



FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA REDEFOR

Juliana Janaína Tavares Nóbrega¹

RESUMO

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 a discussão da formação dos docentes que ministram ou irão ministrar a disciplina. A pesquisa em questão é resultado de uma dissertação de mestrado que estudou o Programa Redefor, do Governo do estado de São Paulo em convênio com a Universidade UNESP de Marília. O trabalho 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 modalidade a distância, com foco no REDEFOR. Como fundamentação teórica, a pesquisa apoiou-se em Ghedin (2009), Severino (2003) Saviani (1996), Gallo (2006), Alves (2002), Libâneo (2004), Gatti (2009), Rios (2003), Pedrosa (2003), Vilarinho (2001), entre outros. O trabalho constituiu-se numa abordagem qualitativa e método crítico-dialético, e foi realizado com base na aplicação de questionário exploratório e a realização de entrevistas. 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, o que levou a reflexão sobre a importância da investigação sobre as necessidades formativas dos sujeitos para o processo de criação e desenvolvimento de cursos de formação continuada. Dentre outros aspectos apontados que demonstram uma separação entre a teoria aprendida e a prática em sala de aula.

Palavras-chave: professores de Filosofia; ensino a distância; Redefor.

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Santos, Brasil(2013).

Atua como Professora EAD / Coordenadora de Filosofia na Universidade Metropolitana de Santos , Brasil



ABSTRACT

The return of philosophy as a compulsory subject in high school, with the approval of the Law 11,684 / 08 amending Article 36 of the LDB 1996 brings forth the discussion of the training of teachers who teach or will teach the discipline. The research in question is the result of a dissertation that studied the Redefor, a program from the government of the state of São Paulo in partnership with UNESP University of Marília. The study aimed at assessing the perception of teachers of philosophy in Baixada Santista, who work for the state, on the process of continued education in Philosophy ongoing distance education, focusing on REDEFOR. As a theoretical basis, the research relied on Ghedin (2009), Severino (2003) Saviani (1996), Gallo (2006), Alves (2002), Libâneo (2004), Gatti (2009), Rivers (2003), Pedrosa (2003), Vilarinho (2001), among others. The work consisted on qualitative approach and critical-dialectical method, and was based on the application of exploratory questionnaire and conducting interviews. The results pointed to the fact that the different motivations and conceptions of continued training of the future teachers influence directly the course development and evaluation, which led to reflection on the importance of research on the training needs of individuals in the process of creation and development of continued education courses. Among other highlighted aspects that demonstrate a separation between theory and practice learned in the classroom.

Keywords: Philosophy teachers; distance learning; Redefor.

Introdução

A Filosofia e seu estudo em nosso país estão presentes desde o período colonial com os jesuítas na educação formal, mais do que qualquer outra disciplina, revelou os moldes epistemológicos e ideológicos nos diferentes períodos históricos, representados pelos interesses de governos junto às elites brasileiras, já que a maior parte do tempo, os conhecimentos e reflexão filosófica foram (e ainda são) considerados inúteis para a “massa”, que segundo a ideologia dominante devem ser passíveis de manipulação e homogeneidade, o que fez com que a disciplina ora fosse incentivada no currículo escolar, ora facultativa ou mesmo proibida para manter a ordem desejada.

Dessa forma, foi negada 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 contrárias ao regime e revolucionárias. E, com a chegada das empresas multinacionais e a expansão capitalista, a formação técnica e pragmática dispensava as ciências humanas, por não ter função na formação de mão de obra barata necessária para ordem do capital.

Com a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), foi prevista como conteúdo transversal, de tal forma que “ao final do ensino médio o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”² Em 2001, o Projeto de Lei Complementar elaborado por Padre Roque, deputado federal do PT/PR, propunha e inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio como obrigatórias, aprovado no Congresso e vetado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sob o argumento de incapacidade orçamentária dos Estados e carência de

² BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 13 de maio de 2012.



professores para trabalhar na área. Outro argumento aos contrários a implantação da disciplina era, e ainda é, 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, tornando obrigatória no currículo do Ensino Médio as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

A nova realidade trouxe a necessidade de se pensar não só sobre o ensino (conteúdos e métodos) na Educação Básica, mas, sobretudo, na formação dos profissionais para atuarem com a disciplina de Filosofia. Além de se revelar um número muito menor de licenciados do que o suficiente para as escolas do país, também remonta a necessidade de políticas de formação continuada para aqueles que já atuam e/ou atuavam em períodos em que a LDB não previa a especificidade da disciplina e poucas escolas ainda mantinham-na na grade. No que se refere a formação continuada torna-se pertinente ainda mais algumas questões: os conteúdos de cursos para estes docentes deve ser direcionado a conhecimentos filosóficos ou ensino de filosofia? Será que um pressupõe o outro? Como os professores tem “buscado” esta formação? O que tem sido oferecido?

