplicado aos mestrandos da disciplina Seminário de Projetos. Os resultados evidenciam que a mediação dialógica em sala de aula possibilita compreender e transformar a prática docente, com efeitos nos conceitos, nas operações e nas relações mobilizadas pelos mestrandos durante o processo de ressignificação de seus projetos. Ao realizar a pesquisa na prática docente, os professores se afirmam como agentes epistêmicos, que retornam criticamente à reflexão sobre seus saberes, reconhecem seus limites e potencialidades, e se mantêm abertos aos sentidos que emergem tanto da formação do outro quanto da sua própria.

Palavras-chave: Prática docente. Mediação dialógica. Projeto de pesquisa. PROF-FILO.

Abstract:

This study aims to investigate dialogical mediation in the classroom, with an emphasis on the process of re-signification of research projects in the Professional Master's Program in Philosophy (PROF-FILO). It is grounded in theoretical frameworks that support research on teaching practice as an expanding epistemological field. The study adopts a qualitative approach, the Pedagogical Action Research method, and Discursive Textual Analysis of a questionnaire administered to master's students enrolled in the *Project Seminar* course. The results show that dialogical mediation in the classroom makes it possible to understand and transform teaching practice, with effects on the concepts, operations, and relationships mobilized by the students during the process of re-signifying their research projects. By conducting research within their own teaching practice, teachers assert themselves as epistemic agents who critically revisit their knowledge, recognize their limitations and potential, and remain open to the meanings that emerge both from the formation of the other and from their own development.

Keywords: Teaching practice. Dialogical mediation. Research project. PROF-FILO.

¹ Doutor em Educação (UFC). Bolsista de Pós-Doutorado (FUNCAP) na área de Ciências e Humanidades para a Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia (UFCA). Email: ciceroedinaldo@live.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5893214914798763>

² Doutora em Educação (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (UFCA). Email: francione.alves@ufca.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3924678282455249>

Introdução

O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* para a Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. Atualmente, conta com Programas profissionais (PROF), organizados em 13 Redes e 416 Instituições Associadas (IAs). Esses Programas estão inseridos na Grande Área multidisciplinar, sendo identificados pela área 51 de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), denominada de Ciências e Humanidades para a Educação Básica (CHEB). Ademais, possuem dois grandes objetivos: 1) formação teórico-metodológica e epistemológica de professores(as) que atuam na Educação Básica; 2) produção de conhecimento vinculado ao processo de ensino-aprendizagem e às melhorias de diferentes aspectos no contexto da Educação Básica (CAPES, 2025).

Alinhado a essa estrutura organizacional, o Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) destaca-se como uma iniciativa nacional de pós-graduação *stricto sensu* voltada à formação de professores(as), com atuação preferencial em instituições públicas de ensino (Velasco, 2019). O PROF-FILO reconhece a complexidade da interface entre as teorias e as práticas docentes, promovendo a produção de conhecimentos a partir da reflexão crítica dos(as) mestrandos(as), visando à qualificação do ensino de Filosofia e o fortalecimento do pensamento filosófico na Educação Básica.

No contexto do PROF-FILO, os seminários ocupam uma posição central na organização curricular do programa, que contempla duas disciplinas obrigatórias com essa denominação: Seminário de Pesquisa e Seminário de Projetos. Em ambas, orienta-se que os(as) professores(as) responsáveis pela disciplina considerem os interesses da turma, bem como as demandas objetivas e subjetivas requeridas para a formação.

O Seminário de Projetos apresenta-se como uma disciplina relevante para a apresentação e reestruturação das propostas investigativas dos(as) mestrandos(as). É conduzida por professores(as) do programa com experiência na orientação de projetos em Filosofia, ainda que nem todos(as) possuam trajetória específica na área de ensino. Em sala de aula, os(as) professores(as) são instigados(as) a mobilizar variadas estratégias de ensino, de modo a responder às demandas dos(as) mestrandos(as). Com esse foco, delineia-se a seguinte indagação: de que modo a mediação dialógica em sala de aula contribui para a ressignificação dos projetos de pesquisa?

O PROF-FILO vem sendo analisado quanto à sua gênese, organização, produções e finalidades (Barra; Barreira, 2021; Carvalho, 2025; Cirino; Teixeira Neto; Medeiros, 2025; Freitas; Pisani, 2017; Jesus; Silva, 2025; La Salvia; Velasco, 2025; Maamari, 2025; Melo, 2025; Noyama; Stadler, 2025; Paschoal, 2024; Soares; Chagas, 2025). Todavia, ainda persistem lacunas investigativas no que diz respeito às experiências desenvolvidas no contexto do programa, especialmente no que se refere à prática docente em disciplinas específicas.

Diante disso, este estudo busca contribuir para o preenchimento dessa lacuna, destacando as nuances da prática docente para a formação de tais profissionais. Os resultados da investigação podem inspirar e/ou promover alterações nas práticas docentes do referido mestrado profissional, assim como em outros contextos de formação, particularmente aqueles voltados à área de Ciências e Humanidades para a Educação Básica. Além disso, constitui um incentivo à

pesquisa na prática docente por parte daqueles(as) que assumem a complexa missão de formar, sendo eles(as) chamados(as) a se tornarem professores(as) pesquisadores(as) de suas próprias práticas.

Diante do exposto, este estudo se propõe a investigar a mediação dialógica em sala de aula, com ênfase no processo de ressignificação dos projetos de pesquisa no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). A seguir, apresentam-se breves apontamentos sobre o PROF-FILO. Em seguida, discutem-se os referenciais teóricos e os pressupostos metodológicos que fundamentam a pesquisa na prática docente. Na sequência, descreve-se e analisa-se a experiência desenvolvida na disciplina Seminário de Projetos, enfatizando a mediação dialógica como estratégia de ensino. Por fim, explicitam-se as considerações finais, nas quais se ressaltam os principais desdobramentos e contribuições da experiência investigada.

PROF-FILO: apontamentos de identificação

A criação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) resultou de uma colaboração com a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), sendo coordenada pelo Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O programa se organiza a partir de núcleos estabelecidos em Instituições de Ensino Superior (IES), que assumem a responsabilidade pela coordenação e implementação local do curso. Implantados a partir de 2015, os núcleos do PROF-FILO estão presentes em diversas regiões do Brasil e buscam atender às demandas por formação especializada, oferecendo um curso presencial que concede o título de Mestre em Filosofia (Velasco, 2019).

A organização curricular do PROF-FILO, válida para todos os núcleos, organiza-se em uma única área de concentração – Ensino de Filosofia –, que se subdivide em duas linhas de pesquisa: 1) Fundamentos do Ensino, Currículo e Políticas Educacionais e 2) Práticas de Ensino de Filosofia. Essas linhas abrangem distintos enfoques de investigação, a serem desenvolvidos em articulação com os mestrandos (PROF-FILO, 2024b).

De acordo com o edital do PROF-FILO nº 006/2023, o processo seletivo do programa compõe-se de duas etapas subsequentes e eliminatórias: 1) avaliação do projeto de pesquisa e 2) arguição do projeto de pesquisa. A etapa de avaliação analisa os itens constituintes da proposta, enquanto a arguição consiste na defesa oral, em que os(as) candidatos(as) precisam demonstrar a capacidade de argumentação acerca dos itens apresentados. Ambas as fases são viáveis para discernir se os(as) candidatos(as) possuem aptidão para a pesquisa em ensino de Filosofia na Educação Básica (PROF-FILO, 2023).

O edital destaca a importância do projeto de pesquisa em explorar desafios ou problemas da prática docente em ensino de Filosofia. De acordo com seus enunciados:

Incentiva-se que o projeto de pesquisa aproveite algum desafio e/ou problema encontrado pelo/a candidato/a em sua prática docente como professor/a de Filosofia na Educação Básica, a ser pensado filosófica e teórico-metodologicamente. Esse desafio e/ou problema implicará em processos e ações educativo-filosóficas que articulem uma perspectiva filosófica e que se materializem em um conjunto de atividades didáticas ou em produtos educacionais, tais como jogos, sequências didático-filosóficas, propostas

curriculares etc., sempre em coerência conceitual com a perspectiva filosófica assumida teoricamente (PROF-FILO, 2023).

A referida recomendação incentiva o candidato a elaborar o projeto de pesquisa a partir da identificação de um desafio ou problema da prática docente, conduzindo-o a uma reflexão crítica, fundamentada em perspectivas filosóficas e teórico-metodológicas. Supõe-se que essa lógica de encadeamento não apenas aprofunda a compreensão do tema investigado, mas também subsidia processos e ações educativo-filosóficas, as quais podem materializar-se em atividades didáticas ou produtos educacionais. Essa lógica de encadeamento tende a reforçar o vínculo entre prática docente e pesquisa, promovendo uma abordagem que possa aperfeiçoar tanto a área de Filosofia quanto a formação e atuação dos(as) professores(as).

Ainda conforme o edital citado, os itens recomendados para o projeto de pesquisa são:

1) apresentação do problema de pesquisa; 2) objetivos do projeto; 3) justificativa da relevância do projeto para a prática docente em Filosofia; 4) fundamentação teórica da concepção de ensino de Filosofia mobilizada no projeto; 5) proposta(s) de ação(ões) educativo-filosófica(s) (intervenções práticas), com projeção de produtos educacionais a serem gerados/obtidos; 6) metodologia de execução do projeto e das propostas de ações educativo-filosóficas (intervenções práticas); 7) referências bibliográficas utilizadas na confecção do projeto (PROF-FILO, 2023).

Esses itens funcionam como diretrizes para os(as) candidatos(as). Todavia, observa-se que a ausência de vivências ou referências prévias relacionadas à elaboração de projetos de pesquisa em ensino de Filosofia leva os(as) candidatos(as) a adotar uma abordagem exploratória, baseada na tentativa e erro, na busca de testar as percepções acerca das demandas do edital. Embora essa iniciativa possa, eventualmente, resultar na aprovação do projeto, a insegurança quanto à qualidade desse gênero textual persiste. Tal insegurança torna-se perceptível tanto na fase de avaliação do projeto quanto durante sua arguição.

Conforme o Regimento Geral do PROF-FILO, este programa inclui disciplinas obrigatórias e optativas, além da orientação para o Trabalho de Conclusão de Curso, que deve ser apresentado no formato e estilo de dissertação (PROF-FILO, 2024c). De acordo com a Ementa oficial do programa, o curso contempla quatro disciplinas obrigatórias: 1) Filosofia do Ensino de Filosofia; 2) Laboratório de Ensino de Filosofia; 3) Seminário de Pesquisa e 4) Seminário de Projetos (PROF-FILO, 2024a). O conjunto dessas disciplinas, juntamente com outras optativas, visa articular teoria e prática docente, delineando alternativas para o aprimoramento da investigação a ser desenvolvida.

Ao constituírem o eixo central de duas disciplinas obrigatórias, os seminários têm como propósito promover o aperfeiçoamento e o aprimoramento das propostas investigativas em andamento, por meio do desenvolvimento da oralidade e da sistematização escrita das ideias. Todavia, enfrentam desafios que podem comprometer sua efetividade. Entre os principais, destacam-se: a redução das apresentações a exposições meramente formais; a fragmentação excessiva dos conteúdos; a escassa interação entre o(a) comunicador(a) e ouvintes, bem como a ausência de sentidos claramente definidos para as exposições.

Diante desses possíveis percalços, com carga horária de 60 horas e 4 créditos obrigatórios para a conclusão do curso, a disciplina Seminário de Projetos não se

limita à transmissão de normas técnicas para a elaboração do gênero textual em questão, tampouco a sua mera apresentação oral. A disciplina tem por finalidade principal:

[...] possibilitar aos pós-graduandos uma instância de reflexão e aprimoramento de seus projetos de pesquisa. Pretende-se oferecer um espaço em que sejam apresentadas, discutidas e aperfeiçoadas as diferentes propostas de trabalho de conclusão. Nessa perspectiva, os seminários que constituem e dão nome à disciplina compreenderão não somente um momento de exposição dos projetos de pesquisas, mas a oportunidade da própria prática do exercício filosófico (PROF-FILO, 2024a).

Se a disciplina deve constituir-se como um espaço de reflexão e aprimoramento dos projetos, bem como uma oportunidade de exercício filosófico, é pertinente que os(as) mestrandos(as) atentem para a ressignificação dessas propostas investigativas, compreendendo-as não apenas como uma exigência técnica, mas também como uma oportunidade formativa. Ressignificar, nesse viés, implica atribuir novos significados aos projetos de pesquisa à luz das experiências vividas, das interações com professores(as) e pares, e da ampliação dos referenciais teóricos e metodológicos. Trata-se de um movimento crítico-reflexivo que ultrapassa a simples revisão formal, envolvendo a reconstrução das intenções, objetivos e percursos investigativos, à medida que os(as) mestrandos(as) ampliam sua compreensão sobre a pesquisa em ensino de Filosofia na Educação Básica.

Atualmente, constata-se certa escassez de informações sistematizadas sobre o modo como a disciplina Seminário de Projetos é planejada e conduzida nos diferentes núcleos do PROF-FILO pelos(as) professores(as) responsáveis. Quando disponíveis, as informações são, em geral, registradas de forma pontual e pouco consistentes, além de raramente alcançarem ampla divulgação. Essa lacuna compromete não apenas o registro da memória institucional e os processos de avaliação contínua do programa, mas também enfraquece o potencial de socialização de experiências e de divulgação de estratégias de ensino capazes de qualificar, de modo consistente, a formação oferecida no contexto do PROF-FILO.

Pesquisa e prática docente: uma questão de saber?

O PROF-FILO parte do princípio de que a formação continuada de professores de Filosofia deve ir além da simples aquisição de conteúdos e metodologias, buscando fomentar a capacidade de reflexão crítica sobre a própria prática docente. Nesse horizonte formativo, emergem questões estruturantes: o que significa ensinar Filosofia? Como se ensina Filosofia? Para que e por que ensinar Filosofia? Essas indagações reconhecem na prática docente uma temática filosófica legítima, aberta à problematização que nasce da curiosidade, da criticidade e do compromisso com a Educação Básica.

Diante disso, torna-se urgente desenvolver a articulação entre pesquisa e prática docente no referido programa de pós-graduação, contemplando tanto os(as) professores(as) em formação quanto os(as) que exercem o papel de formadores(as), reconhecendo que: “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2023, p. 25). Tal compromisso é, simultaneamente, acadêmico, social e profissional, pois implica a valorização dos saberes docentes, entendidos como um: “[...] saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes

oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014, p. 36).

Os saberes experienciais, assim como os demais saberes, desenvolvem-se em processos de interações e estão ancorados em uma atividade complexa (o ensino de algo para alguém), situada em um espaço e tempo específicos. Constituem um dos pilares da profissionalização do ensino, sendo forjados no cotidiano da sala de aula, no convívio com estudantes, colegas de profissão, conteúdos e contextos institucionais. “Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (Tardif, 2014, p. 54).

Esses saberes envolvem múltiplos dizeres e fazeres, mobilizados em circunstâncias e com finalidades determinadas, ainda que nem sempre de modo consciente. Descrever, analisar e socializar esses saberes é fundamental para revelar algumas dimensões que frequentemente escapam aos saberes oriundos da formação profissional, aos conteúdos ministrados nas disciplinas ou às prescrições curriculares para o ensino. São os saberes experienciais dos(as) professores(as) que delineiam e revelam os contornos da prática docente, conferindo-lhe sentido, intencionalidade e direção, ao mesmo tempo em que possibilitam a construção de novas compreensões sobre o ser e o estar docente enquanto identidade em constante (re)construção.

A profissionalização do ensino exige que os saberes experienciais dos(as) professores(as), tradicionalmente restritos ao campo da prática, sejam tratados como temas/norteamentos legítimos de investigação científica. Ademais, a pesquisa dos saberes experienciais faz emergir uma nova tipologia: os saberes da ação pedagógica, correspondente ao “repertório de conhecimentos do ensino” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 401).

“O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 33). Apesar de serem os menos desenvolvidos na literatura especializada, constituem saberes cruciais para alterar a ideia de que o ensino corresponde a um “ofício sem saberes” e resulta em “saberes sem ofício” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 34). Além disso, permitem modificar as representações da prática docente e, conseqüentemente, a própria prática em determinadas situações.

Diante do exposto, infere-se que os(as) professores(as) não devem negligenciar os seus saberes experienciais ou rejeitar a oportunidade de verificá-los e/ou validá-los mediante a pesquisa, tornando-os saberes da ação pedagógica. Os(as) professores(as) são convidados(as) a se tornarem pesquisadores(as) de suas próprias práticas, não para impor “palavras de ordem” a partir dos seus enunciados, mas de propor “senhas” de compreensão acerca da prática docente, bem como suas possibilidades de transformação (Gauthier *et al.*, 2013).

Pressupostos metodológicos

A fim de alcançar o objetivo deste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, voltada à investigação de experiências não passíveis de quantificação. A pesquisa qualitativa privilegia o ambiente natural como fonte de dados, tendo o(a) pesquisador(a) como instrumento central de interpretação. Mais do que resultados

finais, interessa-lhe o processo, descrito em sua complexidade e analisado de forma indutiva. Nessa perspectiva, o foco recai sobre os significados atribuídos pelos seres humanos, em determinados contextos espaço-temporais, buscando compreender a realidade em sua profundidade (Lüdke; André, 2018).

Dentre os métodos vinculados à abordagem qualitativa, destaca-se a pesquisa-ação, marcada por seu caráter empírico e a atuação conjunta entre participantes e pesquisadores(as). A colaboração envolve a partilha de responsabilidades na resolução de problemas coletivos, assim como na produção de conhecimentos que, por vezes, escapam tanto à literatura especializada quanto à própria consciência dos(as) envolvidos(as) nas situações analisadas (Franco, 2005, 2025).

A pesquisa-ação apresenta diversas vertentes, dentre as quais encontra-se a Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe), que tem como foco atribuir sentido às práticas docentes em contextos educacionais específicos (Franco, 2025). A PAp transcende a função de um mero procedimento voltado à resolução de problemas práticos, configurando-se “[...] como um meio de contribuir para a mudança de percepção do docente em relação às suas práticas” (Franco, 2016, p. 20). Além de método validado cientificamente, a PAp também traz em si sua potencialidade enquanto instrumento formativo, sendo vista como:

[...] um instrumento para potencializar o trabalho dos pesquisadores, permitindo-lhes produzir conhecimentos mais articuladores para a prática docente, ao mesmo tempo em que oferece aos docentes a oportunidade de tornarem-se pesquisadores da própria ação – quiçá pesquisadores no sentido estrito do termo – e, na maioria das vezes, comecem a perceber a possibilidade da crítica, do coletivo, bem como novas possibilidades de ação, trilhando desse modo o caminho de sujeitos transformadores de suas condições de profissionalização (Franco, 2012, p. 212).

Entendida como “expressão viva de uma epistemologia crítica, construída na e com a práxis educativa” (Franco, 2025, p. 2), a PAp distingue-se por sua maior flexibilidade em relação à pesquisa-ação clássica, embora mantenha alguns fundamentos teóricos e epistemológicos. Mesmo sem adotar uma estrutura padronizada e rígida, sua dinâmica tende a se organizar em espirais cíclicas, envolvendo sucessivos ciclos de planejamento, ação e reflexão (Lewin, 1970). As espirais cíclicas “não seguem um roteiro linear ou fechado, mas se abrem para o inédito, para o contraditório e para os sentidos emergentes do próprio movimento formativo” (Franco, 2025, p. 8). Há diversos modos de compor uma espiral cíclica na PAp, entre os quais encontra-se a seguinte sequência: 1) identificação do campo e dos participantes, 2) diagnóstico inicial, 3) planejamento, 4) implementação, 5) monitoramento, 6) avaliação dos resultados da ação pedagógica e 7) proposição de aperfeiçoamentos.

À luz desse modelo de espiral cíclica, em 2024, a PAp foi implementada na disciplina Seminário de Projetos de um dos núcleos do PROF-FILO, vinculado a uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no estado do Ceará. A escolha por essa disciplina foi motivada por quatro fatores principais: 1) seu vínculo direto com a formação de professores(as) da Educação Básica; 2) o apoio e suporte institucional disponíveis, 3) sua obrigatoriedade na organização curricular do PROF-FILO, 4) a disponibilidade dos(as) professores(as) da disciplina para investigar suas próprias práticas docentes.

É válido ressaltar que dois dos(as) professores(as) responsáveis pela disciplina de Seminário de Projetos, oriundos das áreas de Filosofia e/ou Pedagogia, embora já possuíssem experiência anterior na orientação de projetos de pesquisa, foram convidados(as) a ministrá-la pela primeira vez naquela ocasião. Esse ineditismo representou não apenas uma oportunidade de novas práticas docentes, mas também uma chance de compreender, de forma mais sistemática, as práticas por eles(as) desenvolvidas. Considerando esse enfoque, a criação e investigação da ação pedagógica tornou-se um exercício de construção colaborativa de saberes, marcando o início de um processo formativo significativo tanto para os(as) mestrandos(as) quanto para os(as) professores(as).

A PAPe foi desenvolvida durante o período em que a disciplina contava com a matrícula de dez mestrandos(as), sendo quatro do gênero feminino e seis do gênero masculino. A composição geográfica do grupo era diversa: havia mestrandos(as) residentes na cidade onde se localiza o núcleo do PROF-FILO, provenientes de municípios vizinhos e, ainda, um(a) domiciliado(a) fora do estado do Ceará. À época, apenas um(a) dos(as) mestrandos(as) atuava em instituição privada, os(as) outros(as) atuavam em escolas públicas.

O diagnóstico inicial, realizado no primeiro encontro da disciplina, revelou os desafios enfrentados pelos(as) mestrandos(as) na elaboração de projetos de pesquisa em ensino de Filosofia, etapa exigida no processo seletivo para o ingresso no mestrado profissional. Antes de ingressarem no PROF-FILO, eles(as) já haviam se deparado com um conflito discursivo em torno da identidade da Filosofia como campo de investigação e sua relação com as exigências específicas da pesquisa em ensino. Esse impasse evidenciou um problema estrutural na articulação entre teoria e prática docente, afetando diretamente o processo de elaboração dos projetos. Ademais, a dificuldade em apreender determinados itens do edital, somada à escassez de materiais específicos sobre a elaboração de projetos na área de ensino de Filosofia, comprometeu o desenvolvimento desse gênero textual.

Diante dessas demandas, os(as) professores responsáveis pela disciplina e os(as) mestrandos, em comum acordo, reconheceram a importância de compreender as nuances envolvidas na ressignificação dos projetos de pesquisa em ensino de Filosofia, considerando esse um gênero textual crucial para a formação profissional docente no contexto do PROF-FILO. Assim, aceitaram a proposta de realizar a PAPe na disciplina Seminário de Projetos, sem que a investigação interferisse no andamento das demais atividades previstas.

Na ocasião, as aulas foram realizadas em 2024, às quintas-feiras, no período das 18h às 22h, com as seguintes finalidades: 1) conhecer diferentes possibilidades de investigação na área de ensino de Filosofia; 2) discutir o papel e a configuração dos projetos de pesquisa em ensino de Filosofia e 3) promover o aperfeiçoamento dos projetos de pesquisa em andamento. Diante disso, a PAPe esteve relacionada à terceira finalidade da disciplina, reconhecendo seus impactos nas demais e vice-versa. Embora realizadas no mesmo tempo-espço formativo e com implicações mútuas, as intenções da PAPe não se confundiram com todas as finalidades da disciplina.

A dinâmica da disciplina foi estruturada em dois momentos centrais: 1) seminários sobre as pretensões gerais dos projetos de pesquisa em ensino de Filosofia; 2) seminários sobre os itens textuais específicos, tais como os referenciais teóricos e pressupostos metodológicos adotados. Em consenso, decidiu-se que, a cada aula, dois projetos de pesquisa seriam apresentados, conforme um cronograma previamente estabelecido, que considerava as demandas

dos(as) mestrandos(as). Estabeleceu-se também que cada mestrando(a) poderia utilizar recursos didáticos, como *slides*, imagens e livros, sempre que necessário.

As apresentações, com duração aproximada de 30 minutos, seriam seguidas por mediações dialógicas entre os(as) professores(as) e os(as) mestrandos(as). Tais mediações não tinham um tempo previamente estipulado, podendo variar conforme a demanda, desde que não comprometessem o início da apresentação seguinte. Considerou-se que essas mediações dialógicas, logo após a exposição oral de cada projeto de pesquisa, ofereciam condições favoráveis à realização da PAPE, por possibilitarem tempo, espaço e participação ativa dos(as) mestrandos(as) envolvidos(as).

Diante disso, a ação pedagógica foi caracterizada conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Caracterização da ação pedagógica

Temática central	Projeto de pesquisa em ensino de Filosofia
Objetivo de conhecimento	Compreender o processo de ressignificação dos projetos de pesquisa
Objetivo prático	Contribuir com o processo de ressignificação a partir da mediação dialógica em sala de aula
Público-alvo	Mestrandos da disciplina Seminário de Projetos/PROF-FILO.
Local	Sala de Aula
Dia da semana	Quinta-feira
Carga horária	60 horas

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Ao final da disciplina, foi aplicado um questionário com o objetivo de refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida. Optou-se por esse instrumento em razão de sua capacidade de captar informações pertinentes, respeitando o anonimato dos(as) respondentes, o uso eficiente do tempo de elaboração e resolução, a possibilidade de alta taxa de retorno e perguntas padronizadas (Gil, 2008).

A elaboração do questionário foi realizada por meio do aplicativo *Google Forms*, tendo como eixo central de reflexão a seguinte pergunta: Como a mediação dialógica em sala de aula contribuiu para a ressignificação do seu projeto de pesquisa? Desse eixo, emergiram os seguintes desdobramentos: que conceitos foram apropriados ao longo da mediação? Quais operações de aprendizagem a mediação suscitou e/ou inspirou a ser realizada? Quais relações se constituíram em sala de aula a partir da mediação?

O questionário foi comunicado e direcionado aos (às) dez mestrandos(as) matriculados(as) na disciplina, dos(as) quais oito responderam voluntariamente, sendo três do gênero feminino e cinco do gênero masculino. O restante não respondeu dentro do prazo estipulado, justificando a ausência em função de outras demandas profissionais.

As respostas do questionário foram interpretadas com base nas diretrizes teóricas e metodológicas da Análise Textual Discursiva (ATD). Esse tipo de análise tem fundamentos na hermenêutica, uma vez que: “[...] Valoriza os sujeitos em seus

modos de expressão de fenômenos. Centra sua procura em redes coletivas de significados construídos subjetivamente e que o pesquisador se desafia a compreender, descrever e interpretar” (Moraes, Galiazzi, 2016, p. 169).

À luz da ATD, entende-se que os textos não veiculam uma única interpretação, passível de simples decodificação. Ao contrário, eles mobilizam uma rede dinâmica de significados e significantes, que se articulam de acordo com os horizontes interpretativos ativados em contextos específicos. A interpretação é um processo contínuo que não se esgota em si mesmo, mas também não impede a identificação de aspectos relevantes do que foi realizado, bem como da forma como são decifrados os efeitos atribuídos a determinados dizeres e fazeres.

A ATD é composta por três etapas principais: 1) unitarização, que consiste na identificação das unidades de análise; 2) categorização, caracterizada pelo agrupamento de sentidos semelhantes; e 3) construção do metatexto analítico, correspondente à produção textual final, na qual os resultados interpretativos são sistematizados (Moraes; Galiazzi, 2016).

À luz dessas diretrizes, na etapa de unitarização, os enunciados do questionário foram analisados detalhadamente, fragmentando o *corpus* textual para identificar unidades de análise relacionadas à temática investigada. A leitura do questionário constatou a diversidade de percepções dos mestrados sobre a ação pedagógica realizada, com unidades que apresentavam tanto semelhanças quanto diferenças, refletindo variações subjetivas.

Na etapa de categorização, identificou-se que as unidades de análise estavam relacionadas a três dimensões, as quais foram consideradas categorias emergentes (CE): dimensão conceitual (CE1), dimensão operacional (CE2), dimensão relacional (CE3). Da interconexão das categorias emergentes, surgiu a categoria final: a ressignificação de projetos de pesquisa em ensino de Filosofia (CF). Na construção do metatexto analítico, optou-se por discutir as informações obtidas com ênfase na categoria final (CF), sem desconsiderar as categorias emergentes (CE1, CE2 e CE3), que serviram como base descritiva para a análise da temática investigada.

A pesquisa na prática docente foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)³, em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016. Para garantir o anonimato dos(as) participantes, as unidades de análise foram identificadas por meio da combinação entre as categorias emergentes e a numeração dos(as) mestrados(as). Por exemplo, CE3M5 refere-se à unidade vinculada à categoria emergente 3, relacionada ao relato do mestrado(a) de número 5.

Resultados e discussões

Nos primeiros encontros do Seminário de Projetos, os(as) mestrados(as) revelaram que, antes de ingressarem no PROF-FILO, suas pesquisas eram exclusivamente teóricas, de caráter bibliográfico, com temáticas diversas e sem articulação com a prática docente. Afirmaram também o pouco contato com os referenciais teóricos voltados ao ensino de Filosofia na Educação Básica, o que representou um desafio inicial para a construção de propostas mais pertinentes ao escopo da pesquisa aplicada nessa área.

Na elaboração inicial dos projetos, segundo os(as) mestrados(as), emergiram dificuldades relacionadas à escolha das metodologias de pesquisa, a

³ CAAE: 274368123.1.0000.5698, de 25 de junho de 2024.

explicitação da abordagem adotada, bem como a definição das técnicas e instrumentos de agrupamento de informações. Apesar do interesse em desenvolver estudos com seres humanos, os aspectos éticos tampouco foram mencionados, revelando lacunas no entendimento das diretrizes e exigências normativas para esse tipo de pesquisa. Ademais, enfrentaram obstáculos tanto na elaboração dos itens textuais quanto na articulação desses itens com as ações educativo-filosóficas previstas no edital.

Os(as) professores perceberam que a carga de demandas acumuladas extrapolava os objetivos imediatos da disciplina, o que levou ao surgimento das seguintes inquietações: como contribuir para a ressignificação dos projetos de pesquisa em ensino de Filosofia? Como ajudar a revisar um projeto de pesquisa cuja elaboração ainda se mostrava incerta para os(as) próprios(as) mestrandos(as)? O que seria viável dizer e fazer para promover o processo de ressignificação de tais projetos?

Essas inquietações orientaram os encaminhamentos didáticos adotados ao longo da disciplina. Os(as) professores(as) reconheceram a necessidade de uma prática docente que não se limitasse a indicar correções textuais, mas que criasse condições de protagonismo no processo de ressignificação dos projetos. Com base nesse entendimento, compartilharam a premissa de que o projeto de pesquisa representa o esboço inicial de um trabalho acadêmico, cujos efeitos se estendem para além de sua elaboração, manifestando-se tanto de forma concomitante quanto posterior à sua criação.

Em vista disso, os(as) professores(as) destacaram a importância da ressignificação dos projetos, ao compartilharem a compreensão de que o projeto não é algo estanque nem imutável.

O projeto de pesquisa ‘desenha’ uma imagem que irá se transformar pouco a pouco num texto real. O projeto inicia o processo. E o processo será marcado tanto por agradáveis surpresas quanto por alguns desagradáveis fracassos. Todo projeto guarda em si soluções e obstáculos (Perissé, 2024, p. 104).

Em tais circunstâncias, a mediação dialógica poderia se tornar uma oportunidade efetiva de reflexão crítica sobre cada um dos projetos, promovendo o reajuste de ideias, a reorganização de argumentos e o refinamento das escolhas teóricas, metodológicas e epistemológicas. Para que tais efeitos se concretizassem, contudo, essa mediação precisava ser vista não apenas como uma troca de opiniões ou comentários pontuais, mas como integrante de uma ação pedagógica intencional. A mediação dialógica não tinha como pretensão apenas corrigir equívocos ou sugerir alternativas de investigação, mas também instigar perguntas, desestabilizar certezas e convidar à problematização dos projetos, contribuindo para o aperfeiçoamento e aprimoramento das propostas.

À luz da mediação dialógica, conforme relataram os(as) mestrandos(as), emergiram novos conceitos acerca do projeto de pesquisa, tornando-se inteligível como:

[...] um esboço no qual são traçados os passos a serem seguidos para o desenvolvimento da pesquisa (CE1M2).

[...] um guia inicial para seguir uma trajetória em busca de conhecimentos (CE1M4).

[...] uma tentativa de desenvolver uma pesquisa que envolva um problema filosófico (CE1M6).

[...] um caminho cheio de dúvidas e dúvidas que merecem respostas (CE1M7).

Parte dos(as) mestrandos(as) conceituaram o projeto de pesquisa a partir de uma perspectiva instrumental e pragmática, destacando sua função estruturante e organizadora no desenvolvimento da dissertação. Outra parte, porém, como um trabalho reflexivo, que não se limita à elaboração de um documento formal, mas representa um planejamento flexível, permeável às transformações próprias de um percurso investigativo em constante ajustes.

Ademais, ao tensionarem entre esse gênero textual e a área de ensino de Filosofia, os(as) mestrandos(as) destacaram que o projeto de pesquisa se manifesta como:

[...] uma intenção estruturada e intencional para problematizar as práticas docentes no ensino de Filosofia (CE1M3).

[...] uma iniciativa que se propõe a revelar as possibilidades e as dificuldades existentes no ensino de Filosofia, principalmente aquelas enfrentadas pelos professores no chão da escola (CE1M5).

[...] uma proposta para encontrar melhorias para o ensino de Filosofia, melhorias que possam realmente ter e fazer sentido para os alunos e professores (CE1M8).

Ao articularem as pretensões desse gênero textual com os desafios vividos no cotidiano escolar, os(as) mestrandos(as) demonstraram compreender o projeto de pesquisa como uma ideia e/ou uma ação investigativa que emerge da prática docente e se volta a ela, capaz de gerar deslocamentos no modo como se ensina, se aprende e se pensa a Filosofia na Educação Básica.

Os(as) professores(as), por sua vez, reconheceram que os conceitos sobre o projeto de pesquisa, mesmo em um espaço formativo comum, podem ser múltiplos e variados. Quando a finalidade pedagógica não é a memorização mecânica de conteúdos, mas a construção autônoma de conceitos, é comum que surjam interpretações distintas, decorrentes das trajetórias formativas e dos referenciais teóricos e epistemológicos de cada mestrando(a). Perceberam, portanto, que os conceitos sobre o projeto de pesquisa são construções transitórias, legitimadas no momento em que emergem, mas sempre suscetíveis a reformulações. Não são verdades definitivas, mas construções transitórias, atravessadas pela noção de inacabamento que funda todo processo de conhecer.

A experiência em sala de aula, marcada por interações constantes, revelou nuances que nem sempre são visíveis em tempos e espaços formativos ainda pautados pela lógica da educação bancária. Isto é, por modelos de ensino que tendem a tratar o(a) outro(a) como um(a) receptor(a) passivo(a) de conteúdos (Freire, 2019). Ao refutar a educação bancária, a mediação dialógica possibilitou a problematização crítica e favoreceu a elaboração de conceitos entendidos não como definições prontas, mas como construções provisórias, historicamente situadas, produzidas no encontro entre as vivências dos(as) mestrandos(as) e o conhecimento sistematizado.

Atualmente, é recorrente a menção à fragilidade das habilidades de leitura e escrita na formação dos(as) estudantes da Educação Básica, comprometendo não apenas o ingresso no Ensino Superior, mas também o desempenho ao longo da graduação (Brito; Moreira, 2024). A partir da prática docente desenvolvida no PROF-FILO, os(as) professores(as) perceberam que essa ocorrência se estende à pós-graduação. Tal constatação revelou que ainda há importantes desafios a serem enfrentados no que diz respeito aos limites e às potencialidades dessas habilidades

na formação profissional docente, exigindo maior investimento pedagógico nos modos de desenvolvê-las.

Em sala de aula, os(as) mestrandos(as) relataram insegurança sobre as operações necessárias para a ressignificação de seus projetos, especialmente no que se refere à transposição das ideias para a escrita acadêmica, além de dificuldades para delimitar com precisão alguns itens dos projetos. Para eles(as), em determinadas situações, era mais fácil falar sobre os projetos do que escrever sobre eles, evidenciando a distância entre a elaboração oral e a formalização escrita no contexto acadêmico.

Diante disso, nas mediações dialógicas, os(as) professores(as) explicaram que escrever e tornar inteligível a proposta de um projeto de pesquisa não é tão simples quanto pode parecer à primeira vista. Há um deslocamento fundamental na passagem da fala para a escrita: o discurso, ao ser fixado, perde sua dependência imediata de quem o enunciou. Logo, “a escrita é a plena manifestação do discurso” (Ricoeur, 1976, p. 37), pois nela o pensamento se desprende da voz e da presença, tornando-se acessível mesmo na ausência do(a) autor(a). Essa autonomia do texto inaugura uma nova condição de leitura, em que o sentido não está mais ancorado apenas na intenção de quem escreve, mas também na abertura interpretativa de quem lê. O que se lê, portanto, não é apenas o que foi dito, mas o que o texto pode significar a partir de sua articulação interna e das relações que estabelece com o mundo do(a) leitor(a).

Nesse processo, a leitura se revela como um acontecimento entre mundos: o do texto e o do(a) leitor(a). A separação entre a intenção autoral e a significação textual permite que o texto adquira vida própria, desdobrando-se em múltiplas interpretações. “O que o texto significa interessa agora mais do que o autor quis dizer, quando o escreveu” (Ricoeur, 1976, p. 41). Essa abertura, no entanto, não é infinita nem caótica. A leitura, mesmo enquanto prática interpretativa, “[...] é um fenômeno social e obedece a certos padrões e, por conseguinte, sofre de limitações específicas” (Ricoeur, 1976, p. 43). Há, portanto, uma tensão produtiva entre a liberdade interpretativa do(a) leitor(a) e os limites oferecidos pelo próprio texto. Ademais, a interface entre escrita e leitura pode tanto favorecer múltiplas possibilidades de compreensão quanto dar margem a interpretações que se desviam das intenções originais do(a) autor(a).

Ao terem consciência disso, os(as) mestrandos(as) manifestaram a necessidade de orientações mais específicas quanto à seleção e indicação de leituras, bem como direcionamentos para a escrita dos projetos. Reconheceram que, embora tivessem consciência dos aspectos que precisariam ser revisados na escrita, careciam de direcionamentos sobre como realizá-los. Segundo eles(as), essa lacuna era agravada não apenas pela escassez de tempo dedicado à reescrita dos textos, mas também pelo desconhecimento da variedade de textos teóricos e metodológicos compatíveis com a área de ensino de Filosofia na Educação Básica.

Os(as) professores(as) consideraram que o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e da escrita acadêmica requer maior investimento no contexto do PROF-FILO, uma vez que não se pode presumir que os(as) mestrandos(as) dominem plenamente essas habilidades. Mais do que a simples aplicação de técnicas gerais de padronização, a ressignificação dos projetos de pesquisa deve priorizar operações mais alinhadas às realidades e às necessidades específicas dos(as) mestrandos(as).

Diante dessas demandas, os(as) professores(as) organizaram um acervo digital de materiais, no *Google Drive*, que incluía: 1) livros sobre pesquisa e ensino

de Filosofia; 2) dissertações na área do ensino de Filosofia, com destaque para aquelas produzidas junto ao PROF-FILO; e 3) *templates* estruturados para a revisão dos projetos, alinhados às normativas acadêmicas exigidas. O acervo foi concebido com o propósito de ampliar o acesso a materiais de qualidade, favorecer a autonomia dos(as) mestrandos(as) na reestruturação de seus projetos e estimular práticas de leitura e escrita acadêmica no dia a dia, ainda que de forma intermitente, conforme as possibilidades de cada um(a).

Conforme os(as) mestrandos(as), as iniciativas dos(as) professores(as):

[...] Ajudaram a melhorar quase todos os itens do projeto (CE2M1).
[...] facilitaram a transpor para o papel aquilo que só estava na minha mente, aquilo que eu só sabia falar (CE2M6).
[...] expandiu minha compreensão sobre os modos possíveis de pesquisar, encorajando-me a explorar o tema que antes hesitava em abordar, por temer que não se enquadrasse nos parâmetros estabelecidos pelo PROF-FILO. Eu sabia o que queria, mas não sabia se aquilo era possível de ser pesquisado. As leituras que fiz demonstraram que era possível e eu decidi reescrever alguns itens do projeto. Comecei quase do zero, mas foi muito bom (CE2M7).

Os(as) professores(as) consideraram que a mediação dialógica não pode ser confundida com falas genéricas ou superficiais. Ela precisa estar atenta às demandas reais dos(as) mestrandos(as), ser sensível às suas inquietações e oferecer contribuições práticas que ampliem a compreensão sobre o que significa investigar o ensino de Filosofia na Educação Básica. A mediação dialógica pode tornar-se uma ponte para o novo, ajudando a deslocar as perspectivas vigentes, encorajar escolhas autorais e dar contorno àquilo que, muitas vezes, existe apenas como ideia vaga ou hesitante.

Em sala de aula, ao perceberem que os(as) mestrandos(as) ainda demonstravam receio em expressar suas opiniões, os(as) professores(as) buscaram incentivá-los(as) a assumir o protagonismo e o empoderamento de seus processos formativos, sempre a partir de uma postura de acolhimento, sem julgamentos prévios. Partiram da convicção de que ninguém pode “dar voz” ou “falar pelo(a) outro(a)”, pois cada mestrando(a) é plenamente capaz de construir e expressar suas próprias perspectivas sobre o que almeja investigar. Mais do que oferecer orientações técnicas, os(as) professores(as) se propuseram a criar um ambiente formativo no qual cada participante pudesse se sentir autorizado(a) a falar suas propostas com autonomia, reconhecendo-se como agente legítimo(a) de sua própria proposta investigativa.

Segundo os relatos dos(as) mestrandos(as) reconhecer a relevância de suas próprias falas foi marcante para subsidiar a ressignificação de seus projetos. Explicitaram que:

[...] A maneira como falo sobre o meu projeto revela muito mais do que eu imaginava. Existem coisas escondidas na escrita que a fala faz brotar. [...] Percebi que eu devo dar mais valor ao que eu quero pesquisar e colocar isso por escrito. Escutar mais o que eu tenho a dizer (CE3M3).
[...] No seminário, fui desafiado a dizer meus quereres. Percebi que eu queria muito. Estava tudo muito grande. Eu precisava escolher mais, delimitar mais. Nem tudo que eu queria naquele momento, eu podia fazer. Quando eu fiz isso e realmente disse o que queria, tudo ficou mais claro e até mesmo mais fácil de fazer (CE3M5).
[...] Às vezes, eu tinha respostas na hora, às vezes só depois de um longo tempo. Até quando eu não sabia o que dizer era bom, porque eu anotava e pensava em

algo que pudesse convencer vocês e a mim mesma sobre o que eu realmente queria (CEM7).

Os(as) professores(as) constataram que a fala não se restringe a um instrumento de comunicação, mas constitui também uma atitude de posicionamento diante dos saberes de si e dos(as) outros(as). Nela há uma força que ultrapassa o conteúdo expresso e se revela no gesto de dizer-se. Com frequência, o silêncio da escrita abriga aquilo que ainda não foi plenamente elaborado, e é na oralidade que esse não-dito emerge e ganha contornos. Falar torna-se, assim, um modo de escutar a si mesmo, de confrontar desejos e possibilidades. Mesmo quando hesitante, a fala permite aos(as) mestrandos(as) discernir, escolher e delimitar seus anseios investigativos. Até a experiência de não saber o que dizer mostra-se fecunda, pois provoca reflexão, demanda escuta interna e instiga a construção de um pensamento mais autêntico e criativo.

Do mesmo modo, os(as) professores(as) compartilharam a premissa de que a escuta ultrapassa a mera recepção de informações. A escuta é uma atitude que permite o envolvimento com o pensamento alheio, que amplia horizontes e provoca deslocamentos. A escuta contribui para o reconhecimento de que as aprendizagens não se constroem de forma isolada, mas se tecem nas trocas, nas colaborações e nos encontros com diferentes experiências. Sem a escuta do(a) outro(a) não há diálogo verdadeiro, tampouco relações democráticas e solidárias.

A escuta permite romper com a lógica da educação bancária, onde “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2019, p. 72). A escuta implica reconhecer o(a) outro(a) como ser humano histórico, exercitando humildade e abertura para aprender. Mais do que um simples ouvir, a escuta se configura como atitude ética que viabiliza o diálogo verdadeiro e sustenta uma prática docente libertadora e consciente de si mesma.

[...] Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise falar *a* ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com* ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso (Freire, 2023, p. 111).

À luz dessas premissas, os(as) professores(as) consideraram que a escuta de diferentes formas de investigar o ensino de Filosofia na Educação Básica poderia inspirar os(as) mestrandos(as) e oferecer referências relevantes para a ressignificação de seus projetos. Em vista disso, embora as mediações dialógicas fossem conduzidas pelos(as) professores(as), todos os(as) demais mestrandos(as) podiam expressar dúvidas e contribuições à ressignificação dos projetos dos(as) colegas(as), desde que fundamentadas em críticas construtivas.

De acordo com os relatos dos(as) mestrandos(as):

[...] Muitas vezes, as sugestões dadas a um colega se aplicavam igualmente ao que eu estava desenvolvendo. Parecia até que vocês estavam falando também para mim. Por isso, prestava atenção em cada fala, tentando identificar como aquilo poderia contribuir, de alguma forma, para aprimorar o meu projeto (CE3M1).

[...] Quando a gente escuta o que os outros têm a dizer, seja os professores ou os colegas, parece que a cabeça de abre. Mesmo com temas distintos, há muita coisa em comum. Estamos numa mesma área. Podemos trocar figurinhas, colaborar uns com os outros, na medida do possível (CE3M5).

[...] Eu ficava ansioso pelas contribuições de vocês, porque sabia que poderiam me ajudar a enxergar pontos que eu não havia percebido no meu projeto. Mas também foi importante ouvir os colegas. Aos poucos, percebi que, ao escutar as apresentações dos outros, eu também aprendia sobre o meu próprio projeto (CE3M8).

Os(as) professores(as) observaram que, nos primeiros encontros da disciplina, os(as) mestrandos(as) demonstraram insegurança e incertezas em suas falas quanto às próprias capacidades investigativas, mesmo após terem sido aprovados(as) no processo seletivo do PROF-FILO. A maioria deles(as) iniciaram as apresentações nos seminários pedindo desculpas, antecipando possíveis inadequações na forma ou no conteúdo de seus projetos. Essa postura foi frequentemente justificada pela preparação insuficiente para a elaboração dos trabalhos, pela falta de tempo e/ou pela fragilidade na organização das ideias, revelando um posicionamento marcado pela insegurança e pelo receio de julgamento.

Ao longo dos encontros, com o estímulo à fala e à escuta, foi possível observar uma mudança progressiva na postura dos(as) mestrandos(as). Os pedidos de desculpas e o receio diante de possíveis julgamentos foram, gradualmente, substituídos por um posicionamento mais confiante. Os(as) mestrandos(as) passaram a participar mais ativamente dos debates em sala de aula, trazendo contribuições para os projetos de seus(as) colegas(as). Ademais, enquanto parte deles(as) demonstrou interesse em gravar suas próprias apresentações para fins de aprimoramento, outra parte expressiva, realizou anotações para melhorias, conforme as sugestões recebidas após suas exposições.

De modo avaliativo, no último encontro do Seminário de Projetos, os(as) mestrandos(as) afirmaram que um dos desafios mais persistentes e dramáticos continuou a persistir, isto é, a questão do tempo destinado à ressignificação dos projetos de pesquisa, tanto em sua dimensão geral quanto nas especificidades da disciplina. Apesar do interesse manifesto por essa ressignificação, as múltiplas demandas pessoais e profissionais tenderam a dificultar esse processo, comprometendo a consolidação da formação teórico-metodológica e epistemológica, bem como a produção de conhecimento vinculado aos distintos processos de ensino de Filosofia na Educação Básica.

Ademais, embora tenha sido manifestada a sensação de incompletude (denominada como “o gostinho de quero mais”), os(as) mestrandos(as) perceberam que certas demandas formativas não podem ser resolvidas no escopo de uma única disciplina e/ou ação pedagógica. Algumas dessas demandas são anteriores à disciplina Seminário de Projetos, pois dizem respeito a lacunas na formação profissional docente; outras a transcendem, exigindo políticas institucionais mais amplas e duradouras.

Juntamente com os(as) professores(as), os mestrandos reconheceram ser necessário ampliar o horizonte de responsabilidade formativa para além dos limites de uma disciplina, convocando o engajamento efetivo de instâncias institucionais, políticas e curriculares no processo de formação profissional docente. Esse fortalecimento exige parcerias institucionais consistentes, a formulação de propostas curriculares atentas às especificidades da área de Ciências e Humanidades para a Educação Básica e dos agentes envolvidos(as) em diferentes mestrados profissionais, tais como o PROF-FILO.

Os(as) professores(as) constataram que o processo de ressignificação dos projetos exige o envolvimento intenso dos(as) mestrandos(as), condições

espaço-temporais e interação qualificada. Cabe, portanto, não apenas esperar que os(as) mestrandos(as) mobilizem determinados saberes, mas também criar as situações pedagógicas que viabilizem e favoreçam a sua construção de modo efetivo. Implica também fomentar reflexões que ultrapassem os muros da sala de aula, promovendo uma formação crítica que reivindica novos modos de ser e estar docente.

Por fim, compreenderam que toda prática docente que se propõe a provocar mudanças no(a) outro(a) exige, ao mesmo tempo, disponibilidade para ser afetado(a) (Freire, 2023). Assim, o processo formativo não se dá de forma unilateral, mas como uma via de mão dupla, em que ensinar e aprender se entrelaçam num movimento contínuo de reinvenção. Formar os(as) outros(as) também implica a autoformação. A pesquisa na prática docente deve ser vista como eixo constituinte da formação, não apenas dos(as) mestrandos(as), mas também dos(as) professores(as) que ousam formar.

Considerações Finais

Este estudo se propôs a investigar a mediação dialógica em sala de aula, com ênfase no processo de ressignificação dos projetos de pesquisa no contexto do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Os resultados evidenciaram que a mediação dialógica em sala de aula contribuiu para a ressignificação dos projetos, ao favorecer a conceitualização desse gênero textual, o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita acadêmica e o fortalecimento da escuta ativa e da valorização da fala dos(as) mestrandos(as).

A experiência vivenciada na disciplina Seminário de Projetos evidencia que a pesquisa na prática docente não se reduz a eleição de um método ou técnica, mas se configura como um processo intencional complexo, em que os desafios do cotidiano formativo, com suas urgências, tensões e descobertas, não apenas atravessam a prática, mas a moldam e a impulsionam. Esse processo segue uma lógica espiralada, em que ideias se transformam em ações, e essas ações, ao serem refletidas, geram novas ideias, em um itinerário de permanente reinvenção. Ao realizar a pesquisa na prática docente, os(as) professores(as) se afirmam como agentes epistêmicos, que retornam criticamente à reflexão sobre seus saberes, reconhecem seus limites e potencialidades, e se mantêm abertos aos sentidos que emergem tanto da formação do(a) outro(a) quanto da sua própria.

É pertinente reconhecer, contudo, os limites deste estudo, entre os quais se destacam o recorte restrito a um único núcleo do PROF-FILO e o número de mestrandos(as) participantes. Pesquisas futuras podem ampliar o escopo da investigação, explorando experiências docentes em outros núcleos regionais, comparando diferentes disciplinas obrigatórias do programa ou tensionando com áreas afins da formação profissional docente. Ainda assim, os resultados aqui apresentados oferecem subsídios relevantes para repensar a prática docente na pós-graduação *stricto sensu*, especialmente na interface com a pesquisa em ensino de Filosofia na Educação Básica. Tais resultados e discussões podem inspirar novos estudos, desde que se considerem as especificidades de cada contexto formativo.

Por fim, ao adotar os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa na prática docente, aliados à abordagem qualitativa, à Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPE), aos questionários, à Análise Textual Discursiva (ATD) e aos princípios éticos de investigação com seres humanos, este estudo apresenta-se como um convite ao fortalecimento de investigações nas disciplinas do PROF-FILO. Mais do

que um exercício de compreensão, busca-se a transformação daquilo que muitas vezes se mostra como dado, estável ou imutável na sala de aula. Desse modo, reafirma a pesquisa na prática docente como experiência que potencializa o empoderamento e o protagonismo de professores(as) e mestrandos(as), conferindo-lhes lugar ativo na produção e mobilização de saberes.

Agradecimento

Agradecemos a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP pelo apoio financeiro disponibilizado para a realização desta pesquisa.

Referências

- BARRA, Eduardo Salles de Oliveira; BARREIRA, Marcelo Martins. A intervenção como prática constitutiva do PROF-FILO. **Kalagatos: Revista de Filosofia**, v. 18, n. 2, p. 140-156, 2021. Disponível em: -. Acesso em: 23 mar. 2025.
- BRITO, Robson Figueiredo; MOREIRA, Izabela Silva. Leitura e escrita na filosofia: estratégias dialógico-discursivas para o início da graduação - uma proposta de letramento acadêmico. **Sapere Aude**, v. 15, n. 29, p. 527-545, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2024v15n29p527-545>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- CAPES. Documento de área. **Ciências e Humanidades para a Educação Básica**. Área 51 (2025-2028). 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/CHEB_DOCAREA_2025_2028.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.
- CARVALHO, Flávio José de. PROF-FILO, uma rede epistemológica e educativa: histórias e vivências do núcleo UFCG. **Problemata** – Revista Internacional de Filosofia, v. 16, n.1, 2025, p. 308-324. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v16i1.72968>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- CIRINO, Maria Reilta Dantas; TEIXEIRA NETO, José; MEDEIROS, Erivânia Maria de. PROF-FILO: o que pode um encontro formativo entre a Universidade e docentes da Educação Básica? **Problemata** – Revista Internacional de Filosofia, v. 16, n.1, 2025, p. 266-285. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v16i1.70959>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em 20 jul. 2025.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>. Acesso em 20 jul. 2025.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe): sistematização de uma metodologia crítica construída na e com a práxis educativa. **Revista**

internacional de formação de professores (RIPF), v. 10, p. 1-19, 2025.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/2352/780>. Acesso em: 08 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Alexander de; PISANI, Marília Mello. Reflexões acerca da natureza do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) a partir da experiência com a disciplina "Laboratório de Ensino de Filosofia". **Sofia**, v. 6, n. 3, p. 47-68, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/sofia.v6i3.17182>. Acesso em 5 mar. 2025.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, Rodrigo Marcos de; SILVA, Alécio Donizete da. Profissão, Filósofo: o PROF-FILO em Mato Grosso. **Problemata** – Revista Internacional de Filosofia, v. 16, n.1, 2025, p. 331-343. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v16i1.70989>. Acesso em: 12 jul. 2025.

LA SALVIA, André Luis; VELASCO, Patrícia. Sobre as produções do PROF-FILO UFABC (2017-2023) no escopo da subárea de pesquisa ensino de Filosofia. **Problemata** – Revista Internacional de Filosofia, v. 16, n.1, 2025, p. 286-307. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v16i1.71122>. Acesso em: 12 jul. 2025.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1970.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2018.

MAAMARI, Adriana Mattar. Mestrado profissional em Filosofia da UFSCAR: uma trajetória de desafios e continuidades. **Problemata** – Revista Internacional de Filosofia, v. 16, n.1, 2025, p. 344-355. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v16i1.72959>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MELO, Ricardo Pereira de. Um mestrado em Filosofia no Pantanal? Relato da criação do PROF-FILO/UFMS em Mato Grosso do Sul. **Problemata** – Revista Internacional de Filosofia, v. 16, n.1, 2025, p. 325-330. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v16i1.71133>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO. **Disciplinas Obrigatórias**. 2024a. Disponível em: [Disciplinas e dias de aulas \(por núcleo\) – Mestrado Profissional em Filosofia: PROF-FILO](#). Acesso em: 5 out. 2024.

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO. **Edital nº 006/2023 – Prof-Filo** [retificado em 06/09/23] Processo seletivo de alunos/as turma 2024-2026. 2023. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/files/2023/09/EDITAL-Turma-2024-2026-PROF-FILO_Retificado-060923.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO. **O Mestrado Profissional em Filosofia: PROF-FILO**. 2024b. Disponível em: [O PROF-FILO – Mestrado Profissional em Filosofia: PROF-FILO](#). Acesso em 20 out. 2024.

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO. **Regimento Geral do Mestrado Profissional em Filosofia**. 2024c. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/files/2021/12/REGIMENTO-GERAL-DO-MESTRADO-PROFISSIONAL-EM-FILOSOFIA---PROF-FILO.pdf>. Acesso em 20 out. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Revisada e Ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NOYAMA, Samon; STADLER, Thiago. Ensino de Filosofia ao Sul do Brasil: reflexões, práticas e aprendizagens nos primeiros anos do Mestrado PROF-FILO da UNESPAR. **Problemata** – Revista Internacional de Filosofia, v. 16, n.1, 2025, p. 375-388. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v16i1.70968>. Acesso em: 12 jul. 2025.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. PROF-FILO: discrepâncias e perspectivas de um Mestrado Profissional em Filosofia. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v38a2024-68030>. Acesso em: 7 set. 2024.

PERISSÉ, Gabriel. **Professores pesquisadores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.

SOARES, Paulo; CHAGAS, José Soares das. Aspectos sociais e históricos da criação do PROF-FILO/UFT: perspectivas e avanços. **Problemata** – Revista Internacional de Filosofia, v. 16, n.1, 2025, p. 353-354. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v16i1.72865>. Acesso em: 12 jul. 2025.

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

VELASCO, Patrícia Del Nero. O que é isto – o PROF-FILO? **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 44, p.76-107, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.32334/oqnp.2019n44a659>. Acesso em 20 out. 2024.

Recebido em: 09/2025
Aprovado em: 01/2026