

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA  
DO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O PROJETO  
REDEFOR.**

**JULIANA JANAINA TAVARES NÓBREGA**

**SANTOS**

**2013**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA  
DO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O PROJETO  
REDEFOR.

**JULIANA JANAINA TAVARES NÓBREGA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
*stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de  
Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Irene  
Jeanete Lemos Gilberto.

**SANTOS**

**2013**

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

## **COMISSÃO JULGADORA**

---

Profa. Dra. Irene Jeanete Gilberto  
(Universidade Católica de Santos)

---

Profa. Dra. Maria Leila Alves  
(Universidade Metodista)

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla  
(Universidade Católica de Santos)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte deste processo fascinante e conflituoso que é o mestrado, além do percurso de aprendizagem que se dá dentro e fora da escola, o que inclui família, mestres e amigos, muitos mencionados indiretamente na trajetória descrita na introdução deste trabalho.

Em especial, ao professor e amigo Tex Jones, que incentivou meu ingresso no Mestrado em Educação no ano de 2011.

Aos professores que aos poucos questionaram e fizeram refletir acerca da Filosofia, da Educação e agora a Pesquisa.

Aos colegas da turma ingressante de 2011 pelas discussões e aprendizados ao longo das aulas. E aos integrantes do grupo de pesquisa de minha orientadora, que todas as quartas-feiras estavam presentes para a troca de experiências e críticas de intervenção para melhor desenvolvimento do trabalho, arguindo e sugerindo novos caminhos e perspectivas para a minha investigação.

Aos colegas de trabalho, professores da escola Estadual Neves Prado Monteiro e da Universidade Metropolitana de Santos.

Agradeço à orientadora, Professora Doutora Irene Jeanete Lemos Gilberto, e sua dedicação e ensinamentos que contribuíram enormemente para meu crescimento intelectual e pessoal, levando-me a superar minhas próprias limitações.

Aos membros da Banca do Exame, Professora Doutora Maria Leila Alves e Professora Doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

E, aproveito também para agradecer também aos professores de Filosofia da rede estadual, que participaram da pesquisa, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANFOP - Associação Nacional da Pós-Graduação em Filosofia

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEE - Conselho Estadual de Educação

CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CGRH - Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos

CIMA - Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

CISE - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares

COFI - Coordenadoria de Orçamentos e Finanças

DE – Diretoria de Ensino

DSND - Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento

EAD - Educação a Distância

EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENDEF - Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia

ESN - Estado de Segurança Nacional

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IES - Instituições De Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OCN - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

OFA - Ocupante de Função Atividade

PC - Professores-coordenadores das escolas

PCOP - Professores-coordenadores de Oficina Pedagógica

PNE - Plano Nacional de Educação

REDEFOR - Programa Rede São Paulo De Formação Docente

SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

SEB - Secretaria de Educação básica

SEESP - Secretaria Estadual da Educação de São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

UNIMONTE – Universidade Monte Serrat

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

USP – Universidade de São Paulo

## RESUMO

NÓBREGA, Juliana Janaina Tavares. **Formação continuada para professores de filosofia do ensino médio na modalidade a distância: o projeto Redefor.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) UNISANTOS.

O retorno da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, com a aprovação da lei 11.684/08 que altera o artigo 36 da LDB de 1996, coloca em pauta não só a preocupação com conteúdos e metodologias de ensino, mas a própria formação dos docentes que ministram ou irão ministrar a disciplina. Para além do investimento em formação inicial, há que se pensar na formação continuada de professores que, formados na “Licenciatura em Filosofia”, há décadas não tinham campo de atuação nas escolas de Educação Básica, já que desde 1972, quando a disciplina foi retirada do currículo escolar. A pesquisa estudou o Programa Redefor, realizado na modalidade a distância, que surgiu em 2010 como proposta de formação continuada, em nível de pós-graduação e para professores de diversas áreas que atuam na rede estadual de ensino, dentre elas, a Filosofia. Teve por objetivo conhecer a percepção de professores de Filosofia da Baixada Santista, que atuam na rede estadual, sobre o processo de formação continuada em Filosofia em curso da REDEFOR. Como fundamentação teórica, a pesquisa apoiou-se em Alves (2002), Gallo (2006), Ghedin (2008), Saviani (1996), Severino (2003) sobre filosofia; Gatti (2009), Libâneo (2004), Rios (2001) acerca da formação de professores e, Pedrosa (2003), Vilarinho (2001) sobre educação a distância, entre outros. A pesquisa constituiu-se numa abordagem qualitativa, e foi realizada com base na aplicação de questionário exploratório respondido por dezessete professores de Filosofia, dentre os quais foram selecionados três para a realização de entrevistas, tendo como critério, a participação dos sujeitos respondentes que concluíram a primeira edição do curso REDEFOR de Filosofia, em agosto de 2011. Os resultados apontaram para o fato de que as diferentes motivações e concepções de formação continuada dos cursistas influenciam diretamente no desenvolvimento e avaliação do curso, demonstrando que o levantamento prévio das necessidades formativas dos sujeitos é fator importante na criação e desenvolvimento dos objetivos do curso. Sinalizou para o excesso de teoria em detrimento das discussões práticas, e a dificuldade para realização das leituras e atividades propostas devido ao pouco tempo disponível para formação em devido ao número de horas de trabalho diário. Quanto à modalidade a distância, apresentou-se como possibilidade de um novo meio de interação e aprendizagem e, embora não tenham demonstrado dificuldades, revelaram a necessidade de maior número de encontros presenciais. Por fim, afirmaram ter sido positiva a formação a distância na área de filosofia, tendo em vista o fato de ser um curso de formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação continuada; REDEFOR; professores de filosofia; educação a distância.

## ABSTRACT

NÓBREGA, Juliana Janaina Tavares. **Distance Learning Continuing Education for High School Philosophy Teachers: “Redefor” Program.** 2013. Thesis (Master Degree in Education) UNISANTOS.

The return of Philosophy as a required discipline in High School, with the approval of Law 11.684/08, which has modified Basic Directives Law's article 36 of 1996, initiates a discussion not only about the concern with teaching contents and methodology, but also about the formation itself of professors that teach or will teach Philosophy. Way beyond the investment in early education, it is necessary to think about Continuing Education of those professors that, graduated in “Philosophy Graduation”, did not have activity work field in schools of Basic Education for decades, considering since 1972 the discipline had been taken of academic resume. The research has studied “Redefor” Program, realized in Distance Learning, that has emerged in 2010 as a Continuing Education proposal, for Graduate Studies level and for several areas professors, among them Philosophy, that teach at public school system. Its objective was to understand the perception of Baixada Santista Philosophy teachers, that work at public school system, about Philosophy Continuing Education process of “Redefor” Program. The research theory base had the groundwork of Alves (2002), Gallo (2006), Ghedin (2008), Saviani (1996), Severino (2003) about philosophy; Gatti (2009), Libâneo (2004), Rios (2001) about formation of professors and, Pedrosa (2003), Vilarinho (2001) about Distance Learning, among others. This study was constituted by a qualitative approach, based on answers given by seventeen Philosophy teachers in an exploratory questionnaire, between three of them were chosen to be interviewed, only the ones who had participated and concluded Philosophy “Redefor” Program first edition, in august of 2011. The results indicate that different motivations and conceptions of continued graduation students have the ability to impact directly class development and evaluation, showing that previous knowledge of individuals needs is an important factor for creation and development of class objectives. Emphasized theory excess in prejudice of practical discussions, and also the difficulty to accomplish reading and other activities due to short available time to formation over the hours of work journey. About Distance Learning, it showed itself as a possibility of new way of apprenticeship and interaction and, although difficulties had not been found, the need of a greater number of attendance meetings has been revealed. At last, the participants affirmed a positive attitude about Philosophy Distance Learning, considering the fact of being a Continuing Education class.

**Keywords:** Continuing Education; REDEFOR; Philosophy professors; Distance Learning.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 - FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO</b> .....	24
1.1 Breves considerações históricas: as idas e vindas da Filosofia na Educação Básica.....	25
1.2 Por que isto: a Filosofia? .....	36
<b>CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROGRAMA REDEFOR</b> .....	45
2.1 Formação continuada a distância .....	50
2.2 O Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) e o curso de Filosofia.....	58
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	67
3.1 Cenário e sujeitos de pesquisa.....	69
3.2 Ferramentas de coleta de dados.....	71
<b>CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	74
4.1 O docente de Filosofia da Educação Básica.....	75
4.2 O processo de formação continuada em Filosofia na modalidade a distância na percepção dos professores.....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108
<b>APÊNDICES</b> .....	112
<b>ANEXOS</b> .....	131

## INTRODUÇÃO

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é descrever distraidamente (Clarice Lispector, 1999, p. 385).

O estudo da Filosofia em nosso país não é algo recente. Está presente desde o período colonial com os jesuítas na educação formal influenciada pelos moldes epistemológicos e ideológicos nos diferentes períodos históricos, representados pelos interesses das políticas educacionais que ora incentivavam a inclusão da disciplina no currículo escolar, ora a considerava facultativa, ou mesmo a eliminava do currículo.

Dessa forma, a filosofia foi acessível somente às elites no Brasil colônia e Império, sendo excluída da formação em vários momentos da história. No início da República, por estar identificada com a ideologia do antigo regime, com a Igreja e com a Monarquia; no período ditatorial, por representar ideias revolucionárias, contrárias ao regime. E, com a chegada das empresas multinacionais e a expansão capitalista no século XX, a formação técnica e pragmática passou a ser priorizada, em detrimento da formação centrada nas ciências humanas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a disciplina foi prevista como conteúdo transversal, com objetivo de que “ao final do ensino médio o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Em 2001, o Projeto de Lei Complementar elaborado por Padre Roque, deputado federal do PT/PR, propôs a inclusão das disciplinas de Filosofia e de Sociologia no currículo do Ensino Médio como obrigatórias, porém, embora tenha sido aprovada no Congresso, a proposta foi vetada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sob o argumento de incapacidade orçamentária dos Estados e a carência de professores para trabalhar na área. Outro argumento contrário àqueles que propunham a implantação da disciplina era a precariedade da formação inicial e contínua de professores.

Em 2008, o deputado federal Ribamar Alves (PSB-MA) elaborou o Projeto de Lei Complementar 00004/2008, que veio alterar dispositivos do Artigo 36, parágrafo 1, inciso III, da LDB, revogado pela Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008a), tornando obrigatórias no currículo do Ensino Médio as disciplinas de Filosofia e de Sociologia.

A nova realidade trouxe a necessidade de se pensar não apenas sobre o ensino da filosofia, seus conteúdos e métodos para a Educação Básica, mas, sobretudo, na formação dos profissionais capacitados para atuarem na disciplina, tendo em vista o número reduzido de professores formados nessa área, em relação ao número de escolas no país. Em seu estudo sobre formação de professores, Gatti (2000, p.37) mostrou que, em 1993, de 40.094 alunos que concluíram os cursos de Licenciatura em todo o país, apenas 1.298 eram da área da Filosofia, o que totalizava 3,2% dos concluintes, sendo que a maioria dos cursos analisados pela pesquisadora era da região sudeste.

As políticas de formação continuada para aqueles que já atuam e/ou atuavam em períodos em que a LDB não previa a implantação da disciplina, com a crescente necessidade de formação de professores de filosofia para atuação na educação Básica após a lei 11.684, conta agora com os cursos a distância, cuja meta é o atendimento à demanda de formação dos professores, em decorrência da emergência de ações para qualidade de formação na Educação Básica.

Em pesquisa em banco de teses e dissertações no site da Capes e site domínio público, pudemos observar que existem trabalhos realizados acerca de formação continuada de professores, cada um com sua especificidade. Dentre eles, aqueles que focam o docente do Ensino Médio, como o trabalho de Anita Helena Schlesener (2010) da Universidade Tuiuti do Paraná, intitulado “Políticas públicas para formação continuada do professor do ensino médio: governo Requião, 2003-2010”, que buscou compreender as políticas da Formação Continuada do Professor do Ensino Médio do Paraná, entre os anos 2003 e 2009, período governado por Roberto Requião, em face do embate teórico sobre o tema e o conteúdo das proposições legais.

Observa-se, principalmente a partir de 2006 o crescimento de produção de dissertações que têm como eixo de investigação a questão do ensino a distância na formação docente, e que investigam os processos de formação continuada de professores na modalidade a distância, em ambientes virtuais de aprendizagens.

Entre esses trabalhos, citamos o de Carla de Castro Gomes Madeira (2006): “A Educação a Distância na Formação Continuada de Professores: uma Reflexão”, defendido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; a dissertação de Thiago Rozineli (2007): “Ensino Médio em rede: percepções docentes sobre uma experiência de formação continuada de professores”, defendido na Universidade Metodista de Piracicaba, que investiga acerca do programa Ensino Médio em rede do Estado de São Paulo, como formação continuada de professores a distância. Ou ainda o trabalho de Graciete Maria Teixeira (2009), defendido na Universidade Federal do Mato Grosso, com o título: “A formação continuada de professores a distância em MT: o programa gerar e sua influência na prática docente”, pesquisa sobre as influências do Programa Gerar na prática pedagógica de professores do município de Rondonópolis. Na Universidade Federal do Paraná, a pesquisa de Michele Simonian (2009), “Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica”, investigou nas produções escritas de professores, elementos que indicaram possíveis caminhos para a formação continuada em AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). A tese de doutorado de Marcelo Pustilnik de Almeida Vieira (2011), defendida na Universidade Estadual de Campinas, “A EAD nas políticas de formação continuada de professores”, investigou a capacidade, ou adaptabilidade, dos professores da educação básica para participarem e aproveitarem adequadamente os cursos de formação continuada em EaD utilizando como suporte tecnológico os computadores e a internet.

São, portanto, diversos os trabalhos que têm apresentado como foco principal a formação continuada de professores na modalidade à distância. Porém, ao pesquisar sobre o tema *professores de Filosofia da Educação Básica*, este número é bastante reduzido em relação a essa temática. É provável que a escassez de pesquisas sobre formação continuada (a distância ou não) de professores de Filosofia que atuam na Educação Básica se dá justamente pelo fato de, até há pouco tempo atrás (2008), a Filosofia não ser um componente curricular obrigatório na matriz curricular do Ensino Fundamental ou Médio.

Assim, justifica-se a importância de se fazer uma pesquisa sobre a formação de professores de Filosofia do Ensino Básico nos cursos a distância e, nesse contexto, as motivações que levaram ao objeto de pesquisa no Mestrado em Educação e que também estão relacionadas à minha trajetória como estudante, professora e pesquisadora, o que

tento remontar nas próximas páginas, de maneira a propor um sentido e significado para as inquietações que se seguem.

O histórico de nossas vidas aponta para um sentido das escolhas e realidades que se fazem presentes; assim, sob esse aspecto, um projeto revela-se como um lançar-se para um futuro desejado, mas é também um caminho a percorrer, caminho esse que só tem existência devido ao que já foi percorrido. Desde a escolha do tema da pesquisa, em detrimento de diversas outras possibilidades, o desenvolvimento do projeto, o processo de investigação, ao levantamento e análise de dados, está imbricado um percurso de experiências que justificam o interesse e as inquietações vivenciadas. Dessa forma, para compreensão deste trabalho, é pertinente a retomada de algumas escolhas que constituíram este percurso; é necessário um pouco de passado.

Ademais, falar do passado parece ser algo bastante complexo, quando isso deve ser transformado em escrita. Que passado? “O quê” do passado? Por onde começar? O que privilegiar? O que é necessário escrever? O que podemos envolver de informações sobre outras pessoas? Essas são algumas dentre diversas questões que se põem neste momento crucial de criar ou recriar a trajetória profissional.

Assim, neste breve depoimento, vou tentar “pescar” ideias, lembranças, sentido, vida, com a “isca palavra”, como afirmava Clarice Lispector, até incorporar memória e palavra da maneira a conseguir revelar, ainda que sinteticamente, a construção histórica fundamental neste processo educacional que permitiu chegar até este momento de vida e dos questionamentos que se põem diante da pesquisa a ser realizada.

Descendente de portugueses, meus avós maternos vieram de Ovar, distrito de Aveiro (Portugal) na década de 50, com dois filhos. Aqui no Brasil nasceram os outros quatro filhos, dentre eles, minha mãe, a caçula. Uma história de grandes dificuldades financeiras, de luta pela sobrevivência que se repetiu por alguns anos, e, aos poucos, seus personagens começaram a ter seu lugar na sociedade: minhas tias professoras, meus tios com trabalhos diversos e minha mãe, auxiliar de enfermagem. E nesse entorno começou minha história educacional.

Desde pequena tinha uma boa relação com livros e com a escola, a ponto de entrar no ensino fundamental já sabendo escrever, além de ler muitas coisas, certamente

por influência familiar, mas também por gosto, encanto e curiosidade com o mundo. Meus primeiros anos escolares foram de grandes descobertas e experiências novas.

Com estas características é que no Ensino Médio, fui apresentada à Filosofia, no segundo ano, e as aulas me instigavam, deixavam-me curiosa, despertando controvérsias e, certamente, auxiliaram na descoberta de minha real identidade. Percebendo tal interesse, o professor passou a indicar-me livros, textos, filmes, paralelos às aulas, instigando a leitura para discussões futuras.

Com a influência de professores da escola, tentei entrar em uma universidade pública para fazer o curso de Psicologia. Ainda que já reparasse que, nas livrarias e bienais de livro, ia para os stands da Psicologia, mas para os de Filosofia. Mas, afinal, fazer Filosofia seria loucura. Como “ganharia a vida”? Ou seja, em que trabalhar? A disciplina nem era obrigatória nas escolas, além do que, ser professora também como minhas tias, parecia não apresentar perspectivas de evolução na carreira.

Prestei vestibular em duas universidades públicas, porém, mesmo sendo aprovada, não teria condições financeiras de ingressar. Quem custearia meus estudos e moradia? Fiz um cursinho pré-vestibular comunitário, e participava das aulas aos sábados, porém, perto do fim parei de frequentar as aulas e perdi a bolsa para concorrer a uma vaga nas universidades particulares da cidade.

Nesse mesmo período, vivenciei a primeira experiência com o trabalho científico, quando tive oportunidade de dialogar com uma tia, que cursava Letras, e que estava escrevendo o Trabalho de Conclusão de Curso sobre o existencialismo de Sartre na obra “A hora da estrela”, de Clarice Lispector. Na época, estava estudando os dois autores na escola, e essa experiência foi para mim muito boa. Lia nos corredores do colégio, pesquisava materiais na internet, sentava para discutir e construía argumentos, buscava citações; vivências que certamente ajudaram-me, posteriormente, em minha vida acadêmica.

Com o término do Ensino Médio, não conseguia ver uma saída, porém não queria parar de estudar, e buscava caminhos, como diz Ortega y Gasset “Eu sou eu e minha circunstância. Se não salvo a ela, não salvo a mim” (1967, p. 52), como salvar minhas circunstâncias?

Mais uma vez a inquietação veio da Filosofia, ou melhor, do professor de Filosofia, então coordenador de uma escola que oferecia cursos técnicos, dentre eles, o curso de técnico em Contabilidade. Depois de muito pensar, entrei no curso, com duração de dois anos, período em que mais fiz leituras de livros de filosofia, e também período em que comecei a trabalhar como operadora de caixa em uma loja no shopping, o que possibilitou, de certa forma, minha entrada na universidade, embora ainda tivesse dúvidas sobre qual curso seguir. E, depois do curso técnico em contabilidade, pude escolher então, a Filosofia, ingressando, em 2005, na Universidade Católica de Santos.

Era tudo muito encantador, desde a recepção diferenciada no curso, nada de trote, mas encontros entre professores e alunos do curso; o número reduzido de alunos; as diferentes histórias de amor ao curso. O discurso de apresentação de professores tão apaixonados vinha me cativando cada vez mais. Havia muitas dúvidas, leituras e conversas. O engajamento da turma era muito bom, com inquietações e curiosidade coletiva.

No segundo ano do curso, fui convidada pelo então coordenador para participar de um projeto de Iniciação Científica, juntamente com uma professora da Pedagogia e uma aluna do curso. O tema estava voltado para o comportamento do jovem universitário, seus valores e motivações. O autor estudado, Alfonso Lopez Quintás, teólogo espanhol. Foi uma grande aprendizagem, e foi nesse período que comecei a ler em espanhol. Foi também no segundo ano que, com uma carta de apresentação do coordenador do curso, consegui uma bolsa de estudos na universidade. Nesse e nos anos seguintes, atuei como representante de classe ativa e participante nas discussões do colegiado do curso.

Depois de várias mudanças, inclusive na gestão da loja em que trabalhava, onde as relações na empresa ficaram tensas, resolvi priorizar o estudo e pedi ao gerente para me desligar da empresa. Foi um processo demorado e angustiante, que terminou no primeiro semestre de 2007. Resolvi dedicar-me durante alguns meses aos estudos, mas logo fui indicada por um professor da faculdade para trabalhar na Universidade Metropolitana de Santos, na Unimes virtual, como tutora das disciplinas relacionadas à Filosofia nas diversas Licenciaturas EaD.

Assim, podia trabalhar estudando, inclusive recebia para isso! O que me permitiu, em meu terceiro ano na universidade, receber a bolsa mérito, devido a ser a

única aluna das licenciaturas da UniSantos naquele semestre a tirar nota dez em todas as disciplinas. Ainda que não fosse muito preocupada com representações numéricas de notas, certamente foi mais uma vitória que consegui na universidade.

Resolvi, então, prestar o concurso do Estado de SP para professor PEB II de Filosofia, para poder, de certa forma, avaliar meus conhecimentos. E, para surpresa minha, passei, e fui chamada logo em seguida, mas não compareci; afinal, faltava um ano para terminar a graduação.

Também em 2007, para a disciplina de Práticas de Ensino, tive que realizar pesquisa para apresentação de trabalho na Semana Fafiana, evento tradicional na Unisantos. E, procurando por um tema interessante para o público, encontrei, em uma revista de Filosofia, um artigo sobre a Libertinagem e a Filosofia em Marquês de Sade. Investiguei o assunto e apresentei uma comunicação, que teve repercussões na universidade e que também me auxiliou na escolha do tema para o Trabalho de Conclusão de Curso, “Sade: da libertinagem à filosofia”.

Como esperava, foi bem desafiador! O autor era pouco estudado, quase não havia bibliografia na cidade, porém o orientador propôs-se a aprender comigo, de forma lógica e racional, a irracionalidade do marquês. Por meio da internet consegui chegar ao e-mail de uma professora da PUC, especialista no autor, com diversos livros publicados, que, por sua vez, me apresentou-me por e-mail a uma doutoranda da Unicamp, que também estudava o autor.

O processo de pesquisa e escrita foi bem peculiar. Li até meados de junho, junto com o orientador, mas, infelizmente, eu não conseguia produzir muito. Ele, por sua vez, me orientava ao embasamento histórico para o trabalho. Em julho, nas férias, comecei a produzir.

Escolhi o professor de Filosofia Política, para ser da banca, e ambos direcionaram muitas questões no dia da apresentação do trabalho.

E, por fim, depois de todas as perguntas respondidas de uma forma bem descontraída, obtive a nota máxima e uma indicação de que o trabalho poderia, inclusive, ser parte de um mestrado – foram no total, 100 páginas. Até cheguei a pensar em fazer um mestrado acerca das relações de poder em Sade e Foucault, mas ficou no campo das ideias somente.



Na formatura, era a única licenciada daquele ano em Filosofia. No quarto ano éramos quatro, mas existiam pendências para os outros alunos se formarem, e minha formatura foi com os bacharéis daquele ano (cerca de oito alunos) e o curso de Letras.

Ademais, também em 2007, um ano antes de minha formatura em Filosofia, por indicação de um amigo, prestei o vestibular para primeira turma de curso EaD da UFSCar no curso de Pedagogia, mas não sabia muito bem se passaria, porque há tempos não tinha contato com as disciplinas do Ensino Médio, além da dificuldade de locomoção para São José dos Campos, polo mais próximo. Mas, fiz o vestibular e passei em 17º lugar.

Minha turma, diferente do que pensava, era de pessoas mais velhas, quase todos com graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado; eu era a segunda mais nova da turma e estava no terceiro ano do curso de Filosofia quando ingressei na UFSCar.

Como o curso estava se estruturando, pudemos participar da reformulação, e ora éramos atendidos, ora vinha a devolutiva de que “nas próximas turmas resolveremos”. Eram muitas atividades e leituras, que superavam as exigências de cursos presenciais de Pedagogia que eu conhecia. O que é bom, mas que às vezes nos tornava máquinas de realização de tarefas e inviabilizava um tempo para a prática da reflexão, apesar do discurso da necessidade do professor reflexivo. Reclamamos, fomos e não fomos ouvidos; a cada semestre, a cada disciplina era uma surpresa, mas certamente a construção teórica do curso foi de indiscutível qualidade,.

Realizei parte do curso trabalhando como tutora na Unimes, o que me possibilitou fazer comparações entre os cursos, as instituições, as avaliações e os conteúdos. Muitas vezes os julgamentos eram valorativos, outros comportamentais dos alunos e tutores, ou ainda estruturais, era difícil não fazer, eu cumpria os dois papéis: tutora e aluna. Foi com este espírito que escrevi o artigo “A EaD e a volta da Filosofia para o Ensino Médio”, que foi publicado na revista Paradigmas, de Santos.

Desliguei-me da Unimes em 2009, porque fui novamente chamada para trabalhar no estado, mas os questionamentos, comparações e tentativas de interferências nesta realidade permaneceram. E, em abril de 2012, participei da formatura do curso de Pedagogia, em São Carlos, que para minha turma, teve a duração de quatro anos e meio.

Vale ressaltar também o papel de professora na rede estadual, quando em 2009 assumi as aulas na escola Joaquim Moreira Bernardes, em São Bernardo do Campo (SP), pois não havia mais vagas na Baixada Santista. Nada conhecia na cidade e, por sorte, destino, acaso, ou nada disso, a escola ficava no Jardim Silvina, próximo à Rodovia Anchieta. Assim, subia e descia a Serra do Mar todos os dias. Uma escola considerada de periferia recebia, inclusive, adicional por isso. Tive um acolhimento muito bom de professores e de alunos, que não tinham muitos problemas de comportamento, sendo os poucos identificados pelos professores e resolvidos pela diretora.

Começou o processo de reprodução e ação: não dava para negar tudo e todos os que me construíram e o que me servia de inspiração. Aos poucos fui polemizando muitas ideias com e contra as ideias fixas de alguns alunos, e logo já quase não descia para sala dos professores em conversas pelos corredores, indicações de livros, filmes, para os mais interessados. Não só leituras de textos, mas filmes, poemas, visitas a museus e discussões e debates nada convencionais faziam e fazem parte das aulas como forma de despertar no aluno ao menos a curiosidade e questionamento sobre algum aspecto da realidade e sociedade. Certamente ora tais estratégias tem sucesso, ora não agradam a uma sala ou outra. Surgiu a ideia de criação de um blog para comunicação com eles. Blog este que “alimento” até hoje com muitos vídeos, notícias, textos, indicações, e tem funcionado.

Ao final do ano, entrei no concurso de remoção e consegui vaga na escola José da Costa, em Cubatão (SP). Lá, a aceitação dos alunos foi mais gradual e difícil. Alguns se encantaram logo com o discurso filosófico que, de alguma forma represento, mas a maioria resistiu às questões. Com o tempo, fui conquistando meu espaço e adesão à reflexão filosófica por parte dos alunos. Nas duas escolas em que lecionei, fiz questão de, pelo menos uma vez, levá-los ao Ibirapuera visitar os museus e exposições, junto com outros professores e sempre como parte de algum projeto da escola.

Em 2010, fiz um novo concurso no Estado e passei. Realizei o então curso obrigatório e escolhi aulas na escola Neves Prado Monteiro, em Santos (SP), pensando em não assumir, mas só adquirir a pontuação. Todavia, os diversos percalços me fizeram desistir da ideia inicial e exonerar o primeiro cargo, assumindo o novo cargo, com vinte aulas.

Lecionei na Unimes presencial, no curso de Pedagogia, substituindo duas professoras que trabalharam comigo na mesma universidade quando era tutora, assim como na Unimonte lecionei o módulo sobre Ética em um curso de tecnólogo, indicada também por uma dessas professoras. Então, a educação realmente me “abriria portas” e seria algo mais abrangente para estudo.

Ainda em 2010, já estava com a ideia cursar o mestrado, mas queria fazê-lo em Filosofia, o que estava inviável por diversos motivos. Quando, mais uma vez em conversas com meu antigo professor e amigo, bem como com diversas pessoas da própria Unisantos, me indicaram o mestrado em Educação.

Assim, comecei a cursar, em 2010, disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da UniSantos, enquanto não conseguia adequar meus horários. E, junto às aulas de “Produção de textos científicos” pensei em estudar a formação docente a distância.

Depois de muitas situações postas, escolhas em prol de não adiar o processo de ingresso no mestrado, participei do processo seletivo e fui aprovada no Programa de Mestrado em Educação, em 2011.

Dentre as diversas questões relacionadas à educação que começaram a fazer parte de meu cotidiano nas aulas de Mestrado como aluna especial, a que se apresentava com determinada experiência estava relacionada à EaD; afinal tinha um histórico de leituras e de práticas como tutora e aluna dos cursos.

Deste tema ainda abria-se um leque de possibilidades e pensei em pesquisar desde a questão da avaliação até a questão da formação específica de um profissional para EaD. Todavia, existia uma possibilidade de unir as duas formações e vivências: EaD e a Filosofia.

Lembro-me de que, quando era tutora, muitos alunos dos cursos EaD que estavam formando-se, conseguiam aulas no estado, enquanto alunos da graduação presencial, há anos no curso de Filosofia presencial, ficavam atrás na escolha de aulas, ou mesmo não conseguiam aulas. Essa situação gerou discursos contra o curso de Filosofia a distância, os quais questionavam, em linhas gerais, sua validade e qualidade.

Ademais, não trabalhamos com utopias, mas com a realidade, com as possibilidades, com o processo dialético que é o homem e a sociedade. Será que, neste

contexto, simplesmente devemos negar e criticar um fato, sem termos antes esgotado as possibilidades de conhecimento e/ou transformação?

Existe uma constante nas discussões filosóficas, mas também contra a filosofia, que é a questão do preconceito, vocábulo surgido por volta do século XVIII, que, etimologicamente, é considerado uma ideia pré-concebida, um conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. Sabe-se que qualquer tipo de preconceito limita e inviabiliza novos conhecimentos e, para evitar tais avaliações precipitadas, decidi estudar o tema, considerando que buscar conceitos é uma atitude não só de pesquisadora em educação, mas também filosófica.

Não podemos, simplesmente, negar e criticar um conceito ou fato, sem termos antes esgotado as possibilidades de conhecimento e/ou transformação deste; a pesquisa e a reflexão devem ser uma constante nesse processo de construção do ser educador, e assim como o homem, a sociedade por ele criada é também dialética e complexa. No contexto cultural, social, educacional e epistemológico em que vivemos, é necessário pensar na formação e questionarmos nosso papel como educadores. Tedesco (2006, p.70) nos alerta ao perguntar sobre o objetivo da educação: “se o seu objetivo consiste em transmitir conhecimentos de ordem superior, o papel dos docentes não poderá ser o mesmo que no passado”, e a formação desse docente igualmente sofrerá transformações, sobre as quais devemos nos debruçar, investigando-as, para melhor compreensão da realidade.

No caso específico dos professores de Filosofia, mais uma transformação é latente e uma nova realidade se coloca com a promulgação da Lei Federal 11.684, de junho de 2008, que estabelece a necessidade de formação de novos profissionais da área para atuação na educação Básica e capacitação para aqueles que já lecionavam a disciplina nas escolas do país.

No contexto supracitado, a princípio, o foco da pesquisa girava em torno da Educação a Distância, especificamente nos cursos de Licenciatura em Filosofia. No entanto, ao realizar uma pesquisa exploratória, com a aplicação de um questionário a 17 professores da Baixada Santista que atuam na rede estadual de São Paulo na disciplina de Filosofia, pude verificar que nenhum dos participantes havia concluído sua primeira licenciatura a distância. Os dados mostravam um grande número de respostas em que os professores afirmavam ter realizado formação continuada em Filosofia EAD, o que

apontou para um possível novo foco de pesquisa, voltado para a formação continuada dos professores de Filosofia na modalidade a distância.

Nesse sentido, cabem algumas indagações: o surgimento e/ou aumento dos cursos na modalidade a distância para formação de docentes em Filosofia tem relação com a Lei 11.684/08? Existem políticas que fomentam e investem na formação de professores? Quais são as reais necessidades de formação continuada e o que dizem os documentos do MEC acerca dessas questões? Como se dá o processo de formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica? É possível a formação continuada de professores de Filosofia na modalidade a distância? Como os professores de Filosofia que atuam na Educação Básica compreendem seu processo de formação continuada na área específica? Essas questões nortearam a definição do objeto da pesquisa cujo problema foi assim formulado: **Como os professores de Filosofia da Educação Básica compreendem seu processo de formação continuada em cursos a distância?**

Dessa forma, a pesquisa passou a focar os docentes respondentes do questionário exploratório que atuam na Baixada Santista (17) e dentre os sujeitos, foram selecionados aqueles que cursaram Especialização em Filosofia, no Programa REDEFOR de Filosofia, oferecido pela UNESP, em convênio com o governo do Estado de São Paulo, com objetivo de análise/reflexão sobre como pensam a formação. Nesse aspecto, proponho, como objetivos deste trabalho:

#### **Objetivo Geral:**

- Conhecer a percepção de professores da Baixada Santista<sup>1</sup>, que atuam na rede estadual, sobre o processo de formação continuada em Filosofia em curso da REDEFOR.

#### **Objetivos específicos:**

- Investigar o processo histórico da Filosofia e formação de professores da área para atuação na Educação Básica;

---

<sup>1</sup> O uso do termo “Baixada Santista” se deu pelo fato de os sujeitos pesquisados no questionário fazerem parte das diretorias de Santos e São Vicente, ou seja, atuam em diferentes cidades da Baixada Santista, sendo que as entrevistas foram realizadas com três professores que atuam em: Santos, São Vicente e Itanhaém.

- Conhecer as políticas de formação continuada para professores de Filosofia no estado de São Paulo.
- Investigar como os sujeitos de pesquisa pensam a formação continuada em Filosofia a Distância.

Para tanto, tendo em vista o caráter da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa que, segundo Lüdke; André (2003, p. 18), cujo método “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

No que tange ao método científico utilizado para a realização do desenvolvimento do trabalho, faz-se uso do referencial crítico-dialógico, com base nos preceitos do materialismo histórico, dialético, apoiando-se na concepção da dinâmica da realidade e de conflito de interesses, negando uma visão fragmentada e sintética do real, mas algo mais fiel à complexidade humana e suas relações. Sob esse aspecto, contradição e rupturas fazem parte do processo de construção e de revisão de “verdades”, sempre relativas, considerando a contextualidade e historicidade da concepção eminentemente humana de verdade (MARTINS, 1994).

A análise crítica permite, então, uma exploração e reconhecimento dos dados coletados. Para que isso ocorra, no entanto, há que se olhar de forma questionadora para os documentos e as falas dos sujeitos, que se apresentam não como verdades absolutas, mas como partes de um todo, determinado por um contexto histórico, social e cultural.

Os procedimentos metodológicos foram feitos com base na pesquisa documental e análise de conteúdo no que tange principalmente ao estudo dos documentos do MEC, à legislação e a fala dos sujeitos nos questionários direcionados a professores que atuam na disciplina de Filosofia no Ensino Médio em escolas da Baixada Santista da rede estadual e nas entrevistas, realizadas com três professores a respeito da formação continuada, no curso REDEFOR de Filosofia. Além da leitura e análise de documentos oficiais do MEC, e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A fundamentação teórica da pesquisa incluiu diferentes aspectos da pesquisa, dentre eles a Filosofia na Educação (histórico da disciplina no Ensino), a formação continuada de professores e formação continuada a distancia. Para tal compreensão o

aporte se deu pela leitura de obras dos autores: Alves (2002), Gallo (2006), Gatti (2009), Ghedin (2008) Libâneo (2004), Pedrosa (2003), Rios (2001), Saviani (1996), Severino (2003), Vilarinho (2001), dentre outros.

Este Relatório apresenta os resultados da pesquisa e está dividido em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, o enfoque é para a Filosofia na Educação no Brasil, com o histórico da disciplina no currículo na Educação Básica e os desdobramentos da identidade e seu ensino no país, já que a primeira universidade para formação de profissionais da área se deu somente na década de 1930, embora desde o período jesuítico a filosofia fosse ensinada no país. O segundo capítulo trata acerca da formação continuada de professores na modalidade a distância, com foco no Programa REDEFOR. O terceiro capítulo traz uma descrição dos procedimentos metodológicos realizados na pesquisa, coleta e análise de dados. O quarto capítulo compreende uma reflexão sobre os resultados da pesquisa trazidos pela análise dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas realizados com professores que atuam no Ensino Médio da rede estadual de SP. Por fim, as Considerações Finais retomam reflexões gerais sobre o trabalho e os resultados alcançados.

## CAPÍTULO 1. FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO

A meditação filosófica é construtora de sentidos num mundo sem significados (GHEDIN, 2009).

Para dar início à discussão do trabalho, acerca da formação continuada dos professores de Filosofia, se faz necessário um breve estudo da representação e ação da própria Filosofia no contexto educacional nacional. Dessa forma, nesse primeiro capítulo, começo por arguir acerca do conceito filosófico na educação e da relevância de tais conhecimentos em um país que chega ao século XX como um país de analfabetos, sendo que somente a partir de 1930 dá início à edificação de um sistema de ensino digno deste nome.

Neste aspecto, podemos compreender, por meio de uma breve contextualização da disciplina de Filosofia na educação formal no Brasil, os percursos ideológicos vivenciados nos diferentes períodos históricos do país e sua concepção de educação, que em grande parte, esteve (ainda está?) voltada para interesses de uma determinada elite, seja colonial, republicana, ditatorial ou capitalista, e que remonta um descaso pela educação popular de qualidade, como afirma Saviani:

[...] o reconhecimento da importância da educação traduz uma posição incompatível com a postura elitista. Com efeito, preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) e uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas e manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação (SAVIANI, 1996, p.6).

A educação nunca foi para igualdade em nosso país, e certamente existe uma consciência deste não ser. No que tange ao pensamento crítico sugerido pela filosofia, este foi privilégio de poucos, mesmo quando a disciplina esteve presente na educação básica pública, o que, por outro lado, trouxe também o aspecto de que a disciplina era a



única responsável pela formação crítica e cidadã, embora fosse ora afirmada, ora negada nos discursos políticos e ideológicos. A disciplina de Filosofia deixa de ser obrigatória em 1961 (Lei nº 4.024/61) e em 1971 (Lei nº 5.692/71), sendo excluída do currículo escolar oficial, durante o Regime militar vigente, juntamente com outras disciplinas da área de Ciências Humanas.

Observa-se que em decorrência da Lei 11.684 (BRASIL, 2008a), que define a obrigatoriedade da disciplina nos currículos do Ensino Médio, diversas questões e reflexões surgem acerca do tema, entre elas:

Como inserir a disciplina no currículo? Por que esta é importante na formação do aluno do Ensino Médio e por que, neste contexto histórico, ela retorna? Para que ensiná-la? Quem deve ensiná-la? O que ensinar? Quais os espaços para a formação? Qual o papel da disciplina na formação? Estas são algumas das questões que se colocam como necessárias na compreensão e reflexão deste tema.

Assim, este primeiro capítulo reflete sobre algumas das questões em dois momentos: um breve histórico da disciplina de Filosofia na educação formal do país, do período jesuítico até a promulgação da lei 11.684, de junho de 2008 e, num segundo momento, a questão do ensino da disciplina.

## **1.1 Breves considerações históricas: as idas e vindas da Filosofia na Educação Básica**

É preciso suspeitar da realidade, de como a vemos, de como é vista, de como foi vista [...]. A realidade é uma construção humana (GHEDIN, 2009).

A história da Filosofia na educação no Brasil remonta ao período jesuítico, à primeira experiência pedagógica formal no país, sob forte influência portuguesa, cuja implantação deu-se pela Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola, antigo militar, e segundo a qual os moldes e normas estavam sistematizados no *Ratio Studiorum* (Plano de estudos). Tal educação jesuítica na colônia tinha por objetivo a

catequese dos índios e a educação inicial dos filhos de senhores de terra, cujos estudos continuariam na Europa.

Com base no modelo de programas, métodos e disciplinas dispostos na *Ratio Studiorum*, o ensino era realizado em dois graus: “os studia inferiora” e os “studia superiora”; este compreendia os cursos de filosofia e teologia, destinados à formação dos filhos de “senhores ricos e proprietários”, dirigentes e elites de forma geral. A Filosofia aparece somente no “studia superiora”, ou seja, somente os colonos brancos de uma elite podiam estudá-la. Os índios, negros, mestiços e pobres, de forma geral, recebiam uma educação catequético-religiosa, com os “studia inferiora”.

Ainda assim, a filosofia estudada era aquela que atendia aos interesses da Companhia: estudava-se São Tomás de Aquino e, com algumas ressalvas, Aristóteles. Já que a metrópole cuidava para não expor aos alunos nenhuma das “ideias novas” contrárias à doutrina da Igreja que surgiam na Europa, inclusive estando previsto na 15ª regra do *Ratio Studiorum* o afastamento de professores adeptos a novidades de espírito demasiado livre. Assim, “o ensino dos jesuítas no Brasil Colônia e ensino por eles desenvolvido em seus colégios refletiam o embate ideológico e político travado na Metrópole” (ALVES, 2002, p.11). De acordo com Gallo e Kohan (2000):

Um olhar mais atento à história do ensino da filosofia no Brasil, que remonta ao período colonial, indica sua utilização ora como forma doutrinadora das concepções religiosas e políticas, ora como privilégio intelectual das elites econômicas e politicamente dominantes. Resumidamente pode-se afirmar que o ensino institucional e formal da filosofia sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação crítica e autônoma (p.17).

O estudo da filosofia no período jesuítico foi por um lado elitista e livresco, com o intuito de reproduzir ideias e demonstrar cultura status social, e por outro, uma forma de doutrinação e disseminação dos dogmas cristãos trazidos pela metrópole portuguesa.

O que seguiu na história foi a reforma empreendida pelo marquês de Pombal, sob influência das ideias iluministas, sendo que a Reforma Pombalina expulsou os jesuítas de Portugal e da colônia, com o argumento de que o ensino deveria preparar o cidadão para servir ao estado civil e não à Igreja. Ao mesmo tempo começavam a

chegar ao Brasil as ideias modernas francesas como igualdade, liberdade, e a crítica da fé e das convicções tradicionais e dogmáticas.

Nomeado ministro do rei em 1750, período de grande crise econômica portuguesa, “Pombal empreende uma reforma político-pedagógica de caráter amplo, organizando a educação na Metrópole portuguesa em outras bases: laica e liberal, e as colônias deveriam adaptar-se à nova orientação” (ALVES, 2002, p. 15). O novo modelo se daria por meio de “aulas régias”, aulas isoladas, sem a necessidade de colégios ou programas para ministrar qualquer curso, o que veio a prejudicar ainda mais o ensino no Brasil colônia, já que agora não havia nenhuma estrutura educacional que desse consistência à educação brasileira.

A tentativa de uma proposta educativa para o Brasil colônia se deu com a reativação do Seminário de Olinda em 1800, por Azevedo Coutinho (ALVES, 2002). De acordo com o estudo, nesse período foi organizado o curso de filosofia do Seminário de Olinda, que tinha com dois anos de duração, sob o ideário do “filósofo naturalista” (os cientistas da época), já que a filosofia neste período era compreendida como “ciência natural”, numa perspectiva pragmática e utilitária. O curso teve participação significativa na formação de algumas lideranças políticas que atuaram no próximo período, como por exemplo, os líderes da Revolução de Pernambuco (ALVES, 2002).

Em 1808, com a vinda de Dom João VI para o Brasil, e a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, abriram-se as portas para o comércio mundial, e para as novas ideias que passaram a prevalecer na vida da colônia. Foram criados novos colégios para a preparação da nova classe que iria administrar e governar o país. Os negócios e nova realidade exigiam uma expansão da educação. O ensino da filosofia voltou-se para a formação profissional, deixando de ser um ensino propedêutico que visava à formação sacerdotal e à propagação da fé cristã. No campo educacional, destacaram-se as transformações da estruturação do Ensino Superior,

[...] responsável pela reprodução dos quadros políticos e administrativos dos quais carecia a burocracia do Estado. A Academia Militar e a Academia de Marinha, os cursos de medicina e cirurgia e o de matemática destinavam-se à formação de profissionais militares; para os não-militares foram criados os cursos de agronomia, de química, de desenho técnico, de economia política e de arquitetura.[...] As disciplinas de ciências naturais (matemática, física, química, biologia e mineralogia) foram deslocadas do curso de filosofia,

controlado pela Igreja, para os cursos médicos e para a academia militar, depois para a escola politécnica, da qual se separou (ALVES, 2002, p.20)

Porém, de forma geral, até meados da Independência, em 1822, o ensino escolar manteve os moldes e preceitos da reforma pombalina, predominantemente estatal e religioso, funcionando em estabelecimentos isolados. Somente após a Independência deu-se início a significativas transformações na estrutura escolar, instituindo-se a separação dos setores estatal (secular) e particular de ensino (religioso e secular). Foram criados “preparatórios” e “exames parcelados”, que eram exigidos para o acesso ao ensino superior e que serviam de alternativa para aqueles que quisessem matricular-se, mas não haviam cursado aulas avulsas em escolas secundárias. Nesse período, a Filosofia passou a ser obrigatória na educação escolar.

A educação, no Império, foi marcada principalmente pelo positivismo de Comte, o que se refletiu não apenas no ensino da Filosofia, mas também na própria organização da estrutura de ensino, que passou a valorizar a divisão e especificidade entre as ciências.

Desde o período Colonial até o término do Período Imperial, a filosofia esteve presente na educação escolar, mas em caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo para os cursos de teologia e os cursos de direito. Porém, com a Proclamação da República, a presença da filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente (ALVES, 2002, p.24)

O fato de o Novo Regime instituído em 1889, a República, estar arraigado a ideias positivistas e liberais, suscitou críticas sobre o ensino da filosofia, já que estava identificada com a ideologia do antigo regime, com a Igreja e com a Monarquia, com ensino tomista-aristotélico e livresco. De acordo com Alves (2002), a filosofia teve seu papel duramente contestado na formação dos novos quadros dirigentes desejados pelos republicanos, posto que era necessário “formar uma nova elite para um novo Estado” (ALVES, 2002, p.25).

A educação escolar pública passou a ser de fato laica e tornou-se instrumento ideológico do rompimento do Estado com a Monarquia e a Igreja; foi responsável pela construção de princípios e valores necessários à sustentação e à manutenção do novo modelo político que se instaurava no país, sendo as ações do então ministro da

Instauração Pública, Benjamin Constant, a maior representação da influência do positivismo nas reformas educacionais.

Durante a Primeira República vigorou o movimento conhecido como *entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico*, que “consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos, difundindo a crença na escolarização como o motor da história” (ALVES, 2002, p.26); característico dos ideais positivistas, cujo papel remonta à aceleração histórica de uma sociedade, mas que refletiu, na prática, numa resolução de problemas da elite e não do povo. Os padrões de ensino objetivavam ao encaminhamento dos jovens para os cursos superiores, com vistas à composição da elite de letrados em nosso país, o que representava menos de 10% da população.

Tal período foi de Reformas e Decretos constantes na educação, e com o decreto 981 de 8 de novembro de 1890, Benjamin Constant, dentre outras mudanças, propôs a alteração do currículo do Ginásio Nacional, redistribuindo as disciplinas por séries, conforme a hierarquia das ciências de Augusto Comte. Pela primeira vez a filosofia ficou ausente do currículo como disciplina escolar, longe de representar o espírito científico e o princípio da utilidade defendidos como ferramentas para o progresso do ideal positivista motor da República (ALVES, 2002).

Pode-se dizer que, a partir de então, dá-se início aos processos de idas e vindas da Filosofia no ensino secundário, condicionada ao dogma do dia, ao paradigma político e ideológico, ora visto com o “espírito literário” (um currículo humanístico, literário e enciclopédico), ora com o “espírito científico” (um currículo mais científico e prático que dispensa a Filosofia), conforme ocorreu na primeira metade do século XX.

A Filosofia retorna em 1901 com a Reforma Epiácio Pessoa, acentuando o espírito literário; mas, em 1911, a terceira reforma republicana (Reforma Rivadávia Corrêa) torna a retirar a Filosofia do currículo, tendo em vista uma organização mais prática dos programas do Colégio Pedro II; em 1915, na Reforma de Carlos Maximiliano, a Filosofia passou a ter um caráter facultativo, já que o ensino médio começou a ser visto como um processo preparatório para o vestibular. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz retoma o objetivo de o ensino secundário estar voltado para a preparação para a vida, passando a formação a ser dividida em seis séries, sendo que no 5º e 6º anos incluiu-se a disciplina de Filosofia como matéria obrigatória, com foco nos

conteúdos de História da filosofia. Mas o processo de indefinição da disciplina no currículo secundário não se finda com tal reforma, mas continua inconstante em todos os anos da República.

A Revolução de 1930 destruiu o monopólio do poder das oligarquias e criou condições para implantação do capitalismo industrial no Brasil, ampliando o horizonte cultural e, em particular, a expansão do ensino, o que foi possível por meio da pressão de segmentos organizados da sociedade. Mas, no plano estrutural e pedagógico, vigorou ainda a visão arcaica, aristocrática e elitista da escola no período da Primeira República. Tal herança cultural se consolidou principalmente nas reformas educacionais: Francisco Campos (1932); e Gustavo Capanema (1942); lei n. 4.024/61, lei n. 5.692/71 e lei n. 9.394/96, sendo a última trouxe uma abertura para um retorno mais efetivo da Filosofia ao currículo do ensino médio (GALLO; KOHAN, 2000). Em relação ao contexto destas duas Reformas, Gallo e Kohan (2000) afirmam:

A Reforma Campos introduziu novas disciplinas no currículo do ciclo complementar, como, por exemplo, psicologia e lógica, sociologia e história da filosofia. Já na Reforma Capanema, a filosofia ocupa maior espaço nos currículos dos cursos clássico e científico. Constituída como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries do curso clássico e na 3ª série do científico. [...] A Reforma Capanema representou um certo avanço na luta pela implantação e presença efetiva da filosofia no currículo como disciplina obrigatória nas segundas e terceiras séries dos cursos clássico e científico. O mesmo não ocorreu com a lei n. 4.024/61, na medida em que ficou sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação a indicação, para todos os sistemas do Ensino Médio, das disciplinas obrigatórias, e aos conselhos estaduais de educação a indicação das disciplinas complementares, podendo a filosofia estar entre elas (GALLO; KOHAN 2000, p.26, 27).

As mudanças provocadas pelas duas reformas diziam respeito à estrutura do ensino secundário, mas vinham principalmente para atender ao aumento da demanda por mão-de-obra qualificada para a indústria, sem esquecer a formação diferenciada das elites. Na Reforma Francisco Campos (1932), a educação escolar foi dividida em dois ciclos: fundamental (cinco anos) que oferecia uma formação geral básica; e o complementar (dois anos), que preparava para o ingresso nas escolas superiores de Direito, Medicina e Engenharia. A Filosofia passou a compor o currículo do ciclo complementar com as disciplinas de História da Filosofia e Lógica. A Reforma Gustavo Capanema dividiu os ciclos em ginásio (quatro anos) e o colégio (três anos), sendo este

último subdividido em clássico e científico; nos dois cursos, a Filosofia foi considerada disciplina obrigatória.

A lei 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) descentralizou o ensino e possibilitou às escolas optar por diferentes currículos, e ainda que a estrutura tenha permanecido, existiam quatro opções de currículo no colegial, com cinco disciplinas indicadas como obrigatórias; a Filosofia aparece entre as disciplinas optativas, perdendo o caráter de obrigatoriedade de outrora (ALVES, 2002).

Assim, o percurso de extinção da Filosofia teve início com a diminuição do número de horas-aula no currículo do ensino secundário, quando passou a ser uma disciplina complementar e, posteriormente, optativa. Porém, foi a partir do golpe militar de 1964 que se iniciou um processo de supressão da disciplina nos currículos escolares.

O que se segue é a extinção do curso de Filosofia no colegial e seu completo desprestígio na universidade. Isso se dá no ano de 1971, com a lei nº 5692, mas desde 1968 professores, associações e instituições adeptos à filosofia foram cassados e perseguidos. O intuito era de “formar pessoas que executassem as ideias vindas de fora e não pessoas capazes de serem pesquisadoras e que se constituíssem em cidadãos conscientes e críticos” (MAZAI, RIBAS, 2001, p.11). De acordo com os autores,

A educação estava, marcadamente, voltada ao serviço dos interesses econômicos. Abre-se aí o espaço para a entrada do domínio norte-americano em nossa economia, política e educação. A expansão econômica, impulsionada pela chegada do capital estrangeiro, bem como a proteção do governo militar e os investimentos dados à educação contribuíram para a extinção da filosofia do currículo das escolas. A educação acabou exercendo um papel ideológico, pois foram impostos valores culturais estrangeiros, como modelos a serem seguidos pela educação no Brasil. O modelo educacional a ser seguido era totalmente técnico e burocrático. (MAZAI, RIBAS, 2001, p.10)

Assim, a filosofia passou a ter cada vez menos importância neste contexto, já que não atingia aos objetivos de formação tecnicista (formação de mão-de-obra qualificada e barata para atender as empresas multinacionais em expansão), e, por outro lado, se contrapunha à chamada Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), que promovia a implementação do desenvolvimento do capitalismo com o máximo de segurança, como forma de progresso do país. Doutrina ideológica que

justificou diversas ações violentas contra cidadãos e que, na prática, passou a ser a segurança de uma classe, um governo (ALVES, 2002).

Com a Lei 5692/71, o ensino de Filosofia tornou-se facultativo no Brasil, sendo substituído por componentes que justificavam sua ausência, por se tratar de conteúdos éticos e morais supostamente correspondentes ao ensino de Filosofia, e que vinculavam valores que harmonizavam com as ideias e finalidades doutrinárias da DSND, como os fundados na moral católica, no civismo e “culto e obediência às leis”. Em estudo sobre o tema, Gallo (2000) afirma: “Marilena Chauí afirma que a identificação e substituição da “consciência” pelo “civismo” foi posta em prática com a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica no Ensino Médio e Estudo dos Problemas Brasileiros nos cursos superiores” (p.40).

Uma nova estrutura para o ensino secundário é proposta com o objetivo de profissionalização compulsória no então 2º grau, visando atender às necessidades econômicas (mão-de-obra qualificada e de baixo custo) e ideológicas (DSND) que vigoravam no período ditatorial. Houve a divisão de um *núcleo comum* de estudos fixado pelo Conselho Federal de Educação, e a *parte diversificada*, a ser estruturada pelos estados, conforme a necessidade local. Teoricamente, a filosofia poderia ser integrada na parte diversificada, mas na prática isso pouco ou nunca acontecia (GALLO, 2000).

Vale ressaltar que até então, dentro da educação escolar ou excluída desta, desde o período colonial a Filosofia se revestia com a roupagem da alienação e dogmaticismo. No decorrer da história da disciplina, muitas vezes fora simples reprodução livresca de conceitos prontos, advindos de fora do país (repleto de suas ideologias), que representava mais um status social do que consciência crítica. “A Filosofia constituiu-se como acrítica e ornamental, ou seja, como teoria longínqua da prática, uma repetição de doutrinas obscuras” (MAZAI, RIBAS, 2001, p.12). Mesmo assim, a doutrina do regime militar achou por bem livrar-se desta possibilidade questionadora de compreensão da realidade.

Em 1975 começam os movimentos, cuja principal reivindicação era o retorno da Filosofia ao currículo escolar, tendo como marco a fundação do Centro de Atividades Filosóficas, fruto do encontro realizado no Rio de Janeiro com filósofos de vários estados, e que mais tarde deu origem à Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas



(SEAF), espaço articulado para discussão de ideias e estudos sem a vigilância do regime militar, e que passou a organizar encontros, atividades e publicações em parcerias com outras entidades nacionais como:

[...] a CONVIVIO (Sociedade Brasileira de Cultura); o CONPEFIL (Conjunto de Pesquisa Filosófica); a ABFC (Associação Brasileira de Filósofos Católicos); o IBF (Instituto Brasileiro de Filosofia); a CNDF (Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia); e, finalmente, contou-se ainda, com a presença marcante dos estudantes de filosofia, que além de participarem dos eventos organizados pelas entidades supracitadas, organizavam seus próprios encontros, os ENEFILS (Encontros Nacionais de Estudantes de Filosofia) (ALVES, 2002, p. 44).

A proposta era de inclusão da Filosofia nos currículos, mas uma filosofia crítica e questionadora do contexto histórico, político e social vivido e não a mera importação das ideias europeias ou norte-americanas vigentes.

Em 1980 ocorre a reintrodução da disciplina de Filosofia no Rio de Janeiro com o título de Noções de Filosofia, pelo parecer CEE n. 49, de 21 de janeiro, a critério do governo e de acordo com o Estado de Segurança Nacional, devendo ser seus conteúdos objeto de análise e de controle.

Em nível Federal, a promulgação da Lei no 7.044/82, substituiu o disposto na lei n. 5.692/71 acerca do 2º grau como “profissionalização compulsória” para a expressão “preparação para o trabalho”, abrindo portas para a inserção da disciplina de Filosofia como optativa a ser considerada na parte diversificada do currículo conforme os novos moldes de formação que propunham os estados. Mas ainda ficava a critério das escolas e escolha ou não por este componente curricular.

Porém, ao que consta, esta foi uma ação estritamente política, proposta como estratégia contra o movimento de oposição ao regime, vindo de diversos setores da sociedade brasileira (inclusive os setores da elite do país), e contribuiu para conferir uma nova legitimidade do poder do ESN (Estado de Segurança Nacional) no processo de abertura política no chamado período de redemocratização. O retorno da Filosofia, então, serviu como retórica demagógica para a manutenção do poder no processo político de transição para a democracia (ALVES, 2002).

Tal inserção acabou por enfraquecer a manifestação dos movimentos pela Filosofia no 2º grau, já que, de alguma forma, isso já havia acontecido. Novos movimentos surgiram na criação de associações direcionadas à pesquisa e extensão em filosofia, a saber, a ANFOP (Associação Nacional da Pós-Graduação em Filosofia) e, em 1983, o III ENDEF (Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia) realizado em Santos/ SP.

A inércia se uniu ao “mal estar” que se colocou com a proposta de inclusão da Filosofia na educação básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96. No Art. 36, § 1o, Inciso III, indica: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] o domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

A proposta diz respeito à inclusão de conteúdos filosóficos. Tal premissa legal serviu de argumento (ainda que falacioso) aos que protestavam pela presença da Filosofia na educação escolar e concomitantemente àqueles que acreditam ser mesmo desnecessária a formação filosófica na Educação Básica.

Em 1997, contudo, uma conquista mais significativa começou a ganhar corpo legal, quando o então Deputado Federal Padre Roque (PT-PR) propôs o Projeto de Lei complementar nº 3.178/97, que apresentava modificações na LDB nº 9.394/96, em que previa a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio como obrigatórias. O projeto foi aprovado pela Câmara e pelo Senado Federal no ano de 2001, mas vetado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, argumentando incapacidade orçamentária dos Estados e carência de professores para trabalhar na área. Somente cinco anos mais tarde, com o Parecer CNE/CEB 38/2006, começou novamente a se efetivar a inclusão da disciplina de Filosofia.

Em 2008, o deputado federal Ribamar Alves (PSB-MA), elaborou o Projeto de Lei Complementar 00004/2008, alterando o Artigo 36, parágrafo 1, inciso III, da LDB, revogado pela Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, tornando obrigatórias no currículo do Ensino Médio, as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Após décadas de movimento e conformismo, de descaso e de negação compulsória da Filosofia no ensino escolar, ela finalmente torna-se obrigatória enquanto

disciplina escolar em todo território nacional, tendo as escolas um período estipulado para efetivar as aulas em suas matrizes curriculares com seus devidos professores. Essa mudança trouxe novas discussões sobre o assunto, entre elas a preocupação com a formação do docente e a qualidade da formação oferecida pelos cursos superiores para atender esta nova demanda, aos olhos do mercado. Ou ainda a questão dos conteúdos e metodologias de ensino: estudar história da Filosofia e os pensadores ou problematizar a realidade trabalhando por temas? Certamente são questões práticas que são minimizadas diante da possibilidade de exclusão destas.

Segundo Ghedin (2009), uma das grandes tarefas do presente é “superar a despolitização suscitada pela técnica e pela ciência como formas ideológicas que imprimem uma lógica perversa de desumanização.” (p.38) E tal despolitização, de fundo ideológico, “só poderá ser vencida por um processo de politização, efetivado com a mobilização de diversos setores organizados da sociedade, conjuntura em que a Filosofia e seu ensino no espaço escolar desempenham papel relevante” (p.38). Com a Filosofia presente como disciplina no contexto escolar, sua ação pode ser mais efetiva neste processo, como nos aponta Severino:

Ora, todas as atividades ligadas à educação, sejam elas teóricas ou práticas, podem se envolver, e historicamente se envolveram, nesse processo ideológico. De um lado, enquanto derivadas da atuação da consciência, podem estar incorporando suas representações falseadas e falseadoras; de outro lado, enquanto vinculadas à prática social, podem estar ocultando relações de dominação e situações de alienação. A educação não é mais vista hoje como o lugar da neutralidade e da inocência: ao contrário, ela é um dos lugares mais privilegiados da ideologia e da inculcação ideológica, refletindo sua íntima vinculação ao processo social em suas relações de dominação política e de exploração econômica [...] Deste ponto de vista, a consciência filosófica é a mediação para uma contínua e alenta vigilância contra as artimanhas do saber e do poder, montadas no íntimo do processo educacional (SEVERINO, 1990, p.24).

Compreendendo a educação como um processo de formação e interesses ideológicos, a filosofia tem um papel fundamental como vigilante deste poder implícito presente na educação. Por outro lado, como em qualquer outro período histórico vivenciado, a filosofia e sua presença no Ensino Médio hoje, representam um movimento ideológico e político contextualizado, que pode ser mudado a qualquer momento (como o foi diversas vezes), mas é através do próprio conhecimento

filosófico, questionador do saber e do poder é que podemos compreender e agir de forma mais consciente e crítica sobre a realidade que nos cerca, o que não se pode é voltar à proposta alienante e reprodutora de conhecimentos estáticos e acabados, ou “concepções de verdades absolutas que inviabilizam o processo de ação e reflexão do homem sobre o mundo e sobre sua própria existência” (GALLO; KHOHAN 2000, p.29).

Para isso, há que se compreender o real papel da filosofia na formação dos sujeitos, e nas propostas para seu ensino para os jovens do Ensino Médio. O que se segue no próximo item.

## **1.2 Por que isto: a Filosofia?**

A filosofia procura o que é o ente enquanto é. A filosofia está a caminho do ser do ente, quer dizer, a caminho do ente sob o ponto de vista do ser (HEIDEGGER. 1979).

Muitas são as concepções acerca da questão “o que é filosofia?”, tantas quantas sobre “para que serve filosofia?”, e não há maior veracidade em uma resposta do que em outra, em nenhuma destas questões, ou seja, não há uma só resposta, mas uma eleição axiológica de uma resposta. Longe da pragmaticidade da existência, sua suposta inutilidade salta aos olhos de quem superficialmente ouviu falar em sua história, mas que desconhece seu impulso vital e questiona “para que filosofia?”:

É difícil entender o possível relacionamento da filosofia com as exigências imediatas do sobreviver. Encontramos dificuldades em perceber a necessidade, a finalidade e a utilidade do conhecimento filosófico. Este envolve um distanciamento sistemático do vivido, exigindo uma postura metódica para tratar de suas manifestações sem se preocupar com urgências. Apenas disso, a filosofia é uma atividade humana, e como tal, tem a ver com a vida. Por mais que se desimpregne do impulso vital e por mais que se coloque num patamar máximo de autonomização em relação às necessidades, ela não se reduz a um inútil diletantismo. A utilidade da filosofia é de outra natureza (SEVERINO, 2003, p. 33).

A utilidade da filosofia, o “para que serve” estaria longe das menções utilitaristas das necessidades imediatas da sobrevivência ou da vantagem, mas certamente representa um processo de pensamento que acarretará em transformações epistemológicas fundamentais para uma vida refletida.

O ponto de partida da filosofia é o que damos o nome de problema; algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, sim. E, são justamente os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência que movem a filosofia. Não sendo o problema em si filosófico ou não, mas a atitude que o homem toma perante ele (SAVIANI, 1996).

Neste sentido, torna-se relevante a apresentação de duas conceituações sobre o que é filosofia, para maior compreensão do que se segue neste trabalho. A saber, Saviani (1996, p.16):

O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão (SAVIANI, 1996, p.16).

A filosofia enquanto atitude, que vai além do conhecimento histórico de conteúdos, mas que dele necessita para melhor compreensão e possibilidade de transformação de si e do mundo, representada por uma problematização e intervenção da e na realidade. O que pensada nos adentros da educação e formação de educandos nos remete à concepção descrita por Ghedin (2009, p.26,27):

Filosofia é o resultado de um processo que, problematizado, sistematizado e sintetizado, evidencia-se como disciplina ensinada na sua práxis cotidiana na escola. [...] Ademais, saliento a especificidade do filosofar no processo de ensino de Filosofia, em que a atividade filosófica aparece como uma tentativa de desmistificação dos falsos sentidos e dos falsos significados do mundo impostos pela ideologia. [...] Assim, sustento que a Filosofia, como atividade reflexiva, pode ser uma arma contra a alienação.

Por tal empreendimento na educação, o desvelamento ideológico e atitude crítica devem ser constantes para a reflexão filosófica e prática pedagógica. O que trazem consigo a questão do “por quê?”, por que ensinar a Filosofia no Ensino Médio?

A prática docente em filosofia no Ensino Médio é muitas vezes refém de discursos ideológicos acerca de uma quase mítica formação do cidadão crítico, ou ainda de compromisso na formação ética e humanística, juntamente com a Sociologia<sup>2</sup>.

Primeiramente, devemos ter em mente que, em função da própria legislação, a formação para a cidadania, além da preparação inicial para o trabalho, é sinteticamente a finalidade da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36). Não se trata de algo específico e particular da Filosofia. Tampouco caberia a ela, de forma isolada, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, artigo 35, inciso III). Tendo em vista que esta não é a única disciplina capaz de fazê-lo, mesmo porque é possível formar cidadãos sem o conhecimento específico da filosofia. Estas seriam funções das disciplinas em conjunto que fazem parte desta etapa educacional.

Certamente a filosofia e seus aportes teóricos críticos, com problemas radicais (no sentido de raiz) acerca de diversas questões humanas, têm papel especial na educação e formação crítica do educando. Os textos e problemáticas filosóficas nos tiram do território da certeza, lançando-nos na desconfortável inquietude, lançando os estudantes no lugar da inquietude sobre certezas até então imunes à atividade reflexiva, e em não ter respostas definitivas, obriga-os a produzir argumentos, falas e textos como produto de sua reflexão filosófica. Todavia, o que precisamos superar é a *concepção salvífica* demagógica do papel da educação na sociedade, bem como da filosofia na educação. Cabe ressaltar que a filosofia não se justifica apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania, nem deve ser limitada a isso. Muito mais amplo é, por exemplo, seu papel no processo de formação geral dos jovens (BRASIL, 2010).

Dessa forma, “A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação?” (BRASIL, 2008b, p. 26). E novamente nos deparamos com diversas respostas entre autores e documentos oficiais. A Filosofia tem como propósito, neste aspecto, produzir no

---

<sup>2</sup> “[...] reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas” (BRASIL, 2006).

educando as competências da leitura, escrita e discussão “ligadas à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica” (BRASIL, 2008b, p. 26).

Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. [...] O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios (BRASIL, 2008b, p.26, 29).

Nesse aspecto, a resposta dada pelo documento (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) converge para a contribuição da disciplina para a construção da cidadania, já que esta é considerada um exercício ativo de participação na sociedade e a Filosofia pode auxiliar no desenvolvimento de competências de construção de argumentos, da leitura e da escrita. Bem como no processo de reconstrução racional e de crítica, de acordo com metodologias de ensino que direcionem ao pensamento e reflexão filosófica e não a reprodução histórica e conceitual filosóficas. Mas não promove a exclusividade de tais aspectos a uma só disciplina.

Espera-se, portanto, que o aluno do Ensino Médio, ao término do curso tenha desenvolvido competências e habilidades direcionadas ao aprendizado da Filosofia, a saber, competências comunicativas (um tipo de leitura, capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica). A possibilidade de tomar posições positivas ou negativas, de concordar ou discordar das ideias de um texto, são pressupostos necessários e decisivos para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania. (BRASIL, 2008b.)

Vale ressaltar que qualquer concepção e discurso emanam de um contexto e ideologia. “Não só o discurso pretende atingir a realidade, como também a própria realidade nos atinge pelo discurso que dela fazemos” (GHEDIN, 2009, p. 195). Assim, não podemos nos abster da compreensão de que, mesmo a proposta de criticidade e de

desempenho para a cidadania indicadas pelos que legislam sobre a educação parte de um discurso específico, temporal, espacial e ideológico. E, ainda que o retorno da Filosofia como disciplina obrigatória seja uma vitória de lutas pela liberdade e de emancipação para uma maior humanização da escola e da educação, também esta foi acolhida no interior do projeto educacional proposto pelo Estado nos documentos oficiais.

Segundo Ghedin (2009, p.63): “As instituições ensinam a pensar de acordo com o próprio esquema reprodutor de sua forma de organizar o poder, e não como potencialidade de emancipação. O pensar do sistema é uma reprodução de sua própria tradição.” Neste sentido, podemos retomar a reflexão nietzschiana acerca dos perigos da filosofia ser institucionalizada no interior do Estado:

Em primeiro lugar, o Estado escolhe para si seus servidores filósofos e, para dizer a verdade, os escolhe na medida em que tem necessidade deles para suas instituições [...]. Em segundo lugar, ele obriga aqueles que escolhe a permanecer num lugar determinado, entre homens determinados, a aí exercerem uma atividade determinada (NIETZSCHE, 2003, p. 211).

Como a própria história da filosofia tem revelado em séculos de transformações contínuas de paradigmas e teorias, não há certezas nem verdades absolutas, não há nada que não possa ser contestado ou argumentado de forma contrária, o que é positivo quando assumimos uma postura dialética da realidade e sua compreensão, pois o movimento de afirmação e negação é a maior e mais completa verdade possível. Essa discussão é levantada neste contexto, tendo em vista a assertiva de Nietzsche acerca do possível serviço da filosofia ao Estado e descaracterização desta, que é algo inegável (mesmo tendo dito ele em um contexto tão diferenciado do nosso), basta observar o processo vivenciado no Brasil da Filosofia nos diferentes contextos políticos, econômicos e ideológicos. Mas também devemos considerar uma possibilidade de contraponto que se aplica, neste contexto, necessariamente na formação e atuação dos professores, os sujeitos que lecionam e os que lecionarão a disciplina nas salas de aula das escolas do Ensino Médio.

O profissional bem formado em licenciatura não reproduzirá em suas aulas as técnicas com as quais foi formado ou conteúdos desenvolvidos nos cursos da graduação,



nem mesmo se limitará a fazer uso ao material de apoio e sugerido pelo Estado. Ao contrário, tendo sido bem preparado com leituras de textos filosóficos e não-filosóficos, poderá associar temas, articular conceitos, trazer problemas e trabalhos que possam despertar a reflexão filosófica no alunos.

Gallo (2006) aponta para três “alertas” para os professores que se dedicam ao ensino da filosofia, especialmente no Ensino Médio, a saber:

*1. Atenção ao filosofar como ato/processo:* a filosofia não pode ser apenas um conjunto de conteúdos historicamente construídos para serem transmitidos às novas gerações. O que torna a filosofia viva e ativa é a transmissão às novas gerações do processo da produção filosófica, dando continuidade à história com novos pensamentos e filósofos. “Assim, ensinar filosofia é ensinar o ato, o processo do filosofar.” (GALLO, 2006, p.18);

*2. Atenção à história da filosofia:* por outro lado, para que os alunos possam aprender o ato de filosofar, é preciso que conheçam a história da filosofia, que tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido, e os modos de produção de filosofia criados pelos vários filósofos. “Assim, ensinar filosofia é também ensinar história da filosofia.” (GALLO, 2006, p.18);

*3. Atenção à criatividade:* precisamos estar atentos à história, porém também é necessária uma recusa da tradição para a emergência do novo. “Em poucas palavras: precisamos do mestre, da tradição, para iniciar ao filosofar; mas também precisamos matar o mestre, negar a tradição, para continuarmos a aventura filosófica, para que a mantenhamos viva e ativa.” (GALLO, 2006, p.18-19).

Ou seja, cabe ao professor a compreensão do filosofar como ação e processo e não simplesmente referir conteúdos e teorias prontas; o uso dos conhecimentos da história da filosofia como ponto de partida é necessário para o conhecimento do professor e dos alunos; e a possibilidade de criação, negando parte da tradição para novas construções em aventuras filosóficas possíveis. Desta forma, propõe a superação de uma perspectiva da tradição em que a filosofia é colocada do lado do pensamento (teoria) e a educação é colocada do lado da experiência (práxis). Coloca “a Filosofia como pensamento e experiência e educação como experiência e pensamento” (GALLO, 2011, p.13).

Dessa forma, o professor de Filosofia do Ensino Médio precisaria ter conhecimento da filosofia tão vasto quanto a do bacharel, do mestre e do doutor, tendo em vista que precisará trabalhar com precisão as mais diversas referências da história da filosofia, além de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade, pois terá que reagir com rapidez às mais diversas reações dos alunos (BRASIL, 2008b).

A formação destes educadores faz parte de uma nova vertente verificada com a demanda imposta pela obrigatoriedade da disciplina, e da necessidade de profissionais qualificados, em uma perspectiva distinta de quando qualquer professor poderia tratar de temáticas filosóficas de forma transversal, conforme previa a LDB. Assim, mesmo em resposta aos argumentos contrários a aprovação do projeto de lei (agora lei), que previa as disciplinas de Filosofia e de Sociologia como obrigatórias na Educação Básica, as OCNs preveem maior oferta e qualificação dos cursos de graduação e pós-graduação para os professores da área:

Respeitada a diversidade própria dos níveis de ensino, vemos desenhar-se, sem solução de continuidade e em todo o país, um padrão elevado e comum tanto para o ensino de Filosofia como para a formação de docentes, superando-se progressivamente a antiga objeção de que por ausência de profissionais qualificados seria desastrosa a introdução da Filosofia no ensino médio. Aqui, entre outros motivos, a qualificação desejada para nossos profissionais decorre, em grande medida, da ampliação e da melhoria dos cursos de graduação e da clara ampliação da rede de pós-graduação, com a existência de quase trinta programas de pós-graduação em Filosofia em todo o país (BRASIL, 2008b, p.16).

Verificada a necessidade de formação inicial e continuada de qualidade, na mesma instância começam a ser previstas e indicadas as competências e habilidades do profissional formado em Filosofia, ou seja, daquele que bem provavelmente atuará na Educação Básica. Entendendo-se por competências “capacidades que se apoiam em conhecimentos” (RIOS, 2001, p. 78), em diálogo com a definição de Perrenoud, (1996, p. 16 apud RIOS, 2001, p.77): “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles”. Ou seja, um professor competente “é aquele que desenvolve capacidade de mobilizar recursos cognitivos (conhecimentos aprofundados, operações mentais,

capacidade crítica), capacidades relacionais, procedimentos, técnicas, atitudes para enfrentar situações problemáticas, dilemas” (LIBÂNEO, 2004, p. 86).

Tais indicações podem ser encontradas nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e pela Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Filosofia. Apresentando-se, assim, o que se espera do profissional que será responsável pela implementação das diretrizes para o Ensino Médio o documento elenca, a princípio seis itens, a saber:

São competências e habilidade necessárias ao professor formado em Filosofia: a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento; b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política; c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica; d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais; e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político; f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2008b, p.31).

Na mesma portaria, evidencia-se que o egresso do curso de Filosofia, licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o capacite a: “a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos; b) servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade; c) transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente” (BRASIL, 2008b, p.32).

De forma sintética, as OCNs separam as competências e habilidades sugeridas em três grupos: *representação e comunicação* (ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes); *investigação e compreensão* (articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e

em outras produções culturais); e *contextualização sociocultural* (contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica). Dessa forma, indo ao encontro da proposta de que a competência deve “produzir instrumentalidades cognitivas e operacionais para a transformação da realidade social” (LIBÂNEO, 2004, p. 87).

Pensando na aferição destas propostas como necessárias para a qualidade na educação, mais especificamente nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, cabe arguir, então: a formação continuada na modalidade a distância de professores de Filosofia pode “dar conta” de atender a formação do professor para tais competências e habilidades? Como tem sido este processo de formação contínua de professores de Filosofia na modalidade a distância?

Essas questões serão discutidas no segundo capítulo deste relatório, que traz reflexões sobre a educação continuada no Programa REDEFOR.

## **CAPÍTULO 2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROGRAMA REDEFOR**

As armas de que dispõem os educadores são prioritariamente as fornecidas pelo conhecimento. Através de um conhecimento produzido de maneira crítica, competente e criativa, os educadores atuarão como técnicos e políticos – enquanto intelectuais, enfim. (SEVERINO, 2003)

Historicamente, por longo período, a formação profissional de professores foi pensada tendo por base concepções e programas, cuja perspectiva clássica dava ênfase na ‘reciclagem’. Como o nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida. Os professores retornavam às universidades e as outras instituições para dar continuidade a sua formação inicial e para o desenvolvimento profissional (FERNANDES, 2012).

Porém, se há algumas décadas, a partir dos anos 1980 principalmente, a formação continuada era vista como compensatória para preencher as lacunas da formação inicial, expandida principalmente pelo setor privado na educação, mais recentemente houve um movimento de reconceituação do significado do termo, em decorrência de pesquisas relativas à identidade profissional do professor (GATTI, 2009).

A identidade do professor, como ser presente num contexto histórico-social, está impregnada de conceitos e concepções da sociedade do conhecimento e da tecnologia, posto que, nos últimos anos, o professor deixou de ser considerado o detentor do saber e do conhecimento, já que os conteúdos específicos podem ser facilmente encontrados em sites de busca, ou são tratados em canais de televisão para assumir um novo papel social e também uma nova identidade.

Neste aspecto, pensar hoje em formação de professores é, acima de tudo, pensar em transformação constante que agem sobre a prática pedagógica, as ações e relações pessoais e profissionais dos sujeitos.

O investimento na formação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se à técnica. Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade pela

transformação dos educandos. Ela precisa ser política, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. Sendo política, ela se tornará intrinsecamente ética e contribuirá para a consolidação da cidadania (SEVERINO, 2003, p. 156).

Assim, um professor bem formado é aquele que está sempre “se formando”, ou são diversos os fatores condicionantes a uma prática educativa e relacional de qualidade e o conhecimento de uma situação ou de conteúdos específicos não garantem bons resultados na aprendizagem. A cunhada “formação continuada” passou então a ser proposta como um saber teórico e prático, dialético e dinâmico, contextualizado e constantemente em (des) construção de verdades, que remontam a questões técnicas, éticas, políticas e estéticas.

Segundo Libâneo (2004, p.227), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.” No dizer de Gatti (2009), trata-se de um contínuo ao largo da vida profissional, um conceito subjacente ao desenvolvimento profissional.

Segundo Marin (1995 apud Fernandes, 2012), a educação continuada “ocorre por meio de modalidades diferentes que se agrupam de duas formas: a) cursos de curta ou longa duração, com ou sem certificação e progressão na carreira; b) conjunto de medidas e ações de formação cujo centro é a escola” (p.94).

Neste aspecto, podemos observar que o conceito de educação continuada relaciona-se diretamente ao desenvolvimento e qualificação do profissional, embora a especificidade da educação e suas exigências estejam relacionadas às condições de trabalho, que vão além de uma informação ou conteúdo aprendido, de um curso ou da obtenção do diploma. Para Severino (2003, p. 86), a educação continuada “implica condições de natureza técnica, política e cultural, exigindo uma formação técnico-científica continuada e uma adequada inserção na sociedade”. Para o pesquisador,

Quando se considera a condição profissional do educador, pode-se afirmar que sua atuação só terá qualidade se, ao longo das etapas de sua formação, for-lhe assegurado um complexo articulado de elementos que traduzam competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política. Mediante uma prática guiada por tais referências, o profissional da

educação exercerá sua função no meio social, a partir de sua inserção num projeto. O currículo, como recurso formativo, deve conter componentes filosóficos, científicos, técnicos, estéticos, práticos e políticos, bem como atividades práticas correspondentes a eles (SEVERINO, 2003, p. 159).

Como prática social, a educação não pode limitar-se a um relacionamento técnico entre educadores e educandos, tendo em vista o caráter político que envolve seus sujeitos em uma trama, que se sobrepõe a questões meramente técnicas, ainda que a legislação destaque aspectos relacionados às competências e habilidades do professor.

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001, p.11).

Assim, a formação do profissional que atua na educação formal não pode se refletir apenas em habilitação técnica, aquisição e domínio de informações e habilidades didáticas, como muitas vezes ainda tem ocorrido. Num processo de formação contínua para atuação na Educação, o educador deve ser um sujeito ativo e participante, protagonista de sua construção profissional, política e social, que vai além das especificidades de um conteúdo curricular. Os conteúdos devem ser meios de construção de competências e habilidades (seja para professores ou alunos), de modo a possibilitar que se transforme em um profissional qualificado, consciente do significado da educação, de modo que estenda essa consciência aos educandos e possa contribuir para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência. Ou seja, a construção do professor qualificado passa diretamente pela formação humana, conforme afirma Severino:

Essa atividade deveria ser uma autêntica Bildung, formação humana em sua integralidade. Daí a complexidade dessa função social, que implica muito mais, em condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica tem certa autonomia em relação à qualificação. Espera-se que qualquer profissional tenha todas as qualidades exigidas pelo convívio social, em nome do respeito à dignidade das outras pessoas. Esse é teoricamente o perfil de todos os que atuam profissionalmente. Mas, para que a atividade do educador seja fecunda, sua personalidade e condição pessoal exigem esse perfil,

senão os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivam (SEVERINO, 2003, p. 143).

Neste sentido, podemos pensar na filosofia: um saber eminentemente questionador e construtor de realidades, valores, ética, estética, metafísica, política, etc. Porém, historicamente, vista como uma disciplina livresca e elitista, com um percurso bastante controverso no currículo escolar no Brasil: ora doutrinária, alienante ou reprodutora e incentivada pelo governo, ora negada por seu caráter revolucionário e ideológico.

Contudo, em relação à formação do professor de Filosofia que atua e/ou atuará na Educação Básica, espera-se a superação do dogmatismo e o caráter livresco atribuído à disciplina no passado.

Ao se referir à formação humana, segundo Veiga e Viana (2012) existem alguns princípios que merecem atenção:

- a) a formação é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação. A prática é ponto de partida e de chegada do processo de formação. Esse princípio implica também a necessária existência de uma relação entre formação inicial e continuada;
- b) a formação do professor deve prepara-lo para a atualidade, ou seja, deve leva-lo a entender 'tudo aquilo que na vida da sociedade de nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se e que em nosso caso está relacionado com as grandes contradições da própria sociedade capitalista' (Freitas 2003,p.56); grifos do autor). No entendimento do autor, a contradição básica a ser superada é a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens. Os caminhos para a construção da formação na atualidade exigem, de acordo com Pistrak (apud Freitas 2003, p.61), o desenvolvimento de três aspectos básicos: habilidade de trabalhar coletivamente e habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; capacidade para a criatividade organizativa;
- c) a formação humana significa fazer da escola um tempo de vida, permitindo que os estudantes construam a vida escolar (Freitas 2003). Por isso, é necessário integrar a formação dos professores em processos de inovação e de desenvolvimento organizacional da escola. O processo de formação é centrado na vida da escola como a referência dos professores;
- d) a formação humana de professores deve ser compreendida em seu contexto histórico, tendo em vista que a escola e



outras instâncias educativas constituem o espaço fundamental do exercício da docência (p.20-21).

Dessa maneira, formar professores não é informar sujeitos sobre teorias, técnicas, história e ideias de diversos pensadores, mas fazê-los pensar e agir de forma transformadora. Também não é algo pleno e acabado num curso Superior o qual se põe a “fôrma” e sai um professor pronto. Num processo contínuo e permanente, a formação docente é acima de tudo uma formação humana e deve considerar o caráter histórico e social vivente.

A cada curso institucional, mas também a cada aula, planejamento, reunião, conversa, leitura, filme, o professor pode estar exercitando o pensamento e se transformando. Hoje, comumente se fala em competências e habilidades que apontam para o desenvolvimento profissional e pessoal na educação, estas são postas como metas que apontam o sucesso ou fracasso de diferentes métodos de ensino. Porém, a formação continuada deve assumir um papel que transcende o ensino que pretende ser uma mera atualização científica e pedagógica, se realmente significativa e desafiadora.

Neste aspecto, a relação com a escola no processo formativo dá novos significados para o desenvolvimento docente. Segundo Veiga e Viana (2012), tal formação se estrutura com base nos seguintes focos:

Na escola que questiona o seu papel social e a sua responsabilidade quanto aos problemas educativos; no desenvolvimento dos professores em torno dos conhecimentos do contexto em que trabalham e nas situações de diversidade presentes no dia a dia escolar; no estímulo a uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática pedagógica, das propostas educativas e da organização institucional; na interpretação da diversidade como um recurso acerca da ótica da pesquisa e da intervenção; no questionamento e na recriação de conteúdos curriculares, métodos de ensino, materiais didáticos e avaliação de forma que sejam ajustados às características dos alunos ( p.230).

Em levantamento feito no Estado de São Paulo em relação à formação continuada para professores de Filosofia verifica-se que existem dois cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação, que contemplam com maior especificidade o profissional efetivo da área de filosofia: “Rede aprende com a rede” (2008) e o Programa Rede São Paulo De Formação Docente (REDEFOR, 2010), sendo que, conforme os dados disponibilizados no site, o Programa “Rede aprende com a rede” teve sua última turma em 2009.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores apresentam o curso como processo de implementação do Currículo do Estado de São Paulo, com destaque para a formação do professor, sendo à iniciativa para a constituição de uma cultura de formação continuada em serviço no interior da escola<sup>3</sup>.

Já no Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Filosofia REDEFOR, em convênio com a UNESP, tem-se como principal objetivo o aperfeiçoamento e a formação filosófica de docentes da rede pública estadual de ensino para ministrar a disciplina de Filosofia, em consonância com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, especialmente no que se refere à metodologia do ensino e da pesquisa temática na área.

Assim, temos dois cursos direcionados a atender a formação de professores para atuarem com a proposta curricular vigente no Estado de São Paulo desde 2007, oferecidos na modalidade distância, o que parece ser uma opção da Secretaria da Educação em conformidade com as necessidades e possibilidades dos educadores que atuam na Educação Básica, e que, nas últimas décadas, tem sido uma modalidade de ensino crescente na formação (inicial e continuada) de professores.

Neste contexto, este segundo capítulo traz algumas considerações acerca da formação continuada de professores na modalidade a distância e uma apresentação do programa REDEFOR, suas propostas e objetivos que serão aprofundados nos capítulos subsequentes deste trabalho.

## **2.1 Formação continuada a distância**

Embora empregue ferramentas simbólicas, a finalidade da educação transcende a condição cultural, pois seu alvo são os três planos da existência. É práticas simultaneamente técnica, ética e política, atravessada por uma intencionalidade teórica e fecunda por uma significação simbólica, conceitual e valorativa. (SEVERINO, 2003)

---

<sup>3</sup> <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/redeaprende2009>

O conceito de formação continuada, conforme estudos indicados anteriormente, está diretamente relacionado, dentre outras questões, à formação em serviço, ou seja, à oferta de cursos oferecidos para o desenvolvimento da própria prática do professor em sala de aula, possibilitando a reflexão-ação transformadora não só da realidade, mas de da atuação docente, o que nos remete a outro aspecto importante que é o da profissionalização e da oferta de “condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade” (LIBÂNEO, 2004, p.75). De acordo com Libâneo (2004) na formação inicial e continuada, o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; uma remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão. A instituição, por sua vez, deverá oferecer condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente, práticas de organização e gestão). A formação continuada é condição *sine qua non* para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento não só pessoal e cultural, mas profissional de professores e especialistas.

Acrescente-se que um dos momentos da educação continuada não se dá somente em sala de aula, mas também no contato com especialistas da educação, que poderão oferecer oportunidades para reflexões sobre os referenciais teóricos indispensáveis às mudanças da prática pedagógica. O debate teórico e as reflexões sobre a prática possibilitarão que outros tipos de questionamentos sejam conduzidos e, a partir da interação entre participantes, surjam novas reflexões e novas análises capazes de enriquecer as discussões na busca de uma melhor qualificação para estudos e pesquisas (ROMANATTO, 2004). Dessa forma, trazendo o almejado encontro e diálogo entre teoria e prática.

É por meio da educação continuada, nesse nível, que o senso comum, o negativismo exacerbado e a crítica imobilizadora podem ser repensados e, dentro dos limites possíveis de nosso sistema educacional, podem os professores encontrar caminhos diferenciados na busca de uma escola de qualidade para todos os alunos. Assim sendo, é a educação continuada, com a contribuição de especialistas, que traz a complexidade do fenômeno educacional para a reflexão dos professores e pode, simultaneamente, indicar e qualificar alternativas - as quais, em muitas ocasiões, os professores não observam como possibilidades para resolverem os mais variados problemas que se defrontam no dia-a-dia (ROMANATTO, 2004, p.148).

A formação continuada a que tem enfoque este trabalho não se refere especificamente à realizada pelo professor “reflexivo” em sala de aula, mas na articulação de suas experiências com sua formação inicial: “criadas as condições para que os professores em exercício retornem à faculdade para atualizar seus conhecimentos e ganhar mais suportes teóricos para uma reflexão mais apurada sobre a prática” (LIBÂNEO, 2004, p. 231).

A busca pela pesquisa ou novos conhecimentos, portanto, não pode ser atribuição de especialista, mas uma mediação do processo de aprendizagem numa sociedade da informação (GHEDIN, 2009).

A possibilidade de relação do professor com a pesquisa e com conhecimentos que fundamentem e viabilizem novas reflexões sobre a prática e o próprio processo de ensino-aprendizagem, promovem repercussões positivas em sala de aula e, conseqüentemente, uma educação de qualidade. Tal premissa se valida quando observamos a preocupação com ações e legislação nacional acerca do tema, a saber: a LDB define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Em seu inciso II, art. 67 lê-se: “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Essa perspectiva amplia as possibilidades de formação, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

A Lei n<sup>o</sup> 9424/96 que instituiu o FUNDEF<sup>4</sup>, que vigorou de 1998 a 2006, estabelece que 60% dos recursos do Fundo sejam destinados à remuneração do magistério, e o restante (até 40%) deve ser aplicado em ações variadas, de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, dentre elas, a formação (inicial e continuada) dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo. Também a Resolução n<sup>o</sup> 03/97, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 5<sup>o</sup>, definiu que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em

---

<sup>44</sup> O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), criado pela Emenda Constitucional n<sup>o</sup> 53/2006 e regulamentado pela Lei n<sup>o</sup> 11.494/2007 e pelo decreto n<sup>o</sup> 6.253/2007.

serviço”. Assim, os planos de carreira devem incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores da educação. Ainda acerca da mesma questão, o Plano Nacional de Educação - PNE- (Lei n.10.172/2001), enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

Já no PNE – 2011-2020 (Projeto de Lei nº 8.035/2010), aprovado em 26 de junho de 2012, em diversas estratégias e metas aponta para a formação continuada dos professores, sendo a “Meta 16: Formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação”.

Nesse processo, a União deve coordenar a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, LDB - Lei n.9394/96, Art. 8º). Os Estados e Municípios têm a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (art. 10 e 11) e, as instituições escolares tem a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (art. 12), na qual os docentes deverão ter participação ativa (art. 13).

O professor, como profissional da educação, a quem compete participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade, deve também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Isto é, compete a este profissional participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente (BRASIL, 2008c, p.17).

Ao MEC, em regime de colaboração com as secretarias de Estados e Municípios, cabe estabelecer uma política nacional de formação continuada, articulando o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais e as universidades.

Todas estas informações estão presentes no documento de orientações gerais da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica* (BRASIL, 2008c), com as diretrizes, ações e processo de implementação da política e

do sistema de formação continuada que vem sendo desenvolvido pelo MEC/SEB desde 2003. O documento ressalta a necessidade de investimento em políticas de formação continuada de professores para viabilização de qualidade de ensino na Educação Básica, embora deve-se pensar que não é unicamente a formação do professor que garante tal qualidade nas escolas públicas, ainda que seja um fator importante no processo, tendo em vista outros aspectos, entre eles, as condições institucionais oferecidas pelas escolas.

A importância dada à formação contínua de professores, ou “formação permanente”, ou ainda “formação ao longo da vida”, justifica-se, em grande parte, pelas características da sociedade pós-moderna (ou contemporânea) que colocam novas exigências ao saber e ao saber-fazer profissionais. Mas, está vinculada também aos novos paradigmas educacionais propostos aos educadores.

Com base no estudo de Kuhn (1995) sobre o conceito de paradigmas Vilarinho (2001) afirma:

[...] a ciência é marcada, alternadamente, por períodos de normalidade, quando predomina o que designou de Ciência Normal, com a aceitação generalizada de determinados modelos teóricos explicativos, ou seja, de paradigmas consolidados pela tradição, e de crises, quando ocorrem rupturas não cumulativas, as chamadas revoluções, geradas pela presença insuportável de anomalias que acabam por colocar em crise o(s) paradigma(s) conformado(s) pela tradição. Uma crise de paradigmas engendra, portanto, uma mudança conceitual, ou uma mudança na visão de mundo, como consequência do esgotamento dos modelos predominantes de explicação. A crise de paradigmas geralmente leva a uma mudança de paradigmas, sendo que as mudanças mais radicais se configuram como revoluções científicas. [...] Com o desenvolvimento da Ciência Normal as tentativas de articulação paradigmática vão revelando as contradições internas, ressaltando as anomalias. Tais anomalias podem ser (consciente ou inconscientemente) ocultadas pelos cientistas ou associadas a problemas de ordem teórica ou metodológica por parte de quem usa a teoria. As anomalias, por si só, não são suficientes para levar à ruptura de um paradigma; é necessário que razões de ordem extrínseca (sociais, no contexto da comunidade científica e da sociedade mais ampla) apareçam, articulando-se com as intrínsecas (teóricas e metodológicas). De ruptura em ruptura, a ciência progride (VILARINHO, 2001, p.1,2).

Após conceituar “paradigma”, Vilarinho (2001) faz um retrospecto dos paradigmas educacionais vivenciados no Brasil desde o período colonial, entre eles: a Pedagogia tradicional Brasil colônia; a crítica do modelo tradicional, nos anos 50, e instauração da perspectiva escolanovista; a Pedagogia Tecnicista, a partir dos anos 60; a

influência marxista e a visão dialética dos educadores chamados Progressistas em finais da década de 60. A cada percurso histórico existem novas rupturas, identificadas a princípio como anomalias, mas num segundo momento tornando-se Ciência Normal (paradigma).

Nesse contexto, pode-se pensar na Formação Continuada, e na Educação a Distância, ambas, imbricadas no atual cenário educacional, científico, tecnológico e social e vistas como novos paradigmas da formação docente.

A rápida evolução da sociedade criou novas necessidades no campo da educação, entre elas a de contínua formação. Por consequência, educadores e estudiosos buscaram alternativas aos sistemas tradicionais que pudessem atender a estas necessidades. E entre novas e velhas alternativas, a *educação a distância* é uma possibilidade que está se consolidando no país e ganhando visibilidade política (PEDROSA, 2003, p.69).

A intensa relação do homem contemporâneo com a tecnologia promove a necessidade de uma educação continuada que se fundamente na perspectiva de que a cognição e os processos de construção do conhecimento podem ocorrer em redes complexas nas quais interagem. Significa compreender que o pensamento está relacionado diretamente à coletividade, e às tecnologias. “Assim, hoje, propor Educação Continuada implica buscar uma epistemologia que dê conta da construção do conhecimento de forma crítica, criativa, integrada ao cotidiano da vida, capaz de ser transferido e reciclado” (VILARINHO, 2001, p.7).

É nessa perspectiva que o MEC também coloca a formação a distância como

[...] uma exigência tanto da conquista de modernização do ensino quanto da necessidade de atender às diferenças e diversidades existentes no quadro nacional, diante do desafio colocado pelas metas prioritárias do MEC: a busca de equalização e melhor qualidade do ensino (BRASIL, 2002, 75).

Considera a formação de professores a distância como um direito de acesso ao conhecimento e ao incremento tecnológico marcante do mundo contemporâneo, que oferece novas possibilidades e impõe novas exigências à formação do cidadão. E, por outro lado, um meio de superação das dificuldades que muitos professores enfrentam ao

participar de programas de formação em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país (BRASIL, 2002).

A educação a distância responde à proposta de um modelo pedagógico alternativo, cujo objetivo é abrir o acesso à informação, formação e diálogo aos que desejam aprender. Favorece o acesso aos que possuem dificuldades em frequentar o sistema de ensino presencial, diminuindo as distâncias espaciais e temporais, mas garantindo a qualidade da aprendizagem, proposta como meta pelo Ministério da Educação. Porém, em seu sentido pleno, a educação a distância não pode ater-se à transmissão de informações, sob o risco de reproduzir a “educação bancária” a que se referia Paulo Freire. Nesse sentido, muitos autores também alertam que o modelo EaD apresenta alguns riscos aos quais devemos ficar atentos: o ensino industrializado, consumista, institucionalizado, autoritário e massificante (PEDROSA, 2003).

Como qualquer modelo educacional considerado, a educação a distância requer cuidado na preparação dos materiais e adequação de metodologias ao ambiente de aprendizagem, já que a interação e mediação no ambiente da educação a distância se dão numa perspectiva diferente da educação presencial. A execução de um projeto a distância requer, então, alguns cuidados diferenciados, mas se levado com seriedade poderá receber o mesmo valor da educação presencial (PEDROSA, 2003).

Bem direcionada, com o apoio dos meios adequados e profissionais qualificados, a educação a distância efetivamente pode contribuir para vencer barreiras do acesso à educação, assumindo o papel mobilizador de estratégias que viabilizem princípios da educação permanente (PEDROSA, 2003). Buscando uma concepção dialética de educação, na qual educador e educando aprendem juntos, e aperfeiçoam-se continuamente numa relação dinâmica que integra teoria e prática, conforme propunham os “educadores progressistas”, como Paulo Freire (VILARINHO, 2001), a educação a distância poderá trazer contribuições para superar as limitações do paradigma da aula tradicional.

Assim, *o quê* e *o como ensinar* na Educação a Distância englobarão os princípios anteriormente destacadas para a Educação Continuada: interatividade, transitoriedade do conhecimento, interdisciplinaridade, sendo a eles acrescidos outros dois princípios: o da autonomia e o da extensão organizadora do conhecimento (VILARINHO, 2001, p.13).



Dessa forma, apesar de a EaD ser adequada a todos os segmentos da população, implica também motivação, maturidade e autodisciplina para se obter resultados satisfatórios. Razão pela qual é vista como uma formação adequada ao atendimento da população adulta, na formação continuada de profissionais. No caso dos professores, tema em questão, a educação a distância passa a ser uma das formas de superar também a distância entre a escola e a universidade, em programas de parcerias que remontam o diálogo entre teoria e prática.

A democratização do ensino requer professores com conhecimentos, habilidades, competências e valores, que lhes permitam responder aos desafios que o cotidiano lhes apresenta, que estão muito além do que a teoria reproduzida/apreendida nas universidades; as políticas públicas precisam atender às demandas de formação e contínua atualização de docentes e, segundo Vilarinho (2001), talvez esteja, hoje, no Ensino Superior, o espaço mais propício ao desenvolvimento da Educação Continuada a Distância, na medida em que:

(a) já é comum encontrar-se muitas instituições conectadas a redes, o que garante a base tecnológica ideal para projetos de extensão, para cursos de pós-graduação; (b) a pesquisa configura-se como uma das suas funções intrínsecas, determinada inclusive pela legislação educacional, constituindo o caminho didático mais adequado à construção/produção do conhecimento; (c) as instituições de ensino superior, em particular as universidades, há algum tempo desenvolvem processos de orientação acadêmica, nos quais é dada bastante autonomia aos alunos para pesquisar e construir conhecimento; (d) já começa a existir uma conscientização por parte da comunidade acadêmica quanto à importância deste nível acompanhar, com agilidade, as demandas mais amplas da sociedade relativas à formação/ atualização profissional, o que pode favorecer a competitividade com a transitoriedade do conhecimento; (e) tem se verificado experiências universitárias que tentam recuperar o significado da integração do conhecimento acadêmico, registradas em livros e artigos; (f) é, também, neste nível de ensino que se busca, de forma mais sistemática, analisar criticamente/avaliar o produzido, caminho indispensável ao estabelecimento da importância/eficácia dessa modalidade de educação (VILARINHO, 2001, p.15).

Assim, no que tange às políticas públicas desenvolvidas para a qualidade da educação no Brasil, deve-se discutir o modo como o Estado vem concebendo sua responsabilidade com relação à formação continuada dos professores e a resposta às demandas que vêm sendo dadas, em grande número, pelo ensino a distância em programas com diversas universidades públicas e particulares. No Estado de São Paulo, existem diversos programas propostos como formação continuada na modalidade a

distância para professores efetivos da rede, dentre eles o Rede São Paulo de Formação docente (REDEFOR), o qual será apresentado no próximo item deste trabalho.

## **2.2 O Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) e o curso de Filosofia**

Na sociedade de informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social (MORAN, 2000).

O programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) é fruto de um convênio entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (Seesp) e as três universidades estaduais, a saber: USP, UNESP e UNICAMP, para a oferta de cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu, na modalidade a distância, com encontros presenciais. Os cursos tem duração de um ano (360 horas) e são voltados a educadores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que pertencem ao quadro do Magistério da SEESP, sejam supervisores, diretores, professores-coordenadores ou professores.

O projeto prevê o envolvimento da equipe escolar como um todo, com a expectativa de que haja impactos positivos na formação em serviço e, conseqüentemente, no resultado de aprendizagem dos alunos da rede pública estadual.

Na primeira edição, realizada em 2010, foram oferecidas 9.860 vagas distribuídas em 15 (quinze) cursos de especialização: 12 (doze) nas disciplinas do currículo e 3 (três) cursos de gestão. As pré-inscrições para estas vagas foram realizadas no período de 26 de julho a 10 de agosto de 2010 e contou com mais de 50 mil pré-inscritos. Em sua segunda edição, em 2011, foram oferecidos 16 cursos num total de 20.090 vagas.

As pré-inscrições realizadas foram classificadas e distribuídas, considerando os critérios e a quantidade de vagas dispostos no documento “Regras de inscrição”<sup>5</sup>. Os profissionais, cujas pré-inscrições foram validadas, tiveram de realizar a matrícula junto às universidades. Estas foram responsáveis pela seleção dos profissionais, de suporte e atendimento aos cursistas nas atividades a distância e presenciais: professores autores, especialistas, tutores locais e tutores online.

No documento “Regras de inscrição” encontram-se os principais pressupostos da organização e desenvolvimento do programa. Em suas primeiras linhas, uma breve apresentação e justificativa remontam à proposta inicial:

A efetiva implementação do Currículo exige aperfeiçoamento profissional, com formação continuada de professores e demais educadores que atuam nas escolas e nos órgãos técnicos. Por isso, a SEESP busca implementar uma política de formação continuada e em serviço que seja de longa duração, em nível de pós-graduação e para isso se conviniu com as Universidades Públicas Paulistas. Com a especialização espera-se que haja o aprofundamento nas áreas de conhecimento em que o professor e o gestor atua (BRASIL/MEC:REDEFOR, 2010,p. 1).

Ou seja, o programa Rede São Paulo de Formação Docente foi instituído como uma política de formação continuada e em serviço, enquanto aprofundamento nas áreas de conhecimento em que atuam os educadores. Porém, para garantir o “status” de formação continuada, somente as informações e conteúdos apreendidos no curso não seriam suficientes, já que tal conceito pressupõe uma relação com a prática e reflexão do professor individualmente e em grupo sobre o cotidiano escolar. Assim, uma das questões que promove tal designação ao programa REDEFOR é justamente sua organização e critérios de inscrição.

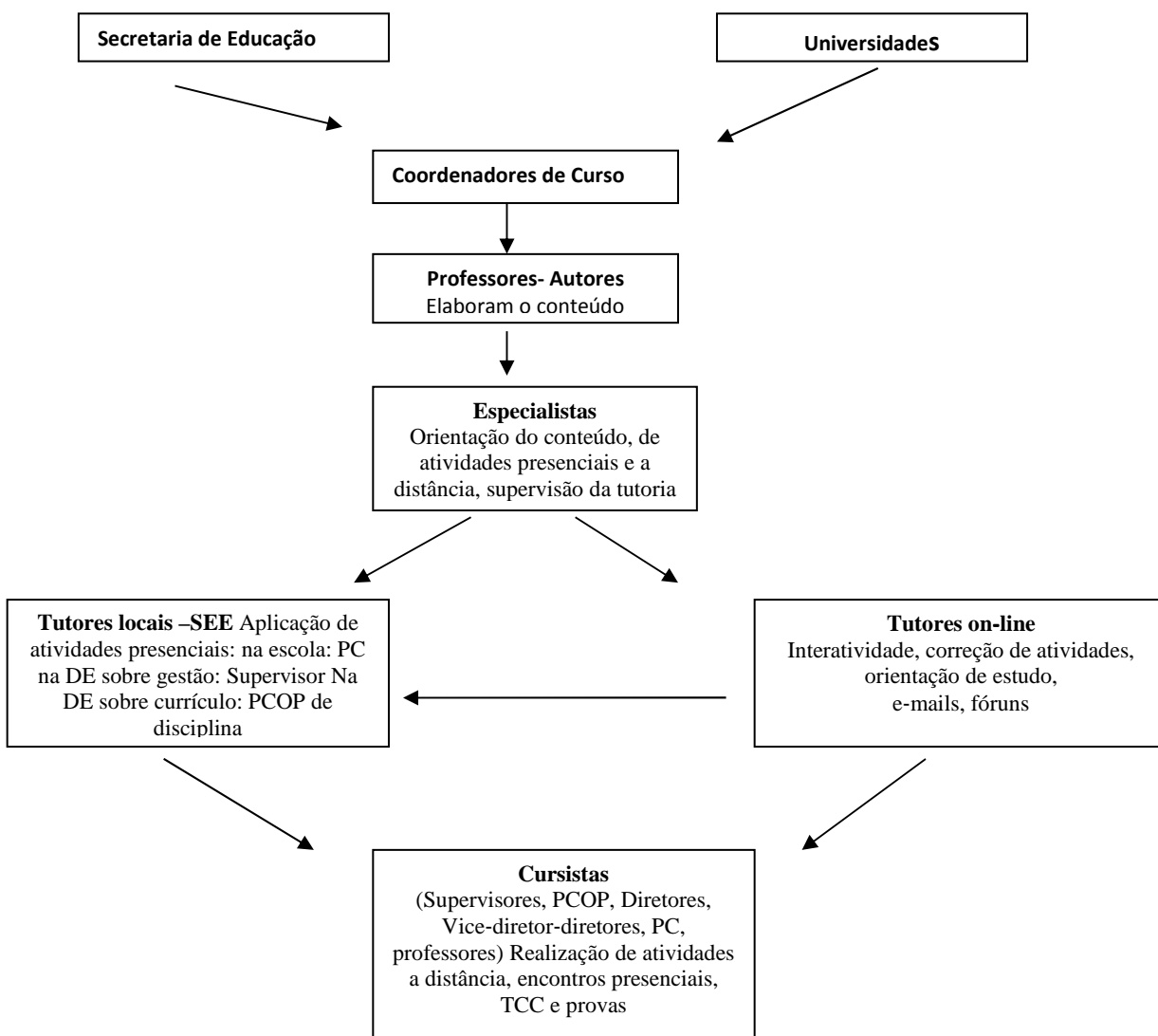
Ao descrever a organização geral do curso, o documento remonta alguns tópicos. O primeiro, intitulado *a escola como locus*, em que afirma que a educação continuada será mais eficaz quando não realizada de forma individual e compartimentada, mas da equipe escolar como um todo, podendo agir e refletir conjuntamente dentro e fora da escola em que atuam os professores, desta forma possibilitando também a relação entre

---

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/42/EFP\\_RedeFor\\_Regras.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/42/EFP_RedeFor_Regras.pdf)

teoria e prática. Do que levando em conta essas evidências, as inscrições consideraram os grupos das escolas e das Diretorias de Ensino.

O segundo tópico demonstra os participantes da *rede de formação* e como esta se dá no processo de formação continuada dos educadores. No fluxograma, a seguir, pode-se visualizar as instituições e os atores previstos no desenvolvimento dos cursos:



Assim, o documento segue, descrevendo as funções dos participantes no desenvolvimento do curso. São eles:

a) *tutores locais* (Supervisores de Ensino, tutor dos cursistas de gestão; Professores-coordenadores de Oficina Pedagógica (PCOP); Professores-coordenadores

das escolas (PC) ou vice-diretores inscritos no curso de Especialização em Gestão do Currículo). Vale ressaltar que:

Diretores de Escola ou vice-diretores inscritos no curso de Especialização em Gestão da Escola, não exercem função de tutoria. No modelo aqui definido, espera-se que: sejam líderes de sua unidade e se apropriem da concepção do curso e tenham clareza sobre o papel deles para a efetividade do Currículo; incentivem e apoiem os professores de sua escola para fazer o curso; acompanhem o andamento dos cursos e supervisionem o trabalho do grupo de cursistas de sua escola, zelando para que as atividades se realizem, satisfatoriamente, e dentro dos prazos previstos; contribuam para a avaliação do processo formativo na sua escola (p.4).

Existindo também os tutores que exercem suas atividades no ambiente virtual, que são os tutores online.

b) *cursistas*: são os alunos matriculados nos cursos oferecidos e que fazem parte do quadro do magistério da SEESP:

**Supervisores de Ensino** matriculados no curso de Especialização em Gestão da Rede Pública; **Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas de Currículo** matriculados nos cursos de especialização para professores da respectiva disciplina em que atuam na DE; **Diretores** matriculados no curso de Especialização em Gestão da Escola; **Vice-diretores** que podem ser matriculados no curso de Especialização em Gestão da Escola ou no curso de Especialização em Gestão do Currículo; **Professores-coordenadores das escolas** matriculados no curso de Especialização em Gestão do Currículo; **Professores** matriculados nos cursos de especialização para professores da respectiva disciplina em que atuam na escola (p.4).

Ou seja, para que o professor consiga realizar a inscrição e matrícula de fato no curso REDEFOR, deve ter uma equipe em sua escola e diretoria de ensino, também inscrita nos cursos correspondentes de sua atuação. Este levantamento é realizado na pré-inscrição<sup>6</sup>. O grupo-escola considerado ideal, ou seja, que conseguirá atingir aos propósitos do programa, e que pode efetivar a matrícula é composto por: “1 PC ou

---

<sup>6</sup> As inscrições serão chamadas de “pré-inscrição” já que, após cada interessado se inscrever, estas serão confirmadas, considerando: a. Que haja ao menos um Supervisor de Ensino pré-inscrito por DE; b. Na ausência de um Supervisor pré-inscrito, nenhuma pré-inscrição daquela DE será validada; c. Que haja na DE ao menos um PCOP pré-inscrito por área; d. No caso de sobra de vagas, as DEs com ao menos um PCOP em 3 áreas serão consideradas para fins de classificação; e. Sem ao menos 3 PCOP pré-inscritos por DE, um de cada área, não haverá validação das pré-inscrições daquela DE.

vice-diretor-diretor pré-inscrito no curso de Especialização em Gestão de Currículo, 1 membro da direção pré-inscrito no curso de Especialização em Gestão da Escola e 1 professor pré-inscrito no curso de Especialização de cada disciplina” (p.11). O que torna-se passível de maior compreensão no corpo do projeto, em alguns aspectos da descrição da “*estrutura geral dos cursos*”.

Os cursos são organizados em 4 (quatro) módulos, cada um deles composto de 2 (duas) disciplinas de 45 horas, totalizando 90 horas por módulo de trabalho acadêmico. Cada semestre tem dois módulos e uma avaliação presencial; cada avaliação semestral tem a duração de 2 (duas) horas. O curso tem a duração de 12 meses, totalizando 360 horas de carga horária, distribuída entre atividades web, leitura e encontros presenciais, mais 4 horas reservadas para provas presenciais. PCOP e Supervisores também deverão participar dos encontros nas escolas de sua DE, uma em cada encontro. O módulo tem a duração de 10 semanas, totalizando no decorrer do curso 40 semanas de estudos presenciais e a distância. O cursista terá ainda dois meses, após o término do curso, para a entrega do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

Segundo o documento, os encontros presenciais serão acordados no interior do grupo e realizados fora do horário de trabalho, Cada módulo terá encontros presenciais assim dispostos:

Mensalmente na escola: Esses encontros terão a duração de três horas e serão organizados pelo PC da unidade escolar, que será orientado previamente pelo grupo de especialistas sobre a atividade a ser aplicada. A atividade realizada deve gerar pelo cursista um documento reflexivo (artigo, relatório, texto etc.) de modo a ser levado para a plataforma para ser avaliada pelo tutor on-line. A carga horária total dos encontros é de 24 horas. A cada mês os Supervisores de Ensino, que não realizam tutoria, e os PCOP deverão participar, também, do encontro presencial em uma escola de sua Diretoria de Ensino.

Bimestralmente na Oficina Pedagógica – cursos de disciplina: Esses encontros serão realizados por área ou disciplina específica, entre os professores e os PCOP das respectivas áreas ou disciplinas. Os PCOP serão orientados pelos especialistas para aplicação e realização das atividades presenciais. A atividade realizada deve gerar pelo cursista um documento reflexivo (artigo, relatório, texto etc.) de modo a ser levado para a plataforma para ser avaliada pelo tutor on-line.

Mensalmente na Diretoria de Ensino – cursos de gestão: Os Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores, Diretores e Vice-diretores também se reunirão na Oficina Pedagógica – OP – com atividades específicas de gestão. O supervisor será orientado pelos especialistas para aplicação e realização das atividades presenciais. A atividade realizada deve gerar pelo cursista um documento reflexivo

(artigo, relatório, texto etc.) de modo a ser levado para a plataforma para ser avaliada pelo tutor on-line. Cada encontro tem duração de 3 horas. A carga horária total dos encontros é de 24 horas.

Prova presencial: A prova presencial é obrigatória e prevista em calendário. Será uma por semestre e ocorrerá num sábado em local a ser divulgado pela universidade. Ela será preparada na forma de múltipla escolha, com foco em solução de problemas. Será aplicada e corrigida pela universidade, que colocará os resultados no sistema acadêmico para que os cursistas tenham acesso aos resultados.

Elaboração de TCC: A universidade terá orientadores de trabalhos de conclusão de curso por tema dentro do AVA. Poderão ser criados grupos temáticos e os trabalhos serão realizados e defendidos individualmente. A universidade organizará a defesa presencial e divulgará o calendário (p. 6).

Assim, ao que parece, tais encontros presenciais evidenciam a proposta de uma formação continuada voltada à discussão e à reflexão em grupo de questões mais abrangentes, que não se limitam à aplicabilidade ou à metodologia de determinado conteúdo ou disciplina específica, mas permite diálogos entre teoria e prática no contexto escolar.

Por fim, a aprovação no curso está diretamente relacionada ao sistema de avaliação que é composto de: Atividades a distância; Prova presencial obrigatória; Encontros e atividades presenciais; Defesa individual obrigatória de TCC; Frequência mínima de 85% nas atividades presenciais e a distância; E a nota mínima para aprovação é 7,0 (sete) ou equivalente em conceito.

Compreendida a estrutura e proposta do programa descrito anteriormente, vale lembrar que, dentro do Projeto Redefor, a **Unesp** oferece os cursos de especialização em Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Um deles está voltado para professores de sala comum, com duração de 12 meses e carga horária total de 360 horas e outros seis voltados para professores do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), com duração de 18 meses e carga horária total de 600 horas - nas áreas de: Deficiência Intelectual; Deficiência Física; Deficiência Auditiva; Deficiência Visual; TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento; Altas Habilidades/superdotação. E Cursos de especialização em cinco áreas de conhecimento: Química, Arte, Geografia, Língua Inglesa e, Filosofia (Unesp de Marília), que é o foco desta pesquisa.

Para tal, foi feito o estudo do **Projeto Pedagógico para Curso** (ANEXO 1), cujo objetivo é oferecer o curso de especialização em Filosofia, evidenciando a “inclusão da disciplina *Filosofia* no rol das disciplinas obrigatórias nas três séries do

ensino médio, conforme determinação da Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008.” Assim, na justificativa do projeto estão elencados alguns motivos para a inclusão da disciplina de Filosofia na educação escolar, mais especificamente, no Ensino Médio e para a necessidade formação de professores da rede estadual:

A formação de quadros capacitados para o ensino da Filosofia parece necessária no atual cenário educacional paulista. Sobretudo nos municípios do interior do Estado, geograficamente distantes de cursos de Filosofia, há significativa necessidade de atualização dos docentes portadores do diploma de licenciatura plena na disciplina. Graças ao curso de especialização se espera oferecer condições institucionais para o aperfeiçoamento de seus inscitos, para que possam ser alcançados satisfatoriamente os objetivos que levaram à inclusão obrigatória da disciplina no ensino médio (p.2).

A proposta é de formação de quadros capacitados para o ensino de Filosofia, como possibilidade da efetiva inclusão (de qualidade) da disciplina no Ensino Médio e que se viabiliza por uma política de formação continuada na modalidade a distância, justificada pela possibilidade de maior acessibilidade dos docentes da rede estadual de ensino ao curso. Dessa forma, o curso está diretamente direcionado a atender a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, tendo como objetivo principal e geral: “[...] aperfeiçoar a formação filosófica de docentes da rede pública estadual de ensino para ministrar a disciplina Filosofia, em consonância com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, especialmente no que se refere à metodologia do ensino e da pesquisa temática”. E, como objetivos específicos, destacam-se:

(a) Promover a análise conceitual dos problemas e temas que a Filosofia investiga através dos instrumentos que lhe são próprios; (b) desenvolver estudos sobre temas e problemas nas diferentes áreas de interesse do filósofo, entre as quais se incluem Ética, Filosofia Política, Estética, Epistemologia, Metafísica, Lógica, Linguagem, Informação, Ecologia, dentre inúmeras outras (p.3).

Para o alcance de tais objetivos, propõe o desenvolvimento das seguintes competências: domínio dos principais conceitos filosóficos; distanciamento crítico; reflexão autônoma; reflexão interdisciplinar (relação entre problemas filosóficos e contextos das diversas áreas das artes e das ciências).



Vale ressaltar que na leitura dos objetivos e competências propostas pelo curso no projeto, verifica-se um distanciamento de enfoques, quando o objetivo geral fala em “metodologia do ensino”, mas tanto nos objetivos específicos como nas competências descritas o foco do curso apresenta-se na retomada dos conceitos e problemas filosóficos em si e não em seu ensino no Ensino Básico.

Considerando as investigações e premissas desenvolvidas neste capítulo, a hipótese é que tais competências sejam desenvolvidas no âmbito teórico e prático do curso, ainda que neste aspecto, podemos evidenciar certa concepção positivista de formação e conhecimento:

Os currículos, tradicionalmente, obedecem à lógica que organiza o conhecimento: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. A ideia que sustenta essa concepção exige que o aprendiz primeiro domine a teoria para depois entender a prática e a realidade. Ela tem definido a prática como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora [...]. Além disso, trabalha-se com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência já legitimou, nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode levar ao futuro (CUNHA, 2003, p. 68 apud BORGES, 2012, p. 37).

Ademais, tais análises ficam no âmbito das hipóteses neste momento, já que somente com a “fala” dos professores é que se torna possível a verificação parcial das propostas e prática do curso, que é oferecido em 360 horas, durante 12 meses cuja estrutura curricular é assim apresentada (As ementas de cada disciplina estão disponíveis no Anexo 1 deste trabalho):

### **Módulo I**

1 – Filosofia Geral e Problemas Metafísicos (45h)

2 – Teoria do Conhecimento (45h)

### **Módulo II**

3 – Filosofia Política (45h)

4 – Ética (45h)

### **Módulo III**

5 – Lógica e Filosofia da Ciência (45h)

6 – Filosofia da Linguagem (45h)

#### **Módulo IV**

7 – Filosofia da Mente (45h)

8 – Estética (45h)

Sendo assim, com base no exposto sobre formação continuada e o programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), o trabalho foi desenvolvido voltando a pesquisa para as reflexões acerca da perspectiva dos docentes de Filosofia que concluíram o curso (agosto de 2011) e os limites e possibilidades da modalidade a distância neste processo de desenvolvimento e aprendizagem para ministrar a disciplina.

### CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

[...] quando se trata do homem, de sua prática, de suas relações e condutas, tanto no plano individual como no coletivo, o sentido de ciência se modifica radicalmente e não há como encontrar continuidades homogeneizadoras entre as ciências naturais e as ciências humanas. O projeto comteano da física social inviabilizou-se de vez. Objetivando-se o sujeito, ele perde toda sua especificidade de sujeito! (SEVERINO, 2001).

O começo deste capítulo traz uma citação de Severino (2001), numa discussão epistemológica da Pesquisa em Educação e sua especificidade, enquanto área das ciências humanas de investigação e que pretende dar conta da realidade complexa e dialética das relações e processos educacionais. Segundo o autor, somente as ciências naturais podem ser consideradas objetivamente ciências conforme os critérios lógicos, epistemológicos e metodológicos instituídos para abordagem experimental-matemática do mundo fenomênico da natureza, e são justamente tais critérios, que, ao objetivar o sujeito e manipular técnicas, o desconfiguram como tal, perdendo-o de vista em sua destruição de ser. “Portanto, não é mais possível querer conhecer o homem, servindo-se apenas da metodologia da ciência tradicional” (SEVERINO, 2001, p.6).

A suposta objetividade e neutralidade do pesquisador, bem como a separação entre sujeito e objeto, condições fundamentais para as ciências naturais, isola as variáveis estudadas de seu contexto histórico e “tornam-se alienação se aplicados no estudo dos fenômenos humanos” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 86).

Paradigmas diferenciados requerem, então, abordagens distintas e, nesse aspecto, a pesquisa em educação em nosso país está cada vez mais em um novo rumo que não se restringe à aferição diretiva e quantitativa dos dados, mas abre-se a questões mais amplas e contextualizadas do sujeito e do próprio pesquisador.

O desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa supõe um recorte espaço-temporal de um fenômeno elegido pelo pesquisador que guiará o processo de pesquisa, análise e produção textual. Assim, deve-se mapear um território a caminhar, para proceder com o contato e primeiras investigações e descrições de dados. “O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p.18). Dentre outras características, a

preocupação com o processo é maior de que com o produto e o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos, há também sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’ (LUDKE, ANDRÉ, 2003). Para Bardin,

A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não tem inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas, para que os cálculos se tornem possíveis. Levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que seleciona estes índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de elementos não significativos serem tidos em conta. A compreensão exata do sentido é, neste caso, capital. Além do mais, o risco de erro aumenta, por que se lida com elementos isolados ou com frequências fracas. Donde a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este: quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos? (BARDIN, 1977, p.115)

Pode-se observar que, ao buscar a singularidade do sujeito e das relações, a percepção e descrição da realidade, a “qualitativa” passa a ter caráter prático da educação, praxidade que se caracteriza pelo desdobrar-se de determinado tempo histórico e espaço social (SEVERINO, 2001). Questões que nos aproximam de uma concepção histórico-social de fundamentação metodológica materialista dialética.

O método crítico dialético tem como referencial teórico o materialismo histórico, apoiando-se na concepção dialética da realidade das relações entre sujeito e objeto, conhecimento e ação, teoria e prática. Busca privilegiar experiências, práticas, processos históricos, discussões e análises contextualizadas em torno de uma visão crítica que tenta desvelar não só o conflito de representações, mas o conflito de interesses. Dessa forma, explicita a dinâmica das contradições nas relações do homem com seu entorno e com os outros homens, e a inter-relação do todo com as partes e vice-versa: estrutura econômica, social, política jurídica e intelectual, num devir (tese-antítese e síntese) em que a contradição não nega, mas revela as diferentes partes do todo.

Tendo em vista as concepções de “pesquisa qualitativa” e “método crítico-dialético” supracitados e descritos, justifica-se a escolha da abordagem e escolha do

método do trabalho em questão. O objetivo deste trabalho é conhecer a percepção de professores da Baixada Santista da rede estadual sobre processo de formação continuada em Filosofia em curso na modalidade a distância. A pesquisa viabilizou as características da análise qualitativa<sup>7</sup> e, para alcançar as diversas possibilidades de análise e interpretação dos dados levantados de forma contextualizada e crítica de percepção do real, foi utilizado o método crítico-dialético, considerando que a verdade não é objetiva nem imutável, mas: “numa perspectiva contemporânea de ciência, é algo que se coloca como inatingível. A verdade é uma abstração. Socialmente falando, verdades podem ser consensos historicamente construídos e, assim, mutáveis” (GATTI, 2002, p. 58).

### **3.1 Cenário e sujeitos de pesquisa**

A pesquisa foi realizada com professores de diferentes cidades da Baixada Santista que atuam com a disciplina de Filosofia no Ensino Médio em escolas estaduais, portanto, da Secretaria da Educação de São Paulo.

A Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEESP) possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas, 230 mil professores, cerca de 290 mil servidores e mais de 4 milhões de alunos até 2011. Até tal data era então organizada em sete órgãos centrais e dois órgãos vinculados.

Em 2012, instituído por decreto assinado pelo governador Geraldo Alckmin e publicado no Diário Oficial do dia 20 de julho de 2011, teve uma reestruturação de sua formação básica. Agora conta com dois órgãos vinculados, sendo eles o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), e seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria

---

<sup>7</sup> Embora o estudo seja qualitativo, para clarear e viabilizar uma melhor compreensão dos dados da amostra, optou-se pela demonstração dos dados, obtidos pelo questionário, também por meio de gráficos.

de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamentos e Finanças (COFI).<sup>8</sup>

Com noventa e uma diretorias de ensino, está dividida em três regiões: capital, grande São Paulo e Interior; e onde as diretorias de ensino da Baixada Santista (Santos e São Vicente) constam como região do interior de São Paulo. A Diretoria de Ensino de Santos atende as cidades de Bertioga, Cubatão, Guarujá e Santos, num total de 67 escolas estaduais. Já a Diretoria de São Vicente abrange os municípios de Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande e São Vicente, totalizando 92 escolas estaduais na região. Assim, na Baixada Santista atualmente existem cerca de 159 escolas da rede estadual de Ensino.

Deste cenário fazem parte os 31 professores efetivos de Filosofia da diretoria de São Vicente (sendo que dois destes têm dois cargos na mesma diretoria) e os 41 professores da diretoria de Santos, de acordo com os dados de dezembro de 2011 e de fevereiro de 2012. Porém, não são somente os 72 professores que atuam na disciplina, pois o número de aulas excede o de professores efetivos de Filosofia, e tais aulas são atribuídas a docentes não efetivos inscritos na diretoria no início do ano. São os chamados OFAs (Ocupante de Função Atividade), que podem ou não ser formados na disciplina específica de Filosofia, estudantes do curso de graduação ou ainda podem não ter curso de Licenciatura, mas serem formados em outro curso Superior que contenha horas de Filosofia em sua matriz curricular.

A pesquisa partiu de levantamento de contatos de e-mails de professores, que participaram da Oficina Pedagógica de Filosofia e Sociologia na Diretoria de Ensino de Santos no ano de 2011, e que atuam na disciplina de Filosofia na rede estadual em cidades das diretorias de Santos e São Vicente, efetivos ou não no cargo de PEB II em Filosofia. Foram enviados cerca 25 questionários dos quais 17 foram devolvidos respondidos. Num segundo momento, foi realizada entrevista com três professores respondentes dos questionários e que haviam terminado o curso REDEFOR de Filosofia.

---

<sup>8</sup> Dados disponíveis no site da Secretaria da educação <http://www.educacao.sp.gov.br>

### 3.2 Ferramentas de coleta de dados

Constituído por uma série ordenada de questões elaboradas e dispostas em uma sequência que facilitasse o preenchimento e a devolução, o questionário (APÊNDICE 1) foi construído com questões abertas e fechadas (dicotômicas, de escolha múltipla e de escala). Composto de dez questões, o questionário foi subdividido em três categorias: dados pessoais, formação e atuação profissional, sendo apenas esta última composta também por questões abertas, e as demais categorias somente com questões fechadas. Tais categorias possibilitaram o levantamento do perfil pessoal e profissional dos participantes e viabilizou a análise mais ampla da relação dos docentes com a sua formação continuada. Apontaram também para questões facilitadoras ou não para o engajamento destes professores em cursos e novas aprendizagens, entre elas, o questionamento sobre a quantidade de disciplinas ou de escolas em que lecionam.

Entre os meses de dezembro de 2011 e fevereiro de 2012 foram enviados 25 questionários por e-mail, pedindo a colaboração dos professores na pesquisa. Destes, somente 17 responderam o questionário e, dos 8 restantes, 3 afirmaram não estar atuando em Filosofia atualmente, mas em Sociologia; os demais não responderam o e-mail. Com o recebimento dos questionários em documento Word, foi possível criar uma pasta, numerando cada um de acordo com o sujeito, para tabulação dos dados sem identificação dos participantes.

Após a tabulação dos dados, os resultados apontaram para uma nova questão e objetivos de pesquisa, o que trouxe o foco para a formação continuada e a especificidade naqueles sujeitos que concluíram o curso REDEFOR de Filosofia, no total, três dos respondentes.

Nesse momento, era necessária a interação com estes docentes, para obter mais informações. Dessa forma, foi elaborado um roteiro para entrevista como segundo instrumento da pesquisa (APÊNDICE 3), já que o objetivo era o de conhecer as percepções dos professores sobre questões a respeito da formação continuada, o que possibilitou maior interação e flexibilidade no redirecionamento das perguntas, a fim de atender os objetivos da pesquisa.

Assim, com um roteiro pré-estabelecido construído, e uma pequena apresentação do trabalho num diálogo para criar um ambiente de confiabilidade e credibilidade à

pesquisa, componentes importantes para o sucesso de uma entrevista, foi realizada a entrevista com tópicos voltados para cinco eixos temáticos:

1. Motivações e expectativas com o curso;
2. Estudos, atividades e encontros presenciais;
3. Relação de aprendizagem com o grupo e com tutores e professores EAD;
4. Aproveitamento do curso como formação continuada (filosófica e pedagógica);
5. Considerações sobre a formação continuada em Filosofia na modalidade a distância (no espaço virtual).

Neste aspecto, os cinco eixos são justificados quando: a questão 1 possibilita uma verificação dos motivos da escolha do curso e uma retomada que, posteriormente será comparada à questão 4, quando, ao mencionar o aproveitamento do curso como formação continuada, o entrevistado fará uma avaliação entre expectativa e realização efetiva do curso e seus resultados. As questões 2 e 3 apontam para uma descrição do curso em sua prática, segundo perspectiva dos professores em questão: como se envolveram, participaram, compreenderam o percurso de aprendizagem. E, por fim, o eixo 5 viabiliza que o entrevistado discorra sobre suas concepções acerca da temática do trabalho.

Dessa forma, a análise dos cinco eixos temáticos se complementam para a compreensão mais ampla acerca da percepção dos professores entrevistados sobre o desenvolvimento do curso, bem como de sua contribuição para a formação continuada.

A primeira entrevista foi realizada na casa da *participante 1* na cidade de Itanhaém, no dia 26 de julho de 2012, por volta de dez horas da manhã. Primeiramente foram esclarecidos os objetivos e as questões da pesquisa numa conversa informal, o que deixou a participante bastante à vontade para as respostas.

A segunda entrevista ocorreu no dia 23 de agosto de 2012, às quatorze horas, na diretoria de ensino de São Vicente, onde atua o *participante 2*. E a terceira entrevista na sala dos professores de uma escola de São Vicente no dia 06 de setembro de 2012, por volta de oito e quarenta da manhã, após o *participante 3* terminar as duas aulas do dia nesta escola. Todas as entrevistas contaram com uma apresentação prévia da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, numa conversa anterior à gravação, também com o objetivo de deixar os participantes à vontade para falar sobre os temas do roteiro durante a gravação.



Assim, pretendeu-se investigar a compreensão dos participantes sobre aspectos pessoais e profissionais envolvidos na realização, desenvolvimento e resultados do curso em questão.

O próximo passo foi analisar a falas dos entrevistados, cujos resultados são apresentados no capítulo a seguir, assim como as reflexões decorrentes dos dados obtidos.

## CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DA PESQUISA

Tendo em vista que, em primeira instância, objetivava-se conhecer o perfil dos docentes que atuam na disciplina de Filosofia em algumas escolas da Baixada Santista na rede estadual, por intermédio do correio eletrônico, o questionário foi a ferramenta mais coerente à proposta, já que este se caracteriza por ser um instrumento de coleta de dados em que não se faz necessária a presença do avaliador, e pode apresentar questões a serem resolvidas por escrito, sem sua intervenção direta. Como vantagem, o anonimato das respostas e a possibilidade do respondente realizá-lo conforme sua disponibilidade de tempo, sendo também as perguntas e possibilidades de respostas iguais para todos os respondentes, de modo a garantir certa uniformidade no registro dos dados.

A princípio, a investigação estava voltada para a formação inicial de professores de Filosofia na modalidade a distância, porém os resultados do questionário exploratório apontaram para a ausência total, nos sujeitos pesquisados, de alguém que tivesse realizado a sua primeira graduação na modalidade a distância, visto que alguns haviam feito uma Licenciatura em outra área no curso presencial e, posteriormente, o curso de Filosofia EaD, o que não respondia à questão da formação inicial.

Todavia, as respostas apontavam para quase unanimidade de professores que realizaram um, dois, três ou mais cursos de formação continuada, sendo que 70% destes eram cursos na modalidade a distância ou semipresenciais. E ainda, dos respondentes, três eram concluintes da primeira turma do curso REDEFOR de Filosofia, proposta de formação continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), curso em nível de especialização oferecido pela UNESP de Marília, com objetivo de qualificar os professores em serviço, tendo em vista a proposta de retorno da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio.

Dos três docentes que realizaram o curso, a *participante 1* leciona atualmente na cidade de Mongaguá, porém no período do curso estava na função de PCOP (Professor Coordenador da Oficina Pedagógica) da Diretoria de Santos; o *participante 2* atua na diretoria de São Vicente como PCOP atualmente, mas no período do curso estava em sala de aula; e o *participante 3* atua em escolas na cidade de São Vicente.

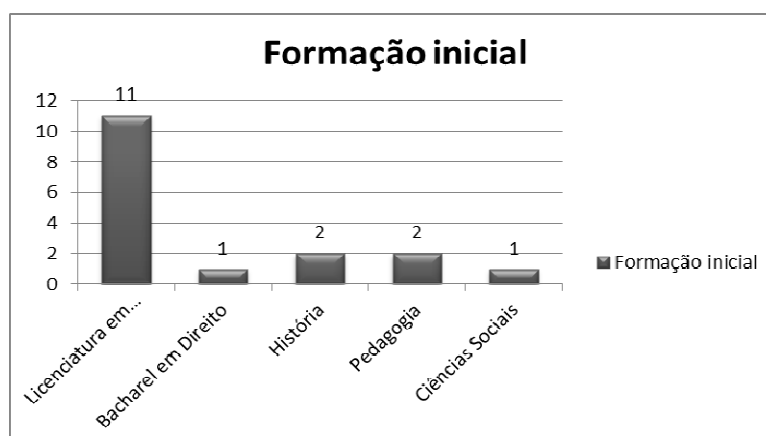
Assim, os resultados da pesquisa trouxeram dois momentos diretamente relacionados aos instrumentos utilizados: questionário e entrevista. Num primeiro momento, um perfil geral dos dezessete professores que lecionam a disciplina de Filosofia nas escolas estaduais da Baixada Santista, com dados pessoais, de formação e profissionais. O segundo momento aponta para os três professores entrevistados com enfoque na compreensão destes acerca da formação continuada no curso REDEFOR realizado na modalidade a distância (semipresencial).

#### 4.1 O docente de Filosofia da Educação Básica

Do primeiro instrumento de coleta, o questionário, os dados acerca do perfil apontam que, em sua maioria, os docentes investigados são homens, sendo onze, ou seja, 65% do total. Já em relação à faixa etária, 41% têm entre 31 e 40 anos de idade; 29%, 51 a 60 anos; 18%, entre 21 e 30 anos e 12 %, com idade entre 41 e 50 anos.

Em relação à formação inicial, dos respondentes, 64% fez a primeira graduação em Filosofia, sendo 6% (1) Bacharel em Direito; 6% (1) licenciado em Ciências Sociais; 12% em História e 12% em Pedagogia.

Gráfico 1

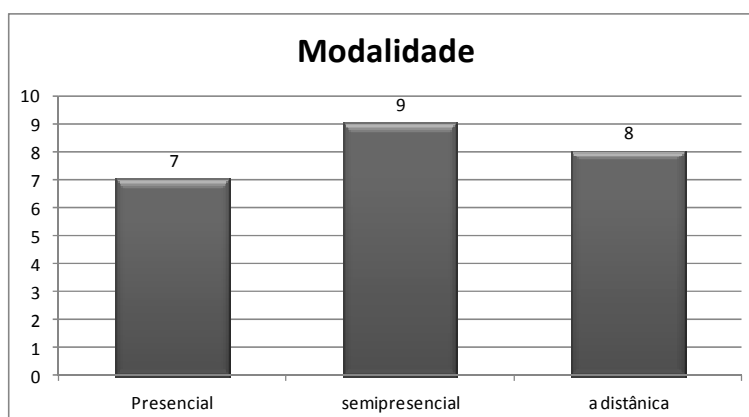


Verificou-se também que 36% (6 professores) não têm a formação inicial em Filosofia; mas destes, 50% (3) buscaram essa área como segunda formação. Assim, temos quase 77% dos professores respondentes com formação específica em Filosofia.

Os dados sobre a formação inicial mostraram que 100% dos respondentes realizaram a graduação presencial, quando se questiona acerca da formação continuada, os números tomam outra forma. Primeiramente, são 82% que declaram ter realizado um ou mais cursos de formação continuada, sendo somente três os participantes que declararam ter realizado somente a graduação.

No quesito “modalidade de ensino do curso”, em que foi permitido assinalar mais de uma opção, já que a maioria dos professores realizou mais de um curso de formação continuada, o item “semipresencial” é o que mais aparece, com 38% (9) indicações, seguido do curso “a distância” 33% (8) e o “presencial” que não está tão longe assim, apesar de aparecer em último com 29% das indicações (7).

**Gráfico 2**



Desde 1996 a educação a distância foi regulamentada no Brasil por meio da lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e pelos decretos 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e 2.561, de 27 de abril de 1998. Já a modalidade semipresencial está presente na Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, segundo a qual podem ser introduzidas na matriz curricular de cursos das instituições de ensino superior (IES) no país, disciplinas que utilizem a modalidade semipresencial. Para isso, os cursos devem estar devidamente reconhecidos pelo MEC, e a carga horária realizada a distância não pode ultrapassar 20% (vinte por cento) de sua carga horária total, e as avaliações devem ser

presenciais. (BRASIL, 2005). O ensino semipresencial é aquele que mescla atividades presenciais e a distância, com auxílio de recursos tecnológicos de comunicação.

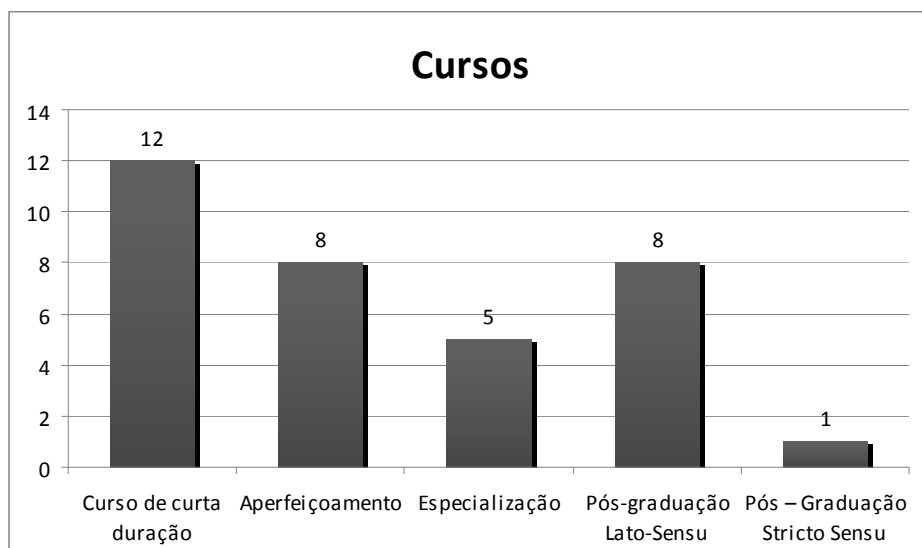
A portaria 4.059 descreve o ensino semipresencial como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”.(BRASIL, 2005). Autores como Moran (2004) denominam de sistema bimodal, pois são compostos por duas modalidades de ensino distintas.

Uma das principais dificuldades encontradas para a implementação e sucesso de cursos ou disciplinas semipresenciais ou mesmo a distância, é a resistência das pessoas. A necessidade de mudança de paradigmas e metodologias de ensino, calcados na tecnologia, fazem com que docentes embasados nos métodos tradicionais e que não estão muito familiarizados com as tecnologias passem a condenar esse tipo de ensino. Outra dificuldade comum à implementação do ensino semipresencial é o custo elevado do projeto.

Porém, ao observarmos os dados do gráfico 2, podemos verificar que, dentre o público pesquisado, na Baixada Santista, a procura pelos cursos na modalidade a distância ou semipresenciais em cursos de formação continuada representa 71% dos cursos realizados pelos 14 docentes que responderam já ter feito algum curso após a graduação.

Dos cursos realizados, 35% representam cursos de curta duração; 24% pós-graduação *lato-sensu*; são vinte e três apontamentos para realização de cursos de aperfeiçoamento; 15 % especialização e somente 3%, que representa somente um dos quatorze professores que realizaram algum curso de formação continuada, possui mestrado; nenhum deles fez doutorado, o que podemos visualizar no Gráfico 3:

Gráfico 3



Quanto às áreas de conhecimento dos cursos realizados, pode-se verificar que a maioria (6) é representada por cursos de Filosofia e suas áreas. Os demais cursos são denominados pelos respondentes como: Humanas (2); Ensino educação (2); Grandes temas da atualidade-apoio à comunidade de estudos (1); Docência para o Ensino Superior (1); Gestão escolar (1); Pedagogia com Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio (2) Alfabetização e Letramento (1); Meio ambiente; sustentabilidade; avaliação de risco; impactos ambientais (1) e três não colocaram a área de conhecimento do curso realizado.

Sobre a atuação profissional, a primeira questão foi aberta, com objetivo de instigar um processo de reflexão sobre a identidade do professor, já que constava como “área de atuação”, seguida de um espaço para ser preenchido. Segundo Silva, (2009, p.97), a identidade:

[...] é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Dessa forma, a identidade não é individual e estável, mas está relacionada diretamente a um processo de repetição discursiva de uma representação social; de

construção e transformação constante por meio de reflexão, diálogo e interação. No caso específico do professor, a construção desta identidade (profissional) tem início na no curso de licenciatura, em um processo de negociação a respeito de diversos aspectos relacionados à sua formação.

No decorrer de sua atuação, num processo contínuo, o professor constrói a sua identidade por meio de relações dialógicas com colegas, coordenadores, pais e com seus alunos. Assim,

[...] o professor constrói ou reconstrói sua identidade profissional ao interagir com as pessoas a sua volta, ao reiterar concepções pessoais e sociais sobre si próprio e sobre sua profissão, ao negociar e renegociar sua identidade pessoal-profissional [...] (DE PAULA, 2010, p. 11).

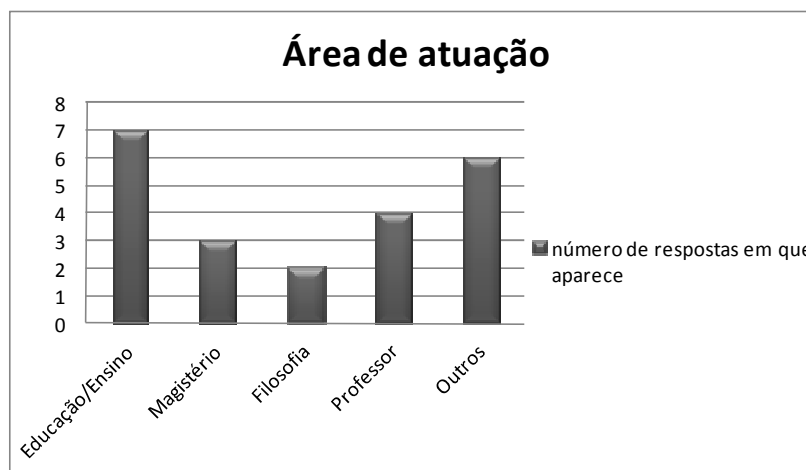
Segundo a autora, alguns fatores têm contribuído para a construção de uma imagem social negativa do professor, entre eles, a falta de incentivo financeiro e a formação superficial de grande parte do professorado no país. Fatores que são reflexos de uma construção histórica que, aos poucos, determinou um estereótipo do professor não só no Brasil, mas no mundo. Citando Nóvoa (1992), a autora remonta ao fato de que, ao longo do século XIX, associou-se a imagem do professor ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, envolto num teor místico de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Outro aspecto estigmatizado na história contemporânea dos professores é que os professores não devem saber demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos (DE PAULA, 2010).

A construção social e histórica negativa da docência, também compromete a autoimagem desse profissional em relação a sua profissão, ou seja, desprestigia a sua identidade profissional.

Tendo em vista tais aspectos teóricos, na prática, a possibilidade dos professores respondentes do questionário inserir “livremente” o como definem sua atuação, trouxe representações de sua identidade, mas também o aspecto resultante do fato apontado por De Paula (2010) de que, por falta de incentivo financeiro e baixo prestígio da profissão de professor, muitos assumem diversos empregos e funções dentro ou fora da docência. Fato que aparece quando, em nove das respostas (53%) nas quais foram colocadas mais de uma área de atuação. Os termos que aparecem como área de atuação são: Educação/

ensino, em sete (41%) das respostas; “professor” em quatro (23%) das respostas; “magistério” em três (18%); Filosofia em duas respostas (12%) e as outras opções que aparecem com uma cada são: “Pedagogia; Sociologia e História”; “ciências humanas”; “fundamental e médio”; “diretor de escola”; “oficina pedagógica”; “sindical”.

**Gráfico 4**

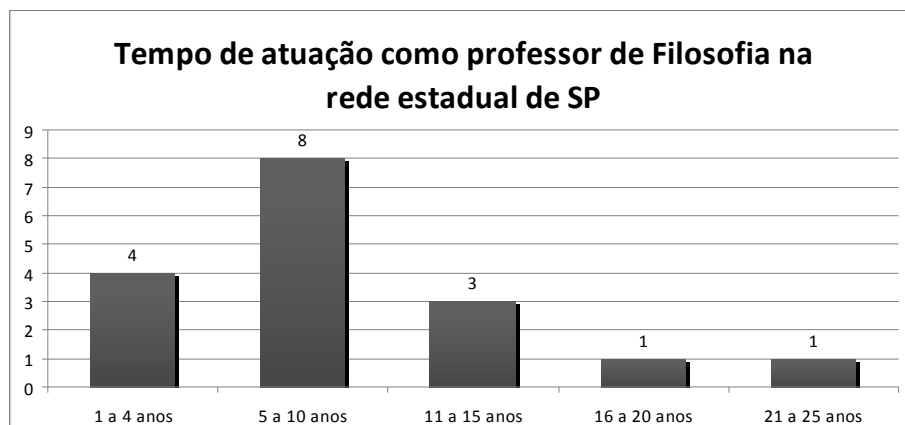


Ao serem perguntados sobre a área de atuação, os resultados mostram confusão entre área de atuação, nível de ensino e até atividades. Dos 17 participantes, apenas 09 (nove) responderam sobre a área de atuação, conforme se segue: a) educação (05); b) Filosofia (03); c) Filosofia e Sociologia (03); outras – História (01).

A segunda questão acerca da atuação profissional foi sobre o tempo de atuação como professor de Filosofia na rede estadual, em que, somando aqueles que colocaram entre um e quatro anos (23%) e os entre cinco e dez anos (47%), equivale a 70% dos respondentes, ou seja, este número revela que a maioria que hoje atua com a disciplina trabalha na rede, desde que a disciplina era facultativa, mas também revelava um período de mudanças e lutas que desencadearam a legislação de 2008, com a obrigatoriedade do retorno da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Em relação ao tempo de atuação de 11 a 15 anos de atuação são 18% do total dos participantes e, com mais de 16 anos, 12%; ou seja, somente dois professores têm mais de 16 anos de atuação na rede como professor de Filosofia.



Gráfico 5



Outra realidade observável no cotidiano das escolas se revelou em números, quando perguntado se os professores atuam em mais de uma disciplina, no que 76% (treze) responderam afirmativamente; 18% (três) declararam lecionar somente Filosofia, mas já lecionaram Sociologia; e 6% (um) deixou a resposta em branco. Das disciplinas em questão: onze professores lecionam também Sociologia; sete lecionam História; dois, Geografia e um atua no curso Superior de Pedagogia. Os dados mostraram que muitos professores chegam a lecionar duas, três, quatro disciplinas, com quatro conteúdos diferentes no mesmo ano letivo. Tal dado se agrava quando 40% (oito) dos respondentes declararam que trabalham em mais de uma unidade escolar, o que mostra algumas das precariedades da profissionalização dos professores, que se desdobram, lecionando muitas disciplinas, cuja carga horária é de uma ou duas aulas semanais por turma, como é o caso da Filosofia e da Sociologia. O tema da profissionalização, no entanto, não será aprofundado neste estudo, embora possa ser objeto de extensos trabalhos.

Ademais, não é possível negar que a condição do professor de trabalhar em várias escolas, com mais de uma disciplina, em salas cheias e com baixa remuneração, provoca uma revolta ou um *mal-estar docente* que inviabiliza (ou dificulta), inclusive, um maior comprometimento não só em sua atuação em sala de aula, mas em seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Neste aspecto, existem diversos trabalhos e pesquisas sobre o chamado “mal-estar docente” comum na contemporaneidade e seu complexo contexto; tais trabalhos

apontam, em sua maioria, para a precarização e proletarização do trabalho do professor como fator determinante de sua causa.

O professor, neste quadro, aproxima-se do trabalhador, do proletário. Alienado do produto do seu trabalho, impedido ter acesso à formação continuada, passa a vender a força de trabalho, dando aulas “em série”, em intermináveis jornadas de esforço. Acaba aderindo, sem perceber, ao fetichismo que permeia as relações capitalistas de produção; acaba desenvolvendo uma subjetividade – mediada pelas condições sociais – que inclui o sofrimento laboral intenso (o mal-estar docente) (OLIVEIRA, 2006, p.33).

Contudo, nos dados analisados nesta investigação, vale considerar que mesmo nas condições de trabalho atuais (talvez justamente por estas condições) e as necessidades por ela geradas, a maioria dos professores tem realizado cursos institucionais de formação continuada. Independente do que os move, o resultado é que ampliam as possibilidades de atuação na profissão. Mas e o conhecimento? Será que tais condições permitem o comprometimento e o desafio da aprendizagem?

Para dar conta das necessidades de espaço e tempo (ou falta de), as modalidades a distância e semipresencial ganham espaço, somam 71% dos cursos realizados nesta pesquisa. Mas é necessário conhecer não só a qualidade nos dados de aprovações nos cursos, mas também a percepção dos professores acerca de seu desenvolvimento, além de seus conhecimentos sobre tal modalidade de ensino. Neste sentido, tendo como foco o curso REDEFOR de Filosofia e a percepção de seus concluintes por meio das entrevistas, seguem os resultados da investigação.

#### **4.2 O processo de formação continuada em Filosofia na modalidade a distância na percepção dos professores**

A fim de conhecer a formação continuada dos professores de Filosofia realizada no curso REDEFOR, na modalidade a distância, sob a perspectiva dos próprios docentes, foram realizadas três entrevistas. Conforme o roteiro de entrevistas, de acordo com a questão problema e objetivos do trabalho, para melhor análise e aproveitamento das informações coletadas nas falas dos professores, fez-se necessária uma análise dos

dados por eixos temáticos, a saber: 1. Motivações e expectativas com o curso; 2. Realização de estudos, atividades e encontros presenciais; 3. Relação de aprendizagem com o grupo e com tutores e professores EAD; 4. Aproveitamento do curso como formação continuada; 5. Formação continuada em Filosofia na modalidade a distância.

**a) Eixo 1: Motivações e expectativas com o curso.**

Primeiramente é possível verificar que, dentro de uma única questão direcionada às motivações e expectativas com o curso, os três respondentes trouxeram ao menos mais dois elementos que vão além do proposto: apontaram para uma avaliação ou percepção do curso, bem como suas concepções de educação a distância.

O sujeito P1 justifica a escolha do curso, apontando para sua experiência em sala de aula e trazendo algumas passagens da história da disciplina na educação, e uma discussão em relação à obrigatoriedade ou não da disciplina no currículo e sua implicação na atuação profissional,

O fato de ela não ser oficial, ela dava oportunidade de a gente desenvolver um trabalho muito mais legal quando você tinha a decisão da escola a seu favor, as aulas de filosofia nesta escola. Por outro lado você tinha sempre esta dúvida se ia continuar o trabalho, porque não sabia se iria ter esta aula ou não no ano seguinte (P1).

Dessa forma, aponta para sua expectativa com o curso que está diretamente relacionada com o começo de sua fala: formação continuada em serviço.

No que tange à expectativa com o curso, P2 afirma que buscava o enriquecimento cultural e capacitação. Já o P3 afirma que, “além de aprender, (o intuito) era ganhar este certificado de especialização do estado, de uma forma gratuita, alternativa”. De modo geral, as expectativas dos três participantes foram diferentes, e cada uma delas também carrega consigo concepções distintas do que tais sujeitos compreendem por formação continuada.

Enquanto um esperava uma formação para prática com relações estabelecidas na própria escola, outro desejava ser “capacitado” com novos conhecimentos culturais e o terceiro, “além da aprendizagem”, buscava uma certificação para seu trabalho e profissionalização. São três expectativas e três concepções de formação continuada, certamente acarretando três avaliações e aproveitamentos diferenciados do mesmo

curso. Acrescido a isso, a proposta do curso REDEFOR e do curso de Filosofia, especificamente na Unesp também possuem sua concepção de formação continuada que pode se adequar a uma destas ou a nenhuma. Sob esse aspecto, Zeichner (1983 apud GARCIA, 1992) observa que “[...] Os programas de formação de professores estão impregnados de concepções diferentes do professor: tradicional, centrado nas competências, personalista ou orientado para investigação” (p.54). A questão é como chegarmos a um resultado positivo do curso, se partimos de pressupostos e objetivos diferentes?

Neste aspecto, vale ressaltar na fala de P1:

Qual é o grande problema que eu acho que houve neste curso de formação de formação de professores? Não terem chamado os professores da rede para falar. É um curso que foi popularmente “terceirizado”, ele não ouviu a rede, por mais que eles falem que foi feito, via online, sugestões críticas, eu não concordo, eu acho que não ouviram ninguém e que passaram direto para as mãos da universidade e a vida da universidade é muito diferente da vida que a gente tem enquanto professor na rede pública. Então, acho que faltou esta ligação. Então acho que quando a gente tem um curso, independe se é online ou não, se ele é presencial ou não, essa ligação eu acho que foi muito frágil já na elaboração do curso (P1).

Ou seja, para garantirmos a clareza do ponto de partida do curso, seria necessário um contato prévio com os professores ou, no dizer de Garcia (1992), um diagnóstico das necessidades formativas. Este não só seria um primeiro passo do processo de avaliação dos programas de formação de professores como também possibilitaria a identificação das dissonâncias entre os conceitos de formação continuada expressas nas expectativas dos cursandos, chegando assim a um consenso ou ao menos esclarecendo as propostas e necessidades formativas no contexto investigado. Tais ações devem ser pensadas ainda na criação do projeto e currículo do curso. Segundo Borges (2012):

A organização curricular precisa da participação de todos os atores implicados no processo formativo. Um currículo para a formação de professores, antes de ser veiculado no nível prescritivo, de acordo com as regulamentações que emanam do poder público, deve representar, sobretudo, os reais interesses e necessidades das instituições educativas, dos professores e dos estudantes. Isso demanda uma prática pedagógica coletiva, calcada em uma perspectiva de trabalho de bases solidárias (BORGES, 2012, p. 59).

Assim, com interesses e expectativas diversas por parte dos professores, desconhecidas pelos criadores do curso, percebe-se a falta de clareza e de objetividade que pode imbricar na insatisfação ou no insucesso daquilo a que se propõe do curso como formação continuada.

De acordo com o que esperava de um curso de formação continuada, P1 revela que o curso se apresentou como conteudista e superficial, aparentando uma ideia ultrapassada de “reciclagem” do professor que em nada se relaciona com o cotidiano e estrutura escolar e ação docente:

O que verifico é assim, toda temática, do jeito que foi tratada, a impressão que me deu é que há uma suposição de que o professor de Filosofia não tem formação inicial nenhuma, então que se trata de passar, ainda que de forma rápida e meio superficial, porque pelo tamanho do curso tende a ser superficial, como se fosse fazer um (sei lá), um EJA do curso de Filosofia inteiro, então são as grandes áreas e aí você tem uma pincelada das grandes áreas. Só que isso não é o real da escola. Por mais que o professor tenha uma formação inicial precária, ele tem o cotidiano da escola, ele tem exigências, cobranças de um lado do ponto de vista do aluno e do outro da estrutura, no caso da gente, da secretaria de educação do estado de São Paulo. Você tem um currículo que está oficial e estruturado, ele é uma camisa de força, agente goste ou não ele é uma camisa de força. Então como que você concilia o professor por menos formação que ele tenha, ele tem que ter alguma formação para dar conta dessa situação no seu cotidiano porque isso daí é exigido dele por parte da direção e por parte dos alunos (P1).

Já o P2, que esperava um enriquecimento cultural, aponta para a leitura de grande quantidade de textos e as discussões com os demais colegas e tutores como algo positivo: “Mas sim, tem os textos, tem muitos textos sobre o assunto sobre as várias áreas da filosofia, e os tutores também são bastante prestativos, tiram as dúvidas, tem os fóruns de discussão em que a gente debate muito com os colegas e isso é muito importante”. Contrariamente ao P2, o sujeito P3 aponta para a falha na tutoria, ou melhor, na falta de tutoria em metade do curso. Revela que existiam conteúdos e leituras difíceis e fáceis, mas o maior problema era o retorno dos tutores em mensagens ou fóruns, pois durante o curso mudaram várias vezes de tutor: “então, no geral, foi bem tranquilo assim, a maior dificuldade mesmo era o retorno. Como era o primeiro curso, estava faltando retorno, no nosso curso de Filosofia da nossa turma, entraram e saíram tutores [...]” (P3).

Também ainda na primeira questão foi possível verificar uma parca percepção dos entrevistados acerca da modalidade a distância, seja ou não somente anterior ao curso. Quando, por exemplo, P2 coloca: “A gente fica meio em dúvida assim nessa questão de fazer a distância, se realmente era [...] seria adequado, ou não, se a gente ia aprender”. Tal descrença da modalidade aparece também na fala de P3: “Foi a primeira vez que realmente eu estava fazendo um curso online, que eu não gostava mesmo, de fazer cursos online, não tenho muita paciência com o computador [...] Vamos pensar que assim, eu não tinha tanta expectativa boa, confesso que não tinha.”. Já P1, apesar de não falar especificamente de sua concepção, compreensão ou não da modalidade de ensino revela em sua fala que a educação humana só acontece de fato presencialmente e o virtual é algo técnico e operacional:

Não acho que teve algum problema do ponto de vista do que foi online. Isso aí foi tranquilo, porque é uma coisa técnica, uma coisa que ‘você aprende ou não aprende’, você tem tempo ou não tempo para dar com aquela aparelhagem toda (P1).

Os três entrevistados mostram uma visão negativa e/ou limitada da modalidade a distância para o desenvolvimento e aprendizado dos professores, ainda que tenham afirmado que a avaliação do curso não se dá pela modalidade de ensino, mas por outros componentes.

No texto “O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas”, Moraes (1996) aponta algumas necessidades para formação do professor que se colocam no paradigma educacional atual, reflexo de uma nova compreensão de ciência e conhecimento. Assim, para uma sociedade do conhecimento, tal paradigma requer um redimensionamento do papel do professor e sua formação.

O modelo de formação dos professores, de acordo com esse novo referencial, pressupõe continuidade, visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas um movimento permanente de "vir a ser", assim como o movimento das marés, ondas que se desdobram em ações e que se dobram e se concretizam em processos de reflexão. É um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação (MORAES, 1996, p.66).

Como componente da nova realidade científica e educacional que remonta ao paradigma emergente mencionado pela autora, pode-se observar o uso das tecnologias

como aspecto necessário e transformador das relações humanas e da aquisição do conhecimento. A ampliação dos espaços onde trafegam o conhecimento e as mudanças no saber, propiciadas pelos avanços das tecnologias da informação e suas diversas possibilidades e associações, exigem novas formas de simbolização e de representação do conhecimento, de diferentes modos de conhecer.

Estes aspectos exigem que os indivíduos sejam alfabetizados no uso de instrumentos eletrônicos e saibam produzir, utilizar, armazenar e disseminar novas formas de representação do conhecimento, utilizando linguagem digital. Com a chegada dos computadores, está mudando a maneira de condução das pesquisas, de construção do conhecimento, a natureza das organizações e dos serviços, implicando novos métodos de produção do conhecimento e, principalmente, seu manejo criativo e crítico. Tudo isso nos leva a reforçar a importância das instrumentações eletrônicas e o uso de redes telemáticas na educação, de novos ambientes de aprendizagem informatizados que possibilitem novas estratégias de ensino/aprendizagem, como instrumentos capazes de aumentar a motivação, a concentração e a autonomia, permitindo ao aluno a manipulação da representação e a organização do conhecimento (MORAES, 1996, p. 65).

Dessa forma, faz parte da formação continuada do professor no contexto atual, não só a pesquisa de conteúdos de sua área específica e sobre educação, a reflexão sobre o cotidiano escolar, mas também o conhecimento e interação com as tecnologias, que se tornam mais uma linguagem e possibilidade de ação e transformação com os alunos, com o mundo que o cerca e consigo mesmo. Assim, um curso de formação continuada realizado na modalidade EaD pode contribuir para diferentes aspectos do que se considerar, a formação do profissional para o “paradigma emergente”. Porém, tais contribuições vão depender de diversos aspectos do desenvolvimento do curso, dentre eles, a realização dos estudos e atividades, bem como relação entre alunos e tutores, que formam os próximos eixos de análise das entrevistas realizadas neste trabalho.

#### **b) Eixo 2: Estudos, atividades e encontros presenciais.**

No que concerne à realização de estudos e atividades (a distância ou presenciais), as respostas dos participantes foram bastante distintas, tendo em vista que somente um dos entrevistados detalhou um pouco sobre os processos, mas no geral os comentários foram genéricos.

P1 fez uma avaliação do curso, afirmando que gostou do curso como formação pessoal, e que remeteu a uma “lembrança de alguma coisa que fiz muitos anos atrás que

foi minha graduação”, apontando para uma suposta falha, que, na sua percepção, foi a didática, o diálogo e atendimento às necessidades do professor, justificando:

A mesma dificuldade que os professores da universidade eu acho que tiveram com os professores da rede pública, no fundo é uma dificuldade que a gente, enquanto professor tem com esses jovens. Que é o como se dá esse diálogo? Da necessidade do jovem e aquilo que a gente pode colaborar e aquilo que a humanidade tem de conhecimento acumulado. Esse tipo de, que eu chamo de didática, eu acho que faltou no curso, que é o necessário fundamental nos dias de hoje pra gente (P1).

Retomando o estudo de Gallo (2011) sobre a compreensão do filosofar como ação e processo e não somente como aquisição de conteúdos e teorias prontas e, propõe-se é a superação da perspectiva da tradição em que a filosofia é colocada do lado do pensamento teórico e a educação do lado da experiência (práxis), para a compreensão de que deveriam andar juntas. Primeiro porque a teoria e pensamento filosóficos se fundam na prática e segundo porque não somos filósofos, mas professores de Filosofia, portanto, educadores. Assim, novamente partindo do pressuposto de que a formação continuada é em serviço, é para prática, as observações de P1, de alguma forma, podem se aproximar do pensamento de Garcia (1992), quando este afirma que:

Dos diferentes níveis de conhecimento identificados, o de maior interesse do ponto de vista didático é o conhecimento de conteúdo pedagógico, uma vez que representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar. [...] A importância dada a este tipo de conhecimento deve-se ao facto de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (p.57).

Ou seja, talvez se o curso trouxesse maiores discussões sobre metodologias de ensino, maior diálogo e discussão sobre a prática pedagógica com a Filosofia, ao invés de somente discutir ou produzir textos sobre os pensadores e seus conceitos, teria uma postura mais didática, unindo teoria e práxis, portanto, seria mais significativo, segundo P1.

Já P2, aponta para questões completamente diferentes. Primeiro a grande quantidade de textos para ler, atividades e fóruns para realizar e, decorrente disso, a necessidade de dedicação diária para o curso. O que esbarra em outra questão: o tempo.



A flexibilidade do ensino a distância possibilita ao aluno “fazer seu tempo” e, portanto, viabiliza o acesso de muitos, porém esta “liberdade” de acesso no tempo, dentro do contexto profissional do professor atual (conforme discutido no item 4.1) faz com que o curso, a formação continuada e mesmo a leitura fique para o “tempo que sobra”, ou seja, de madrugada:

Só os textos que você tem que ler, depois estudar aquilo lá, depois ir lá, tem as atividades que você tem que desenvolver, tem os fóruns de discussão, então é muita coisa, é muita coisa mesmo. Então você tem que se dedicar, tem que reservar um período não sei, pelo menos assim por dia, no mínimo umas duas horas por dia para fazer isso aí, porque senão. A gente não tem esse tempo acaba fazendo até de madrugada (P2).

A lei federal nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, em seu § 4º do artigo 2º, trata da composição da jornada de trabalho: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008d), aponta certa coerência com a cobrança de formação em serviço e contínua, tendo em vista que disponibiliza parte do tempo da jornada para formação continuada, reuniões e planejamentos. Porém, infelizmente tal lei ainda não se aplica no estado de São Paulo.

A grande quantidade de textos para ler e de atividades de produção textual e fóruns para participar, bem como a falta de tempo e a escolha pela madrugada para o curso também são mencionadas por P3. Ele aponta os processos para realização das atividades solicitadas. Toda semana havia fóruns e produção textual para entregar, normalmente um resumo e um parecer sobre algum texto indicado pelo professor-tutor. Após a entrega deste material, partiam para atividade em grupo, construção textual que, segundo o entrevistado, eram tranquilas pelo fato de os alunos-professores já se conhecerem e se comunicarem por ligações em que cada vez um assumia o trabalho (ou seja, nem sempre era realizado de fato em grupo, mas cada vez um fazia em nome de todos). Ele aponta também para as atividades nos encontros presenciais “muito fáceis”:

A gente dava até risada porque não sabíamos que era tão fácil a atividade. Porque chegávamos assim e precisava passar a manhã inteira e em uma hora nós conseguíamos desenvolver, e o grupo bom, a gente conversava e rapidinho já ia embora [...] foi fácil a atividade em questão presencial foi fácil e as outras foram complicadas porque foram puxadas, pois se a gente perdesse uma semana aí já perdia a nota, aí tinha que fechar em um mês e aí fechava o módulo e a gente

se atrasava todo, né? Ah, tinha pouca de “xizinho”, na de Filosofia era tudo dissertativa (P3).

Neste aspecto, vale ressaltar que na primeira questão, acerca das expectativas com o curso, P1 faz uma crítica aos encontros presenciais e às atividades, lembrando que no período ela era PCOP, ou seja, coordenava o encontro. O que talvez justifique esta “facilidade” das atividades presenciais que possibilitaram a realização das tarefas em uma, duas horas e depois ir embora, quando a proposta do curso seria um encontro que durasse a manhã inteira de discussão. Assim ela afirma:

[...] todos os encontros presenciais eles foram “capenga”, não acho que eles tenham sido produtivos, eles não foram bem organizados por parte da equipe que fez o REDEFOR. Tanto é que assim, ao invés de ter uma equipe que tivesse presente, deixavam o pessoal, mesmo os PCOPs, completamente soltos. As reuniões de escolas, elas, a meu ver, ficaram completamente jogadas, não tinha encontro com a gente que era a “ponta”, o ponto de encontro da equipe R e os professores de Filosofia, não houve nenhum encontro da equipe, nenhum. Então, você caía “de gaiato no navio”. Esse tipo de relação ficou completamente falho (P1).

Têm-se, então, dois referenciais sobre o encontro presencial: um “coordenador-aluno” o qual afirma não ter tido instruções consistentes para conduzir o encontro e atividade presencial e o aluno que afirma que as atividades eram fáceis e rápidas. Tais condições, dentre outros aspectos, podem prejudicar o processo de uma formação reflexiva e, de fato significativa ao professor. Segundo Garcia (1992):

A primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a mentalidade aberta. [...] A segunda atitude do ensino reflexivo consiste na responsabilidade. Trata-se, sobretudo, de responsabilidade intelectual, e não responsabilidade moral. [...] A última atitude a que se refere Dewey é o entusiasmo, descrito como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina. Estas atitudes constituem objetivos a alcançar pelos programas de formação de professores, mediante estratégias e atividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva (GARCIA, 1992, p. 63).

O que provoca a aprendizagem é a curiosidade epistemológica que emerge quando alguém desafia e leva ao aluno a uma ruptura em seu conhecimento, mas também em seu ser. O entusiasmo e a curiosidade devem ser produto de um desafio, pois sem desafios e rupturas não há formação e nem razão de ser de programas de

formação, muito menos de professores. Há de se ter a real-ação e capacidade de renovação de componentes para um conhecimento significativo.

Neste aspecto, quando perguntada acerca da relação de aprendizagem com o grupo e com tutores e professores (eixo 3), P1 retoma a questão dos encontros presenciais e, apesar das críticas acerca de falhas no planejamento e subsídios para as reuniões, ela aponta para um ponto que considerou positivo: o comprometimento e envolvimento dos professores, mesmo em condições desfavoráveis de formação:

Agora o comprometimento do pessoal das reuniões, do pessoal que acompanhou o curso até o final eu acho que foi ótimo, foi excelente, porque com toda a precariedade da vida do professor de rede pública, eu acho que as pessoas estavam envolvidas, eram muito sérias, queriam aprender, queriam solucionar problemas. E eu acho que nesse sentido, os encontros foram aquém da expectativa que agente tinha, porque poderia ser muito mais rico se fosse estruturado um pouquinho diferente (P1).

Também quando perguntado sobre a relação de aprendizagem, P2 faz uma pequena descrição dos encontros presenciais, porém, diferente da fala de P1 ou P3, não emite juízo de valor ou avaliação nenhuma, somente descreve ligeiramente como ocorriam:

Então, tiveram alguns, né? Tanto na diretoria de ensino feito pela antiga PCOP de Filosofia, a gente tinha as datas que eram previamente estipuladas e fazia encontros aqui na diretoria e na escola Martim Afonso, e tivemos quatro encontros presenciais durante o curso. Então eles propunham um trabalho, um texto para discutir, no dia você debatia com os professores da área, a área de humanas, porque tinha Geografia, História, junto com os de Filosofia e ali gerava um documento que depois tinha que postar. O terceiro eixo então, parte para relação de aprendizagem mais especificamente, porém, no ambiente virtual (P2).

Assim, no próximo item discutiremos tal relação de aprendizagem, tentando focar o ambiente virtual, seus professores e tutores.

### **c) Eixo 3. Relação de aprendizagem com o grupo e com tutores e professores EAD.**

Das falas iniciais dos entrevistados, denota-se que os professores não tiveram dificuldades em relação à utilização de ferramentas do ambiente virtual, embora houvesse registro de algumas falhas no sistema e, principalmente, à mudança de tutores. Destaco as observações de P1:

Não acho que teve algum problema do ponto de vista do que foi online, isso aí foi tranquilo, porque é uma coisa técnica, uma coisa “você aprende ou não aprende”, você tem tempo ou não tempo para dar com aquela aparelhagem toda. Agora, eu acho que a relação humana, a troca de ideias, o diálogo que é necessário com as questões reais e as dificuldades de cotidiano que se tem dentro da escola enquanto professor, esse diálogo ficou completamente falho. (P1)

O comentário de P1 traz à tona um aspecto relacionado à aprendizagem on line e à aprendizagem presencial. É curioso observar como a atuação no ambiente virtual foi compreendida como “técnica”, enquanto o diálogo é transferido para o patamar das relações humanas. Ou seja: do ponto de vista técnico, o sujeito sentiu-se confortável, porém em relação à troca de ideias não se sentiu contemplado.

Num segundo momento, P1 aponta para dificuldades no trabalho do tutor, O que interfere em sua atuação, como o número de alunos por tutor e a não sincronia e disponibilidade de tempo por parte dos alunos-professores para aprofundamento nas discussões e participação de chats, por exemplo:

A minha relação estabelecida com o tutor era como aluna, não era como organizadora de ..ver.. de uma situação de aprendizagem. Então, como aluna, ele, eu acho que assim, eles fizeram o que era possível, porque é um número de reduzido de tutor, um acompanhamento, que na verdade não dá para você pensar que os professores da rede pública tem 24 horas por dia para se dedicar aos ambientes de debate pela internet, não tem. Então, o que falhou, que não tinha, por exemplo, o lugar coletivo do debate (esqueci como que chama lá o...sala de debates, fórum), ficou completamente às moscas. Uns tem disponibilidade somente as duas horas da manhã, sabe? Outros às três, então, não é assim, não dá para você determinar, a vida do professor está muito corrida. Eu acho que ficou falho, ficou uma coisa bem mecânica mesmo. Então o tutor, ele respondia, segundo também a possibilidade que ele tinha e com todas as dificuldades do sistema online, né? (P1).

Contrariamente, P2 afirma uma grande interatividade e participação do tutor durante todo curso. Seja por provocações em murais, mensagens ou fóruns por parte do tutor ou na obrigatoriedade dos trabalhos em grupos, segundo o entrevistado o curso foi “bem interativo”, e de uma forma ou de outra a discussão entre os colegas e tutores ocorreram.

Sobre a relação entre os alunos, P3 aponta que era “muito boa”, pois debatiam, usavam as ferramentas como fórum, links ou ligavam mesmo uns para os outros, tendo em vista a proximidade dos participantes. No que concerne ao contato com a tutoria,

retoma a questão de que a entrada e saída de tutores diferentes, no começo do curso, foi bastante conturbada, mas que depois que fixou, ficou mais fácil:

[...] eles mandavam, pediam desculpas, conversavam conosco, explicavam a situação, mas depois que eles acertaram isso foi fácil, eles davam retorno direto. [...] dois em dois dias, no máximo, já estava alguma coisa postada deles, acompanhando mesmo a situação no começo, depois eles sumiram de novo, aí dava para ver a relação (P3).

E aponta para uma questão bastante pertinente que é o papel do que P3 chama de “professor formador” e o do tutor.

O entrevistado coloca que os “professores formadores” gravam os vídeos e imagens em que “conversam” e, com uma boa desenvoltura, buscam interatividade com aqueles que assistem, de forma simples. Dessa forma,

O professor era só o que estava responsável pela matéria, aí os professores colocavam disposição da matéria, agente mantinha contato com ele pela matéria, né? Então cada módulo tinha aquele professor e agente conseguia... às vezes não era com o cara que escreveu o texto, mas era com o tutor [...] então o professor nosso seria o tutor, seria aquele que estava ali intermediando, aí é interessante as vezes, nós tínhamos aula com alguém, a aula de vídeo, mas ali no acesso, era com o tutor, com a pessoa que estava responsável (P3).

Neste aspecto revela uma discussão pertinente à modalidade a distância atualmente: quem é o tutor? Quem é o professor? E quais suas funções?

O tutor deverá estar preparado para função e dominar os conteúdos, além de conhecer as ferramentas de tecnologia da informação, organização, motivação, dinâmica e acompanhamento do aluno, para que ele possa realizar a autoaprendizagem. Acerca destas reflexões, Litwin (apud MACHADO; MACHADO, 2004, p.2), afirma:

[...] quem é um bom docente será um bom tutor. Um bom docente “cria propostas de atividades para reflexão, apoia a sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apoia, e nisso consiste o seu ensino”. Da mesma forma, o bom tutor deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão. ‘Guiar, orientar, apoiar’ devem se referir a promoção de uma compreensão profunda, e estes atos são responsabilidade tanto do docente no ambiente presencial como do tutor na modalidade a distância.

O tutor tem uma função importante no processo de evolução dos alunos; sendo aquele que está intermediando o conhecimento e as discussões, é também professor. O papel do professor continua sendo relevante, mas a função de tutoria exige o domínio das novas ferramentas de trabalho e o conhecimento de como interagir para que a aprendizagem possa se efetivar.

Assim, institucionalmente, ainda continuam as discussões acerca do papel do tutor e do professor na educação a distância e a valorização (inclusive profissional) de um em detrimento de outro, quando ambos exercem a função de mediação de aprendizagem, talvez um mais técnico e outro mais teórico.

Sobre a questão da “virtualidade” do ensino, P1 e P2 demonstram certo incomodo com o fato de não conhecerem pessoalmente os indivíduos com quem estão dialogando ou aprendendo:

E outra dificuldade é, para mim, por exemplo, não saber nem o rosto, a “cara” [...] sabe é tão, não sei. Eu achava que tinha que conhecer pelo menos. Quem são estes tutores? Por que eles não se apresentam, né? Porque eles nunca se apresentaram para a gente? [...] Acho que em um dos encontros deveriam estar presentes, desculpe, que história é essa? Então eu fui conhecer um dos tutores na apresentação do TCC. Que por sinal eu tinha uma imagem dele completamente diferente do que ele era (P1).

P2 afirma que os encontros presenciais eram proveitosos justamente pelo fato de conhecer e aproximar pessoas envolvidas no curso: “às vezes você debate no ambiente virtual e não sabe com quem você está falando, e é uma oportunidade depois de você conhecer a pessoa, e depois dá para estreitar a relação. Depois deste contato com a pessoa, parece que fica melhor depois a relação” (P2).

O próximo eixo traz as perspectivas dos entrevistados acerca do aproveitamento do curso como formação continuada, enquanto professores de Filosofia. Considerando a formação filosófica e pedagógica que o curso proporcionou.

#### **d) Eixo 4. Aproveitamento do curso como formação continuada (filosófica e pedagógica).**

Novamente, ao dar início à análise deste item, faz-se necessário lembrar que cada um dos três docentes parte de representações diferentes do conceito de formação

continuada de professores, assim as respostas e avaliações sobre o curso parecem, à primeira vista, contraditórios, como se não fizessem parte do mesmo curso, quando na verdade os pressupostos de cada um é que permitem alguns juízos de valor distintos.

P2 afirma que o curso foi bastante proveitoso para formação continuada e prática em sala de aula:

[...] o próprio formato do curso lá ele traz conteúdos que a gente trabalha no dia-a-dia em sala de aula, né? E na época eu estava em sala de aula, e tinha alguns temas que para a gente desenvolver em sala de aula havia uma dificuldade e com o curso veio a somar. Tive muitas dúvidas, mas a gente tinha um campo de dúvidas, depois ficou muito mais fácil para você desenvolver em sala de aula com os alunos.

Assim, coloca que as temáticas discutidas no curso vieram a somar para o desenvolvimento de suas aulas e atuação docente como um todo. Ideia completamente contrária à da P1 que, primeiramente, aponta para o ponto positivo de o curso trazer retomadas de conteúdos não vistos ou estudados rapidamente no curso de graduação, (seja por resistência da universidade, dos professores ou alunos, ou mesmo pelo tempo e matriz curricular): “[...] interferiu a postura dos professores da UNESP mais que tudo fizeram que eu repensasse algumas coisas que eu tinha uma certa resistência a pensar”; em contrapartida, mesmo apontando o aprendizado no TCC sobre Walter Benjamin, por exemplo, P1 afirma que tal aprendizado e leituras não refletiram ou viabilizaram uma transformação em conhecimento e prática pedagógica: “Mas não que me favoreceu que eu vá fazer a aula, que eu consiga elaborar a aula sobre o Walter Benjamin. Isso não, isso não serviu, serviu para... assim é meu, meu conhecimento pessoal. Relembrei a questão da ‘áurea’[...]” (P1) , ou seja, o aproveitamento do curso representa mais a possibilidade de novas leituras da filosofia do que uma formação contínua de professor para sala de aula.

Dessa forma, aponta para a discussão feita no capítulo um deste trabalho, com a citação de Gallo (2006), ao afirmar que os professores que se dedicam ao ensino da Filosofia, principalmente no Ensino Médio, devem estar atentos a três alertas sobre sua prática: atenção ao filosofar como ato/processo; atenção à história da filosofia e atenção à criatividade. Em que direcionar o aprendizado da filosofia à leitura dos textos clássicos, pode reduzir esta a sua história, quando a filosofia deve ser entendida também como um ato ou processo de filosofar criativo, uma atenção à história, mas também uma recusa no âmbito de criação, produção e reflexão filosófica de fato dos aprendentes. Pode-se observar que, para P1, o curso ficou somente na apreensão de teorias clássicas

do decorrer da história da filosofia, minimizando esta descaracterizando a formação continuada, entendida como em serviço ou para prática.

Neste aspecto, P3 compartilha de algumas premissas com P1, porém justifica ou soluciona a questão da falta (ou falha) na formação para prática pedagógica, afirmando que o professor com sua experiência e vivência em sala de aula é que acaba transformando o teórico e histórico do curso em aula de alguma maneira, por costume que tem de fazê-lo.

E a parte da questão pedagógica, é interessante perceber que tem o afastamento completo da sala de aula. [...] a gente usa porque nós conseguimos transformar, eu uso bastante porque eu transformo tudo em aula, a gente brinca com Gramsci, brinca com algumas coisas e consegue transformar tudo em aula. Porém, assim, na parte que eles usavam, era muito critério, às vezes eles colocavam assim “ó, tentem pegar na apostila do aluno, tentem achar este conteúdo na apostila do aluno” e como, né? Aí nós dávamos risada, né? A gente até brincava: eles queriam ver a nossa experiência e transformar isso neles, e tal... a gente acabava respondendo, mas em questões pedagógicas, nós que transformamos, o critério é nosso mesmo, mas [...] vai ligar, um dia vai ligar [...] (P3)

Ora, se o critério de transformação e prática não foi discutido, mas continua sendo o mesmo, não houve ruptura ou desafio para novas ações e transformações, como fica este conhecimento docente? Será que de fato existe uma diferença entre formação continuada “na filosofia” ou “nas práticas pedagógicas” quando, na verdade, somos professores de Filosofia? São questionamentos fundamentais para o pensar da razão e ação dos programas de formação de professores. Por fim, P3 coloca certa otimismo e esperança de que algum dia “vai ligar”, a formação acadêmica muito teorizada atualmente, futuramente, com a prática.

P3 também coloca (como P1) que aprendeu um pouco mais sobre filósofos e teorias, que não teve tempo de ler na faculdade. Na sua percepção, os textos de apoio disponibilizados no curso foram os grandes responsáveis pelo aproveitamento do curso, sendo que, se os alunos não os lessem, apesar de não serem prejudicado em nota, certamente teriam uma grande defasagem no aprendizado do que o curso poderia oferecer:

A respeito da filosofia, foi bem interessante, porque assim, deu para transformar alguns conteúdos de uma forma mais simples, né? Aprendi um pouquinho mais, porque assim na faculdade nós aprendemos o quê? Nós aprendemos um pouco do básico e depois a gente já vai indo direto para nossa pesquisa, e a minha pesquisa era



educacional inclusiva. Então, algumas partes assim de contrato social, de Hobbes, de Rousseau, estas partes eu quase não fiz; então no curso deu para aprender algumas coisas legais, então, teve uma formação de Filosofia. É com os textos de apoio, porque assim, é muito texto de apoio, muito texto de apoio. Então, é como diz, o estudo online é para quem quer e para quem quer estudar, porque eles indicam e nós temos que ler para construir o trabalho, né? E deu para aprender legal assim, com o critério que eu me esforcei. Porque tinha módulos que eu não me esforçava, lia só o que tinha colocado, conseguia tirar a nota, porém não valorizava o pedido do extra, né? Mas deu para aprender (P3).

A resposta de P3 reforça que o aprendizado se deu, primordialmente, pelas leituras que auxiliaram aos alunos-professores a terem maior embasamento e amplitude teórica para, poderem transformar isso em aula prática, conforme sua experiência e critérios didáticos.

Pensando nos diversos apontamentos suscitados pelos professores entrevistados, ao discutir a formação continuada para professores e os programas institucionais oferecidos para realização desta, são vários os aspectos que devem ser considerados desde o processo de criação do curso. Algumas pesquisas realizadas revelam dados importantes, como em Garcia (1992), onde são apontados alguns resultados da meta-análise realizada por Showers, Joyce e Bennett (1987), sintetizando as descobertas de investigação sobre a formação contínua dos professores que podem ser usadas como referencial.

Assinalem-se as seguintes conclusões:

- a) O que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino.
- b) Os professores são capazes de utilizar nas suas aulas qualquer tipo de informação, desde que se lhes proporcione uma preparação que contemple as seguintes fases: apresentação da teoria; demonstração da nova estratégia; prática inicial; retroação imediata.
- c) É provável que os professores utilizem estratégias e conceitos novos se forem auxiliados por especialistas ou colegas durante a fase de experimentação.
- d) A flexibilidade de pensamento ajuda os professores a aprender novas destrezas e a incorporá-las no seu repertório pessoal.
- e) Parece não ter muita importância o lugar e o momento em que se realiza o desenvolvimento profissional.
- f) O sucesso das práticas de aperfeiçoamento não depende do facto de serem os professores a organizar e a dirigir o programa, ainda que isso facilite a coesão social entre os professores (GARCIA, 1992, p. 65).

Percebe-se que todos os itens vislumbram uma formação para transformação da atuação docente. Partindo do conhecimento de suas concepções sobre ensino, passando

por um processo que ultrapassa a teoria, com novos passos como “demonstração de estratégia”, “prática inicial”, etc; reconhecendo que os professores são capazes de inovar, mas que precisam da ajuda dos especialistas (aí o diálogo entre teoria e prática); e claro não esquecendo das predisposições reflexivas e a “abertura ao novo e diferente”. Dessa forma, a formação continuada deve romper, desconstruir paradigmas para trazer novos desafios, conhecimentos e prática. No caso desta pesquisa, de forma geral, não houve uma fala que corroborasse com esta ideia de “desafio ou transformação” na avaliação dos alunos-professores entrevistados. Ao contrário, na primeira questão da entrevista, sobre motivações e expectativas, P1 anuncia:

Agora, eu acho que a relação humana, a troca de ideias, o diálogo que é necessário com as questões reais e as dificuldades de cotidiano que se tem dentro da escola enquanto professor, esse diálogo ficou completamente falho. Ele foi... ele foi... “arrumado” vai. Então era assim, nos encontros de escola, por exemplo, que não aconteceram, em minha opinião, ou fragilmente, eles foram trabalhos entregue para constar e não alguma coisa de fato produtiva para que o professor tivesse uma ação efetiva na aprendizagem do jovem em sala de aula (P1)

Segundo P1, então, não houve este diálogo entre teoria e prática, entre o curso e a sala de aula e nem um diálogo entre a equipe organizadora e os alunos, o que pode comprometer o caráter de formação continuada do curso, já que não considera alguns critérios básicos para o desenvolvimento profissional docente, por exemplo, os apontados por Garcia (1992) supracitados.

Para concluir, foi solicitado aos sujeitos de pesquisa que discorressem um pouco sobre sua perspectiva acerca da formação continuada de professores de Filosofia na modalidade a distância, objeto desta pesquisa, o que se segue no próximo item (eixo).

#### **e) Eixo 5. Formação continuada em Filosofia na modalidade a distância (ou espaço virtual).**

É neste quinto eixo que se torna possível uma avaliação das percepções dos três sujeitos acerca do tema da pesquisa mais especificamente e, para nortear e desmembrar a fala dos entrevistados, faz-se necessário reiterar as orientações oficiais sobre a formação docente no curso de Filosofia.

As Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Filosofia e a Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Filosofia, bem como nas Orientações Curriculares Nacionais apontam competências e habilidades necessárias ao professor de Filosofia, discutidas no capítulo 1 deste trabalho. De forma sintética, as OCNs separam as competências e habilidades sugeridas em três grupos: representação e comunicação; investigação e compreensão, e contextualização sociocultural, o que levam ao questionamento: estariam os cursos de Filosofia a distância auxiliando na formação continuada para o desenvolvimento de tais competências e habilidades? Também se deve considerar que as concepções dos professores podem ir contra a ideologia e determinações do MEC, mas que estas servem de parâmetro para a formação institucional.

Dentre as considerações dos professores participantes acerca da questão proposta, algo há de comum: todos, de alguma maneira, afirmam que o uso de tecnologias para a aprendizagem e a educação a distância devem ser necessariamente incorporados ao contexto atual. P1 aponta para o fato de que a própria escola deveria disponibilizar espaço e tempo adequados para que os professores façam cursos EaD de formação continuada, superando burocracias de acesso a salas de informática e propõe, inclusive a formação destes professores para o uso das plataformas e ferramentas, tendo em vista que muitos professores ainda têm dificuldade em trabalhar com o computador.

Eu acho que é fundamental, é necessário e a educação a distância, ela é possível, desde que bem organizada, e aí não tem como fugir, porque tudo é... sabe, você mexe com a internet o tempo inteiro. Eu acho que... este instrumento ele tem que servir ao professor e tem que estar disponível. Agora, eu, por exemplo, eu saí de Santos e estou dando aula, sou professora em Mongaguá. A sala, o 'acessa escola' que deveria ser usada para isso, tem dois computadores funcionando, ninguém entra, sabe? O professor não sabe mexer naquele maquinário, é uma burocracia sem tamanho e outra coisa você não tem o tempo disponível na escola para essa formação continuada. E talvez quando vier os 2/3 do tempo de trabalho do professor para estudo e formação, talvez isso seja possível. E uma sala adequada de informática e inclusive formação para como se mexer com estas plataformas e tudo para os professores (P1).

E acrescenta que a proposta de formação continuada, mesmo a distância, deve estar voltada para o diálogo entre sujeitos que tenham a experiência de sala de aula, com o jovem, e não com realidades distintas como a da acadêmica: "Então, eu acho fundamental, essencial, mas com um diálogo um pouco maior com quem está

acostumado a lidar com o professor em seu dia-a-dia, né? Ou com o próprio professor que está ali com o jovem” (P1).

P2 faz uma avaliação positiva pelo fato de a formação na área de filosofia necessitar de muitas leituras e o ambiente virtual ser um espaço para divulgação e trocas e produções textuais, agregados de discussões em atividades:

[...] eu acredito que sim, porque a filosofia tem que ler muito, tem que estudar muito, e ter tempo de discutir também. Mas eu acreditei que foi bom e acredito que pode acontecer no... porque, por exemplo, quando você pega um tema de filosofia, mesmo que seja a distância, você vai se dedicar, vai estudar, vai ter dúvidas depois vai interagir com os colegas do curso todo, não é? (P2).

Em seguida, afirma a necessidade dos encontros presenciais para tirar dúvidas mais específicas e aprender mais, de certa forma revelando que acredita que o aprendizado não pode ser somente a distância, mas talvez semipresencial: “[...] é lógico que tem que haver um momento do encontro presencial, para poder tirar aquelas dúvidas e aprender um pouquinho mais, mas eu acho possível. Para mim foi proveitoso, eu acredito que vale a pena, e acredito sim, na formação a distância” (P2).

A questão da necessidade do encontro, aprendizagem e interação não somente no ambiente virtual, é também apontada por P3, que justifica algumas características “dos filósofos” que não se adequariam ou, no mínimo, sofrem grande estranhamento a esta realidade. Seja por ansiedade de resposta a uma postagem no fórum para poder contra argumentar ou pelo gosto do banquete, das conversas e festejos que, segundo P3 não é possível na EaD.

O interessante é que nós filósofos gostamos do “tete a tete”, cara a cara, gostamos muito de estar junto com a pessoa para discutir, para responder e... somos ansiosos, é a ansiedade, queremos ter a resposta de pronto. Para poder responder por que nós queremos mais, nós nem sempre respondemos, nós fazemos uma resposta, deixando a metade para responder quando a outra informar. E num curso online fica um pouquinho difícil, porque às vezes nós postamos no fórum, querendo a resposta logo, breve, se a pessoa demora, aí nós já vamos perdendo, desanimando um pouco, mas falta isso, isso eu acho que falta um pouquinho, né? Deveria ter mais alguns momentos do presencial... mesmo a distância, pode ter um pouquinho mais da presença, do encontro, é porque assim, é maneira de falar, nós também gostamos um pouco de um “banquete”, gostamos de nos encontrar para debater, conversar, para festejar as vezes, isso falta no online, falta.

A paciência seria, então, uma virtude necessária ao cursando de EaD, não só de mexer no maquinário e ficar horas lendo e produzindo sentado em frente ao computador, mas também de postar, questionar ou pedir alguma coisa ao tutor e ter que esperar horas, dias ou mesmo semanas. Dessa forma, segundo P3, o diálogo vai esmorecendo, quando não ocorre de forma síncrona.

Num outro momento, ao revelar certa falta de paciência com esta relação de diálogos assíncronos da EaD, o entrevistado informa que realiza outros cursos a distância, mas em suas colocações fica um pouco implícito de que seria uma forma de suprir lacunas na formação que deseja ser presencial, mas que é inviabilizada pela carga de trabalho: “Acho que dá. Seria legal, estou fazendo outra também da prática curricular, currículo e prática docente em Filosofia, mas para adquirir novos conhecimentos também, enquanto não dá para fazer uma presencial na faculdade, o a distância vai se ocorrendo” (P3). Enquanto isso, faz uso dos textos lidos nos cursos para novas ideias e construção de material para aulas “Sempre dá para aproveitar porque assim, destes cursos online sempre agente consegue criar muitos slides, e muitas outras coisas para passar para os alunos de uma forma mais tranquila”.

É também nas considerações de P3 que surge uma discussão bastante pertinente acerca dos cursos a distância: a modalidade seria adequada à formação inicial ou somente continuada? Segundo tal sujeito entrevistado:

O que acontece, dá para estudar, mas se for a primeira formação, inicial, acho que não, a inicial acho interessante o cara a cara, mas assim o curso de formações específicas em continuidade dá tranquilo. Porque assim, precisa estar envolvido, ele já teve sua formação inicial, não precisa necessariamente ser na área de filosofia, mas quem já fez uma faculdade, dá para fazer, até a outra formação dá para fazer, porque assim ele já se envolveu, aí ele já vai conseguir resolver os problemas, controlar a ansiedade da resposta, controlar o contato (P3).

Ou seja, o envolvimento e comprometimento seriam características de quem já tem uma primeira formação e que, dificilmente um jovem que sai do Ensino Médio conseguiria se engajar e ter a maturidade para resolver problemas, inclusive de comunicação num curso a distância. Além disso, segundo P3 o gosto pelo estudo deve ser uma constante que, inclusive, ajude a superar tais dificuldades e problemas encontrados em qualquer modalidade de ensino e conclui que o curso proporcionou o aprendizado como uma distração: “Então, é legal, acho que dá sim, para estudar numa boa. Eu gosto, gostei, assim, não tenho muita paciência com o computador, porém eu

gosto de estudar, nessa parte de sentar lá e fazer, eu consigo me virar bem e, detalhe, distrai” (P3).

A questão do desenvolvimento das competências e habilidades “desejáveis” para formação dos professores de Filosofia (seja inicial ou continuada), presentes nos documentos oficiais citados, estaria então relacionada mais à postura do aluno e à proposta e à condução do curso em si do que à modalidade de ensino, ainda que os respondentes apontem para a necessidade dos encontros pessoais como humanização e interatividade indispensáveis para a aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa, algumas considerações e apontamentos podem ser realizados com o objetivo de oferecer indicadores para novas análises e possíveis transformações frente às experiências de formação continuada a distância para professores de Filosofia. Para isso, se faz necessário uma retomada de alguns aspectos da investigação.

Por motivações histórica e socialmente contextualizadas, o trabalho teve como objetivo principal, conhecer a percepção de professores da Baixada Santista, que atuam na rede estadual, sobre o processo de formação continuada em Filosofia em curso da REDEFOR. Buscou também investigar o processo histórico da filosofia e formação de professores da área para atuação na Educação Básica e conhecer as políticas de formação continuada para professores de Filosofia no estado de São Paulo, assim como investigar como os sujeitos de pesquisa pensam a formação continuada em Filosofia a distância.

O processo de investigação se deu por etapas que viabilizassem a realização de cada objetivo. Primeiramente foi feito o levantamento bibliográfico para fundamentação e possibilidade de maior compreensão das concepções e transformações históricas, sociais e ideológicas. Neste contexto, foi possível fazer um levantamento da Filosofia enquanto disciplina do Ensino Básico em nosso país, mas também do significado de “formação continuada” em tempos distintos como reflexo de paradigmas científicos e educacionais, então incluindo a realidade do ensino a distância. Dando continuidade, com a leitura e análise do projeto do programa REDEFOR, o foco se deu no conhecimento de uma política pública do estado de São Paulo e suas propostas de formação continuada de professores da rede.

Os resultados alcançados com o levantamento e categorização das respostas dos três docentes entrevistados apontaram para algumas conclusões pertinentes que possibilitaram o repensar a organização e o desenvolvimento de cursos de formação continuada na modalidade a distância.

O primeiro aspecto se deu justamente pelo fato de que cada um dos entrevistados tinha uma expectativa e concepção de formação continuada diferente. O que aponta para

o fato de que ao não ouvir os docentes, nem pesquisar suas necessidades formativas, o curso surgiu com um universo de possibilidades, sem deixar claro a que se destinava. Ainda que no projeto estejam seus claros os objetivos e justificativa do curso, bem como descritas as competências e habilidades pretendidas, por vezes estes parecem contraditórios já que ora apontam para necessidade da atuação do professor de Filosofia nas escolas estaduais e a metodologia de ensino, outras vezes apontam para desenvolvimento de revisão de leituras de conceitos filosóficos. Vale ressaltar que, em mensagem para o tutor do curso, um dos entrevistados relatou que perguntou acerca das atividades e a relação com a prática em sala de aula e a resposta foi que o curso estaria voltado a uma preparação para o mestrado e pesquisa.

Dessa forma, cada um dos cursistas apresentou uma avaliação em sua perspectiva sobre o curso, de acordo com o que considerava formação continuada de professores; portanto, de acordo com o que buscavam no curso, a saber: a) a falta de relação com prática e falta de organização dos encontros presenciais, já que entende a formação continuada como sendo em serviço; b) enriquecimento cultural, devido às leituras complementares e indicações dos tutores; c) falhas na relação tutor/aluno.

No que tange à modalidade de ensino, por se tratar de um curso semi-presencial, foi interessante notar as nuances e separações feitas pelos entrevistados entre aprendizagem nos encontros presenciais e no ambiente virtual, muitas vezes sendo colocado o virtual como a parte “técnica” de leitura e produção de atividades em que o diálogo ficava reservado aos encontros, como se o fato da comunicação ser feita por intermédio de uma ferramenta a distância (e-mail, fórum, etc.) descaracterizasse o diálogo e as relações humanas como tal.

Sobre as atividades do curso, os participantes referiram-se ao excesso de leituras e produção textual, bem como a falta de tempo para a realização de atividades, devido a longa jornada de trabalho. Tal realidade foi revelada no questionário aplicado que demonstrou que os professores que lecionam Filosofia no estado, trabalham com mais de uma disciplina, ou ainda trabalham em mais de uma escola. Talvez, o excesso não seja de textos e atividades, mas excesso de trabalho, já que as condições de trabalho dos professores no cotidiano de acúmulo de disciplinas e deslocamento para outras escolas dificultam o comprometimento e dedicação a qualquer outra ação a não ser a da própria



docência. Neste caso, ficará prejudicada a formação continuada ou qualquer outro tipo de formação.

Outro problema levantado pelos participantes na realização das atividades foi a comunicação (ou falta de) com alguns tutores, seja a distância ou presencial. O tutor assume papel de professor-mediador do processo de aprendizagem a distância, sem sua intervenção e diálogo o processo de formação certamente fica comprometido e ainda que os cursistas não tenham experiência, em sua maioria, em EAD, percebem e reivindicam o papel fundamental da presença e diálogo com o tutor.

De forma mais geral, os três professores afirmam que puderam aprofundar alguns conteúdos vistos na graduação com as leituras e atividades realizadas ou conhecer alguns conceitos novos. Ademais, tais aspectos remontam a reflexões que apontem acerca das reais necessidades para construção de conhecimentos em um processo de formação continuada, para que não se torne somente um acúmulo de informações específicas sobre determinada área, mas uma formação humana e contínua para a transformação de sua prática e busca de novos conhecimentos.

Em relação aos limites e desafios apresentados pelos sujeitos, propiciados pela formação no Projeto Redefor, alguns aspectos podem ser apontados, entre eles:

- a) apresenta-se como uma possibilidade de formação para os professores da rede e uma oportunidade de realizar um curso em uma instituição pública e gratuita;
- b) a necessidade de se ouvir os professores, quanto à proposta do curso e também de um conhecimento prévio do grupo;
- c) a oportunidade de conhecer nova modalidade de ensino e interagir com professores por meio da comunicação escrita;
- d) a necessidade de número maior de encontros presenciais, para aprofundamento do diálogo que, na percepção de um entrevistado, é limitado no ambiente virtual;
- e) o excesso de trabalho e a adequação do tempo para participação do curso;
- f) o excesso de teoria, em detrimento da prática.

Pode-se concluir, com o desenvolvimento do trabalho e análises das respostas, que a formação continuada é um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade em nosso país, já que somente a formação inicial não é suficiente para a compreensão das necessidades e complexidades do cotidiano escolar.

Sem educadores críticos não formamos cidadãos críticos, e a criticidade só se desenvolve na leitura, não só de livros, mas de mundo, que deve ser orientada dialogicamente para ser de fato construída, e a formação continuada pode contribuir para a construção desta consciência. Assim, cursos de formação continuada docente devem ser incentivados como políticas públicas para a educação, sendo a modalidade a distância uma ferramenta que democratiza tal acesso, desde que os cursos oferecidos sejam bem estruturados e com professores preparados para trabalhar com as especificidades da EAD.

Todavia, de forma geral, alguns fatores institucionais são extremamente importantes para a significação e eficácia dos cursos: a) O levantamento das necessidades formativas dos sujeitos; b) A formação para a *práxis*, relacionando teoria e prática, como movimento de desafio para transformação da realidade. Entendo o termo grego *práxis* num viés marxista, conforme afirma Japiassú; Marcondes (2001):

Na filosofia marxista, a palavra grega *práxis* é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da *práxis* se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta: toda vida social é essencialmente prática (p.224).

c) A disponibilização de tempo para os professores se dedicarem aos estudos, flexibilizando horários de trabalho como incentivo a formação continuada, já que as jornadas e remunerações do professorado atualmente não dão condições de investimento (seja de custos ou de tempo) em sua própria formação e desenvolvimento para um ensino de qualidade.

Estes são alguns resultados que a pesquisa trouxe e que, certamente não se esgotam neste momento e nem nas possibilidades de análise das respostas apresentadas neste trabalho. O que se procurou foi um viés de compreensão de uma realidade que não é limitada e específica, mas que contém aspectos que revelam processos da formação de

professores como um todo, que possam ser refletidos em novos contextos, com diferentes olhares, considerando a dialética humana e do conhecimento, vislumbrando sempre uma postura questionadora e inquietante sobre o real, que nunca se esgota ou se compreende por completo.

## REFERÊNCIAS

AIUB, M. **O retorno da filosofia às escolas públicas no estado de São Paulo: o desafio da dis-posição e a tarefa do filosofar.** Cadernos. Faculdades Integradas São Camilo, São Paulo - SP, v. 11, n. 03, p. 55-63, 2005.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB.** 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1977.

BORGES, Abel Silva. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo. In: MARIN, Alda J. (org.). **Educação continuada: reflexoes, alternativas.** 2 ed. Campinas: Papirus, p. 39-61, 2004. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

BORGES, Livia F.F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I.P.A. SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs). **A escola mudou: que mude a formação dos professores!** 3 ed. Campinas: Papirus, 2012, p.35-60.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 5.692. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei nº 7044. Brasília, DF, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei nº 9424/96). Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para formação de professor da Educação Básica. (**Parecer CNE/CP** n.º 2, de 29 de janeiro de 2001). Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referenciais para formação de professores. Brasília, DF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria INEP n. 171, de 24 de agosto de 2005. Publicada no Diário Oficial de 26 de agosto de 2005, Seção 1, pág. 60. Filosofia.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 de 07 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília. Agosto de 2006.

BRASIL. *Lei 11.684, de 2 de junho de 2008.* Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. v. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília, DF, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738. Brasília, DF, 2008d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino Médio. v.14. Brasília, DF, 2010. 212 p.

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007.

DE PAULA, L. G. **O processo de construção da identidade do professor.** Revista Revelli, v. 2, n. 1, p. 7-16, 2010.

DUTRA, Jorge da Cunha ; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert . **Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI.** Intermeio (UFMS), v. 16, p. 85-93, 2010.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, I.P.A. **A escola mudou: que mude a formação dos professores!** Campinas: Papyrus, 2012, p.83-114.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (orgs) **Filosofia no ensino médio.** 2º edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, S. **A Filosofia e seu Ensino: conceito e transversalidade.** Ethica (Rio de Janeiro), v. 13, p. 17-35, 2006.

\_\_\_\_\_. Filosofia e Educação: Pensamento e Experiência. In: **Filosofia: ensino e educação.** Salto para o futuro, Ano XXI Boletim 10 - Setembro 2011.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 51-76.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em 15/07/2012.

- GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2005.
- HEIDEGGER, Martin. **O que é isso – a filosofia?** In: Conferências e escritos filosóficos. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (col. Os pensadores).
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática** . 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (6ª. Reimpressão, 2003)
- MACHADO, L. D.; MACHADO, E. C. O papel da tutoria em ambientes de EAD. 2004. Disponível em: <http://abed.org.br>. Acesso em: 13/04/2011.
- MADEIRA, Carla de Castro Gomes. **A Educação a Distância na Formação Continuada de Professores: uma Reflexão**. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Metodologias convencionais e não convencionais e a pesquisa em administração**. Caderno de pesquisas em Administração, São Paulo, v.00, nº 0, 2º sem./ 1994.
- MAZAI, Noberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. **Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em <http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2001/>. Acesso em 25/04/2012.
- MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional emergente: Implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr/jun, 1996.
- MORAN, José Manuel. **Gestão Inovadora com Tecnologias**. In: **Formação de gestores escolares para Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. Ministério da Educação, 2000.
- NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Loyola/PUC-SP, 2003.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Eloisa da Silva Gomes de. **O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas**. Ciências e Cognição. 2006, vol07, p.27 – 41.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Meditações do Quixote**. São Paulo : Iberoamericana, 1967.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. **A educação a distância na formação continuada do professor.** Educar, n. 21, p. 67-81, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANATTO, Mauro Carlos. Educação Continuada no ensino de matemática. In: MARIN, Alda J. (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas.** 2ª edição. Campinas: Papirus, p. 39-61, 2004. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

ROZINELI, Thiago. **Ensino Médio em rede: percepções docentes sobre uma experiência de formação continuada de professores.** Piracicaba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 11ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A contribuição da filosofia para educação.** Em aberto. Brasília, MEC/Inep, 9 (45);19-26. Jan/mar.1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A pesquisa em Educação abordagem crítico – dialética e suas implicações na formação do educador.** Contrapontos. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Ano 1, nº1, p. 11-22, jan. jun 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeitos e história.** São Paulo: Olho D'Água, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SIMONIAN, Michele. **Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica.** Curitiba, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Paraná.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004.

TEIXEIRA, Graciete Maria. **A formação continuada de professores a distância em MT: o programa gestar e sua influência na prática docente.** Cuiabá, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto De Educação, Universidade Federal De Mato Grosso.

VEIGA, I. P. A; VIANA, C. M. Q. Q. **A escola mudou: que mude a formação dos professores!** Campinas: Papirus, 2012.

VIEIRA, Marcelo Pulstilnik de Almeida. **A EAD nas políticas de formação continuada de professores.** Campinas, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

VILARINHO, L. R. **Educação continuada e educação a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino?** Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual ANPED, GT 04 – Didática, 2001.

ZEICHNER, K. Alternative Paradigms of Teacher Education. Journal of Teacher Education, 34 (3), 1983, pp. 3-9.