Assim, observa-se a relevância de investigar acerca da busca por formação continuada destes profissionais, que com a dinâmica do contexto atual, investe em diferentes áreas e modalidades de ensino para desenvolvimento profissional e/ou pessoal, mas que de certa forma vem a atender a emergência de ações para qualidade na Educação Básica. Sendo o objetivo deste trabalho 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 modalidade a distância, com foco no REDEFOR.

1. Para que isto: a Filosofia?

A meditação filosófica é construtora de sentidos num mundo sem significados.

(GHEDIN, 2009, p.39)

Para dar início a discussão acerca da formação continuada dos professores de Filosofia, se faz necessário um apanhado da representação e ação da própria Filosofia no contexto educacional nacional. Dessa forma, há que se arguir acerca do conceito filosófico vivenciado na educação e da relevância de tais conhecimentos em um país que chega ao século XX como um país de analfabetos. Em que somente a partir de 1930 dá início a edificação de um sistema de ensino digno deste nome. Sendo mesmo neste contexto a disciplina em questão deixada de ser obrigatória em 1961 (Lei no 4.024/61) e em 1971 (Lei nº 5.692/71), excluída do currículo escolar oficial, devido ao Regime militar vigente e o claro desprezo pelos conteúdos das Ciências Humanas e qualquer manifestação considerada libertária e revolucionária, portanto, contrária ao regime.

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, ora colonial, republicana, ditatorial ou capitalista, e que em grande parte da história 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 o pensamento crítico sugerido pela filosofia, foi privilégio para poucos, mesmo quando a disciplina esteve presente na educação básica pública.

O que promove nos dias de hoje, após a lei 11.684/2008 e a obrigatoriedade da disciplina nos currículos do Ensino Médio, diversas questões e reflexões acerca do tema e dos interesses e/ou necessidades que se colocam no contexto histórico, político e social atual, mas acima de tudo no âmbito do discurso. Questões que culminam com a própria sistematização de problemas filosóficos: Como? Por quê? Para que? Onde?

Como inserir a disciplina? 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? Qual seu papel? Dentre outras questões que se colocam como necessárias na compreensão e reflexão deste que é também um problema filosófico.

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. O ponto de partida da filosofia, no entanto, 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 o problema. (SAVIANI, 1996)

A filosofia enquanto atitude, que vai além do conhecimento histórico de conteúdos, mas que dele necessita para melhor compreensão e possibilidade de transforma-ção de si e do mundo, representada por uma problematização e intervenção da e na realidade. O que pensada

nos adventos da educação e formação de educandos nos remete a 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. (p.26,27)

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 que?”, 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.³

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.

³ “[...] 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, 1998).

Certamente a Filosofia e seus aportes teóricos críticos com problemas radicais (no sentido de raiz) acerca de diversas questões humanas tem 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 como, e em não ter respostas definitivas, obrigando-o 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 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 as ideias de um texto, são pressupostos necessários e decisivos para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania. (BRASIL, 2008b.) O que nos remete a formação do professor que conduzirá este processo de aprendizagem.

O profissional bem formado em licenciatura não reproduzirá em suas aulas as técnicas que o formou ou os meros conteúdos 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), em seu artigo **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade** aponta para três “alertas” para os professores que se dedicam ao ensino da filosofia especialmente no Ensino Médio, a saber: **atenção ao filosofar como ato/processo; atenção à história da filosofia; atenção à criatividade.** Ou seja, acabe a este a compreensão e ação do filosofar como ação e processo e não simplesmente conteúdos e teorias prontas; o uso dos conhecimentos da história da filosofia como ponto de partida 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.

A formação destes educadores faz parte de uma nova vertente verificada com a demanda imposta pela obrigatoriedade da disciplina, questão “irrelevante” aos documentos oficiais da Secretaria da Educação há algumas décadas atrás, já que 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 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 formado em Filosofia, ou seja, daquele que bem provavelmente atuará na Educação Básica. Considerando competências como “capacidades que se apoiam em conhecimentos.” (RIOS, 2001, p. 78), ou seja, algo que está além do conhecimento adquirido, mas que articula estes com a realidade e os sujeitos com quem vai atuar em compromisso com a realização do bem comum e que se constrói constantemente a partir da práxis do agir concreto e situado dos sujeitos (RIOS, 2001). Assim, não pode ser algo estanque e abstrato, mas que se realize.

Tais solicitações 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, a princípio em 6 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; investigação e compreensão e contextualização sociocultural**. Pensando na aferição destas propostas como necessárias para a qualidade na educação, mais especificamente nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, cabe arguir, então: para que tipo formação continuada estão partindo nossos professores? Aprofundamento de conteúdos filosóficos? Para a educação e o ensino? Para temas transversais? E como, então, concebem ser uma “formação continuada” necessária para atuar na Educação Básica em Filosofia?

2. A formação continuada de professores e o 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.

Assim, um professor bem formado é aquele que está sempre “se formando”, 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.

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”.

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.

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 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; uma ferramenta na “busca de equalização e melhor qualidade do ensino” (BRASIL, 2002, 75).

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. 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. 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).

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.

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. 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, em relação à formação continuada para professores de Filosofia, verifica-se a existência de dois cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação: “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.

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 aos 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. 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 universidades 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. 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.

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).

Os encontros presenciais são acordados no interior do grupo e realizados fora do horário de trabalho, cada módulo tem encontros presenciais assim dispostos: Mensalmente na escola; Bimestralmente na Oficina; Mensalmente na Diretoria de Ensino – cursos de gestão; Prova presencial; Elaboração de TCC. 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, dentre outros, o curso de Filosofia (Unesp de Marília), que é o foco desta pesquisa. Para tal, foi feito o estudo do **Projeto Pedagógico para Curso**, 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 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 [...]” (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).

Assim, 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.

3. Resultados da pesquisa

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 e dos 36% (6 professores) que não têm a formação inicial em Filosofia, 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).

Sobre a atuação profissional, uma 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. 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.

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.

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. Neste artigo focaremos apenas os eixos 1, 3 e 5.

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

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

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 tão distintos?

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 [...] 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. (P1).

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 (BORGES, 2012).

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 conteúdista e superficial, aparentando uma ideia ultrapassada de “reciclagem” do professor que em nada se relaciona com o cotidiano e estrutura escolar e ação docente. 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. 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. 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.

b) 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.

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. 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.

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, afirma que entrada e saída de tutores diferentes, no começo do curso, foi bastante conturbada, mas que depois ficou mais fácil. 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 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.

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... Eu achava que tinha que conhecer pelo menos. Quem são estes tutores? Por que eles não se apresentam, né?” (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.

d) 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, considerando como base 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, bem como as Orientações Curriculares Nacionais). Estariam os cursos de Filosofia a distância auxiliando na formação continuada para o desenvolvimento de tais competências e habilidades?

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.

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. 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. 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: “[...] 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 a gente 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.

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.



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.

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. 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**⁴, relacionando teoria e prática, como movimento de desafio para transformação da realidade. 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

⁴ 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 (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.224).



conhecimento, vislumbrando sempre uma postura questionadora e inquietante sobre o real, que nunca se esgota ou se compreende por completo.

REFERÊNCIAS

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

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 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. **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.

FERNANDES, Rosana C. de A. 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: Papirus, 2012, p.83-114.

GALLO, Silvio. **A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. *Revista Ethica*. Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.17-35, 2006.

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 A. (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. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática** . 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

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

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

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.



JULIANA JANAÍNA TAVARES NÓBREGA

Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Santos, (2013). Atua como Professora EAD, é Coordenadora do curso de Filosofia na Universidade Metropolitana de Santos .

Artigo recebido em 04/06/2014

Aceito para publicação em 30/07/2014

Para citar este trabalho:

NÓBREGA, Juliana Janaína Tavares, **FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA REDEFOR**. Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Vol06 – Número 10, Julho/2014. Disponível em: <http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia>