



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUIZ CARLOS DE ABREU

**FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NA
REGIÃO DE CHAPECÓ: DAR VOZ ÀS VOZES**

**CHAPECÓ
2019**

LUIZ CARLOS DE ABREU

**FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NA
REGIÃO DE CHAPECÓ: DAR VOZ ÀS VOZES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof.^a Dra. Neide Cardoso de Moura.

CHAPECÓ
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
Campus Chapecó-SC
Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul,
Chapecó – SC, Brasil.
CEP: 89815-899
Telefone (49) 2049 2600

Ficha catalográfica

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Abreu, Luiz Carlos de
FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA
NA REGIÃO DE CHAPECÓ: : DAR VOZ ÀS VOZES / Luiz Carlos
de Abreu. -- 2019.
133 f.

Orientadora: Doutora Neide Cardoso de Moura.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós•Graduação em
Educação•PPGE, Chapecó, SC , 2019.

1. Formação continuada. 2. Professores. 3. Filosofia.
4. Educação básica. 5. Ensino médio. I. Moura, Neide
Cardoso de, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

LUIZ CARLOS DE ABREU

**FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NA REGIÃO DE
CHAPECÓ: DAR VOZ ÀS VOZES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para defesa, em banca examinadora em
29/08/2019.

Orientadora: Prof.^a Dra. Neide Cardoso de Moura

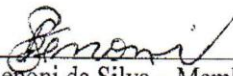
Defesa em: 29 / 08 / 2019

BANCA

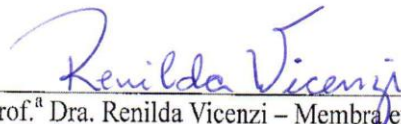
EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Neide Cardoso de Moura – Orientadora – UFFS



Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva – Membro interno – UFFS



Prof.^a Dra. Renilda Vicenzi – Membro externo – UFFS

Prof. Dr. Elsio José Corá – Membro Suplente – UFFS

Chapecó/SC, 29 de Agosto de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minhamãe, pelo constante incentivo para continuar estudando e pelos ensinamentos sobre a vida. Por sempre ter cobrado dedicação e seriedade.

À minha esposa Anisia, pela paciência, pela espera, pelas escutas, pelo companheirismo, por dividir comigo as angústias e vitórias deste processo.

A todos que direta ou indiretamente lutaram pela criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), visto que assim tive a oportunidade de estudar em uma universidade pública e de qualidade.

À professora Dra. Neide Cardoso de Moura, pelas orientações, nesta pesquisa, e por ter acreditado na minha capacidade de cumprir esta etapa.

Aos membros da banca de qualificação e defesa desta dissertação, que não mediram esforços para ajudar a melhorar o trabalho e me permitiram crescer acadêmica e humanamente.

Aos colegas da turma do Mestrado em Educação, pelos ricos diálogos e oportunidades de aprendizado.

Ao grupo de professores do Mestrado em Educação, pela rigorosidade acadêmica e conhecimento compartilhado.

Aos professores participantes desta pesquisa que se dispuseram a contribuir com suas vivências e impressões frente a tema da Formação Continuada.

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo (FREIRE, 1994, p.226).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo evidenciar o processo e a concepção dos docentes sobre a formação continuada dos professores de Filosofia das escolas da rede pública estadual, alocadas no município de Chapecó. Desta forma, procura-se com este estudo responder à seguinte questão: “*Como os programas de formação continuada atendem as emergências/necessidades na formação de professores de filosofia na Gerência Regional de Educação de Chapecó?*” Diante desta problematização, elencou-se como objetivos específicos: (i) levantar dados históricos sobre formação continuada de professores, utilizando como base os programas oferecidos pelo Ministério da Educação e as contribuições de autores da área; (ii) discorrer sobre a presença da filosofia no currículo da educação básica nacional e no estado de Santa Catarina; e (iii) analisar dados coletados com os professores de filosofia sobre seus processos formativos e de atualizações. Para responder a questão norteadora e aos objetivos, buscou-se amparo metodológico na Hermenêutica da Profundidade (HP) de Thompson (1995) e na Análise de Discurso (AD) de Orlandi (2015). Trata-se assim, de uma pesquisa com investigações teóricas e de campo. Neste último, entrevistaram-se seis professores de Filosofia, alocados em escolas de Educação Básica de Chapecó pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. O presente estudo está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz em seu bojo reflexões sobre o processo histórico de formação continuada de professores no Brasil. Já o segundo capítulo, trata dos caminhos metodológicos da pesquisa. O terceiro capítulo por sua vez, apresenta o contexto de entrada da Filosofia no currículo brasileiro e catarinense. E por fim, o último capítulo aponta os principais resultados obtidos com as entrevistas de professores de Filosofia e suas percepções acerca dos processos de formação continuada. Como base teórica buscou-se contribuições em autores/as que abordam a formação continuada tais como: Barretto (2015), Brzezinski (2008), Gatti (1997; 2008), Giroux (1997), Imbernón (2011), Libâneo (1982), Nóvoa (1992), Pimenta (2000), Saviani (2009; 2010), os quais contribuíram para compreender a importância da formação continuada para professores na área da filosofia. Como resultado da pesquisa, pode-se apontar que há uma inquietude frente à ausência de formações específicas no campo da filosofia, e da realidade de formações estanques, fragmentadas que não atendem as necessidades práticas dos professores e muito menos garantem uma base para reflexões teóricas que embasem suas compreensões frente aos temas da atualidade e dos conteúdos a serem trabalhados em sala. Os professores entrevistados, de modo geral, afirmam que não foram/são ouvidos sobre as temáticas que consideram importantes a serem estudadas, e conforme Gatti e Barreto (2009) há uma singularidade de queixas em relação às práticas de formação continuada, na qual possui influência de forma direta nas (des)motivações dos professores para as ações de Formações Continuadas, ao anunciar assim, as fragilidades das quais precisam de um olhar mais atento para se buscar melhorias nesse âmbito. Portanto, é necessário avançar-se em relação aos conhecimentos sobre as formações continuadas, no sentido de propor tanto para as redes de ensino como para as instituições de ensino superior, a seriedade com o compromisso de formação político e social da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Formação continuada; Professores; Filosofia; Educação básica; Ensino médio.

ABSTRACT

This study aims to highlight the process and the conception of the Teachers about the continuing education of Philosophy Teachers of the State public school system, located in the municipality of Chapecó. Therefore, this study seeks to answer the following question: “How do continuing education programs meet emergencies / needs in the training of philosophy Teachers in the Regional Management of Education Chapecó?” In front of this problematization, they were listed as specific objectives: (i) collect historical data about continuing Teacher education, based on the programs offered by the Ministry of Education and the contributions of authors in the area; (ii) speak about of the presence of Philosophy in the curriculum of national basic education and in the State of Santa Catarina; and (iii) analyze data collected from Philosophy Teachers about their training and updating processes. To answer the orientated question and objectives, it was sought methodological support in Thompson's Depth Hermeneutics (DH) (1995) and Orlandi's Discourse Analysis (DA) (2015). And therefore, is a study with theoretical and field investigations. In this last, six Teachers of Philosophy were interviewed in schools of Basic Education of Chapecó belonging to the State public school system of Santa Catarina. This study is divided into four chapters. The first chapter brings reflections on the historical process of continuing Teacher education in Brazil. The second chapter deals with the methodological ways of research. The third chapter, on the other hand, presents the context of Philosophy's entry into the Brazilian and Santa Catarina curriculum. And lastly, the last chapter points out the main results obtained from the interviews of Philosophy Teachers and their perceptions about the continuing education processes. As a theoretical basis, it was sought contributions from authors who approach continuing education such as: Barretto (2015), Brzezinski (2008), Gatti (1997; 2008), Giroux (1997), Imbernón (2011), Libiliar (1982), Nóvoa (1992), Pimenta (2000), Saviani (2009; 2010), which contributed to understand the importance of continuing education for Teachers in the area of Philosophy. As a result of the research, it can be pointed out that there is concern about the absence of specific formations in the field of philosophy, and the reality of closed and fragmented formations that do not meet the practical needs of Teachers, much less guarantee a basis for theoretical reflections that base their understandings on the current issues and the contents to be worked in class. The teachers interviewed generally state that they have not been / are heard about the topics they consider important to study, and according to Gatti and Barreto (2009) there is a singularity of complaints regarding continuing education practices, in which they have influence. directly from teachers' (motivated) motivations for Continuing Training actions, thus announcing the weaknesses of which they need a closer look to seek improvements in this area. Therefore, it is necessary to advance in relation to the knowledge about the continuing formation, in order to propose to both the education networks and the higher education institutions, the seriousness with the commitment of political and social formation of the Brazilian society.

Keywords: Continuing Education; Teachers; Philosophy; Basic education; High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Artigos da ANPED Nacional de 2000 a 2017.....	38
Quadro 2 - Banco de Teses e Dissertações da CAPES.	44
Quadro 3 - Categorias de análise.....	83
Figura 2 – Organograma: Programas de formação continuada de professores da Educação Básica	32
Figura 1- Formas de investigação hermenêutica proposta por Thompson.....	56
Figura 3 - Gráfico da relação Professores X Tempo de atuação docente.....	81

LISTA DE SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ACT – Admitido em Caráter Temporário
- AD – Análise de Discurso
- ALESC – Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE/SC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
- CEFAMs – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- EAD – Educação à Distância
- FC – Formação Continuada
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GERED – Gerência Regional de Educação
- GT – Grupo de Trabalho
- HP – Hermenêutica de Profundidade
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- PAR – Plano de Ações Articuladas
- PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- PT – Partido dos Trabalhadores
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- REDE – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
- REDEFOR – Rede de Formação Docente

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SED – Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina
UAB – Universidade aberta do Brasil
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRG – Universidade Federal do Ri Grande
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos
UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: A MUDEZ HISTÓRICA	18
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FOMAÇÃO CONTINUADA (DE PROFESSORES) NO BRASIL	18
1.2 AVANÇOS E RETROCESSOS REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	23
1.3 OS AUTORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE PENSAM?	27
1.4 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	31
1.4.1 Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública	32
1.4.2 Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor	33
1.4.3 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM	34
1.5 REVISITANDO A BIBLIOGRAFIA	36
CAPÍTULO 2 – ROTEIRO PARA OS ECOS: HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP) E ANÁLISE DO DISCURSO (AD)	54
2.1 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE PESQUISAR.....	54
2.2 CONHECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	62
2.3 PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	63
CAPÍTULO 3 – PRIMEIROS ECOS: CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE ONDE E QUANDO SE INICIA O ENSINO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	65
3.1 A FILOSOFIA NO BRASIL	65
3.2 A FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS E SEU MOVIMENTO PENDULAR.....	68
3.3 A PRESENÇA DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO CATARINENSE.....	75
3.4 TEMAS OU HISTÓRIA DA FILOSOFIA: UM CAMINHO A SEGUIR	78
CAPÍTULO 4 – O DITO E O NÃO DITO: O QUE PENSAM SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA OS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA GERED DE CHAPECÓ ...	80
4.1 COMPREENSÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DANDO VOZ AS VOZES	82
ECOS FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111
ANEXO I – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	121
ANEXO II – INSTRUMENTO DE PESQUISA – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	124
ANEXO III – CATEGORIAS PARA AS ANÁLISES	126

INTRODUÇÃO

A temática da Formação Continuada (FC) de professores é recorrentemente discutida na atualidade em seminários, congressos e por estudiosos de renome como, por exemplo, Barretto (2015), Brzezinski (2008), Gatti (1997; 2008), Giroux (1997), Imbernón (2011), Libâneo (1982), Nóvoa (1992), Pimenta (2000), Saviani (2009; 2010), entre outros. A FC constitui-se assim, em uma das questões centrais no campo educacional e é permeada por interesses e diferentes concepções. Diante destas diferentes interpretações, há diversas iniciativas de formações, as quais serão problematizadas por meio de entrevistas a seis professores que perpassaram por experiências variadas em relação à formação continuada.

Porém, antes de adentrar na pesquisa propriamente dita, convido o leitor a conhecer minha trajetória de vida e o processo de construção do projeto que hoje resulta nesta pesquisa.

De início, minha trajetória educacional foi marcada por constantes mudanças de escola. Iniciei meus estudos no município de Três Coroas – Rio Grande do Sul onde cursei apenas a pré-escola. Em seguida, nos mudamos para o município de Caxambu do Sul – Santa Catarina onde estudei até a quarta série. Da quinta série em diante estudei na rede municipal de ensino de Chapecó – SC. Neste município frequentei diversas escolas. Como resultado deste processo, posso inferir que elas me fortaleceram e me tornaram uma pessoa que não possui muita resistência ao novo.

Cursei o ensino médio na Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves. Foi um desafio trabalhar e estudar durante essa fase de formação. No final do ano de 2006, após muito esforço, era hora de comemorar esta trajetória com a formatura do Ensino Médio. O percurso no ensino médio foi desafiante e de muita aprendizagem, pois tive professores qualificados e que sempre me incentivaram a continuar os estudos. Ao finalizar o Ensino Médio, ingressei no Seminário, no qual, estive por duas oportunidades, sendo a primeira em 2007 e a segunda em no ano de 2010. No ano de 2010 ingressei no seminário diocesano na comunidade de Filosofia Bom Pastor e, um mês depois, ingressei na primeira turma do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus de Chapecó, recém-criada através do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Com o passar do tempo, diante das provocações realizadas pelos professores da universidade e pelas leituras de grandes clássicos da filosofia, fui despertando curiosidades e questões que, até então não havia me dado conta, em relação à sociedade, política, formação

humana, ética, antropologia, entre outras. Estas inquietações me fizeram ir adiante e buscar as bolsas de estudo para me dedicar mais ao curso.

Durante a graduação, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, sendo este um espaço que me proporcionou além da formação teórica, a prática e o diálogo, bem como a reflexão entre ambas.

Nos quatro anos de graduação busquei estar sempre em contato com diversas obras filosóficas, desde as clássicas aos temas transversais ligados a formação dos professores de filosofia e teóricos da educação. Destaco as seguintes obras: “A República”, “O Banquete”, “Fedro” e “Diálogos” de Platão; “O Príncipe” e “Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio” de Nicolau Maquiavel; “O contrato social”, “Emílio ou Da Educação” de Jean Jacques Rousseau; “Crítica da Razão Pura”, “Crítica da Faculdade dos Juízos” de Immanuel Kant, dentre outras obras ligadas às discussões filosóficas. Finalizei o curso de Graduação no ano de 2013/2 e, no ano seguinte comecei a exercer a docência na educação básica estadual atuando na área de formação de adolescentes e jovens do Ensino Médio. A experiência na docência tem me aguçado o interesse em aprofundar a temática referente às questões ligadas à concepção da formação continuada dos professores especificamente de filosofia, visto que é um tema pouco discutido no meio acadêmico.

Diante de minha ínfima experiência como educador na rede de educação básica de ensino, percebi que o docente necessita de constante busca pela construção do conhecimento e que somente a formação inicial não é o suficiente para o pleno exercício da profissão, especialmente quando se busca o empoderamento dos alunos por meio da apropriação do conhecimento. É necessário que a formação dos professores seja um processo contínuo, multidisciplinar, que permita articular as diversas áreas de conhecimento, ao possibilitar uma formação crítica e comprometida. Para tanto, o saber deve transcender o fazer e mirar no “ser”. Deste modo, muitos são os saberes que um professor traz em sua bagagem, pois são conhecimentos relacionados ao cotidiano, às experiências vividas.

Neste sentido, os processos de formação continuada, se mostram de grande importância, pois permitem ao professor construir novos conhecimentos a partir de reflexões sobre sua própria prática pedagógica, bem como de trocas de experiências. Para André (2010, p. 176) “[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

A profissão docente requer constantemente a aquisição de novos saberes, uma vez que estes são necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, pois os

estudantes estão sempre prontos para questionar, buscando novos conhecimentos. Deste modo, temos a compreensão da importância que se apresenta a formação continuada dos docentes. Somente a formação inicial não dá conta de acompanhar o processo acelerado da produção do conhecimento, por isso a formação continuada tem sido adotada como caminho para a atualização política, intelectual e social docente.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, vários conceitos e autores foram analisados no âmbito da formação continuada, a saber: Barretto (2015), Brzezinski (2008), Campos (2012), Cartolano (1985), Costa (1967), Gallo (2012), Garcia (1999), Gatti (1997 e 2008), Giroux (1997), Imbernón (2011), Libâneo (1982), Nóvoa (1992), Pimenta (2000), Santos (2015), Saviani (2009; 2010) entre outros, para adentrar na temática, afim de compreendê-la melhor. A partir das leituras realizadas destes autores buscou-se encontrar indícios referentes à importância da formação continuada, bem como o que os professores revelariam sobre a formação continuada.

Com base em diversas leituras e inquietações, iniciou-se a construção de um projeto de pesquisa sobre a formação continuada de professores de filosofia. Nosso problema de investigação é impulsionado pelo objeto de pesquisa que é a formação continuada de professores de filosofia da Gerência Regional de Educação - GERED de Chapecó. Deste objeto, busca-se saber *Como os programas de formação continuada em nível estadual atendem as emergências/necessidades de formação de professores de filosofia na Gerência Regional de Educação de Chapecó?* Por conseguinte, como questões de pesquisa, podemos elencar os seguintes questionamentos: Como ocorreu/ocorre a formação continuada de professores no Brasil? Existem (e quais são os) programas criados pelo Ministério da Educação que dão suporte para a formação continuada de professores? Como ocorreu o processo de inserção da Filosofia no currículo da Educação Básica brasileira e catarinense? O que dizem os professores da rede estadual de Santa Catarina, alocados em escolas públicas em Chapecó, sobre os processos de formação continuada em Filosofia?

Diante destas problematizações, definiu-se como o objetivo geral: Compreender o processo e a concepção dos docentes sobre a formação continuada dos professores de Filosofia das escolas da rede pública estadual, alocadas no município de Chapecó, bem como, se estas formações atendem as emergências/necessidades destes professores.

Do objetivo geral, depreende-se os seguintes objetivos específicos: (i) levantar dados históricos sobre formação continuada de professores, utilizando como base os programas oferecidos pelo Ministério da Educação e as contribuições de autores da área; (ii) conhecer o processo de inserção da disciplina de filosofia no currículo da educação básica nacional e no

estado de Santa Catarina; (iii) analisar dados coletados a partir das entrevistas com os professores de filosofia sobre formação continuada e sua importância no processo de produção de conhecimentos.

Para atender aos objetivos, a presente dissertação está dividida em quatro capítulos, a saber:

- 1 – Formação continuada de professores no Brasil: A mudez histórica.
- 2 – Roteiro para os ecos: Hermenêutica da Profundidade (HP) e Análise do Discurso (AD).
- 3 – Primeiros ecos: Contexto sócio-histórico de onde e quando se inicia o ensino da filosofia na educação básica brasileira
- 4 – O dito e o não dito: O que pensam sobre Formação Continuada os professores de Filosofia da GERED Chapecó.

No primeiro capítulo, intitulado *Formação continuada de professores no Brasil: A mudez histórica*, apresentam-se aspectos referentes à história da formação de professores, a partir de alguns teóricos como Saviani (2009), e aspectos referentes aos avanços e retrocessos na formação de professores no Brasil, trazendo as contribuições de autores como Oliveira (2010), Barretto (2015), Nóvoa (1993), Imbernón (2011) entre outros. Estes autores defendem que o professor ao participar de uma formação inicial e continuada, deve ter condições de refletir sobre sua prática, seus instrumentos, seus limites e formas de superá-los. Diante disso, traz-se neste capítulo ainda, algumas iniciativas do governo em âmbito nacional que tem por objetivo promover estes espaços de formação continuada aos professores, bem como uma síntese do que a literatura acadêmica tem levantado acerca da temática.

Já no segundo capítulo apresentamos o *roteiro para os ecos* expondo a nossa opção pela Hermenêutica da Profundidade (HP) de Thompson (1995) que está calcada na abertura oferecida por tal metodologia, possibilitando ao pesquisador conhecer o contexto sócio-histórico e também a utilizar a análise formal ou discursiva e com a possibilidade de interpretar e reinterpretar os dados encontrados. Apresentamos ainda a Análise de Discurso de Orlandi (2015), pois esse método permite uma reflexão sobre a comunicação, nos estimulando a ir além do que se apresenta nos enunciados, buscando nestes discursos o dito que não está dito. Além disso, descreveremos neste capítulo nossa escolha pelo procedimento metodológico da entrevista, pois esta nos “permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Para esta pesquisa foram selecionados seis professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, alocados em escolas com ensino médio no município de Chapecó.

No terceiro capítulo aborda-se sobre os *Primeiros ecos: Contexto sócio-histórico de onde e quando se inicia o ensino da filosofia na educação básica brasileira*, apresentando a Filosofia no currículo do Ensino Médio Brasileiro. Desenvolveram-se nesta parte da pesquisa, levantamentos referentes a dados históricos sobre a inserção da filosofia no currículo da educação brasileira, bem como suas ausências, de modo a chamar a atenção para as razões ideológicas, ou seja, o processo que dificultava um pensar mais crítico, e seu movimento pendular nos currículos, desde o século XVI até dias atuais. Neste capítulo, faz-se um estudo escalar, partindo da amplitude da Filosofia no currículo nacional para chegar ao micro, ou seja, um olhar mais próximo do chão da escola em que os docentes sujeitos da pesquisa atuam – a inserção da Filosofia no currículo na rede estadual de Santa Catarina.

Por fim, no quarto capítulo intitulado *O dito e o não dito: O que pensam sobre Formação Continuada os professores de Filosofia da GERED Chapecó* busca-se dar voz aos sujeitos participantes das formações continuadas, especificamente, os professores de Filosofia. Para este capítulo, retoma-se as contribuições dos capítulos anteriores, visto que as entrevistas realizadas com os seis professores são analisados a luz da Hermenêutica da Profundidade (HP) de Thompson (1995) e da Análise de Discurso de Orlandi (2015), assim como da literatura levantada ao longo do estudo. As entrevistas realizadas possuíam diversas perguntas orientadoras, as quais procuraram conhecer quais eram os conceitos sobre formação continuada, qual a compreensão da função da formação continuada, se os professores têm participado de cursos de formação continuada (geral ou específica) fora do espaço escolar, quais as contribuições que um curso de formação continuada teria para os professores de filosofia, assim como sugestões e críticas sobre a organização da formação continuada pelas quais já passaram.

Diante do exposto, convidamos o leitor para acompanhar as discussões presentes em nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: A MUDEZ HISTÓRICA

Neste capítulo apresentaremos aspectos ligados à história da formação inicial e continuada de professores no Brasil a partir de alguns teóricos como Saviani (2009), e aspectos referentes aos avanços e retrocessos na formação de professores no Brasil, trazendo as contribuições de autores como Oliveira (2010), Barretto (2015), Nóvoa (1993), Imbernón (2011) entre outros. Estes autores defendem que o professor ao participar de uma formação inicial e continuada, deve ter condições de refletir sobre sua prática, seus instrumentos, seus limites e formas de superá-los. Diante disso, traz-se neste capítulo ainda, algumas iniciativas do governo em âmbito nacional que tem por objetivo promover estes espaços de formação continuada aos professores, bem como uma síntese do que a literatura acadêmica tem levantado acerca da temática.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA (DE PROFESSORES) NO BRASIL

A necessidade de uma formação de professores fora indicada por Comenius, ainda no século XVII. São João Batista de La Salle em 1684 cria o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas, a valorização da instrução escolar veio somente após a Revolução Francesa, no final do século XVIII, período esse em que foram criadas as Escolas Normais que tinham como finalidade formar professores, nascendo assim a necessidade de universalizar a instrução e a urgência em se organizar os sistemas de ensino nacionais. Na visão de Saviani (2009), foi a partir desta organização que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores para atender o nível secundário e a Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário.

Desse modo, para Saviani (2009) a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta em uma convenção no ano de 1794¹ e efetivamente instalada em Paris no ano seguinte. Na sequência outros países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também instalaram ao longo do século XIX, suas Escolas Normais.

¹ O ano de 1794 faz referência ao período histórico de ataques e fragmentação do Antigo Regime (em 1793 o rei foi guilhotinado). A criação da Escola Normal está associada a este evento.

Saviani (2009), ao analisar as questões pedagógicas em articulação com as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira ao longo dos dois últimos séculos, faz uma divisão em seis períodos a história de formação docente no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890- 1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.143).

O primeiro período, que fora denominado por Saviani (2009) de “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, perdura durante quase todo o período colonial, tendo seu início nos chamados colégios jesuítas, perpassando assim pelas aulas régias, as quais foram implantadas pelas reformas pombalinas. Neste período, ainda, não se tinha uma manifestação clara em relação à formação de professores. Essa preocupação só apareceu na lei das Escolas das Primeiras Letras em 15 de outubro de 1827, que em seu artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, também determinava que os professores precisavam ser treinados para o uso do método, à custa do próprio professor e que esses cursos seriam ministrados nas capitais das Províncias. Neste período a formação docente ainda não contava com investimento do Governo Imperial, pois tratava-se de uma sociedade escravista, e a educação era privilégio de poucos.

A chamada instrução primária fora colocada sob a responsabilidade das Províncias a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834. Esse Ato previa que as Províncias deveriam adotar para a formação docente o modelo dos países europeus na criação das Escolas Normais. Assim, segundo Saviani (2009), são criadas as Escolas Normais nas diversas Províncias, seguindo esta ordem temporal: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). Essas escolas eram abertas, fechadas e reabertas periodicamente, tendo existências intermitentes, segundo Saviani (2009).

Essas Escolas Normais organizavam uma formação específica sendo ordenadas pelos métodos pedagógico-didáticos. Entretanto, contrariamente a essa expectativa,

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144).

Segundo o mesmo autor, o segundo período fora denominado de “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, que tem como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola modelo².

Essa reforma da instrução pública definiu o modelo de organização e do funcionamento das Escolas Normais. Saviani (2009) destaca que na visão dos reformadores, para o ensino ser eficaz os professores deveriam ser basicamente instruídos nos modernos processos pedagógicos. Neste contexto histórico, percebe-se que as primeiras décadas do século XX são caracterizadas pelo debate em torno das ideias liberais, cuja base está calcada na extensão universal do processo de escolarização, com intermédio do Estado, e que é considerado o grande instrumento de participação política.

A partir dessa propagação das ideias modernas referente à educação, cria-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), tendo como objetivo incorporar todas as pessoas em torno da bandeira da educação. Esse espaço era favorável para reunião de pessoas que se tornavam adeptas das novas ideias pedagógicas.

O terceiro período destacado pelo referido autor foi marcado pela “Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939)”, na qual destaca-se as reformas feitas por Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. A partir destas reformas são criados os Institutos de Educação representando uma fase nova e são concebidos como espaços de cultivo da educação, sendo compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa. Essas duas primeiras iniciativas tiveram como inspiração os ideários da Escola Nova³.

²Segundo Saviani (2006) a escola modelo tem por características o “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino”.

³ Escola Nova é o nome dado a um movimento que visava a renovação do ensino o qual teve seu auge na Europa, América e Brasil, na primeira metade do século XX. Os pensamentos envolvidos na Escola Nova desenvolvem-se no Brasil sob importantes impactos de transformações políticas, econômicas e sociais, no qual tinha a educação como ponto fundamental na construção de uma sociedade democrática. A Escola Nova no Brasil tem Anísio Teixeira como um dos seus principais pensadores da época.

Através do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira buscou reorganizar as Escolas Normais, contemplando assim a cultura geral e a cultura profissional. Deste modo, os Institutos de Educação buscaram incorporar as exigências da pedagogia, que procurava se firmar como um conhecimento de caráter científico, visando a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente.

Já no quarto período, caracterizado pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”, os institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Com o Decreto 1.190 de 4 de abril de 1939, organizou-se definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A partir deste decreto o “esquema 3+1” fora adotado nos cursos de pedagogia e de licenciaturas, no qual, destinavam-se três anos para os estudos das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e o outro ano era destinado para formação didática.

Para Saviani (2009) esse esquema cria certa situação dualista, uma vez que os cursos de Licenciatura buscavam centrar seus estudos nos chamados conteúdos-cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático dando um grau de importância menor, sendo encarado como uma simples obrigação apenas para atender as exigências para se obter o registro profissional docente. Nesse sentido, também o Curso de Pedagogia,

[...] à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tende a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p.147).

Nesse aspecto ficam evidentes os avanços em relação aos discursos, embora de outro lado, o sistema educacional continuou sendo excludente e dualista, pois continuava oferecendo um ensino propedêutico destinado à elite e que preparava os alunos para a Universidade. No outro lado estão às camadas da sociedade menos favorecidas e que tem a sua disposição o ensino profissionalizante, destinado ao provimento de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

O quinto período fora caracterizado como “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”. Neste sentido, foram feitas algumas exigências para adequações no campo curricular, e foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964, sendo concretizadas mediante mudanças na legislação do ensino. Com a Lei 5.692/71⁴ (BRASIL, 1971) que modificou o formato de ensino mudando a nomenclatura para Primeiro e Segundo Graus. Nesta nova estrutura, foram extintas as escolas normais, sendo instituída a habilitação específica de segundo grau que habilitava para o exercício do magistério de primeiro grau.

Desta forma se organizou a Habilitação Específica do Magistério (HEM) em duas modalidades a partir do Parecer nº 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972. Essa organização contava com duas modalidades básicas: a primeira tinha uma duração de três anos com uma carga horária de 2.200 horas que visava habilitar o professor para atuar até a quarta série, a outra modalidade tinha a duração de quatro anos com carga horária de 2.900 horas e habilitava para o trabalho docente até a sexta série do primeiro grau.

No ano de 1982 o governo criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), tendo como objetivo a revitalização da Escola Normal. Entretanto, o projeto tinha uma abrangência e um aproveitamento restrito (SAVIANI, 2009).

As formações de professores para as quatro últimas séries do ensino de primeiro grau e para o ensino de segundo grau estão também previstas na Lei 5.692/71 que previa cursos de Licenciatura curta, com duração de três anos, e de Licenciatura Plena que previa uma duração de quatro anos. Neste sentido, o curso de Pedagogia além da formação de professores específica de magistério também tinha que formar especialistas em educação, que seriam os diretores das escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Por fim, o último período é chamado por Saviani (2009) de “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006). Assim, com o final do regime civil-militar, inicia-se um movimento de mobilização dos educadores no Brasil, e esses educadores alimentavam a esperança de que os problemas na formação de professores fossem equacionados com a nova LDB (9.394/96).

Todavia, a LDB não correspondeu às expectativas do movimento, já que introduziu como alternativa aos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, ficando a caráter dos Institutos de nível superior de segunda categoria incumbidos de formar os professores de forma mais

⁴ Nesta mesma Lei promulgada em 1971, em pleno regime civil-militar, extingue a Filosofia dos currículos, uma vez que ela não aparece como disciplina a ser ministrada nas escolas.

rápida e mais barata, por meio dos cursos de curta duração (SAVIANI, 2009). Consequentemente, essas características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares referentes ao curso de Pedagogia, que foram homologadas em abril de 2006. Faz-se necessário compreender esses avanços e retrocessos referentes à formação de professores no Brasil, as quais serão discutidas na sequência.

1.2 AVANÇOS E RETROCESSOS REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As constantes transformações da atualidade trazem novos desafios para o campo educacional, especialmente na atuação docente. Cada vez mais, vem se disseminando um discurso de incompletude da condição humana e que exige dos profissionais da educação uma constante formação e atualização. Conforme afirma Gatti (2008), a formação continuada, muitas vezes, adquire um caráter compensatório e não de atualização ou aprofundamento de conhecimentos, alterando assim seu propósito inicial que seria o aprimoramento profissional envolvendo avanços e renovações.

Na mesma direção Oliveira (2010), afirma que a profissionalização docente é um movimento oriundo das sociedades modernas na qual, a atuação docente passou a ser um ofício e não apenas um sacerdócio ou vocação como era nos primórdios. Conforme a autora, a profissionalização docente, quando analisada pelo viés sociológico, torna-se ambígua, especialmente pela discussão entre profissionalização e proletarização. No Brasil, discussões desta natureza iniciaram nas últimas três décadas do século XX e,

[...] sem dúvida, a maior ambiguidade situava-se entre o profissionalismo e a proletarização, como advertia Enguita (1991). O autor chamou a atenção para o fato de que a profissionalização não seria sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. Descreveu um grupo profissional como uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio e monopólio, ressaltando que os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de submeterem-se à regulação alheia. Já a proletarização é descrita pelo mesmo autor no sentido oposto ao que correntemente era dado à profissionalização (OLIVEIRA, 2010, p.22).

Neste sentido, conforme a democratização do acesso à educação ia se efetivando, também, aumentava-se a proletarização do trabalho docente, visto que estes estavam dentro de um sistema e que, portanto os desqualificava devido ao processo de valorização de técnicas em detrimento de outros estudos curriculares. A batalha pela profissionalização era um

mecanismo de defesa em prol da autonomia docente, da não alienação, e pela conquista da reserva de mercado (NÓVOA, 1993; RODRIGUES, 2002 apud OLIVEIRA, 2010).

Esta discussão torna-se mais emergente quando se considera os números que estes profissionais alcançam nos dias atuais. Conforme Barretto (2015) a classe dos professores ocupa o terceiro lugar no ranking das profissões mais numerosas do Brasil, correspondendo a 80% dos servidores públicos, somando cerca de dois milhões de docentes. Com essa porcentagem tão significativa, também se amplia a rede de formação, a exemplo do curso de Pedagogia, que é o segundo curso mais procurado, perdendo apenas para a Administração. A autora destaca que este crescente aumento na busca por cursos de formação de professores deve-se ao fato da universalização e expansão da Educação Básica. A autora ainda aponta para outras condições que favoreceram a ampliação e oferta dos cursos de formação de professores, como por exemplo, a obrigatoriedade da formação em nível superior estabelecida pela LDB – Lei nº 9394/96 e a abertura que esta mesma lei possibilitou para a expansão das EAD (Educação a Distância) com cursos superiores.

Essa autora apresenta dois fatos novos que modificaram os rumos da formação docente. O primeiro diz respeito ao aumento no número de matrículas nos cursos de formação, especialmente na modalidade à distância. O segundo fato destacado pela autora refere-se às novas iniciativas a nível federal, a exemplo da criação em 2006 pelo MEC (Ministério da Educação) da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta universidade está alinhada à modalidade EAD, e para ter validade, os diplomas concebidos por modalidades presenciais e à distância tiveram de ser primeiramente equiparados – o que ocorreu em 2005. O objetivo que permeou a criação da UAB era possibilitar a formação para aqueles que viviam distantes dos grandes centros. Outra iniciativa do MEC foi criação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, no qual focou-se o incentivo ao acesso e permanência dos estudantes nos cursos de graduação.

O Programa de Apoio a Planos do REUNI, fora proposto em 2007, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, visando um modelo de universidade que viesse a superar o modelo de universidade tradicional. Este programa foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 no qual em seu Artigo 1º tem como objetivo a ampliação das condições de acesso e de permanência dos discentes na educação superior, nos cursos de graduação, visando assim, um melhor aproveitamento tanto das estruturas físicas quanto dos recursos humanos já existentes nas universidades federais, no qual visa também à expansão/criação de novas universidades federais em regiões distantes das capitais, no qual não tinham acesso ao ensino superior

público e de qualidade, surgindo então a já mencionada anteriormente, Universidade Federal da Fronteira Sul, a qual está distribuída nos três estados da região sul do Brasil.

Apesar deste incentivo para aumentar as ofertas em universidades públicas, o número de matrículas no setor privado, especialmente na modalidade à distância, foi maior. Barretto (2015) neste caso questiona a qualidade dos cursos de licenciatura. Segundo ela, as formações mantêm-se basicamente inalteradas e excessivamente genéricas. Ela chama a atenção para a precarização e reducionismo no ensino que ocorre com muitas EADs, bem como, destaca que o objetivo inicial de levar cursos superiores para os lugares mais distantes do país não foi atingido, visto que as regiões Sul e Sudeste são as regiões em que há maior incidência de EAD (e de instituições presenciais também). Não se atinge assim a interiorização da educação esperada com as EADs.

Saviani (2010), em sua obra intitulada “Interloquções pedagógicas: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira” faz importantes reflexões quando perguntado sobre os cursos de formação de professores. O autor relata que esses cursos carregam um estigma de cursos de segunda categoria, e vai além, diz que isso ocorreu também em países como Alemanha e Itália na qual os cursos pedagógicos tinham um status inferior.

Esse autor ainda descreve três aspectos que os professores devem ter para poderem ampliar o processo próprio de consciência pedagógica, entendendo que,

[...] a) uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; b) condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos de ensino ministrado; c) participação na organização sindical dos docentes de modo que potencializem as lutas coletivas em torno dos aspectos envolvidos nos itens anteriores (SAVIANI, 2010, p. 209).

Neste sentido, o autor esclarece que é preciso que o professor busque através de sua participação nos sindicatos e no constante diálogo com os colegas aspectos que o ajudem em uma atualização constante e consistente das atividades que são desenvolvidas com seus alunos. Além de o professor buscar esses aspectos citados, é preciso que o governo também se volte para a formação docente ampliando os investimentos educacionais. Segundo Silva, Carvalho e Silva (2016) o governo trouxe para as pautas das prioridades a formação de professores no século XXI: “estabelecendo um olhar mais atento sobre as políticas de escolarização colocadas em ação nas últimas duas décadas, em nosso país, precisamos reconhecer a existência de um conjunto de novos investimentos na figura do professor” (SILVA, CARVALHO e SILVA, 2016, p.16).

Portanto, a formação continuada deve oportunizar em sua formação uma atitude reflexiva e com visão democrática em relação aos demais participantes do contexto educacional, percebendo a importância que o coletivo tem na construção do fazer pedagógico, embora na realidade perceba-se que os próprios programas de formação continuada atendam a uma lógica internacional, como por exemplo, em relação às metas para serem atingidas em provas de larga escala, e que são “colocadas” para os professores alcançarem. Institui-se neste caso, uma competição entre os docentes e um sentimento de responsabilização perante os resultados (SILVA, CARVALHO e SILVA, 2016).

Certamente é necessário que o professor esteja em um constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, aprimorar reflexões, repensar suas práticas, porém isso não deve ser realizado apenas com intuito de elevar seu desempenho diante dos mecanismos de avaliação e dispositivos de controle aplicado aos seus alunos. O professor é antes de tudo um mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos e, por isso ter uma formação sólida acompanhada de formação permanente é fundamental. Isso também contribui para uma ressignificação do conceito de professor, de aluno e de aprendizagem. Imbernón destaca que:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora. (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Vale ressaltar que esta preocupação com melhoria na qualidade deve ter como objetivo o crescimento profissional do docente e não o mero alcance de metas estabelecidas por mecanismos internacionais, como fora destacado anteriormente.

Por fim, esse autor frisa que “[...] a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo”. (IMBERNÓN, 2011, p. 40). Desta forma, é necessário que o professor ao participar de uma formação inicial ou continuada, consiga ter condições de refletir sobre sua prática, seus instrumentos, seus limites e formas de superá-los. Para isto diversas iniciativas do governo em âmbito nacional têm por objetivo promover estes espaços de formação continuada para que os professores consigam acompanhar a crescente produção de conhecimento.

1.3 OS AUTORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE PENSAM?

Somente a formação inicial não dá conta de acompanhar o processo acelerado da produção do conhecimento sobre a escola e aprendizagem, por isso a formação continuada passa a ser adotada como um caminho para a atualização docente. Neste sentido, a formação continuada dos profissionais da educação deve ser entendida como um processo e não apenas um cursinho de curta duração, como seminários promovidos pela extensão universitária ou reuniões que apenas mantêm os professores atrelados a executar tarefas sem pensar criticamente sobre suas ações.

A formação continuada também é garantida por lei, como pode-se evidenciar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em seu Art. 62-A, Parágrafo Único, no qual define-se que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior [...]” (BRASIL, 1996, s/p).

Há uma grande lacuna entre o que está legalmente posto com o que se encontra na realidade do chão da escola. Brzezinski (2008) nos chama a atenção em relação aos discursos de intelectuais ligados ao MEC, em especial na última década, ao qual fica evidente uma preocupação em relação à formação docente, no entanto, ao olharmos para a elaboração dessas leis os interesses que são legitimados deixam de lado essa realidade, demonstrando assim, que há dois grupos, bem como, duas propostas distintas.

De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica (BRZEZINSKI, 2008, p.1141).

Buscar compreender essas contradições existentes no percurso da criação das leis que se expressam na Educação Básica e, que, por sua vez, interferem diretamente na vida do docente, se torna um passo fundamental para entender os interesses ligados a esses discursos e por que estes não se materializam na prática. Portanto, deve-se perceber que este percurso é uma construção humana na sua dimensão social, cultural e política e como tal, deve ser compreendido num espaço de disputas e tensões em um tempo e lugar, pois se torna um passo de muita importância na construção de professores comprometidos, mas acima de tudo professores reflexivos.

A formação continuada, por sua vez, se fará em diferentes modalidades e agências formadoras, segundo um princípio norteador da Lei n. 9.394/ 1996 – educação ao longo da vida – reafirmado em seu artigo 1º, que traduz a concepção de educação abrangente dos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da Sociedade Civil e nas manifestações culturais (BRZEZINSKI 2008, p.1140).

Segundo essa autora, a formação continuada de professores deverá ser ofertada em diferentes modalidades bem como em diferentes agências que atuam nas formações docentes aparados pela LDB 9394/96 entendendo que a concepção de educação é abrangente dentro do processo de formação e que se desenvolvem na “convivência humana”, bem como nas “instituições de ensino e pesquisa”, entendendo como um processo contínuo de formação.

Quando se trata de formação continuada, pode se observar que este conceito nos remete à ideia de algo contínuo, que não tem fim, inerente à profissão docente. Ainda assim, segundo Gatti (2008), não se tem um entendimento por parte das redes de formação no que consiste a formação continuada de professores, uma vez que carregando essa mesma nomenclatura, entende-se como, desde cursos de pós-graduação tanto em nível *lato* ou *strictosensu* como também seminários, palestras, paradas pedagógicas as quais são ofertadas pelas secretarias de educação. O que segundo a autora,

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com está abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p.58).

Compreender a formação continuada de professores a partir do viés compensatório se torna depreciativo, uma vez que nos remete ao entendimento de que serve para preencher lacunas que foram deixadas pela formação inicial menosprezando também esta fase da

formação docente. Além disso, esse entendimento mesmo legítimo, não permite um aprofundamento em relação a questões referentes à formação profissional.

Gatti (2011) comenta sobre os questionamentos que nas últimas décadas ganharam força, principalmente em relação à ação do professor, trazendo como seu alvo principal a formação a qual passa a ser responsabilizada pela “desqualificação” do trabalho na educação. Segundo a autora, essa grande oferta de cursos gerou um ‘aligeiramento’ nas formações de professores. Isto ganhou força quando a educação entrou em pauta sendo vinculada aos índices de desenvolvimento do país, deixando assim de ser debatido apenas nas esferas educacionais, sendo também discutidos nos setores econômicos, administrativos, sociais e políticos que começam a demonstrar uma preocupação em relação ao tema, uma vez que se medem os níveis de desenvolvimento de um país também, pelos índices que são alcançados na educação. Desta forma, um país em franco desenvolvimento deve mostrar que seus índices educacionais são positivos garantindo-lhe uma imagem forte diante dos demais, uma vez que educação pressupõe desenvolvimento.

Desta forma, percebem-se cada vez mais políticas neoliberais fundamentando os debates educacionais, pois os diversos incentivos no que diz respeito à formação profissional em nível superior evidenciam cada vez mais um atrelamento da educação à economia, de forma depreciativa existente no meio educacional. Segundo Gatti (2011) essa crise na formação inicial dos professores se torna evidente ao olharmos para a oferta de cursos durante e depois da graduação.

Conforme Gatti (2011) há uma grande quantidade de faculdades que oferecem uma formação docente de forma fragmentada, obrigando o professor a recorrer muitas vezes a cursos à distância para suprir essa defasagem ocorrida em sua formação inicial. Deve-se ressaltar que essa formação EAD, parece contribuir muito no processo de ensino e aprendizagem, pois se faz necessário a relação do dia a dia, do cara a cara. Não estamos desmerecendo essa ou aquela modalidade de ensino, devemos levar em consideração que, em certos contextos, esta modalidade de ensino se apresenta como sendo a única possível, no entanto, devemos ponderar sobre quais são os reais interesses que estão em jogo, bem como quem se favorece com essa modalidade de educação que é largamente ofertada.

Já para Santos (1998), a Formação Continuada (FC) consistiria no desenvolvimento de propostas que visem a qualificação dos professores, tendo por base a melhoria de sua prática através do domínio dos conhecimentos articulando com métodos de trabalho que envolvem sua área de atuação. Sugere que os conteúdos trabalhados nas mais diferentes modalidades de FC busquem envolver desde a superação das dificuldades ou até mesmo as lacunas na prática

dos professores, procurando sanar esses problemas, sem deixar de lado a introdução de novos conhecimentos relacionando-os com os saberes das diferentes áreas.

Nascimento (2011) por sua vez compreende aFC como sendo toda e qualquer atividade que venha a contribuir para a qualificação do trabalho pedagógico, uma vez que esta seja ofertada após a formação inicial do docente, consistindo na aplicação de cursos de especialização, bem como, de extensão ora ofertados por instituições de ensino superior, mas também todas aquelas atividades formativas que são ofertadas pelos sistemas de ensino (secretarias de ensino).

A FC constitui-se em um movimento orientado, ao longo da carreira do professor, no qual deve estar associado ao seu desenvolvimento profissional, com o objetivo de buscar soluções e respostas para os desafios nas mais diferentes fases da vida profissional do professor “[...] o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida a sua experiência profissional” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203).

Pensar a formação docente sem levar em conta o contexto histórico característico de cada sociedade significa conceber a formação continuada de forma estanque, que determina e termina em si mesma. Neste sentido, deve-se conhecer esse contexto de formação como sendo contínuo, gerando questionamentos, pois visam lidar com a dinâmica social e políticas que dizem respeito à evolução do conhecimento.

Deste modo, a educação se estabelece em um campo que é marcado por diferentes vozes, o que pode ser de um lado enriquecedor, e de outro, abre espaços para os interesses de todas as ordens econômicas, sociais e políticas, uma vez que, a formação inicial e continuada dos professores se mostra de forma complexa, ficando assim a mercê desses contextos educacionais.

A formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão mediante ações dentro e fora das escolas (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 05).

Uma formação inicial em diferentes áreas do conhecimento consistente, bem como, uma formação continuada densa deve proporcionar um diálogo entre a filosofia, a política, a economia com as suas áreas de atuações, se mostrando como uma possível alternativa na tentativa de melhorar este cenário. Entretanto, professores com uma formação sólida podem

representar certo risco, uma vez que, esses professores munidos de argumentos podem questionar e reivindicar mudanças em relação à educação, visando um ensino de qualidade, fazendo com que não seja de interesse da maioria dos governantes e da elite brasileira.

A trajetória da FC no Brasil é marcada por diferentes visões e concepções as quais constituíram diversas percepções de educação bem como de sociedade presente na realidade brasileira, sendo que “[...] foi especificamente na década de 1990 que a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor” (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 59).

Portanto, fica evidente que há muito que se discutir no que tange a formação continuada de professores, mas a iniciativa é louvável, uma vez que há décadas se discute a formação. Deve-se ressaltar a importância desse movimento de debate em meio a tantos revezes em relação à formação e valorização dos professores. Portanto, ainda que a articulação de forma efetiva entre os sistemas esteja longe de se concretizar, é possível dizer que se está tentando construir um caminho a partir dos programas de formação continuada propostos pelo MEC, os quais serão descritos na próxima seção.

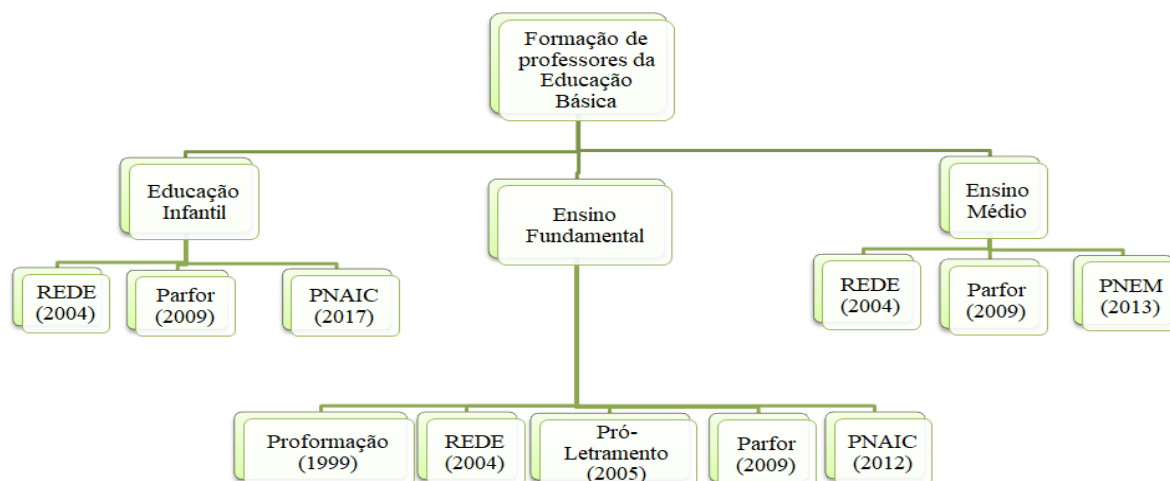
1.4 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Segundo o Relatório “Educação para todos no Brasil 2000-2015”, as políticas educacionais constituem-se de ações do governo visando concretizar orientações legais. Para Claudiana Melo (2015) essas políticas, sobretudo as de formação de professores, compõem um campo de conflitos no qual ocorrem avanços e retrocessos. Diante disso, diversas iniciativas governamentais foram tomadas no Brasil, embora algumas vezes, estas tenham apresentado descontinuidades, visto as mudanças ideológicas dos governos. Sempre que ocorrem trocas no poder, há mudanças nas linhas de investimentos, conforme buscaremos expor a seguir de forma breve.

Neste sentido, descreveremos algumas das iniciativas voltadas à formação continuada de professores criadas no Brasil a partir dos anos 2000 (em conformidade com o recorte temporal da pesquisa), a título de compreensão da trajetória vivenciada pelos docentes que se configuram o público alvo desta formação. Apresenta-se a seguir também, um organograma como forma de ilustrar os programas e ações desenvolvidas em nível de governo federal frente à formação continuada de professores da educação básica. Vale ressaltar, que o organograma compreende os programas como um todo, porém, debruçar-nos-emos apenas

nos programas que tiveram alcance ao Ensino Médio, visto que é nesta etapa que os professores de Filosofia atuam.

Figura 1 – Organograma: Programas de formação continuada de professores da Educação Básica



Fonte: Organograma organizado pelo autor, 2019.

A seguir, descreveremos os programas de Formação Continuada voltados para os professores que atuam com o ensino médio, a saber: REDE, Parfor e PNEM.

1.4.1 Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública

A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (REDE) é um programa que foi criado no ano de 2004, tendo por objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores, sendo que seu público-alvo prioritário são os professores da rede pública de Educação Básica.

A produção de materiais para os cursos de formação promovidos pela REDE fica a cargo das instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores. Esse curso tem uma carga horária de 120 horas. Portanto, ao atuarem em rede, elas atendem às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino, conforme MEC (2004).

Esse curso de formação continuada é ofertado por áreas, a saber: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Fica a cargo do Ministério da Educação oferecer suporte técnico e financeiro

e também de coordenar as atividades desenvolvidas pelo programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.

Dessa forma, compõem a rede o MEC, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e os Sistemas de Ensino – estes últimos, alocados nas universidades polos, ficando responsáveis pela oferta de programas de formação continuada. Destaca-se que as formações oferecidas por essa rede buscaram atender todos os professores da educação básica, principalmente pelas determinações que foram assumidas na Cúpula de Dakar, em 2000. Essa cúpula teve como metas:

1. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
2. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania.
4. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à Educação básica e continuada para todos os adultos.
5. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, 2000, p. 8 - 9).

1.4.2 Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é um programa que fora instituído pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Este programa tem por objetivo ofertar vagas em cursos de licenciatura ou de segunda licenciatura para os professores da rede de educação básica de ensino que atuam sem uma formação em nível superior na área que lecionam. Buscou-se com este programa atender as normativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), especificamente o art. 62, § 1º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério [...]”, a qual busca estabelecer uma formação mínima para os professores da educação básica. Desta forma, “[...] o MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do Parfor” (BRASIL, 2014, p. 88).

Neste sentido, o programa do PARFOR foi uma medida de urgência adotada pelo governo visto a situação preocupante a qual se encontrava a educação e mais especificamente a formação docente para a educação básica. Essa medida fora adotada diante das pressões exercidas por instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, no qual o governo buscou atender as seis metas contidas no documento referente à “Educação para Todos” até o ano de 2015, supracitada.

Segundo Valente (2015), quando se lança um olhar para as repercussões referentes ao programa por parte dos docentes participantes percebe-se,

[...] a sede pela formação e a garantia desse direito historicamente almejado pelos nossos professores “leigos”, apresentaram como fator preponderante na avaliação do PARFOR. Para todos os professores entrevistados essa política foi boa e ajudou na transformação da prática pedagógica (VALENTE, 2015, p. 97).

Ainda segundo o autor,

[...] não podemos deixar de reconhecer a importância do PARFOR na vida de nossos professores que há anos vem sonhando com uma formação superior no interior da Amazônia. Especificamente no campus de Cametá-PA o PARFOR, por suas características de seleção, tem chegado a diversos municípios e atingindo centenas de professores que quase esquecidos fazem da precariedade estrutural da educação interiorana um desafio e uma batalha a ser vencida a cada dia (VALENTE, 2015, p. 98).

Portanto, deve-se ressaltar que o PARFOR foi de grande importância na formação de primeira ou segunda licenciatura para professores em algumas regiões do país e que eram “esquecidos” até a criação deste programa.

1.4.3 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) foi instituído através da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, e representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e do Distrito Federal para a formulação e implantação de políticas visando elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro em suas diferentes modalidades.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é fruto de discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, igualmente como as

intensas discussões que foram realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio.

O PNEM, assim como outros programas de formação continuada, contribuiu para que os docentes dentre eles os professores participantes desta pesquisa, que atuam no ensino médio estivessem mais motivados para trabalhar com seus estudantes, os professores apontam também que o tempo que era destinado para os professores estudarem permitia uma aproximação, diálogos e conseqüentemente um fortalecimento do grupo de professores, sendo uma metodologia interessante de trabalho.

Essa formação destinada aos professores do ensino médio teve duas etapas, e supostamente haveria uma terceira etapa. No entanto, o PNEM não teve seqüência, devido uma decisão governamental.

Percebe-se que a formação do PNEM,

[...] despertava a motivação nos professores para o trabalho, bem como a necessidade da formação continuada para a ocorrência de mudanças no espaço escolar. A realização do PNEM proporcionava momentos de aproximação entre os professores do ensino médio, discussão, reflexão, planejamento e problematização das dificuldades da escola, ações que confirmam a proposta de formação continuada de Candau (1996). Com o término da formação, os professores não dispõem mais desse tempo de diálogo específico entre si, para planejamento, troca de informações, articulação de um trabalho coletivo bem como para discussão das angústias (MORESCHO, 2017, p. 185).

Com o término do programa,

[...] não [se] interrompeu apenas as atividades com os professores do ensino médio, mas todo um trabalho que era impulsionado pela formação continuada proporcionada nesse período, em que os professores tinham um momento para encontrarem-se, estudar, refletir, dialogar, trocar experiências e executar ações na prática, com o aluno do ensino médio. A partir dos comentários dos orientadores de estudo, observa-se a necessidade da formação permanente, principalmente porque o professor se reconhece na condição de inacabamento e precisa estar em constante construção, necessita refletir criticamente sobre a prática a fim de que esta possa ser melhorada constantemente (MORESCHO, 2017, p. 186).

Essa certeza do fim do PNEM veio com a aprovação Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, imposta pelo presidente interino Michel Temer, que fora elaborada sem a participação dos profissionais do ensino. No ano de 2017 a MP 746 foi convertida na Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, na qual institui a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a).

Diante das mudanças políticas transcorridas, pode-se observar o fim da formação do PNEM, se confirmando o apresentado por Gatti e Barreto (2009), que a formação continuada

fica comprometida com as discontinuidades administrativas, sofrendo sucessivas interrupções. E os professores – público alvo destas formações – como percebem estas discontinuidades, incertezas? Sentem-se desafiados a participar das formações? Como garantir uma educação pública de qualidade diante dessa conjuntura? Quais saídas poderiam sinalizar uma mudança no cenário atual? Diante destas inquietações, buscou-se pesquisas acadêmicas que discutem a temática, para que possamos encontrar alguns indícios de respostas. Convida-se o leitor para nos acompanhar nestas discussões.

1.5 REVISITANDO A BIBLIOGRAFIA

O tema formação continuada nos últimos dezoito anos possui uma vasta bibliografia apresentada, principalmente quando olhamos para algumas áreas em específico, tais como, anos iniciais do ensino fundamental, português, matemática e ciências. Estes textos são importantes fontes de pesquisa para se alcançar um conhecimento em relação à abrangência do tema no cenário nacional e local. Porém, ao buscarmos textos especificamente no tocante ao nosso objeto de estudo, a formação continuada dos professores de Filosofia, não obtivemos tamanho êxito nas buscas.

O processo de levantamento de produções acadêmicas que se debruçaram sobre a temática da formação continuada de professores, foi realizada no Banco de Teses e Dissertação da CAPES e no GT 08 – Formação de professores da ANPED Nacional respeitando o recorte temporal que vai do ano 2000 a 2017, no qual registra-se um número de 103 achados. Também foi pesquisado no GT 17 – Filosofia da Educação e não foram encontrados textos referentes ao tema. Para obtermos estes resultados, nas buscas na ANPED e CAPES utilizou-se como descritores: **Aprendizagem em filosofia; Ensino de filosofia; Filosofia da educação; Formação continuada; Formação continuada em filosofia;** e por fim, **Professor de filosofia.**

O número de trabalhos apresentados na ANPED Nacional no período de 2000 a 2017 sobre formação continuada soma 37 textos. Deste montante, selecionou-se apenas 07 trabalhos, que se reportam especificamente à formação continuada. Vale ressaltar, que não foram encontrados textos referentes à formação continuada específica em Filosofia.

Já nas buscas realizadas no Banco de Teses e dissertações da CAPES foram encontradas 55 dissertações das quais apenas 4 apresentaram relevância para nossa pesquisa. Em relação ao número de teses foram encontrados 11 estudos que abordavam a temática da formação continuada, e destes, somente 2 teses foram utilizadas na nossa pesquisa.

O baixo percentual de trabalhos produzidos sobre a formação continuada com enfoque para a formação de professores de filosofia e até mesmo a inexistência de produções pode ser um indicativo de que há pouco debate ou não há debates sobre essa temática em específico, é o que podemos observar no quadro a seguir a partir dos artigos encontrados na ANPED.

Quadro 1 - Artigos da ANPED Nacional de 2000 a 2017.

Textos referentes a buscas na ANPED Nacional					
Referência/ Título Autor e ano	Objetivo	Pergunta de pesquisa- Objeto	Teoria utilizada	Resultados obtidos	Método/ Metodologia
<p>A Universidade e a Formação Continuada de Professores: Dialogando Sobre a Autonomia Profissional.</p> <p>SANTOS, Sonia Regina Mendes dos.</p> <p>Ano: 2004 Instituição: UERJ</p>	<p>Contribuir para a ampliação do debate sobre o tema, de forma a fazer com que o desenvolvimento da autonomia profissional possa emergir como possibilidade e oriente a realização de ações desenvolvidas pela universidade.</p>	<p>Identificar programas voltados para formação continuada de professores, contribuindo para a ampliação do debate sobre o tema.</p>	<p>A autora utiliza os seguintes teóricos Contreras (2002), Brzezinski e Garrido (2001), Schön (1995) e Sacristán (1995), a formação passa a ter como inspiração a abordagem do professor reflexivo. Por sua vez, a universidade, em função de sua tradição na produção independente do saber. (Guimarães, 2001; Rios, 2001).</p>	<p>As propostas são frágeis e a universidade acaba repetindo a limitação tão reclamada da formação inicial. Esfacelada, a universidade não consegue articular seus próprios projetos de ensino, pesquisa e extensão em prol da formação continuada de professores. Nesse contexto, conceber um processo de FC de professores voltados para a autonomia profissional ainda é um desafio.</p>	<p>Pesquisa qualitativa realizada nas universidades públicas e em uma particular do estado do Rio de Janeiro.</p>
<p>Desigualdades nas Relações Universidade-Escola Em Ações De Formação Inicial E Continuada De Professores</p> <p>TERRAZAN, Eduardo A. SANTOS, Maria E G. LISOVSKI, Lisandra A.</p> <p>Ano: 2005 Instituição: UFSM</p>	<p>Identificar e analisar o papel das Escolas de Educação Básica e das Instituições de Ensino Superior, na Formação Inicial e na Formação Continuada de professores, segundo as próprias escolas. Identificar e analisar mecanismos praticados e/ou propostos pelas Escolas de Educação Básica que contribuam para impulsionar ações de articulação entre elas e as IES, referentes à Formação Inicial e à FC.</p>	<p>Formação inicial e continuada de professores; a questão da profissionalização docente; relação entre IES e EEBs no processo de formação continuada.</p>	<p>BRASIL, CNE: (2002). CANDAU (1996). AZEVEDO (2004); AMBROSETTI, (2004.). SANTOS, Maria Eliza G.; TERRAZAN, Eduardo A.; AZEVEDO, Maria Antonia R.; LISOVSKI, Lisandra A.: (2004). TERRAZAN, Eduardo A. (1999). Entre outros importantes pensadores sobre formação inicial e continuada de professores.</p>	<p>Para os autores “os papéis atribuídos às Escolas e às Universidades, pelos membros das Equipes Diretivas das primeiras, no que tange à constituição de mecanismos de integração entre a Formação Inicial e a FC de professores, são bem distintos, tanto em relação à responsabilidade na proposição de ações colaborativas, quanto à legitimidade na produção de novos conhecimentos pedagógicos”. (p. 19).</p>	<p>Aplicação de questionário; Categorização dos aspectos relevantes; Análise das Informações; Bibliográfica.</p>

Continuação: Artigos da ANPED Nacional de 2000 a 2017.

Textos referentes a buscas na ANPED Nacional					
Referência/ Título Autor e ano	Objetivo	Pergunta de pesquisa- Objeto	Teoria utilizada	Resultados obtidos	Método/ Metodologia
<p>FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO DO DOCENTE: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS</p> <p>NUNES, Ana Ignez Belém Lima – UECE</p> <p>Ano: 2005</p> <p>Instituição: UECE</p>	<p>Analisar a formação continuada de professores desenvolvida pela Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC, no período de 1995-2002, na perspectiva de dois dos seus protagonistas: professores e equipe técnico-pedagógica;</p> <p>Sugerir, a partir da realidade investigada, linhas de ação para a redefinição de aspectos fundamentais da formação continuada na perspectiva do desenvolvimento docente.</p>	<p>“Discutir esses temas tem suscitado o interesse de muitos educadores, alcançando uma importância que transcende âmbitos nacionais e uma crescente relevância investigadora. Uma das muitas razões para justificar esse interesse procede da compreensão do importante papel do professorado no sistema educacional, principalmente se considerarmos as constantes reformas e as necessidades e exigências ante às novas demandas postas pela sociedade atual.” (p. 1).</p>	<p>A autora faz o seu percurso teórico iluminada pelos pensadores CUNHA, 2002; ESCUDERO, 1998; IMBERNÓN, 1999; MARCELO GARCÍA, 1994; NÓVOA, 1997, entre outros que a auxiliam na sua investigação.</p>	<p>“A formação continuada, todavia, não parece estar conectada às suas preocupações, oferecendo pouco apoio efetivo para o seu trabalho. Ao investigarmos sua formação cultural, constatamos que as professoras leem pouco e, quando o fazem, há preponderância de livros didáticos e paradidáticos. Além disso, é escasso o acesso a bens e equipamentos culturais como teatro, museu e cinema. Concordamos com Imbernón, (1999) que a vivência do professor com diferentes manifestações artísticas e culturais, amplia horizontes, enriquece a formação profissional e humana, bem como a capacidade reflexiva frente ao trabalho.” (p. 13)</p>	<p>Escolhemos um delineamento metodológico de caráter qualitativo, pelo desenho flexível, relevante papel do pesquisador e abordagem do objeto de estudo em sua totalidade (OLABUÉNAGA, 1996).</p>
<p>Características da Formação Continuada de Professores nas Diferentes Regiões do País</p> <p>GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo A.</p> <p>Ano: 2007</p> <p>Instituição: UFSM</p>	<p>Constituir o embrião de uma fonte de consulta descritiva e analítica tanto para os sistemas de ensino, tendo em vista a necessidade de adequação e viabilização de suas políticas, como para grupos de pesquisa dedicados à compreensão e teorização sobre formação continuada de professores.</p>	<p>“A autora se propôs a fazer uma caracterização analítica das propostas de formação continuada oferecidas aos professores de educação básica em algumas realidades brasileiras [...], tendo em vista a necessidade de adequação e viabilização de suas políticas, como para grupos de pesquisa dedicados à compreensão e teorização sobre formação continuada de professores”. (p.6-7).</p>	<p>Há uma razoável quantidade de produções sobre processos de Formação Continuada de professores associados aos contextos de trabalhos, e neste trabalho foi recorrido aos teóricos, BALENILLA, 1997; DUBAR, 1997; MARCELO, 1999; MARIN, 2000; MIZUKAMI 2004, entre outros, buscando assim iluminar as reflexões feitas neste trabalho de pesquisa.</p>	<p>Aborda aspectos como a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial, pois este deve buscar uma aproximação entre a formação teórica e a formação prática, bem como a necessidade dos sistemas de ensino oportunizar aos professores uma continuação em sua formação.</p> <p>“Após as primeiras constatações que emergiram deste estudo evidenciaram que as propostas de FC foram elaboradas e desenvolvidas a partir da iniciativa e do interesse de diferentes instituições e de diferentes grupos de profissionais”. (p. 10).</p>	<p>Estado da arte; Análise documental</p> <p>“[...] caracterização analítica das propostas de formação continuada oferecidas aos professores de educação básica em algumas realidades brasileiras”. (p. 6).</p>

Continuação: Artigos da ANPED Nacional de 2000 a 2017.

Textos referentes a buscas na ANPED Nacional					
Referência/ Título Autor e ano	Objetivo	Pergunta de pesquisa- Objeto	Teoria utilizada	Resultados obtidos	Método/ Metodologia
Secretarias de Educação e as Práticas de Formação Continuada de Professores. ALMEIDA, Patricia C A de. SILVA, Ana P F da. DAVIS, Claudia LF. SOUZA, Juliana C de Ano: 2011 Instituição: UPM, PUC SP, FCC.	Identificar como se configuram, atualmente, as modalidades de formação continuada oferecidas por secretarias estaduais e municipais de educação, com ênfase nas estratégias mais frequentemente utilizadas, bem como em ações que, na visão das SEs, parecem alcançar melhores resultados.	“[...] delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional”. (p. 4)	As literaturas utilizadas para iluminar o objeto de pesquisa foram: Imbernón, 2010; Sztajn; Bonamino, Franco, 2003; Fullan, 1995, 2006; Candau, 1997.	“Os resultados da pesquisa apontam que as políticas de formação continuada de grande parte das SEs investigadas estão centradas em práticas consideradas “clássicas” (Candau, 1997), ou seja, cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes”. (p.7).	Entrevistas; Análise documental e das entrevistas.
Uma Experiência de Formação Continuada de Professores: A Formação de Rede Joaquina Roger Gonçalves Duarte Ano: 2012 Instituição: FAE/UFMG	“analisarmos, em um primeiro tópico, a questão da formação continuada de professores; o programa de formação continuada <i>em</i> rede, em um segundo tópico, e o programa de formação continuada <i>de</i> rede, objeto dessa pesquisa, no terceiro tópico”. (p. 1)	A autora busca analisar o programa de formação continuada em rede lançado pelo governo em 2009.	A autora utiliza as seguintes referências em seu texto: Ministério da educação; CARVALHO. SIMÕES (2006); CHARTIER (1998); DINIZ-PEREIRA (2010); FREITAS (2002); GATTI e BARRETO (2009); GAUTIER (1998); MARCELO (1998); MORAIS, NÓVOA (2007); entre outros autores	“Tal fato suscita a hipótese, a partir da apropriação desta modalidade de formação pelos profissionais da rede, de que se reconhece o projeto como instância de formação legítima, que envolve as discussões da profissão e centra-se em um aspecto pedagógico. Outra hipótese é de que uma formação que envolve toda a rede, em uma proposta de desenvolvimento contínuo, sem definição de período de término”. (p.11).	Análise documental a luz de teóricos; pesquisa documental; Análise do programa de formação em rede.
Formação Continuada de Professores: A Mediação do PNEM na Gered de Chapecó – SC sob a Percepção do Orientador de Estudo Sandra Maria Zardo Morescho Ano: 2017 Instituição: Unochapecó	Investigar as percepções de um importante agente desse processo, o orientador de estudo, sobre a formação continuada do PNEM, desenvolvida nos anos de 2014 e 2015 com os professores do ensino médio. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, realizada com a GERED de Chapecó, Região Oeste de Santa Catarina.	“[...] investigou as percepções do orientador de estudo no processo de formação continuada promovida pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, ofertado nos anos de 2014 e 2015 aos professores de ensino médio”. (p. 1).	A autora utilizou as seguintes referências em seu texto: ANDRÉ (2010); 38ª Reunião Nacional da ANPED (2017); BARDIN (1979); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CANDAU (1996); FREIRE (1979, 1996); GATTI (2011); LUNA (1997); MIZUKAMI (1996); SANTA CATARINA (Documento do PNEM 2015); THIESEN (2016).	“O PNEM, direcionado aos professores do ensino médio, teve como propósito contribuir para a formação dos docentes, melhorar a qualidade do ensino e reconhecer o estudante que nele se encontra como sujeito que possui sua individualidade, em conformidade com as DCNEM. Nesse sentido, o orientador de estudo do PNEM teve como tarefa mediar a formação aos docentes, de modo a alcançar os objetivos propostos”. (p. 14).	Pesquisa qualitativa; Entrevistas e análise das entrevistas. Análise de conteúdo COMENTÁRIO: Um texto que escrito a partir do olhar do orientador de estudos do PNEM, com o foco na formação continuada dos professores da GERED de Chapecó.

Fonte: Tabela produzida pelo autor. (Textos obtidos do site: <http://www.anped.org.br/>). 2018.

A primeira autora constante no quadro acima coloca em seu artigo “A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional”, as ideias desenvolvidas por Contreras (2002) onde se refere à autonomia profissional juntamente com uma pesquisa realizada em universidades públicas e uma particular do estado do Rio de Janeiro. Também buscou identificar programas voltados para a formação continuada de professores contribuindo para o desenvolvimento da autonomia profissional, pois segundo Sonia (2004) ainda se percebe professores moldados sob a égide da racionalidade técnica, uma característica dos anos 70 e que tornava o trabalho docente burocrático. Também percebeu que muitos docentes têm superado esses moldes a partir de discussões em torno dos professores como profissionais reflexivos, que investem na valorização bem como no desenvolvimento de seus saberes, produzindo conhecimentos e participando cada vez mais ativos nas decisões da escola, da gestão escolar e dos sistemas.

No artigo “Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores” proposta por Lisovski e outros autores e que fora apresentado em 2005, aponta-se aspectos relevantes em relação à falta de articulação entre a formação inicial e continuada de professores. Os autores ainda apontam que o que existe basicamente é uma oferta de atividades pontuais que visam suprir ausências percebidas na formação inicial do professor. Desta forma, os autores propõem um entendimento de formação de professores como sendo um processo contínuo/permanente, sobretudo porque a natureza do trabalho educacional exige um constante movimento de construção, bem como, de reconstrução dos conhecimentos profissionais, pois devem ser vivenciados não somente pelos futuros professores em seu processo de formação inicial, mas também deve permear toda a trajetória daqueles que já atuam na docência.

Já no artigo intitulado “Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discurso e prática”, escrito por Ana Ignez Belém Lima Nunes no ano de 2005, discute-se pontos importantes para a compreensão do papel dos professores no sistema educacional, principalmente quando se leva em conta as constantes reformas, necessidades e exigências que a sociedade impõe diante das novas demandas. Para Nunes (2005) é importante que se tenha uma formação continuada de qualidade para que possa atender as necessidades dos professores bem como da escola, tendo um planejamento que leve em consideração a inter-relação do desenvolvimento docente: social e político, profissional e pessoal no qual possa ser concretizado durante o processo de formação e prática docente.

Autoras como Gama e Terrazzan (2007) apresentaram em seu artigo intitulado “Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país” uma discussão focada na necessidade de mudança nos cursos de formação inicial ao qual deve buscar uma maior aproximação entre a formação teórica e a formação prática dos professores, bem como a necessidade dos sistemas de ensino dar oportunidades aos professores que já tem uma vinculação aos espaços de trabalho de cada professor.

Outro artigo que apresenta práticas de formação continuada é o artigo intitulado “Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores”, de Almeida e outros autores (2011), que realizou uma análise a partir de resultados obtidos de uma pesquisa feita em 19 secretarias, sendo 13 municipais e 6 estaduais, nas quais foram realizadas entrevistas com os envolvidos na formação continuada, buscando identificar como se configuram atualmente as modalidades de formação continuada que são oferecidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação dando ênfase nas estratégias que são mais utilizadas, bem como as ações que segundo as secretarias parecem que alcançam melhores resultados junto aos professores. Esta pesquisa levantou duas abordagens de formação distintas: a primeira centrada no professor de forma individual, visando à valorização e o preenchimento de lacunas da formação inicial. A segunda diz respeito à formação colaborativa aparecendo em menor escala e tendo como foco a atividade realizada nas escolas a partir de um trabalho compartilhado. Concluiu-se que a maioria das secretarias considera a formação continuada mais produtiva como sendo aquelas que se estendem por mais tempo e de modo sistemático.

No artigo intitulado “Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede”, Duarte (2012), analisou os programas de formação em rede desenvolvidos pelo governo federal a partir de 2009, enfatizando a importância do processo de formação continuada em rede, pois este processo visa envolver todos os professores e profissionais das escolas. Demonstrou que o grupo buscou compreender melhor os processos pelos quais seus alunos adquirem a competência da alfabetização e letramento, bem como, destaca que os grupos de professores também se apropriaram do processo de formação, possibilitando discussões que buscaram melhorias nas condições de trabalho e salarial para os professores. Duarte (2012) sugere a formação de rede caracterizada pela formação na e pela própria rede de ensino.

A autora Morescho (2017) em seu artigo “Formação continuada de professores: a mediação do PNEM na GERED de Chapecó – SC sob a percepção do orientador de estudo” investigou as percepções do orientador de estudo dentro do processo de formação continuada

que fora promovida pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, ao qual teve sua oferta nos anos de 2014 e 2015 abrangendo professores que atuavam no ensino médio. Neste trabalho a autora também buscou discutir aspectos sobre a formação que o orientador de estudos teve, bem como as dificuldades enfrentadas neste processo formativo, as mudanças e a interrupção do PNEM. Para Morescho (2017) é importante reconhecer que o PNEM foi de muita importância na formação continuada dos professores atuantes no ensino médio. Destaca-se ainda a importância do trabalho coletivo dos professores na busca de superação dos problemas da unidade escolar. O PNEM também ajudou o professor a compreender quem era seu aluno dentro do processo de formação integral do indivíduo buscando articular a educação com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. A autora ressalta que é difícil aceitar o fim de um programa que muito contribuiu na formação continuada docente.

Além das buscas no site da ANPED, também foram realizados levantamentos de teses e dissertações no banco da CAPES. A Capes foi criada no de 1951 a partir do Decreto n. 29.741, e era denominada “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” cujo objetivo de sua criação era o de assegurar a um expressivo número de pessoas formação especializada visando o desenvolvimento do Brasil em suas mais diversas áreas do conhecimento. Atualmente, a Capes vem desempenhando um papel de extrema importância na expansão e consolidação dos cursos de pós-graduação nível *stricto sensu*. Também vem se tornando um órgão importante no que se refere à formação inicial e continuada dos docentes para a educação básica do Brasil⁵. Nossa busca na Capes foi efetuada por meio do Banco de Teses e Dissertações que disponibiliza os trabalhos científicos desenvolvidos nos programas de pós-graduação do país desde 1987⁶.

Correspondente ao mesmo período de recorte da ANPED observa-se extensa produção no que se refere à formação continuada em geral. Num primeiro momento foram encontradas 55 dissertações e 11 teses. Deste total de trabalhos, apenas 06 textos demonstraram relevância para nossa pesquisaos quais serão detalhados no quadro2.

A partir dos títulos dos referidos trabalhos, apresentamos uma breve síntese para situar o leitor do que trata especificamente cada um dos textos.

⁵ Para obter mais informações, sugere-se a consulta em <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>.

⁶ Para mais informações, sugere-se a consulta em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>.

Quadro 2 - Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

TESES E DISSERTAÇÕES				
DESCRITOR: FORMAÇÃO CONTINUADA	Problema de pesquisa/objeto	Teoria utilizada para iluminar	Resultados da pesquisa/ Metodologia	
Ano de defesa da tese 2014 Doutorado UNICAMP	ARANTES, Fernando Antonio. Programas de Formação Continuada para a rede pública do Estado de São Paulo: Contribuições da Unicamp para a Secretaria de Estado da Educação. 18/02/2014. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.	Quais contribuições decorrentes da implementação do programa teia do saber e do curso de especialização em gestão escolar ofertados, no período de 2002 a 2007 na Unicamp e promovidos pela secretaria de estado da educação de São Paulo podem ser constatadas nos relatórios avaliativos do período sobre a formação continuada dos profissionais da educação?	O autor utiliza os seguintes referenciais teóricos para iluminar seu objeto de pesquisa: ADRIÃO (2006); ALMEIDA (1994); ANDRÉ (2002); ANFOPE; BITTENCOURT & OLIVEIRA (2005); PCNs; CANDAU (1996); FERREIRA (2003); FREITAS (2003 e 2007); FRIGOTO e CIAVATTA (2003); GATTI (2008 e 2009); PIMENTA (2011); SHIROMA (2000) entre outros autores que serviram como referências para esta pesquisa.	“A metodologia de pesquisa utilizada se enquadra no conceito de Pesquisa Qualitativa. No estudo de um problema quando se adota o modelo qualitativo pode-se seguir os caminhos do estudo de caso, da pesquisa documental ou da etnografia. Segundo Cunha (2001 p.100), “a pesquisa qualitativa vem sendo caracterizada pela investigação que utiliza dados em forma de palavras, discurso ou outras maneiras não numéricas de expressão”. (p. 88). “Os resultados das avaliações aqui apresentados revelam os aspectos de maior relevância. “Primeiramente, devemos destacar que a Unicamp teve uma participação significativa nos programas de formação, pois atendeu, no período que compreende este estudo, a 30.143 alunos, distribuídos em 658 turmas, totalizando 87.096 horas-aulas”. (p. 142).
Ana de defesa da Dissertação Instituição: UNESC 2013	DACOREGIO, Norton Alberton. A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES: FORMAÇÃO CONTINUADA OU CAPACITAÇÃO?' 29/04/2013 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back.	Torna-se, então, como questão central, saber como transformar sistemas formativos que funcionam tradicionalmente segundo uma lógica cumulativa de informação em sistemas formativos orientados para a produção de saberes, privilegiando os processos de tratamento e mobilização da informação.	O autor utiliza os seguintes referenciais teóricos para iluminar seu objeto de pesquisa: ANTUNES (2008); BARBOSA (2004); GATTI (2008); BRANDÃO (1982); LDB 9394/96; CANDAU (1999); CRUZ (1991); GÉGLIO (2006); IMBERNÓN (2000); NÓVOA (1991,1992 1995 e 1995a); PIMENTA (2002); PIRES (1991); PORTO (2000); PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, PROPOSTA CURRICULAR DE SC; SAVIANI (2002); SCHON (1995), entre outros teóricos.	Realizamos pesquisa bibliográfica e documental. “Na segunda edição da Proposta em 1998, no caderno das Disciplinas Curriculares, o conceito de capacitação também é predominante para as ações de formação dos professores, porém a explicitação do mesmo é realizada com a indicação de “programa de formação” o que indica a característica de formação continuada.”. (p. 121) “Sendo assim, a formação continuada do professor, na perspectiva histórico-social, deve tomar como base a prática pedagógica e situa, como finalidade dessa prática, levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, como já vimos anteriormente neste trabalho, para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar, de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico”. (p.122).

Continuação: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

TESES E DISSERTAÇÕES			
DESCRITOR: FORMAÇÃO CONTINUADA	Problema de pesquisa/objeto	Teoria utilizada p/ iluminar	Resultados da pesquisa/ Metodologia
<p>Ano de defesa da Dissertação 2015</p> <p>Instituição: UFRG</p>	<p>FARIAS Maria Claudia Cardoso. Roda dos sentidos: a formação continuada de professores em espaços de coletividade' 24/04/2015. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca.</p>	<p>O objetivo do estudo é contribuir para que os professores possam pensar em outras práticas de formação docente dentro dos espaços educativos nos quais atuam, desenvolvendo suas ações pedagógicas, a partir da reflexão sobre cotidiano docente no coletivo. Foram analisadas as escritas dos anos de 2011 e 2012, buscando-se responder ao questionamento: —que significados de formação docente são vivenciados em espaços coletivos como os da Roda dos Sentidos?</p>	<p>A autora utiliza os seguintes referenciais teóricos para iluminar seu objeto de pesquisa: ALARCÃO (2010); ALBUQUERQUE (2012 e 2011); APOESP; ARROYO (2000); LDB; FREIRE (1996 e 2011); IMBERNÓN (2010); LIMA (2005 e 2011); MARX (2004 e 2010); OLIVEIRA (2004); PIMENTA (2000 e 2012); SAVIANI (2007); STREK (2008), entre outros autores.</p> <p>A análise dos dados foi inspirada na Análise Textual Discursiva – ATD, de Moraes e Galiuzzi, inicialmente realizou-se a impregnação do material produzido pelos sujeitos da pesquisa, para então proceder com a unitarização, a construção de categorias analíticas e a escrita de metatextos.</p> <p>A partir das análises realizadas, compreender-se que as vivências de estudo e formação na Roda dos Sentidos, proporcionaram momentos de avanços teóricos, realizados a partir de diálogos sobre o trabalho e o trabalho docente, potencializados pelos registros escritos e compartilhados nos encontros da Roda, possíveis a partir da construção do sentido de coletividade, compreendendo-se, assim, a importância dos elos afetivos na constituição docente.</p>
<p>Ano de defesa da Dissertação 2015</p> <p>Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná</p>	<p>CALISTO, Simeri de Fatima RIBAS. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: ELEMENTOS ORIENTADORES' 15/04/2015 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Sydney Lima Santos.</p>	<p>Sendo objeto de estudo deste trabalho investigar os princípios que orientam as políticas de formação continuada de professores das escolas localizadas no campo do Município de Araucária, para isso temos os seguintes objetivos: 1. Apontar os princípios políticos e pedagógicos na produção acadêmica sobre a formação de professores para a Educação do Campo e delimitar os referenciais de análise da pesquisa; 2. Explicitar os processos de ocupação e formação do Estado do Paraná e Município de Araucária e suas ruralidades, bem como, as políticas de nucleação e consolidação das escolas do campo neste município; entre outros.</p>	<p>ANDERSON (1995); ANDRÉ (1994); CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – ARAUCÁRIA (2012); ARAUJO (2007); ARROYO (1986); AZEVEDO (2010); BACELAR (2008); BALHANA (1969); CF; LDB; BATISTA (2010); BEHRENS (1996); BEZERRA NETO (2003); BOSCHILIA (1997); BOTTOMORE (2006); CAÇDART (2002); CALIXTO (2008); CAMPOS (2002); CARVALHO (2003); DUARTE (2010); ENGELS, MARX (2003); EVANGELISTA, SHIROMA, MORAES (2002); FRIGOTTO (2020); entre outros.</p> <p>Para que esses objetivos sejam atingidos, recorre-se ao método histórico dialético que tem como pressuposto a análise radical do fenômeno a ser investigado à luz das múltiplas determinações históricas. Esta abordagem possibilita estudar e explicitar as políticas de formação continuada dos professores das escolas públicas localizadas no campo do município de Araucária no contexto de projetos históricos disputados.</p> <p>Finaliza-se com princípios pedagógicos fundamentais para o Movimento por uma Educação do Campo, ou seja, o exercício de prática educacional democrática que reforça a capacidade crítica e a escolha política do aluno. Para a formação de um sujeito ético politicamente que ao adquirir os conhecimentos científicos, pratica autonomamente ações conscientes, voltadas para a transformação.</p>

Continuação: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

DESCRITOR: FORMAÇÃO CONTINUADA EM FILOSOFIA	Problema de pesquisa/objeto	Teoria utilizada p/ iluminar	Resultados da pesquisa/ Metodologia
<p>Ano de defesa da Dissertação 2013</p> <p>Instituição: UNISANTOS</p>	<p>NOBREGA, Juliana Janaina Tavares. Formação continuada para professores de filosofia do ensino médio na modalidade à distância: o projeto redefor' 17/04/2013 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS, Santos Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE PÓS-GRADUAÇÃO - UNISANTOS.</p>	<p>As indagações do autor são: 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? 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? Como os professores de Filosofia que atuam na Educação Básica compreendem seu processo de formação continuada na área específica? <i>Essas questões nortearam a definição do problema de pesquisa: Como os professores de Filosofia da Educação Básica compreendem seu processo de formação continuada em cursos à distância?</i></p>	<p>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 à distância, entre outros.</p> <p>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.</p> <p>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. Por fim, afirmaram ter sido positiva a formação à distância na área de filosofia, tendo em vista o fato de ser um curso de formação continuada.</p>
<p>Ano de defesa da Dissertação 2013</p> <p>Instituição: Universidade Metodista de Piracicaba</p>	<p>PARESCI, Claudinei Zagni. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NA REDEFOR: ANÁLISES' 27/02/2013 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "C" Taquaral.</p>	<p>“Queremos, também, ao investigar os objetivos e as práticas do curso de Especialização da REDEFOR, diagnosticar quais foram as condições oferecidas para que os professores de Filosofia pudessem desenvolver mais sua capacidade crítico-reflexiva, adquirindo conhecimentos necessários para seu desenvolvimento cultural e para a melhoria de sua atuação em sala de aula”. (p.15)</p>	<p>“O referencial teórico de análise parte dos filósofos frankfurtianos Adorno & Horkheimer (2006), de Marcuse (1999) e de pensadores e pesquisadores contemporâneos conceituados em novas tecnologias na educação e na Educação a Distância, como Levy (1999), Preti (2000), Almeida (2003), Giolo (2008), Belloni (2009), Guarezi (2009), Mill (2010), Santos (2010), Pucci (2010) e Mattar (2012)”. (p.15)</p> <p>“Entretanto, a falta de experiências formativas pode contribuir para a semiformação, adaptando os professores para as exigências emergentes da rede e do mercado, internalizando ideais propostos pelo governo acriticamente, comprometendo a construção da autonomia, da consciência crítica e da resistência à realidade em que se encontra”. (p. 109 pdf)</p> <p>“Nossas reflexões demonstraram que o curso de formação continuada oferecido aos professores precisa dar mais atenção às interações dentro do AVA para a criação de um ambiente crítico e formativo”. (p.113 pdf)</p>

Fonte: Tabela produzida pelo próprio autor. 2018.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, prevalecem os trabalhos sobre formação continuada de professores em geral principalmente para anos iniciais e finais do ensino fundamental. Os trabalhos apresentam uma abordagem mais específica sobre formação continuada entendida como uma formação realizada após a formação inicial. Chamou-nos a atenção que a partir dos descritores “aprendizagem em filosofia” e “professor de filosofia” não foram encontrados estudos que abordassem estas temáticas.

Com o descritor “ensino de filosofia” foram encontradas duas teses e seis dissertações, mas ambas as obras tratavam da temática a partir de um filósofo ou do ensino de filosofia para crianças do ensino fundamental, não atendendo assim os objetivos propostos nesta pesquisa. Já com o descritor “filosofia da educação” foram encontradas três dissertações e uma tese, o que nos chamou atenção é que as discussões feitas nestes textos abordam a filosofia como um instrumento de aprendizagem no ensino fundamental ou no curso de Pedagogia, ou ainda a partir da concepção de um determinado filósofo.

Quando utilizamos o descritor “formação continuada” foram encontradas sete teses e quarenta e três dissertações, demonstrando que a temática da formação continuada é um campo com muitas discussões quando olhada no aspecto geral, não contemplando as especificidades do ensino fundamental e médio. É relevante destacar que o maior número de teses e dissertações abordava a formação continuada para professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental ou ainda abordavam disciplinas em específico tais como: matemática, português, ciências, história, geografia e formação continuada para professores alfabetizadores.

Ao utilizarmos o descritor “formação continuada em filosofia” encontrou-se três dissertações e uma tese. Após uma leitura das introduções foram realizados alguns recortes e selecionadas apenas duas dissertações, pois as demais abordavam a formação continuada em filosofia para professores atuantes no ensino fundamental, não atendo assim os objetivos de nossa pesquisa. Desta forma direcionamos a busca e as leituras nos textos que contemplavam a formação continuada em filosofia de modo mais geral ou para professores do ensino médio.

Nessa perspectiva selecionamos a partir dos descritores “formação continuada e formação continuada em filosofia” seis textos publicados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, que apresentavam questões relevantes e coerentes com o recorte proposto nesta pesquisa. Textos estes que serão abordados de forma resumida a seguir:

Na dissertação “A proposta curricular de Santa Catarina e a formação de seus professores: formação continuada ou capacitação?” de Norton Alberto Dacoregio (2012), o autor busca respostas para questões que envolvem a Proposta Curricular de Santa Catarina e a

formação de seus professores, bem como sobre a importância atribuída à necessidade de uma formação continuada, a qual é entendida por Dacoregio como sendo toda aquela que ofertada após o término da formação inicial do professor, buscando assim uma compreensão desse conceito dentro dos debates no campo da educação. Dacoregio (2012) divide sua dissertação em 3 capítulos. No primeiro capítulo, o autor analisa a importância da formação continuada, visto que, a formação inicial não se mostra suficiente para o desenvolvimento profissional dos professores. Já no segundo capítulo o autor faz um estudo buscando conhecer e entender os conceitos de “capacitação” e “formação continuada” procurando apontar suas tendências, suas principais diferenças e semelhanças juntamente com suas particularidades, visto que a formação continuada deve propiciar aos professores uma maior articulação entre teoria e prática melhorando a construção de conhecimento de cada professor, tornando-os cada vez mais críticos. Por fim, no terceiro capítulo, faz uma breve descrição sobre a elaboração da Proposta Curricular dando maior atenção aos seus eixos norteadores, uma vez que a Proposta trás em seus eixos fundamentais a “concepção de homem e aprendizagem inseridos em um processo histórico e social, em que o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno”. (DACOREGIO, 2012, p. 28). É neste capítulo também que o autor analisa como são abordados os conceitos de formação continuada e de capacitação dentro da Proposta, bem como se são coerentes com os fundamentos teórico-metodológicos.

No texto “Rodas dos sentidos: a formação continuada de professores em espaços de coletividade” de Maria Cláudia Cardoso Farias (2015) busca-se fazer uma leitura a partir da perspectiva das rodas de formação investigando os significados de formação que são vivenciados nos espaços coletivos, propondo aos professores pensarem sua formação a partir de seus próprios contextos de trabalho, que são organizados na coletividade buscando novas perspectivas de formação como possibilidades a partir de referenciais marxistas. Farias (2015) discute sobre a formação docente a partir de compreensões teóricas entrelaçadas às vivências de formação como docente em escola pública olhando através dos estudos sobre formação de professores. Também a autora procura compreender a metodologia de trabalho chamada de “Roda de formação” sendo descrito como um espaço que possibilita o diálogo, o debate bem como a construção de conhecimentos no coletivo. Ainda, a autora teceu algumas reflexões sobre o contexto social vigente que a partir da superação de diversas crises acaba modificando a concepção de trabalho bem como de trabalho docente. Farias (2015) cria subcategorias a partir das respostas colhidas de sete professores participantes da pesquisa entrelaçando as respostas com os referenciais teóricos. Por fim, a autora se concentra na análise dos dados

produzidos a partir das entrevistas, possibilitando assim um pensar reflexivo e crítico sobre as amarras que o sistema capitalista vem impondo sobre o trabalho do professor.

Simeri de Fatima Ribas Calisto (2015), em seu texto “Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores” nos trás elementos referentes à formação continuada de professores em escolas localizados no campo no período de 2005 a 2014. Também a autora busca investigar se há uma aproximação da educação municipal com os pressupostos da Educação do Campo, pois o município tem 6 escolas do campo, no qual seus professores participam de formação continuada juntamente com os demais professores. Calisto buscou estruturar sua pesquisa em quatro capítulos.

No primeiro capítulo a autora faz um estudo sobre as produções já realizadas sobre a temática da formação de professores das escolas do campo. Em seu segundo capítulo a autora analisou os processos de formação, ocupações e industrialização do território paranaense bem como do município de Araucária, além de realizar um recorte em relação aos modos de produção da vida buscando relacionar com a oferta de educação. No terceiro capítulo foi feito um estudo do “Ruralismo Pedagógico” até o ummovimento buscando uma educação do campo. Neste capítulo ainda é apresentada a construção teórica bem como a política exercida pelo “Movimento por uma Educação do Campo”. Por fim, no quarto capítulo, a autora busca elucidar elementos orientadores da legislação e das políticas analisando o processo de aproximação da legislação do município com o debate de Educação do Campo.

Na tese “Programas de formação continuada para a rede pública do estado de São Paulo: contribuições da UNICAMP para a Secretaria de Estado da Educação” escrita por Fernando Antonio Arantes (2014) busca-se analisar as contribuições da UNICAMP à formação continuada dos professores da rede estadual de São Paulo a partir dos programas “Teia do Saber” e “Curso de Especialização em Gestão Educacional”, enfatizando a formação continuada docente a partir dos anos 2000 bem com o papel da UNICAMP enquanto instituição formadora dentro das políticas que são voltadas para a formação continuada dos profissionais que atuam na educação básica estadual. Arantes (2014) busca organizar sua tese em três capítulos, no qual, no primeiro capítulo é apresentada uma breve discussão referente às políticas públicas que tratam sobre a formação continuada em âmbito nacional e para São Paulo na década de 90, dando maior ênfase para as políticas de formação continuada que foram formuladas e aplicadas a partir dos anos 2000. No segundo capítulo o autor apresenta um breve histórico da Universidade frente aos seus programas de extensão juntamente com os programas ofertados pela instituição referente à formação de professores. Em seu terceiro e último capítulo Arantes (2014) teve como foco as contribuições a partir da implementação do

programa “teia do saber” e do curso de especialização em “gestão escolar”, ambos ofertados na UNICAMP no período de 2002 a 2007. Para isso, o autor analisou os relatórios de avaliação que foram produzidos no decorrer dos cursos, bem como foram ouvidos depoimentos de professores participantes das formações, anotações produzidas pelos docentes em seus diários de classe, além de documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação.

Os estudos supracitados compõem o descritor “formação continuada”. Além desse descritor, conforme citado no início deste subcapítulo, também realizou-se um levantamento utilizando o descritor “formação continuada em filosofia”. Convida-se o leitor para acompanhar as apresentações dos estudos encontrados com o este último descritor.

Na dissertação “A formação continuada de professores de filosofia na REDEFOR: análises”, escrita por Claudinei Zagui Pareschi (2013) objetivou-se analisar o curso de especialização de professores de filosofia ofertado pela REDEFOR (Rede de Formação Docente) ofertado na modalidade à Distância - EAD.

Pareschi (2013) organiza sua dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo o autor buscou fazer uma análise dos conceitos referentes à “Teoria Crítica da Sociedade” proposta pelos filósofos frankfurtianos Adorno, Horkheimer e Marcuse, buscando fundamentos para as análises em torno dos conceitos de “Indústria Cultural”, da técnica e da tecnologia bem como os impactos produzidos na educação e também na formação do indivíduo nos tempos atuais. No segundo capítulo o autor faz uma abordagem referente à presença destas novas tecnologias na educação e sua influência junto à criação da “Cibercultura” bem como a presença desta tecnologia na formação docente na modalidade EAD. Já no terceiro capítulo Pareschi (2013) faz uma descrição do curso de “Especialização em Filosofia à Distância da REDEFOR”, apresentando-a como uma alternativa para a formação e atualização docente na rede Estadual de São Paulo. Por fim, no quarto e último capítulo, o autor busca descrever e analisar as aprendizagens bem como as condições de interação que se oferecem no curso de “Especialização em Filosofia a distância da REDEFOR-UNESP”, bem como quais são suas contribuições e quais são as limitações diante da formação continuada de professores em filosofia em seus momentos semiformativos bem como os formativos, utilizando os referenciais criados anteriormente para as análises que foram propostas.

No mesmo sentido a dissertação escrita por Juliana Janaina Tavares Nóbrega (2013) intitulada “Formação continuada para professores de filosofia do ensino médio na modalidade à distância: o projeto REDEFOR” destaca aspectos relacionados ao retorno da filosofia como

disciplina curricular obrigatória no ensino médio a partir da aprovação da Lei 11.684/08 alterando o artigo 36 da LDB 9394/96. A autora ainda aborda aspectos relevantes à preocupação com a formação dos professores que irão ministrar ou que ministram esta disciplina juntamente com os debates referentes aos conteúdos e metodologias de ensino para a filosofia. Também ressalta que se deve pensar uma formação continuada levando em consideração os docentes formados em “licenciatura em filosofia” e que desde 1972, quando a filosofia foi retirada dos currículos não tinham campo de atuação nas escolas de educação básica. Neste sentido a autora teve como foco em sua pesquisa o “Programa REDEFOR” na modalidade EAD, que surge no ano de 2010 cuja proposta a formação continuada em nível de pós-graduação para professores atuantes na rede estadual de ensino focando diferentes áreas, dentre elas a filosofia. Nóbrega(2013) destaca que 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” (NÓBREGA, 2013, p. 7).

A dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo a autora fez uma descrição histórica a respeito da filosofia como disciplina curricular na educação básica brasileira, já que somente na década de 1930 se tem a primeira universidade para formação de professores em filosofia, embora ela já fosse ensinada desde o período jesuítico. Em seu segundo capítulo Nóbrega (2013) aborda aspectos relacionados à formação continuada de professores na modalidade EAD a partir do Programa REDEFOR. No terceiro capítulo a autora se preocupa em fazer uma descrição dos procedimentos metodológicos realizados para sua pesquisa bem como a coleta e análise dos dados obtidos. Já no quarto capítulo Nóbrega(2013) faz uma reflexão a partir dos resultados trazidos em sua pesquisa através da análise dos dados que foram obtidos por meio de questionários e entrevistas que foram realizadas com docentes que atuam no Ensino Médio dentro da rede estadual de São Paulo.

A partir desses referenciais alusivos à formação continuada de professores dos autores já mencionados em cada resumo, podemos inferir que a formação continuada faz parte do cotidiano das redes de ensino, embora, quando observado de modo mais específico, como no caso para professores de filosofia, não se tem muitas discussões referentes à temática. Elássão pontuais, pois o que ainda prevalece é a fragmentação, bem como os programas de formação continuada em longo prazo ainda são exceções.

Durante as leituras dos estudos, tanto dos artigos como das dissertações e teses, os autores apresentam a formação continuada como sendo uma forma de suprir ausências percebidas na formação inicial do professor, buscando superar o que Sonia (2004) aponta

como sendo a racionalidade técnica que era uma característica da década de 1970. Segundo Nunes (2005) a formação continuada deve ser de qualidade atendendo aspectos ligados as necessidades do professor bem como das escolas, e neste caso, deve entrar em cena o trabalho das secretarias de educação dos Estados na oferta de formação continuada para os professores em parcerias com as Instituições de Ensino Superior – IES.

Um dos grandes desafios apresentados pelos autores citados é o do entendimento da formação continuada como sendo uma superação das lacunas deixadas na formação inicial, não dando muito espaço para discussões referentes à profissionalização docente, da valorização e até mesmo não abrindo espaço para a produção de novos conhecimentos por parte do professor participante dos cursos de formação continuada. Segundo os autores dos textos analisados o que se tem é a oferta de cursos com materiais prontos, organizados pelas secretarias de educação em parceria com as IES, não permitindo assim ao professor espaços de reflexão sobre as práticas docentes. Segundo os autores não adianta escutar os professores e não oferecer espaços de debate, de reflexão aos docentes na busca do desenvolvimento da autonomia profissional superando assim o trabalho docente burocrático. Outro ponto abordado pelos autores é a falta de articulação entre a formação inicial e a continuada, pois basicamente o que existe é uma oferta de cursos de extensão, ou paradas pedagógicas para estudos de materiais já prontos. Além destes aspectos, também se apresentou discussões sobre a falta de experiências formativas, a qual pode contribuir para a chamada semiformação, buscando adaptar os docentes “para as exigências emergentes da rede e do mercado, internalizando ideais propostos pelo governo acriticamente, comprometendo a construção da autonomia, da consciência crítica e da resistência à realidade em que se encontra”. (PARESCHI, 2013, p. 109).

Como possíveis soluções a estes problemas enfrentados referentes às concepções de formação continuada de professores, os autores apontam para a necessidade de ouvir os professores envolvidos, bem com compreender que formação contínua é toda aquela ofertada após o término da formação inicial, pois a natureza do trabalho educacional exige um constante movimento de construção e de reconstrução dos conhecimentos profissionais, que devem ser vivenciados não somente pelos futuros professores em seu processo de formação inicial, mas também deve permear toda a trajetória daqueles que já atuam na docência, provocando assim, uma mudança nos cursos de formação inicial e buscando uma aproximação maior entre a formação teórica e a formação prática dos professores, como aponta Gama e Terrazzan (2007).

A formação continuada também deve ser compreendida dentro de uma perspectiva histórico-social, “deve tomar como base a prática pedagógica e situa, como finalidade dessa prática, levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade” (DACOREGIO, 2013, p. 122), visando assim uma humanização do trabalho do professor buscando um aprimoramento do saber escolar, bem como, promovendo a autonomia e a criticidade de seus alunos. Todavia, para que isso aconteça, o professor também deve se tornar cada vez mais autônomo e crítico, praticando ações conscientes voltados para a transformação dos espaços que estão inseridos.

Os autores ainda defendem a necessidade de continuidade de parcerias entre as secretarias de educação com as IES, uma vez que a formação continuada pode interferir diretamente no desenvolvimento profissional. Nobrega (2013) aponta para uma valorização cada vez maior para as teorias em detrimento das discussões práticas, e a dificuldade para realização das leituras e atividades propostas devido ao pouco tempo disponível para formação continuada, não permitindo assim espaço para debates. Esses debates proporcionam aos professores reflexões filosóficas pertinentes, permitindo um embasamento teórico e possibilitando-os repensar suas práticas educacionais.

Essas reflexões acerca dos aspectos referentes ao contexto histórico sobre a formação de professores, e também sobre aos avanços e retrocessos nesta formação no Brasil, nas quais deve ser dada aos professores condições para que possam refletir sobre sua prática, seus instrumentos, buscam empoderar os professores para superar as discontinuidades da formação continuada.

Após esta inserção no mundo das produções acadêmicas que apresentamos até o momento e dos diferentes caminhos trilhados por elas, buscamos construir nosso próprio caminho. Assim, convidamos o leitor para nos acompanhar nos caminhos metodológicos a partir da Hermenêutica da Profundidade de Thompson (1995) e a Análise do Discurso de Orlandi (2015).

CAPÍTULO 2 – ROTEIRO PARA OS ECOS: HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP) E ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

Neste capítulo, encontra-se descrito o caminho metodológico desta pesquisa. Esta apresenta-se como qualitativa, de caráter documental e análise de discurso. Como autores de base, utilizam-se as reflexões de Marli André e Menga Lüdke (1986) para a estruturação das entrevistas, Thompson (1995) com a Hermenêutica da Profundidade (HP) e Orlandi (2015) para a Análise de Discurso (AD), - autores que serviram como base para o desenvolvimento desta pesquisa, no qual sempre buscamos desenvolver o trabalho com seriedade e ética.

Como forma de dar materialidade ao estudo e à abordagem acima citada, fora utilizada na investigação a pesquisa documental e entrevistas com professores de filosofia alocados na 4ª Gerência Regional de Educação – GERED Chapecó.

Em nossa pesquisa não temos por objetivo quantificar os dados pesquisados, mas sim buscamos compreender o objeto de estudo no contexto ao qual ele pertence, sendo assim, uma pesquisa de caráter qualitativa, uma vez que buscamos observar e reconhecer os fatores e as relações que envolvem a formação continuada de professores de filosofia.

Convida-se o leitor para dar o primeiro passo dentro deste capítulo, que será de adentrar ao campo teórico que nos sustentou no percurso da pesquisa, com as reflexões de Marli André e Menga Lüdke (1986), Thompson (1995) com a Hermenêutica da Profundidade (HP) e Orlandi (2015) com a Análise de Discurso (AD).

2.1 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE PESQUISAR

Por meio do ato de pesquisar torna-se possível a produção de conhecimento científico, uma vez que as indagações estão presentes no dia a dia e soam na mente humana cotidianamente impulsionando-o a buscar as respostas.

Essas indagações surgem a partir das necessidades apresentadas, dos problemas. A pesquisa vem com o intuito de resolver essa necessidade e/ou, em algumas exceções, de chegar o mais perto possível da resposta à pergunta decorrente de dado problema,

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita a sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo

o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 01-02).

Por meio da pesquisa, se produz novos conhecimentos e com eles o pesquisador busca transformar seu modo de agir bem como o pensar, uma vez que durante o processo de produção de novos conhecimentos não supre apenas a necessidade de responder as questões, mas proporcionará ao pesquisador uma mudança no modo de perguntar ou pensar.

As autoras Lüdke e André (1986) ainda destacam que a produção de saberes é um processo contínuo, que toda pesquisa tem um ponto de partida, uma referência, e que é a partir dele que o pesquisador organiza sua investigação, procurando conhecer o problema, isto é, formulá-lo adequadamente em suas múltiplas determinações, especificando-o durante a busca por respostas. Os conhecimentos acumulados historicamente são respostas de pesquisas realizadas anteriormente e que são disponibilizadas por meios eletrônicos através de periódicos e impressos por meio de livros, materiais didáticos e por meio de conteúdos curriculares. Esses conhecimentos se somarão aos novos produzidos em pesquisas posteriores, enriquecendo os saberes sobre o assunto, sendo este o objeto de pesquisa:

Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas que não pode é ser ignorado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 02).

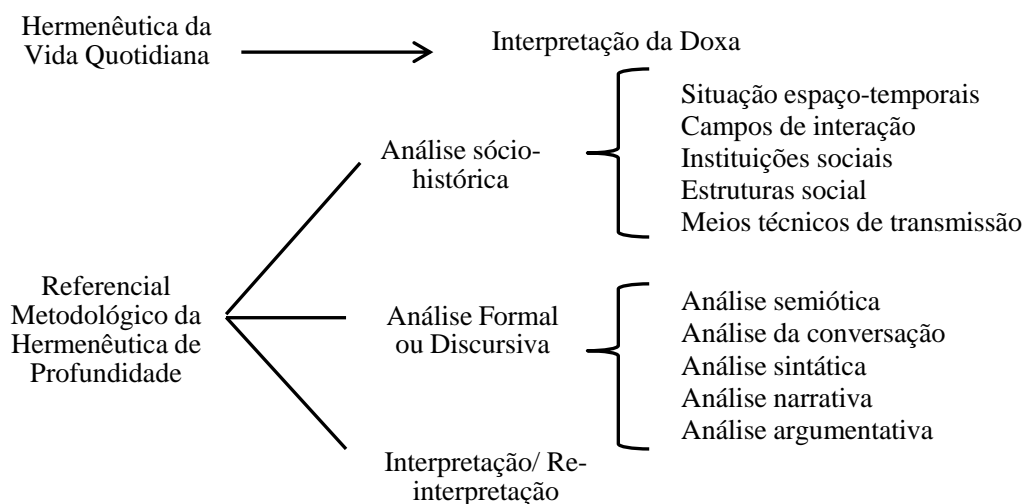
Ainda para as autoras, “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 05). No entanto, é necessário que o pesquisador identifique qual é o problema de pesquisa, para que tudo que venha a ser investigado e analisado possa então ser revertido em novas descobertas. Para isso, escolhemos a metodologia da Hermenêutica de Profundidade (HP) de Thompson (1995) como um caminho a seguir.

A HP de Thompson (1995) está calcada na abertura oferecida por tal metodologia, possibilitando ao pesquisador conhecer o contexto sócio-histórico e também a utilizar a análise formal ou discursiva e com a possibilidade de interpretar e reinterpretar os dados encontrados. Nesta pesquisa optamos pela metodologia da Análise de Discurso – AD. De acordo com Thompson (1995), esse campo de estudo da HP busca relacionar diferentes metodologias da interpretação.

[...] a metodologia da HP nos possibilita fazer uso de métodos particulares de análise e ao mesmo tempo alerta-nos sobre os seus limites e suas falácias subjacentes. É um esquema intelectual para um movimento de pensamento que demonstra características distintas das formas simbólicas, sem cair nas armadilhas gêmeas do internalismo ou do reducionismo. (1995, p. 377).

Procurando ser coeso e atento ao Referencial Metodológico da HP, buscou-se realizar um esforço reflexivo durante as análises dos documentos e textos sobre a formação continuada a partir da observação das três fases que Thompson (1995) considera que são importantes e que devem constituir as “dimensões analíticas de um processo interpretativo complexo” (p.365) – as quais são: análise sócio-histórica; análise formal e discursiva e a interpretação e re-interpretação dos dados coletados, como pode ser observado no organograma a seguir.

Figura 2- Formas de investigação hermenêutica proposta por Thompson



Fonte: THOMPSON, 1995, p. 365.

Como observado no organograma anterior, Thompson (1995) aponta como as três fases da análise podem ser mais eficientes dependendo do pesquisador. Assim em nosso estudo partimos de uma pesquisa documental numa perspectiva reflexiva trazendo como suporte metodológico o referencial e as proposições da Hermenêutica da Profundidade (HP) de John B. Thompson (1995), em sua obra “Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa” ao considerarmos que esta abordagem confere a pesquisa documental um caráter dialético e histórico-social.

Segundo Thompson (1995), o campo de estudo da HP se vinculada às metodologias da interpretação. Esta opção por trabalhar com a metodologia da HP está calcada na abertura que

tal proposta metodológica pode nos oferecer. Segundo Veronese e Guareschi (2006) esta ferramenta metodológica proporciona ao pesquisador formas de análise do contexto sócio-histórico e do espaço-temporal que abriga o objeto de pesquisa, podendo empreender análises discursivas, pois são formas simbólicas⁷, são produtos de ações que tem como base as regras e construções mais complexas. É a partir delas que se expressam ou se diz algo, atribuindo-se assim um caráter potencialmente crítico nas pesquisas. Portanto, este referencial nos permite analisar o objeto de diferentes formas, compondo assim um processo interpretativo complexo.

A HP permite indagações referentes ao alcance das abordagens, oferecendo uma consistência metodológica para o estudo, bem como possibilidades de análise das formas simbólicas. Thompson (1995) nos propõe um método de investigação científica.

A primeira fase, segundo o autor, é a “análise sócio-histórica” onde buscamos compreender o estudo do contexto espaço-temporal, os campos de interação, as instituições sociais, e as estruturas sociais, permitindo uma complementação entre a análise formal e seus contextos. Portanto, em nossa pesquisa buscamos conhecer e compreender o contexto sobre a formação continuada de professores de filosofia no Brasil e na 4ª Gerência Regional de Educação – GERED Chapecó. Também fez-se necessária uma busca bibliográfica, pois as obras de alguns autores contribuíram para que pudéssemos organizar de maneira lógica e coerente a articulação com nossa questão de pesquisa. Levantamos os documentos sobre a formação continuada dos professores de filosofia, bem como o que a Proposta Curricular de Santa Catarina estabelece como formação continuada; também as entrevistas se tornaram documentos para a análise, uma vez que, demonstram possibilidades concretas de efetiva formação continuada para os professores da rede pública de ensino pertencentes à 4ª GERED Chapecó no período de 2000 a 2018.

Na segunda fase que é compreendida por “análise formal ou discursiva”, parte-se do pressuposto de que “os objetos e expressões que circulam nos campos sociais são também construções simbólicas complexas que apresentam uma estrutura articulada” (THOMPSON, 1995, p. 369). Esta é a fase mais importante, pois é nela que estaremos analisando as entrevistas a partir da sua estrutura interna, uma vez que elas têm muito mais a dizer do que se imagina. Nesta segunda fase se busca fazer uma análise do conteúdo contido no material obtido a partir das pesquisas realizadas, no qual, por meio da análise semiótica o pesquisador pode fazer uma análise da conversação, análise sintática da narrativa e argumentativa e

⁷ Para Thompson (1995) as formas simbólicas são todas as materialidades/objetos que veiculam concepções, ideias sobre algo ou alguma coisa. Em nossa pesquisa, os documentos analisados serão considerados formas simbólicas.

também a análise de conteúdo de forma profunda. Portanto, este tipo de análise nos revela qual forma linguagem/conteúdo será empregada, uma vez que o modo de expressão pode se tornar revelador em relação às posições e concepções, pois a maneira como se expressa ou descreve uma situação pode trazer indícios importantes ao pesquisador, nesse sentido utilizaremos as entrevistas e a análise de conteúdo para interpretá-los.

Segundo Veronese e Guareschi (2006, p. 89), quando se tem a utilização “de um padrão formal de análise, podemos entender como o sentido opera como uma possível mensagem é transmitida, seja pela imagem, pela fala ou pela escrita”. Portanto, esta abertura proporcionada na fase da análise formal, onde o pesquisador pode empregar qualquer padrão formal, elegendo o mais indicado para o tipo de material utilizado em sua pesquisa, propicia uma rica gama de possibilidades tornando a metodologia da HP bastante abrangente.

Neste sentido, apresenta-se como um dos materiais para esta pesquisa a entrevista aos professores de filosofia da rede pública de educação, atuantes na 4ª GERED de Chapecó. Por conseguinte, os dados que foram obtidos com os professores, através da entrevista semiestruturada, podem nos oferecer informações distintas.

As autoras Lüdke e André (1986) advertem para alguns cuidados que o pesquisador deve ter durante o processo das entrevistas. Primeiramente, o pesquisador/entrevistador precisa informar aos entrevistados qual é o objetivo da entrevista, bem como, o entrevistador deve marcar local e horário para a realização das entrevistas, garantido o sigilo e anonimato dos entrevistados. Além disso, deve respeitar a individualidade dos professores entrevistados. O pesquisador/entrevistador deve utilizar uma linguagem adequada e compreensível, pois facilitará o processo de coleta. As autoras ainda descrevem que o entrevistador tem que ser bom ouvinte, promovendo um ambiente em que o entrevistado se sinta à vontade e não perpassa por constrangimentos.

Neste sentido, as autoras elucidam que ao escolhermos a entrevista como uma das fontes de coleta de dados, “estamos assumindo uma das técnicas de coletas de dados mais dispendiosas, especialmente pelo tempo e qualificação exigidos do entrevistador”, uma vez que, “quanto mais preparado estiver ele, quanto mais informado sobre o tema em estudo e o tipo de informante que irá abordar, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Permite-se assim, a partir do material coletado o avanço para a terceira fase da metodologia da HP de Thompson (1995) que é a “interpretação e re-interpretação”.

Essa fase segundo este autor, envolve uma construção criativa impulsionando uma compreensão do mundo social bem como, tecendo construções de saberes potencialmente

críticos e emancipatórios. Esta fase segundo o autor é facilitada pela análise formal, mas pode-se fazer uma distinção, uma vez que,

[...] Os métodos de análise discursiva procedem através da *análise*, eles quebram, dividem, desconstroem, procuram desvelar os padrões e efeitos que constituem e que operam dentro de uma forma simbólica ou discursiva. A interpretação constrói sobre esta análise, como também sobre os resultados da análise sócio-histórica. Mas a interpretação implica um movimento novo de pensamento, ela procede por *síntese*, por construção criativa de possíveis significados. Este movimento de pensamento é um complemento necessário à análise formal ou discursiva. (THOMPSON, 1995, p. 375, grifos do autor).

Portanto, segundo o autor o processo de interpretação desconstrói, quebra, divide, tendo como objetivo expandir o conhecimento constituído a partir das formas simbólicas. Segundo Thompson (1995), é também nesta fase que se tem “um movimento novo de pensamento”, originado a partir da análise, possibilitando ao pesquisador uma construção criativa de significados, pois esse movimento é necessário, tornando-se um complemento para a análise formal e um processo simultâneo de reinterpretação.

Segundo o autor,

[...] por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito. (THOMPSON, 1995, p. 375).

Os sentidos produzidos durante o processo de análise pelo pesquisador podem distanciar-se ou até mesmo divergir segundo Thompson (1995) dos significados que foram atribuídos a essas formas por quem originalmente as produziu e pré-interpretou: o sujeito pertencente ao mundo sócio-histórico. Nesse sentido, o autor argumenta que “[...] a possibilidade de um conflito de interpretação é intrínseca ao próprio processo de interpretação” (THOMPSON, 1995, p. 376).

Esse risco é inerente quando é empregado o processo de reinterpretar um campo ao qual, já fora interpretado pelos sujeitos previamente, uma vez que esta situação de “divergência entre uma interpretação de superfície e uma de profundidade, entre pré-interpretação e reinterpretação” (THOMPSON, 1995, p. 376). Logo, segundo o autor, é nesse momento que se cria o “potencial crítico da interpretação” possibilitando assim uma ruptura em meio à pré-interpretação e a reinterpretação ou, entre a superficialidade e a profundidade.

Ao articularmos a HP de Thompson (1995) com outras metodologias, optamos pela Análise de Discurso de Eni Orlandi a partir da sua obra “Análise do Discurso: Princípios e

Procedimentos” (2015), na qual a autora descreve que a análise do discurso não fecha seus limites, pois não se coloca como sendo uma única proposta metodológica.

A opção por essa metodologia ocorre porque nos permite uma reflexão sobre a linguagem e comunicação, nos estimulando a ir além do que se apresenta nos enunciados, buscando nesses discursos o dito que não está dito. A proposta de análise do discurso que Orlandi (2015) propõe em seu livro é dividida em três seções, cada uma corresponde a um capítulo em sua obra, pois cada um faz abordagens pertinentes ao campo de investigação de análise do discurso (AD), ao qual descreveremos esse passo a passo a seguir.

Logo no início de seu texto a autora nos situa dentro do terreno das discussões, pois o pesquisador deve caracterizar seu objeto de estudo uma vez que, é importante para ajudar no entendimento da abordagem. Segundo Orlandi (2015) estas condições de produção devem ser consideradas, por que possibilitam que o pesquisador compreenda os sujeitos, as situações e a memória, diferenciando assim a análise de discurso da análise do conteúdo, uma vez que, esta última busca extrair significados dos textos, enquanto que a AD busca considerar a linguagem não transparente, permitindo assim, que o pesquisador veja o texto como uma materialidade simbólica e significativa.

A AD procura trabalhar em espaços no qual a linguagem faz sentido. É uma análise que depende das condições de produção, pois o sentido não está na palavra, uma vez que a AD trabalha com diferentes possibilidades, buscando analisar o lugar para posteriormente observar a posição. O pesquisador deve ir além para compreender o contexto dessa comunicação e as condições sócio-históricas, procurando criar uma visão a respeito do discurso analisado na tentativa de construir um método que corrobore na compreensão dos sujeitos, o que segundo a autora permite que o pesquisador vá além do que está dito.

Assim, para a AD é necessário levar em consideração as condições de produção que acompanham os discursos, as situações e as memórias contidas neles, pois “formação discursiva”, “ideologia”, “sujeitos” bem como sua forma histórica, são conceitos que sempre devem ser considerados pelo pesquisador.

Para Orlandi (2015) é necessário um olhar analítico, uma retomada aos pressupostos teóricos abrangendo questões que dizem respeito à construção de dispositivos para a interpretação, pois são apresentados pela autora como métodos que ajudam a ordenar o processo de AD uma vez que, organizam as aplicações abordadas neste processo.

Neste sentido, o pesquisador durante o processo de análise não deve apresentar-se de forma neutra aos fenômenos que são constatados durante a pesquisa, mas ter uma postura ponderada diante da interpretação do discurso. Para isso, Orlandi (2015) nos diz que é

imprescindível que o pesquisador invista na propriedade inserida na linguagem. Isto é, o pesquisador deve considerar a ideologia existente, mas deve tomar cuidado para não se tornar uma vítima dos efeitos que são produzidos a partir das ideologias.

Desta maneira, o pesquisador ao optar pela Análise de Discurso deve buscar fazer uma reflexão referente à linguagem, visto que ela contém emoções, é um lugar de debates, mas também pode se tornar um lugar de resistência e opressão.

Orlandi (2007) também chama a atenção referente ao silêncio que se configura como sendo uma das formas de discurso, pois contém uma significação própria, sendo chamando então pela autora de o não dito, e este “não é o nada não, é o vazio sem história. É o silêncio significante”. (ORLANDI, 2007, p. 73).

Este silêncio também serve como produtor de resistência, visto que, em certa fala, esta já pode estar carregada de silêncio e que pode servir como forma de resistência colocando certo apagamento em determinados sentidos no discurso que venha a ser proferido pelo indivíduo que está sendo entrevistado.

Portanto, a AD passa a ser uma teoria que procura considerar o processo de constituição ideológica dos sujeitos juntamente com sua constituição sócio-histórica, buscando os relacionamentos existentes entre os fatores ideológicos na constituição mútua entre linguagem e sociedade. Ressaltamos que o pesquisador não pode descartar o que não é falado, pois este também gera sentido, ou melhor, evidencia o oculto.

Neste estudo não pretendemos esgotar a teoria da AD, a qual faz parte de um corpo metodológico específico e epistemológico, mas como sendo um complemento à HP, buscando assim fundamentar nossas análises discursivas a partir dos dados recolhidos durante o processo das entrevistas.

Nesse processo é muito importante registrar que a AD segundo Orlandi (2015), visa compreender “[...] como os objetos simbólicos que produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação como parte dos processos de significado” (ORLANDI, 2015, p. 26). Assim objetivamos com esse estudo compreender e interpretar os sentidos explicitados pelas entrevistas concedidas pelos/as participantes em nossa pesquisa.

Assim, para nossa análise foram utilizadas as transcrições realizadas a partir das entrevistas. Buscamos deixar claro que as transcrições compõem uma unidade de análise, não apenas pelo sentido que produzem entre seus interlocutores, mas como significação em relação ao sujeito no mundo, bem como o contexto ao qual ele pertence, não sendo compreendido apenas como um dado, mas como um fato, segundo Orlandi (2015). Assim, o objetivo de nossa análise não está no texto propriamente, mas sim, no discurso que está ligado

ao processo da formação discursiva, isto quer dizer que o pesquisador deve buscar compreender o contexto as quais foram produzidas e que se manifestam os discursos.

Ainda, em relação ao discurso Orlandi (2015), estabelece o que ela chama de interdiscurso, ou seja, a relação estabelecida entre o que está sendo dito e o que já fora dito. Neste sentido, retoma-se assim um discurso que já fora proferido, ao qual nem sempre ocorre de forma consciente, ligando a memória, que é um momento de construção de sentido com a formulação dos discursos, que é o momento das enunciações.

Assim, conforme a autora, por meio do discurso compreende-se como a língua constrói sentido constituindo o sujeito, ao permitir por meio dele, conhecer a realidade. Desta forma a HP de Thompson (1995) e a AD de Orlandi (2015), se complementam para analisarmos os elementos que estão presentes nos discursos que foram coletados a partir das entrevistas com os professores e as significações contidas nas falas sobre a formação continuada.

Portanto, depois que expusemos o caminho metodológico a que escolhemos para realizar a nossa pesquisa levando em consideração os teóricos da metodologia percorremos alguns caminhos que contribuiriam para o andar dessa pesquisa, como será exposto a seguir.

2.2 CONHECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

A metodologia corresponde ao caminho que fora percorrido durante a realização de nossa pesquisa, bem como a utilização e definição de métodos e técnicas que foram utilizados no processo de coleta dos dados para as análises, adotando uma forma dissertativa, uma vez que fora demonstrado a partir de argumentos, por meio da qual seja possível a solução da problemática de nossa pesquisa. É o que destacam Lüdke e André (1986, p. 15), ao afirmarem que o “pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano”.

Neste sentido, inicialmente entramos em contato com a Gerência Regional de Educação de Chapecó - GERED, para obter dados referentes às escolas que possuem ensino médio, bem como, os telefones destas instituições para um primeiro contato para coleta de dados referente aos professores de filosofia, para posteriormente fazer a seleção destes a partir da localização geográfica dessas escolas, uma na região norte, uma na região sul, uma na região leste, uma na região oeste e duas na região central de Chapecó.

Neste sentido, a presente pesquisa contou com a colaboração de seis professores da rede estadual de Santa Catarina que atuam em escolas localizadas no município de Chapecó.

A seleção desses profissionais deu-se por meio de consultas por telefone às escolas levantando o quantitativo de professores de Filosofia alocados nas respectivas Unidades escolares. Obteve-se o total de 19 escolas⁸ estaduais situadas no município que atendem o Ensino Médio, e conseqüentemente possuem professores de Filosofia. Destas, selecionou-se então, 6 professores/escolas. O critério utilizado para a seleção destes professores, fora a localização geográfica das escolas em que atuam: foram escolhidas seis escolas em diferentes pontos da cidade, englobando escolas de bairros e centro. Além disso, as escolas de bairros foram selecionadas de acordo com os pontos cardeais. Assim, obteve-se um professor por ponto cardinal do município e dois da região central de Chapecó.

Esses professores, sujeitos de nossa pesquisa, estão atuando na rede de ensino há alguns anos, conforme será detalhado mais adiante. A seleção destes sujeitos respeitou o recorte temporal da pesquisa, ou seja, são professores que estão na rede a partir do ano 2000, como ACT ou como efetivo, visto que o estado promoveu concurso público no ano de 1998, 2002, 2012 e em 2017, e estes professores acompanharam o processo de reinserção da filosofia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio catarinense.

As entrevistas realizadas possuíam diversas perguntas orientadoras, as quais procuraram conhecer quais eram os conceitos sobre formação continuada, qual a compreensão da função da formação continuada, se os professores têm participado de cursos de formação continuada (geral ou específica) fora do espaço escolar, quais as contribuições que um curso de formação continuada teria para os professores de filosofia, assim como sugestões e críticas sobre a organização da formação continuada pelas quais já passaram.

2.3 PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

“As perguntas são as locomotivas do conhecimento, daí a sua importância nos projetos de pesquisa. É possível afirmar que o essencial de um projeto de pesquisa é a problematização da necessidade e a sua transformação em questões e perguntas” (GAMBOA, 2013 p. 87). É a pergunta que abrirá caminho para que o pesquisador possa chegar até a resposta, porém esta

⁸ As 19 escolas existentes são: EEB Antonio Morandini; EEB Bom Pastor; EEB Cel. Lara Ribas; EEB Druziana Sartori; EEB Cel. Ernesto Bertaso; EEB Prof^ª Irene Stonoga; EEB Marcolina Rodrigues da Silva; EEB Marechal Bormann; EEB Pedro Maciel; EEB Prof^º Nelson Horostecki; EEB Prof^ª Geni Comel; EEB Prof^ª Lourdes Angela Sartori Lago; EEB Prof^ª Luiza Santin; EEB Prof^ª Valesca Parizotto; EEB Prof^ª Zélia Scharf; EEB São Francisco; EEB Tancredo de Almeida Neves; EEB Saad Antonio Sarquis; EEB Prof^ª Lidia Glustack Remus.

não dará a pesquisa como finalizada e, sim, abrirá novas possibilidades para novas perguntas permitindo assim novos processos de pesquisa.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a *pergunta-síntese* que nos impulsionou é: *Como os programas de formação continuada em nível estadual atendem as emergências/necessidades de formação de professores de filosofia na Gerencia Regional de Educação de Chapecó?* Por conseguinte, como questões de pesquisa, podemos elencar os seguintes questionamentos: Como ocorreu/ocorre a formação continuada de professores no Brasil? Existem (e quais são os) programas criados pelo Ministério da Educação que dão suporte para a formação continuada de professores? Como ocorreu o processo de inserção da Filosofia no currículo da Educação Básica brasileira e catarinense? O que dizem os professores da rede estadual de Santa Catarina, alocados em escolas públicas em Chapecó, sobre os processos de formação continuada em Filosofia?

Diante destas problematizações, definiu-se como o objetivo geral: Compreender o processo e a concepção dos docentes sobre a formação continuada de professores de Filosofia das escolas da rede pública estadual, alocadas no município de Chapecó, bem como, se estas formações atendem as emergências/necessidades destes professores.

Assim, após a exposição dos pressupostos metodológicos e os caminhos que foram percorridos durante a realização desta pesquisa, convida-se o leitor para acompanhar as reflexões sobre a história da filosofia no currículo brasileiro, bem como em Santa Catarina.

CAPÍTULO 3 – PRIMEIROS ECOS: CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE ONDE E QUANDO SE INICIA O ENSINO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Pensar (a presença) da Filosofia no Ensino Médio presente no currículo da educação brasileira demanda uma contextualização, uma retomada de sua história – tarefa cuja realização é proposta neste capítulo. Assim desenvolveu-se, nesta parte da pesquisa, levantamentos alusivos aos dados históricos da inserção da filosofia no currículo da educação brasileira, bem como suas ausências, de modo a chamar a atenção para as razões ideológicas, ou seja, o processo que dificultava um pensar mais crítico, bem como seu movimento pendular nos currículos, desde o século XVI até dias atuais.

3.1 A FILOSOFIA NO BRASIL

A filosofia chegou ao Brasil no século XVI. Foi trazida com os religiosos da Companhia de Jesus, sendo estes os responsáveis por exercerem um papel de maior influência no que tange a história da educação brasileira. Os padres Jesuítas detinham sob sua responsabilidade a catequese bem como a educação dos povos das colônias, pois em seus ensinamentos sempre buscavam propagar a fé cristã. Em uma de suas cartas o Pe. Anchieta buscou relatar as atividades que eram exercidas no Brasil na qual se buscava ensinar os rudimentos da fé cristã, ensinando-lhes também as letras, assim aprendiam a doutrina da salvação a partir da catequese.

Os padres jesuítas desempenhavam de certa forma, uma espécie de teocracismo⁹, buscavam de certo modo um monopólio com relação ao pensamento afastando Portugal de contribuições significativas condizentes ao movimento científico daquela época, que tinham como principais filósofos Descartes, Bacon, Galileu, entre outros. A educação que se estava passando na época, segundo Cartolano (1985), era voltada para os filhos da então considerada elite dirigente daquela época, com conteúdos retóricos, livrescos, gramaticais, formalista, sem nenhuma base nacional e natural, servindo de deleite para os ricos brancos e católicos. A filosofia nesse momento passa a ser “mero comentário teológico, baseado, principalmente, na renovação da escolástica aristotélica” (CARTOLANO, 1985, p. 20). Segundo Costa (1967) se tinha uma simples reprodução das ideias, pois,

⁹A palavra teocracismo vem da palavra “**Teocracia**” de origem grega que significa “Teo: Deus + cracia: poder. É um sistema de governo cuja suas ações políticas devem ser submetidas às normas de uma determinada religião predominante. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/teocracia/>>. Acesso em: 4 set. 2018.

A filosofia era assim considerada uma disciplina livre. Da Europa ela nos vinha já feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as idéias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica. (COSTA, 1967, p. 8).

Portanto, esse processo educativo deixou traços marcantes no povo brasileiro. No que diz respeito à filosofia, Mazai e Ribas (2001, p. 3) descrevem que “[...] ela se constitui mais precisamente como assimilação”.

Os padres jesuítas neste período tinham como base a “Ratio Studiorum¹⁰” para organizar seus planos de estudos buscando fazer uma sistematização do conhecimento. Neste contexto a filosofia era subordinada à teologia e ao dogmatismo na procura de uma ortodoxia na qual conduzia os padres a expurgar qualquer texto que não tinha nenhuma aproximação das ideias do filósofo grego Aristóteles e do filósofo São Tomás de Aquino.

Neste período a filosofia era usada na busca de prevenir desvios, mas também para defendê-la, pois estava a serviço de uma doutrina religiosa, mostrando assim, que neste momento a filosofia tinha incutido em suas bases o papel militante e teológico, que era muito forte neste período. A filosofia era destinada ao preparo da elite intelectual, pois ser marcada por sua maneira árida de pensar, bem como na forma de interpretar a realidade. Os estudos eram compostos de “[...] quatro séries de gramática (assegurar expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante), e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente)” (CARTOLANO, 1985, p. 22).

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os padres jesuítas da colônia, justificando que o ensino deveria preparar os cidadãos para servir o estado civil e não para servir à igreja. É neste período que o Brasil passa a receber influências das ideias modernas francesas, tais como: ideias de igualdade, liberdade. Neste contexto a filosofia busca superar a questão do escolasticismo¹¹, tendo em vista os resultados de uma ciência aplicada que ganhava força na Europa. O pensamento se apresentava ao mesmo tempo racionalista e revolucionário, na pretensão de “resolver as questões de uma vez para sempre, matematicamente, sem tomar em

¹⁰ A Ratio Studiorum é um conjunto de regras que foram criadas e que regulamentavam o ensino nos colégios comandados pelos padres jesuítas. A sua primeira versão é de 1599 e ganhou status de regra para toda a companhia de Jesus, tendo por função ordenar todas as atividades desenvolvidas nas escolas. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm>. Acesso em: 4 set. 2018.

¹¹ A palavra empregada em nosso texto é originada a partir da palavra Escolástica, que foi o método de pensamento dominante entre os séculos IX a XVI. Os escolásticos tinham forte influência do pensamento aristotélico. Sob o comando do Papa Leão III foram organizadas escolas sob a tutela das instituições católicas, na qual se tinha como educação o modelo romano de escola. (TOMASI, Gilberto. FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2013).

considerações circunstâncias históricas; por outro lado, a teoria do conhecimento dominante é o empirismo sensualista” (CARTOLANO, 1985 p. 23).

Após a expulsão dos padres jesuítas, houve uma reforma na universidade portuguesa, em consonância a esse espírito novo que surgia e que começava a chegar ao Brasil, uma visão moderna e que buscava combater a doutrina jesuítica. São inseridos livros mais atuais. Neste período uma grande parcela de professores eram selecionados e nomeados pelo Marquês de Pombal. Neste cenário foi inevitável a destruição da velha universidade juntamente com o ensino estático nos colégios jesuíticos, tornando-se um fato,

[...] em consequência da profunda reforma pombalina na Universidade de Coimbra algumas instituições eclesiásticas reformaram também os seus planos de estudo e, sobretudo, os métodos de ensino. Cumpria então dar mostras do repúdio da metodologia silogística, da rotina didática e das disputas tradicionais. (VITA, 1969, p.248-255).

A então nova universidade tem por características sua abertura às novas formas de pensamento oriundas de países europeus. Essa nova forma de pensar chega ao Brasil pelas mãos dos franciscanos, que são autorizados por Pombal, em 1759, a estabelecerem uma cátedra de filosofia no Rio de Janeiro. Com isso o ensino de filosofia no Brasil - colônia tem certo progresso. Entretanto, mesmo essas reformas propostas por Pombal para o ensino terem sido de grande valia, no entanto, foi um retrocesso para a educação, pois,

[...] o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico. (CARTOLANO, 1985, p.25).

O ensino de filosofia, segundo o autor supracitado, continuou sendo um ensino livresco, impedindo a criatividade e a originalidade de seus alunos.

Já no Império do Brasil, em 1834 são criados os primeiros cursos profissionalizantes de nível superior, sendo que o ensino secundário se torna um curso de preparação para que os alunos conseguissem entrar nesses cursos profissionalizantes. A filosofia, em 1838 se torna obrigatória, mas continua com seu ensino de forma retórica e enciclopédica, “[...] nas províncias, a Filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século XIX” (CARTOLANO, 1985, p.28).

Algumas mudanças foram feitas para atender a chegada de Dom João VI ao Brasil, trazendo consigo em 1808 toda a sua corte, possibilitando ao Brasil - colônia abrir suas portas

para o comércio mundial. Com isso foi necessário uma expansão da educação, abrindo o cenário para novos colégios que serviriam para preparar essa nova classe que surgia no Brasil, para a administração e governo da colônia. Também envolto a esta discussão foram realizadas algumas conferências filosóficas.

Diante desse clima de transformação, a filosofia passa a se voltar para uma formação mais profissional deixando de lado uma formação propedêutica que visava osacerdócio e a propagação da fé cristã.

Portanto, essas mudanças importantes vieram acompanhadas das novas ideias que nasciam na Europa e que estavam se espalhando pelo mundo. Essas ideias “invadiram” o meio cultural desse período. Cabe ressaltar que a filosofia tem um movimento pendular dentro desse contexto e que será abordado na seção seguinte.

3.2 A FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS E SEU MOVIMENTO PENDULAR

Até meados do século XX, foram editadas inúmeras legislações para a educação, porém, nenhuma delas buscou aproximar a filosofia da realidade brasileira, apesar das grandes lutas e reivindicações realizadas por parte dos professores e intelectuais que juntamente com um movimento reivindicatório, defendiam a ideia de uma filosofia com características brasileiras.

No ano de 1915, houve uma nova reforma no campo educacional a partir do Decreto nº 11.530, no qual colocou disciplina de filosofia como sendo uma disciplina facultativa, embora continuasse no currículo. Essa reforma surge em um ambiente de mudanças nas áreas políticas, sociais e econômicas. Mesmo a filosofia permanecendo no currículo como disciplina, ela não exercia seu verdadeiro papel, pois ela não despertava interesse, uma vez que a ciência e a pesquisa em países europeus eram consideradas incompreensíveis e de nenhuma importância para o Brasil.

Essas novas doutrinas estavam arraigadas com o contexto daquela época, que era novo, ou seja,

[...] as doutrinas filosóficas, no entanto, não surgem por acaso, mas emergem de um determinado nível de desenvolvimento material; correspondem aos interesses das classes sociais e a um certo estágio das relações de produção. Neste sentido, as novas doutrinas filosóficas também em nosso país surgiram à medida que passaram a corresponder aos interesses das classes médias em ascensão, já descrentes das respostas dadas pelo positivismo e pelo materialismo vulgar aos problemas do homem e da sociedade. Fez-se sentir, naquele momento, a presença da Igreja modernizada que aderiu entusiasticamente à República (CARTOLANO, 1985, p.50).

Após 1930, houve mais duas reformas que visavam mudanças educacionais no Ensino Médio brasileiro, sendo a primeira realizada no ano de 1931, na qual definia que a educação a partir de então visasse apenas matrículas de seus alunos na educação superior, mas também, uma formação que buscasse preparar o homem de forma integral, possibilitando-o tomar decisões claras e seguras, sendo um cidadão atuante e convicto.

No ano de 1942 ocorre a segunda reforma que vem a partir do Decreto nº4.244, sendo intitulada de Lei Orgânica do Ensino Secundário, na qual dividia o ensino em dois níveis, o primeiro chamado de ginásio que era cursado em quatro anos e o segundo de colegial sendo cursado em três anos. O ensino colegial era subdividido em científico e clássico, no qual o científico deveria visar o ensino a partir das ciências. Já o ensino clássico, era previsto com uma carga horária de quatro horas semanais para o ensino da filosofia. Esta correspondia a formação intelectual: “A filosofia era disciplina comum aos cursos clássico e científico e deveria ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude no curso clássico” (CARTOLANO, 1985, p.59). Com o passar dos anos, as horas-aulas da disciplina de filosofia no ensino médio foram sendo reduzidas. Os efeitos desta redução que a disciplina de filosofia sofreu, ainda se estendem e se desdobram noutras disciplinas. Para o professor conseguir ter uma carga horária “boa” ele precisa estar em mais de uma unidade escolar ou até mesmo complementando sua carga horária com outras disciplinas que por vezes nem estão dentro do seu arcabouço de formação.

Em 1961, se tem um marco de grande valor educacional, no qual é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº. 4024. Essa Lei é marcada por inúmeros debates e lutas por parte dos professores da época. A filosofia neste cenário é sugerida como uma disciplina complementar, deixando assim de ser obrigatória no sistema federal de ensino. Uma vez que a filosofia,

[...] constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento, que é, da grande arte do raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o senso de liberdade intelectual e o respeito ao pensamento alheio, a Filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que ultrapassa os limites exíguos dos conhecimentos adquiridos através do estudo de uma ou de outra disciplina, como lhe permite, ainda, descobrir, acima dos problemas decisivos, que surgem no plano das indagações metafísicas (CARTOLANO, 1985, p.65).

Com o golpe civil militar em 1964, a filosofia foi contestada e banida dos currículos escolares, e as outras disciplinas de ciências humanas passaram a ter restrições. No cenário que se instaurou, a educação brasileira estava voltada aos interesses econômicos, políticos e

culturais, abrindo espaços para um domínio norte americano no campo educacional, econômico e político.

Esse domínio norte Americano no campo educacional ficou conhecido como “acordos MEC/USAID”. Segundo Romanelli (2010) esse acordo cobriu todo o sistema de ensino brasileiro, não sendo restrito a apenas uma área da educação nacional. Essa intervenção não se restringiu apenas nos ensinos primário, atingiu também o ensino médio e o ensino superior. Também visou uma articulação entre o funcionamento administrativo, planejamento juntamente com o treinamento de pessoal nas áreas acadêmicas e profissional.

Ainda conforme a pesquisadora, ao trabalhar com as ideias trazidas por Rudolph Atcon, faz a seguinte interpretação “[...] não cabe à universidade nenhuma ação inovadora, revolucionária, mas tão somente modernizadora, acomodatória, vale dizer, conservadora” (ROMANELLI, 2010, p. 219).

Segundo a autora,

O aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para “justificar” a necessidade de cooperação. Na verdade, a crise, em si, não era a condição básica para esses programas de cooperação, mas sim, segundo o que podemos perceber, a necessidade de se anteciparem projetos de reformas que “preparassem” o sistema educacional para contribuir ou atuar mais eficazmente, na fase de retomada da expansão, já então prevista pelo setor externo, dadas as condições de viabilidade criadas pelo setor interno. A crise servia de justificativa de intervenção, mas não passava de um pretexto para assegurar ao setor externo oportunidade para propor uma organização do ensino capaz de antecipar-se, refletindo-a, à fase posterior do desenvolvimento econômico. O momento era propício para essa intervenção, porque estavam asseguradas as precondições políticas e econômicas da retomada da expansão e havia, para tanto, uma condição objetiva “justificando-a” (ROMANELLI, 2010, p. 216).

Neste sentido a expansão econômica, estimulada através da chegada do chamado 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” (MAZAI e RIBAS, 2001, p. 10). Assim, a educação passa a exercer um papel ideológico, já que foram impostos certos valores culturais oriundos de países europeus e norte americano como modelos e que deveriam ser seguidos pelos professores da educação no Brasil. Portanto, o modelo a ser seguido era extremamente burocrático e totalmente técnico. A filosofia por não atender

[...] a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis e decretos, pareceres e resoluções do Conselho

Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso, centralizavam as decisões da área educacional (CARTOLANO, 1985, p.72).

Esse modelo educacional tecnicista proposto/imposto pelo regime civil-militar tinha por intuito formar pessoas com capacidades profissionais para executar ideias, não pessoas que fossem capazes de pensar de forma crítica ou serem pesquisadores. A educação passa a ser tratada como questão de desenvolvimento do país bem como de segurança nacional. O ensino de filosofia era considerado desnecessário a partir das novas diretrizes vindas do sistema e com isso foi desaparecendo vagarosamente.

Quando o regime civil-militar ficou mais rígido a partir do ano de 1968,

[...] muitos professores foram cassados e presenciaram-se frequentes perseguições a associações e instituições e inúmeras outras arbitrariedades contra os adeptos da Filosofia. Em 1971, com a lei nº 5692, a Filosofia é expulsa por completo dos currículos para, somente no ano de 1986, voltar a ter a sua inclusão recomendada nos currículos. Ainda, a reforma de 1971 conseguiu conduzir o ensino público de nível médio a uma profunda crise de identidade que se prolonga até hoje: pouco profissionaliza, não prepara adequadamente para o ingresso na universidade e não possibilita uma formação humana e social integrada ao aluno. Pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5692/72, imposta verticalmente, o ensino de Filosofia tornou-se facultativo no Brasil, sendo substituído por componentes doutrinários como: Moral e cívica e Organização Social e Política do Brasil, OSPB. Investiu-se no ensino profissionalizante, como já foi anteriormente citado e com conceitos tecnicistas. (MAZAI e RIBAS, 2001, p. 11).

Fica evidente a partir dessas Leis, que o ensino de filosofia se torna uma ameaça ao regime, ficando claro que,

[...] o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade. Nesse sentido, procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequético e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas vinculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo. (CARTOLANO, 1985, p.74).

O ensino da filosofia como disciplina curricular no Brasil, “revestira-se sempre com a roupagem da alienação e do dogmatismo” (MAZAI e RIBAS, 2001, p. 11). Para os autores a filosofia jamais buscou uma formação de um espírito crítico, pois ela buscava gerar certo status social, uma vez que tinha como base de seus ensinamentos os pensamentos estrangeiros, ideias prontas, exercendo de certo modo uma função meramente ideológica. Portanto, segundo Mazai e Ribas (2001) a filosofia se constituiu como sendo aquela que

repete as doutrinas, sendo acrítica, justificando a sua ausência no currículo durante o regime civil-militar.

Após o fim do regime civil-militar e a redemocratização do Brasil,

[...] consequentemente, despontaram “novas luzes” para o ensino de Filosofia. A disciplina foi aos poucos retornando aos currículos das escolas de maneira optativa. É o começo de um grande passo! Renovava-se a esperança de professores, alunos e entidades pela inclusão do ensino da disciplina de filosofia dentro da LDB. Surge depois de um longo período de espera e discussão, no âmbito da educação brasileira, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96, e, na sequência, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino brasileiro que, para a decepção de muitos, apenas recomenda que a disciplina de Filosofia complemente os Temas Transversais dos PCNs. A Filosofia é recomendada, nos PCNs, como conteúdo e não como uma disciplina. A ideia norteadora dos PCNs é de organizar os currículos por competências. (MAZAI e RIBAS, 2001, p. 12).

Assim, dentro desse processo de criação de novas leis para a educação nacional, temos como outro grande marco a Lei complementar nº 9/2000¹² que foi apresentada pelo Deputado Pe. Roque Zimmermann e que visava promover alterações nos dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual buscava a implantação novamente da filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Essa lei complementar foi votada no dia dezoito de setembro de 2001 e no dia oito de outubro do mesmo ano foi vetada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a alegação de que não se dispunha de mão de obra qualificada suficiente para atender a demanda de que o projeto propunha. Este argumento se demonstra falacioso, pois o fato de não ter professores preparados não significa que se deva banir a mesma do currículo do Ensino Médio. O que fica evidente, é que a Filosofia por sua essência, pode se tornar uma ferramenta perigosa se disponibilizada à população em larga escala, como nas escolas, pois faz com que as pessoas passem a questionar o sistema, passem a pensar sobre suas condições e possibilidade de superação desta realidade. Outro fator que pesou na decisão do então presidente Fernando Henrique, certamente fora a conjuntura do neoliberalismo, que defendia que a escola deveria atender às necessidades do mercado de trabalho, e que, portanto, formar um aluno crítico não caberia entre as habilidades necessárias para operar uma máquina, por exemplo.

¹²BRASIL. **Lei Complementar nº 9/2000**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Já no ano de 2008, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona no dia 02 de junho o projeto de Lei nº 11.684/08 tornando as disciplinas de filosofia e sociologia obrigatórias nos currículos escolares no Brasil.

A LDB em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III,

[...] antevia que quando o ensino médio chegasse ao fim, os jovens tivessem domínio acerca das disciplinas de Filosofia e de Sociologia, ao menos os conceitos e aplicações que fossem importantes para o exercício da cidadania. A partir de então, esta nova redação definia que tanto uma disciplina quanto a outra seriam obrigatórias no ensino médio. (SANTOS, 2015, p. 64).

Conforme Mendes (2008), a partir dos muitos debates sobre a necessidade do pensar filosófico, a filosofia se torna obrigatória como componente curricular no ensino médio em todo o território nacional, pois essa aprovação só foi conseguida, porque a filosofia tem condições de oferecer aos seus alunos um aprendizado de forma autônoma sobre o que é e de como eles devem exercer a cidadania, bem como de cobrar de seus pares essa mesma atitude.

Na LDB nº 9394/96 a filosofia é defendida como sendo um conhecimento a ser dominado, sem um currículo específico. Podemos observar isso no artigo 36, parágrafo 1º ao tratar sobre “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre: **domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ainda na LDB nº 9394/96, observamos que a filosofia aparece apenas como um conhecimento que deve ser dominado. Deste modo,

[...] deve-se ressaltar que a Filosofia teve uma história de negação, [...] ela foi vista apenas enquanto um apanhado de epistemologias que não tinha lugar no currículo escolar, tendo sido relegada a segundo plano e sem um currículo apropriado. Isso se modificará com a implantação dos PCNS e OCNS, bem como de documentos diversos do MEC. (SANTOS, 2015, p. 65).

Segundo Oliveira (2004), a filosofia se apresenta com características interdisciplinares, pois,

Tudo o que é sólido desmancha no ar. É assim que vemos a Filosofia reduzir-se a um dos seus conteúdos e o papel do professor de Filosofia diluir-se entre todos os demais – a natureza interdisciplinar da Filosofia parece mesmo ter sido um bom argumento para um discurso que justifica sua presença em todo e em nenhum lugar, reservando a ela um estilo onipresente. Como um Deus, ela está no meio de nós – mas não podemos vê-la em lado nenhum (OLIVEIRA, 2004, p. 47).

A filosofia antes de ter sua obrigatoriedade no ensino médio era vista apenas como formalista dos conhecimentos filosóficos mediante as transformações da sociedade a partir de cada período da educação brasileira. A partir da nova LDB e de sua efetivação legislativa e curricular é que se tem a visão de promoção da cidadania dos sujeitos chegando ao ápice do pensamento reflexivo que faz parte da práxis filosófica. No entanto, buscar alinhar esses elementos que fazem parte de um currículo da filosofia com a realidade do espaço escolar, pode apresentar algumas complicações, tais como, o uso de “manuais escolares¹³”. Uma vez que,

[...] somente parte dos aspectos particulares, também representados pelos conteúdos programáticos nas programações escolares, é que poderão ser motivo de análise ao longo da trajetória escolar, pelo simples motivo de que não é possível, ao contrário do que os manuais escolares querem nos fazer crer, estudar todos os possíveis conteúdos programáticos que podem fazer parte de uma determinada disciplina escolar (CAMPOS, 2012, p. 27).

Para Silvio Gallo (2012, p. 19) se faz necessário que os estudantes possam ser capazes de solucionar problemas filosóficos a partir das experiências educativas adquiridas com a filosofia, por meio dos vieses humanístico e intelectual, tendo por objetivo a construção de um pensamento reflexivo e crítico.

Deste modo, a partir do ensino da filosofia, ainda que não de forma exclusiva, deve buscar dar sua contribuição na formação de uma identidade crítica dos estudantes, mas acima de tudo, deve contribuir na formação de um cidadão ativo na sociedade.

Mesmo a filosofia se mostrando como parte fundamental na formação de uma sociedade reflexiva, crítica, ela novamente sofre um golpe, com a chamada “Reforma do Ensino Médio” – Lei nº 13.415/2017, que altera a formulação desta modalidade de ensino. Neste aspecto percebe-se que a partir do ano de 2017 em âmbito nacional, a oferta da disciplina de Filosofia que antes era obrigatória no ensino médio passa a ser facultado o seu ensino, reafirmando as disputas de poder que envolvem a disciplina.

A não obrigatoriedade da filosofia no currículo demonstra as verdadeiras intenções que estão subjacentes na reforma para o ensino médio brasileiro, pois, nos dias atuais, é necessário apenas que o sujeito tenha conhecimento técnico suficiente que o torne capaz de atuar no mercado de trabalho.

¹³ Em nossa pesquisa subentendem-se por manuais escolares os livros didáticos que são adotados nas escolas.

Sim, é necessário que se tenha uma mudança no Ensino Médio, mas não só para esta etapa, é necessário se pensar em políticas mais claras e objetivas para toda a educação básica e não de leis que são impostas de forma autoritária, sem ampla discussão. É necessário que estas decisões sobre reformas tenham a participação de professores, dos pais, dos estudantes, dos pesquisadores da educação, pois o problema está na base e é escutando a base que pode-se ter uma reforma efetiva, e não na exclusão ou no ato de tornar facultativa disciplinas no currículo.

3.3 A PRESENÇA DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO CATARINENSE

Em Santa Catarina as discussões sobre a inserção da filosofia como disciplina curricular no ensino médio começam antes das discussões em âmbito nacional. Para compreendermos esse movimento de luta pela implantação da filosofia no currículo catarinense precisamos retornar um pouco na história das discussões referentes à elaboração das Propostas Curriculares de Santa Catarina - PCSC.

As discussões sobre a educação em Santa Catarina começam a partir de 1985 com o processo de redemocratização política do Brasil, abrangendo aspectos referentes às questões curriculares,

[...] introduzindo textos ligados a um pensamento mais social, provocando um repensar da educação brasileira. Estes textos inseriam o pensamento histórico-cultural no cenário da educação básica, por meio de textos de Antonio Gramsci (1891-1937) e outros autores pertencentes à mesma vertente teórica, dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes. (SANTA CATARINA, 2014, s/p).

Neste contexto é importante lembrar que este movimento é marcado fortemente por sua ligação entre educação e política, e, “principalmente, da consequente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses”. (SANTA CATARINA, 2014, s/p).

É durante este movimento que é elaborada a PCSC, na qual pela primeira vez, define-se qual sujeito quer se formar nas escolas, uma vez que esse indivíduo bem formado contribuiria na construção da sociedade, “consequentemente, escolhe-se o que ensinar como também escolhe-se a maneira de compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento”. (SANTA CATARINA, 2014, s/p).

Com base neste entendimento foram constituindo-se as PCSC, que ao longo de mais de vinte e cinco anos vem produzindo documentos norteadores para o currículo da educação

básica de Santa Catarina. A divisão dos períodos da criação da PCSC, pode-se observar a seguir,

1988 a 1991 - As publicações da Proposta Curricular de Santa Catarina são resultado de uma construção coletiva de educadores, cujo processo iniciou-se em 1988, com a sua primeira publicação em 1991 e, desde então, vem sendo tema de discussões, visando o aprofundamento de seus pressupostos teórico-metodológicos e a sua consolidação na prática pedagógica. O período de 1988 a 1991 foi dedicado à discussão de um eixo norteador ao currículo escolar, buscando-se uma unidade em termos de concepção de sociedade que se pretende para Santa Catarina, a partir da contribuição de Gramsci com a teoria Histórico Cultural. **1995 a 1998** - No segundo momento, de 1995 a 1998, aconteceu o aprofundamento e a consolidação deste marco teórico, como também a incorporação de temáticas transversais, com o intuito de superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira versão. Neste ínterim, houve a realização do Congresso Internacional de Educação, em dezembro de 1996, por meio do qual foram trazidas ao Estado, discussões muito atuais sobre a pedagogia histórico-cultural que estava sendo realizada na Alemanha, nos Estados Unidos, na Espanha, na Argentina e no Brasil. A segunda edição, elaborada pelo Grupo Multidisciplinar e publicada em 1998, constituiu-se de três volumes: Disciplinas Curriculares; Temas Multidisciplinares; Formação Docente. **1999 a 2003** - No terceiro momento, de 1999 a 2003 foram produzidos os cadernos "Tempo de Aprender", como também os fascículos denominados "Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas". **2003 a 2005** - Entre os anos de 2003 a 2005, com o intuito de dar mais um passo significativo ao processo de discussão, sistematização e socialização da Proposta Curricular, foram constituídos seis Grupos de Trabalho, que produziram, a partir do eixo norteador da proposta, cadernos voltados à educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens, servindo como referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. **2013 a 2014** - Durante o período de 2013 e 2014, em virtude de novas demandas educacionais e curriculares que surgiram a partir da homologação pelo Ministério da Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação e Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação Afrodescendente e Quilombola, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o trânsito, Educação Nutricional e Alimentar, tornou-se necessária a Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, com o intuito de agregar ao currículo as novas demandas oriundas das respectivas diretrizes. (SANTA CATARINA, 2014, s/p).

Assim, coube à Secretaria de Estado da Educação – SED a responsabilidade de promover os movimentos de criação de todas as PCSC, buscando envolver os professores de todo o estado num trabalho coletivo de debate e construção desse material, no qual se busca sempre uma atualização curricular. Em análise aos documentos notou-se que a filosofia embora mencionada em alguns documentos ainda em 1998 não se constituía como disciplina curricular na primeira versão da PCSC.

Neste contexto de luta e discussões se inicia em 1998 um movimento pela inserção da filosofia como disciplina obrigatória no currículo da educação básica de Santa Catarina. Movimento este que teve a participação política de alguns deputados que defendiam

a obrigatoriedade do ensino de filosofia. Este resultou na construção do Projeto de Lei Complementar nº 15/98, apresentado na Assembleia Legislativa de Santa Catarina – ALESC pelo então deputado estadual Pedro Uczai (PT-SC), prevendo alteração da redação do parágrafo único do artigo 41, capítulo V, da Lei Complementar nº 170/98 sobre o Sistema Estadual de Educação, no qual apresentava a seguinte redação: “A filosofia e a sociologia constituirão disciplina obrigatória do currículo do ensino médio”. (SANTA CATARINA, 1998, s/p). Após tramitação nas diferentes comissões da ALESC e do pronunciamento favorável ao projeto feito pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC, o projeto foi aprovado tanto em primeiro turno como em segundo turno de forma unânime, e no dia 21 de dezembro de 1998 foi sancionado pelo então governador Paulo Afonso Evangelista Vieira, como Lei nº 173/98¹⁴.

Segundo Carminati (2010), a aprovação do projeto pode ser considerada relevante mudança na estrutura curricular das escolas. No entanto, segundo o autor,

[...] o caráter de obrigatoriedade da lei não garantiu a reintrodução da Filosofia nos currículos de todas as escolas. O desafio agora está em transformá-la em presença viva nos diversos cursos de ensino médio. E isso dependerá muito mais da organização dos professores que lecionam nas escolas, dos alunos que cursam a graduação, dos professores que fazem a formação inicial nas universidades, do que de vontade política dos órgãos estaduais competentes. Eis então o maior desafio: o de não deixar que esta emenda se torne lei morta. (CARMINATI, 2010, p. 177).

Assim, mesmo com a obrigatoriedade da oferta da filosofia, segundo Carminati (2010) ela ainda não configurava como disciplina em todas as escolas, mostrando que o desafio ainda não havia terminado, pois precisava-se transformá-la em presença viva nas salas de aula.

Se o momento foi favorável acerca das reflexões bem como da consolidação da filosofia como disciplina, também se apresentava favorável para o ensino médio como um todo. Neste sentido as,

Orientações para a Educação Básica e Profissional da rede pública estadual catarinense reiteram o pensamento de estudiosos, como por exemplo, Bueno (2000), Frigotto (2001) e Kuenzer (2002), os quais “ênfatizam a necessidade de se discutir uma nova concepção para o ensino médio”, visando superar as rupturas entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, bem como os interesses que marcaram a antiga escola secundária das elites. (IDALINO, 2009, p.76).

¹⁴SANTA CATARINA. **Lei Complementar Nº 173, de 21 de Dezembro de 1998**. Dá nova redação ao parágrafo único do artigo 41, da Lei nº 170/98, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1998/173_1998_Lei_complementar.html. Acesso em: 21 jun. 2019.

Com isso coube ao professor de filosofia buscar a consolidação desta como uma disciplina importante na construção do conhecimento em seus alunos. Vale ressaltar a relevância que a formação inicial teve/tem para os professores, bem como, que é de extrema importância a sua continuidade nos cursos de formação continuada, mostrando que quanto mais o professor se constituir como um profissional da educação buscando superar as rupturas existentes no meio educacional, mais empoderado ele será.

A inserção da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio catarinense, como vimos anteriormente se deu dez anos antes do que no restante do país, e como parte deste cenário histórico, há as escolas de ensino médio de Chapecó e seus professores que estiveram na luta pela implementação da Lei Complementar nº 173/98. Parte destes atores históricos contribuiu com esta pesquisa, conforme poderá ser acompanhado nas reflexões do próximo capítulo, convidamos o leitor para antes nos acompanhar em uma breve discussão acerca da problemática de qual deve ser a prática de ensino da Filosofia.

3.4 TEMAS OU HISTÓRIA DA FILOSOFIA: UM CAMINHO A SEGUIR

O professor de filosofia tem o papel de ser aquele que faz a mediação de uma primeira relação do estudante com a filosofia, que instaura um novo começo. Sem Sócrates, Platão não teria se iniciado em filosofia, mas sem a morte de seu mestre, Platão não teria feito o movimento de um novo começo, produzindo, ele mesmo, uma filosofia.

O professor de filosofia é aquele personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, não explica, mas media a relação dos educandos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que a relação com os conceitos seja feita por cada um dos educandos e por todos.

Então estabelece-se a seguinte pergunta: como o professor pode organizar os conteúdos da filosofia no currículo dos educandos do ensino médio? Apresentamos aqui ao menos três possíveis caminhos aos quais são discutidos por Gallo (2009), dos quais o professor pode construir um currículo de filosofia: primeiro é o caminho histórico, o segundo é o caminho a partir de temas e o terceiro caminho é a partir da criação de problemas.

Neste primeiro caminho, busca-se organizar os conteúdos a serem ensinados seguindo uma cronologia histórica. O problema, que pode demonstrar esse modelo, é a chance do professor cair num ensino enciclopédico, apresentando a seus educandos um desfile de nomes de filósofos ou de sociólogos, pensamentos e datas, sendo esse um rico muito grande.

Já no segundo caminho, o professor deve buscar eleger temas de natureza filosófica ou sociológica, como a liberdade, a morte, as revoluções ou outro qualquer, sendo que pode-se ou não tratar estes temas em uma abordagem histórica. De qualquer forma, os conteúdos

devem ser apresentados de forma temática, buscando assim, torná-los mais próximos da realidade vivida pelos jovens.

No terceiro e último caminho, os conteúdos devem ser organizados em torno dos problemas tratados pela filosofia ou pela relação existente entre conceito e sociedade, que por sua, podem ser abordados de forma histórica. Na visão do autor, essa abordagem abarca as duas anteriores, permitindo tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes. Mas também avança para além delas, pois toma essas disciplinas como uma ação, uma atividade, impulsionando o filosofar, isso é, o problema.

Esta terceira forma de organização curricular dos conteúdos de filosofia parece ser a mais apropriada para oportunizar a experiência do pensamento conceitual por parte dos educandos, uma vez que os conceitos são produzidos a partir dos problemas. Se o professor apresentar os conteúdos da filosofia com uma abordagem histórica, dificilmente teremos condições de instigar nos educandos o trato com os conceitos, tendenciando assim para um ensino mais conteudista e enciclopédico e menos experimental. Por outro lado, se o professor utilizar uma abordagem temática, terá mais chances de escapar do enciclopedismo, mas nem por isso garantirá visibilidade aos problemas filosóficos que mobilizam o pensamento.

Desta forma, para o professor de filosofia não virar um historiador da filosofia, é necessário que o professor se aproprie dos conceitos/temas da disciplina, assim terá um domínio maior sobre o que trabalhar com seus educandos. Tudo isso está subentendido e articulado, mas propomos focarmos o ensino no conceito e em sua produção, no ponto inicial do pensamento, sendo de certo modo os problemas que o motivam. Trata-se, então, de realizar com os educandos o movimento de pensamento próprio da atividade filosófica, a criação conceitual. Um professor de filosofia precisa fazer este movimento, precisa assumir-se como filósofo.

Portanto, penso que o que a filosofia tem sua particularidade no seu processo de ensino tornando-a imprescindível no que tange a formação dos estudantes, seja ela na sua capacidade de ser um componente curricular com capacidade de oferecer ferramentas para um pensar a partir dos conceitos tornando-se assim uma “arma” desmistificadora de ideologias bem como possibilita um pensar no homem enquanto homem pertencente à sociedade.

Convida-se o leitor, a adentrar nas discussões sobre “O dito e o não dito: o que pensam sobre formação continuada os professores de filosofia da GERED de Chapecó”.

CAPÍTULO 4 –O DITO E O NÃO DITO:OQUE PENSAM SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA OS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA GERED DE CHAPECÓ

A presente pesquisa contou com a colaboração de seis professores da rede estadual de Santa Catarina que atuam em escolas localizadas no município de Chapecó.

A formação dos professores sujeitos desta pesquisa difere-se em sua base. Embora todos sejam graduados em Filosofia, a professora A¹⁵ possui o curso de especialização e Mestrado em Filosofia; os professores B, C e E são graduados em Filosofia com habilitação em Sociologia; o professor D também possui graduação em Filosofia com habilitação em História, e com especialização em Psicopedagogia; e por fim o professor F é graduado em Filosofia e em Ciência da Religião, com Especialização no Ensino de Filosofia, Mestrado em Educação e cursa o Doutorado em Educação.

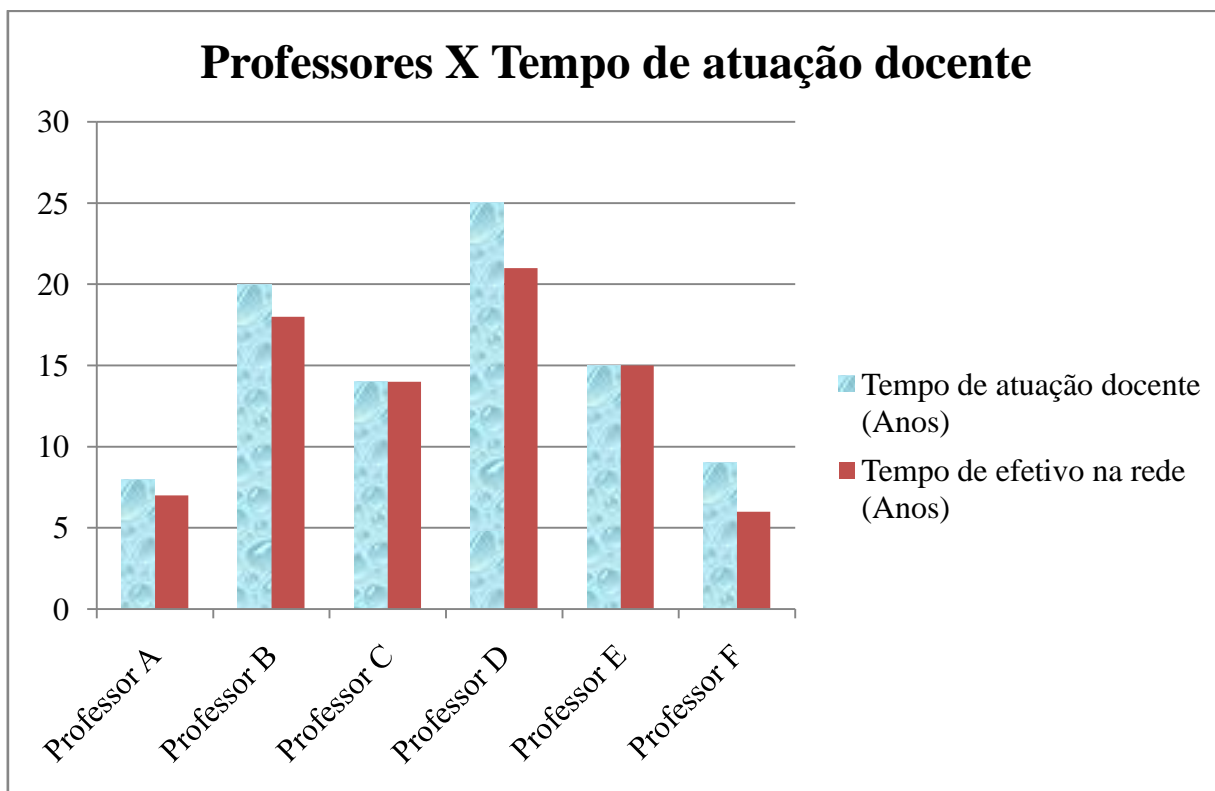
Em relação ao público que este grupo de professores atende é pertinente destacar que dos seis professores três atendem todos os alunos do Ensino Médio da escola, visto que a carga horária da disciplina é dividida em uma aula semanal para as turmas de 1º ano, duas aulas semanais para as turmas de 2º e 3º ano. Ao considerar este aspecto, dos seis professores entrevistados, cinco atuam em uma única escola – o que é um aspecto muito importante visto que “[...] uma condição de qualidade para o trabalho docente é justamente a possibilidade de se envolver mais com o trabalho, e isso é potencializado quando o professor não precisa ter de se deslocar para outras escolas” (SOUZA, 2013, p.63). Este autor ainda complementa afirmando que “[...] quanto mais escolas um professor tem que atender maior também é sua jornada de trabalho semanal. Isso quer dizer que aqueles docentes que se deslocam mais para trabalhar também trabalham mais tempo” (SOUZA, 2013, p.63-64). Ao considerar os custos com deslocamento e o aumento do desconto diante de impostos, acaba não gerando um aumento salarial significativo.

Em relação ao tempo de atuação dos professores, a professora A possui aproximadamente oito anos de docência, entre instituições públicas e privadas bem como Ensino Fundamental, Médio e Superior. Atualmente é efetivo na rede estadual (Concurso 2013), atuando somente em uma escola pública. O professor B atua no magistério há vinte anos. Efetivou-se em 2001 e sempre atuou em escolas públicas com o Ensino Médio. O professor C atua no magistério público estadual desde 2005, ano em que assumiu a vaga de concurso. Concomitante à escola pública, exerceu um ano de docência em instituição privada. O professor D atua a 25 anos na docência. Efetivou-se no concurso de 1998. O professor E,

¹⁵Para preservar a identidade dos professores utilizamos a sequência alfabética: A/B/C/D/E/F para nomeá-los.

atua a 15 anos na rede pública como professor efetivo, e por fim, o professor F, atua a aproximadamente 9 anos na rede estadual, sendo que destes, 6 são com o vínculo de efetivo. Concomitante ao exercício na rede estadual atuou por 4 meses na rede particular. Diante dos dados supracitados, construiu-se o gráfico a seguir.

Figura 3 - Gráfico da relação Professores X Tempo de atuação docente



Fonte: Elaborado pelo autor. 2019.

Conclui-se desta forma, que o grupo de sujeitos pesquisados, efetivou-se no início de sua carreira docente, o que permite maior estabilidade profissional e construção de vínculo com as escolas.

Realizada esta caracterização rápida dos sujeitos entrevistados, apresenta-se a seguir alguns aspectos levantados durante as entrevistas que julgamos importantes para a nossa pesquisa.

As entrevistas realizadas possuíam diversas perguntas orientadoras, as quais procuraram conhecer quais eram os conceitos sobre formação continuada, qual a compreensão da função da formação continuada, se os professores têm participado de cursos de formação continuada (geral ou específica) fora do espaço escolar, quais as contribuições que um curso

de formação continuada teria para os professores de filosofia, assim como sugestões e críticas sobre a organização da formação continuada pelas quais já passaram.

4.1 COMPREENSÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DANDO VOZ AS VOZES

Para Araújo, Araújo e Silva (2015) a formação de professores no Brasil é um tema muito discutido e uma das questões centrais no campo educacional. Segundo os autores, a formação continuada é marcada por diferentes concepções, sendo que em 1990 passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais na construção de um novo perfil profissional docente, no qual disseminou-se um discurso de incompletude da condição humana e que exige dos profissionais da educação, a constante formação e atualização. Assim, adota-se o discurso de que a formação permanente dos professores é uma necessidade, especialmente para garantir maior eficiência no trabalho dos docentes. Esta mudança está alinhada aos ideais do neoliberalismo que neste período toma corpo nas políticas públicas do Brasil. Sob esta ótica a educação passa a ser um serviço que deve melhorar o desenvolvimento econômico dos países. Esta concepção perdura até os dias atuais embora, como afirma Gatti (2008), não se tem um entendimento por parte das redes de formação no que consiste a formação continuada de professores, uma vez que carregando essa mesma nomenclatura, entende-se como, desde cursos de pós-graduação tanto em nível *lato* ou *stricto sensu* como também seminários, palestras, paradas pedagógicas as quais são oferecidas pelas secretarias de educação.

Ao questionar os professores sobre a formação continuada, algumas palavras tornaram-se conceitos chaves em suas falas, como “generalista”; “reciclar”; “formações pontuais e alargadas”; “aperfeiçoamento”; “interessante”; “qualificação”; “atualização”; “contribuição”; “aprofundar”; “aperfeiçoar” entre outras, representando aproximações e distanciamentos entre as entrevistas, conforme elucidado no quadro a seguir constando trechos das falas dos professores. Contudo, além das categorias citadas a seguir, considerou-se importante discutir também, algumas contribuições dos professores que pelo critério de categorização não aparecem no quadro, pois são evidenciadas em falas isoladas. Assim, ao longo da análise que inicia-se após o quadro, o leitor poderá acompanhar as reflexões sobre as categorias, bem como, algumas mesclas com o conteúdo que encontra-se nos anexos deste trabalho de maneira mais ampla.

Quadro 3 - Categorias de análise

Categorias	FALAS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS
Aperfeiçoamento	<p>“[...] é na prática que a gente se depara com algumas questões que a gente precisa estar a todo momento reavaliando e de maneira geral a gente precisa estar constantemente se aperfeiçoando, não tem como ser diferente em qualquer área eu acho do conhecimento [...]”. (Professora A).</p> <p>“[...] a Formação Continuada tem a função de a gente se aperfeiçoar, da gente melhorar, buscar mais conhecimento, alguns conhecimentos servem para a gente passar aos alunos e outros conhecimentos servem para a gente se fortalecer enquanto professor da área”. (Professor E).</p> <p>“[...] Também na Formação Continuada você faz as, o que eu posso dizer entre aspas, um aperfeiçoamento quando você tem, por exemplo, um curso de tecnologias aplicadas na educação, ou quando você tem alguma coisa que retrate as mudanças curriculares que estão acontecendo, por exemplo, no Brasil hoje a gente vive a mudança do novo ensino médio, da BNCC, então quando a Formação Continuada tem esse caráter de discutir tecnologias, currículo eu acredito que ela tenha a dimensão de aperfeiçoamento”. (Professor F).</p>
Atualização	<p>“Com certeza, todos os professores devem estar sempre né, se atualizando, como já tinha dito na questão anterior, porque, a piada está aí né, a mil por hora, cheios de informações, e muitas vezes os professores não estão acompanhando esse ritmo, e eu acho que é nesse momento de parada para poder avaliar, reavaliar o que a gente tem feito dentro da sala de aula”. (Professora A).</p> <p>“Acho que principalmente para estar atualizado né, porque nós estamos vivendo na educação nos últimos 5 anos um processo de muitas transformações e que se a gente não participa da Formação Continuada, e eu digo uma Formação Continuada de boa qualidade, a gente não entende esse processo, a gente não entende esse percurso que está acontecendo, a gente não percebe os riscos que nós estamos correndo na filosofia, que na contemporaneidade nós estamos correndo sérios riscos de sair da escola de novo né, então eu acho que para o professor é importante que ele participe pra estar atualizado, pra que ele tenha certa militância né, porque nosso trabalho de professor ele tem uma militância e a nossa presença nesses espaços, a nossa ocupação nesses espaços é fundamental pra que a gente continue desenvolvendo nosso trabalho [...]”. (professor F).</p>
Generalização	<p>“Tradicionalmente os cursos que o estado nos proporciona eles são bastante teóricos, de leitura, de reconstrução de ideias, reflexão entre os professores de uma maneira bastante ampla assim né, então é uma teoria pedagógica lá a gente analisa, estuda, e a gente fica ali sabe, eu não tenho me sentido alimentada vamos dizer, por isso que isso me, claro desperta a reflexão né, eu entendo que determinadas coisas deveriam mudar, mas a gente nunca propõe, não é nunca propositivo, eu nunca sei até onde eu posso ir com aquilo”. (Professora A)</p> <p>“de modo geral a Formação Continuada é interessante só que ela abrange todas as disciplinas de forma geral, [...] mas não abrange nas áreas específicas, cada uma de forma isolada, por exemplo, que às vezes seria bem interessante”. (professor C)</p> <p>“Eu acho que a crítica é ser generalista, ou seja, eu sou junto ai as nossas formações, junta a gerência como um todo, e todos no mesmo patamar, a mesma coisa, a mesma, o mesmo encaminhamento, eu acho que nós temos que dar um passo além, que é na minha perspectiva é no mínimo a gente pudesse ter alguns momentos de sentar por área do conhecimento, se não é pela gerência como um todo, que seja por alguma, que se façam pólos de escolas na cidade, por exemplo, mais próximo, que consigam inclusive ajustar algumas coisas em calendário e Cia, para que a gente consiga ter um pouco dessas trocas, de construir juntos, de estudar juntos [...]”. (Professor D).</p> <p>“[...] o estado ele não busca parcerias específicas né, quando ele busca parcerias é parceria em geral, tipo assim, todo mundo vai discutir metodologias, todo mundo vai discutir didática, todo mundo vai discutir currículo, que é importante discutir, mas a disciplina em si parece que assim você tem que ter nascido sabendo né, aquele pensamento de que você escolheu a filosofia você tem que saber tudo e ai a gente não fala a mesma linguagem né [...]”. (Professor E)</p>

	<p>“Eu acho que a fragmentação da Formação Continuada né, a formação continuada é muito fragmentada, é uma hora você discute pedagógico, outra hora você discute conceito, conteúdo digamos assim, é, acho que também a gente tem acompanhado nos últimos momentos de Formação Continuada. Há muita, a Formação Continuada está muito alheia ao contexto, eu digo isso, por exemplo, as últimas formações a gente não está discutindo BNCC, a gente não está discutindo a reforma do ensino médio, que são contextos que tem emergido, que tem feito pensar e que a gente não está pensando”. (Professor F).</p>
Troca de práticas/ experiências	<p>“[...] tá muito bem, diagnosticamos qual é o problema, tá e agora como a gente faz pra solucionar, que ideias, que estratégias a gente poderia usar, a gente não tem, a gente até pode saber dentro das nossas cabeças, mas nunca há o espaço para debate, pra gente propor coisas pra nossa escola nem pra dividir com outros professores, por exemplo, que eu acho que seria muito rico, por exemplo, sentarem/ter um dia de formação para professores de filosofia, por exemplo, sentar lá e conversar, olha eu tive essa ideia, coloquei em prática, deu certo, a gente trabalhou assim, assim, e que tal a gente experimentar, olha eu tive esse problema e resolvi com essa ferramenta sei lá, com essa estratégia, com essa metodologia, enfim, e eu acho que esse momento de espaço é o que falta pra nós assim [...]”. (Professora A)</p> <p>“[...] A outra é essa possibilidade de o professor também ser um sujeito que vai poder contribuir com sua experiência com outro professor né, fazer essas trocas enfim, a partir dos diferentes planejamentos que tem [...]”. (Professor B).</p> <p>“Eu volto a dizer é o coração né, porque a Formação Continuada vai te dar essa possibilidade de você trocar experiências né, eu sempre digo, por mais que você possa ser gênio em uma coisa, mas você sempre aprende na troca, você sempre aprende na troca, então acho que a Formação Continuada, e precisaria ser montado na perspectiva [...]”. (Professor D)</p>
Outras instituições (parcerias)	<p>“O estado oferece cursos de Formação Continuada todos os anos para os professores, em uma carga horária se eu não me engano são de 40 horas todo o ano e a gente precisa perfazer 120 horas de formação não só oferecidas pelo estado, mas, outros cursos que a gente geralmente busca em outras instituições pra gente conseguir ter a nossa progressão na carreira”. (professora A)</p> <p>“Então a secretaria teria que terceirizar profissionais para estar fazendo isso, exemplo, a própria contribuição da Fronteira Sul [UFFS], os profissionais então se deslocariam até a Fronteira Sul, ou a Fronteira Sul se deslocaria até um espaço adequado talvez em alguma escola, um plenário, alguma coisa do gênero, algum espaço desse gênero, para estar fazendo essa formação então daí depende mais do que a secretaria, depende de parcerias com as universidades locais”. (Professor C).</p> <p>“Eu acho que tem que haver um esforço conjunto, sério, e coerente entre universidade e escola, eu acho que tendo essa parceria firme é possível fazer um processo de Formação Continuada contínuo de fato, pra que a gente não cora o risco daqui um mês ter um encontro e repetir o que já foi trabalhado né, e que tenha um processo de acompanhamento, eu acho que a universidade tem muito a contribuir nesse sentido, porque os professores estão, digamos assim, efetivos na universidade, conseguem entender essa caminhada que vai se construindo, então pensar a Formação Continuada é pensar isso [...]”. (Professor F).</p>
Dificuldade de ocorrer FC dentro da carga horária	<p>“É, uma delas é que todos os processos que se deu início na questão da Formação Continuada, elas se davam numa perspectiva extra-horário escolar, pra além, eu tenho vínculo aqui de 40 horas e essa Formação Continuada ela não se dá dentro das quarenta horas do meu vínculo empregatício, ela vai pra além, então como se eu tivesse na minha vida particular, pessoal, privada né, e eu tivesse que nesse horário me colocar com a minha boa vontade, com meu interesse, com o meu desejo de estudar, é, de ter que participar de um curso de Formação Continuada ou de cursos formativos, eu particularmente penso que essas Formações Continuadas não só do ponto da filosofia, mas das outras áreas elas precisam se dar dentro do horário de trabalho do professor né, independente da área né, obviamente que da filosofia, penso que ela teria um resultado maior, melhor nesse aspecto dentro da carga horária que ai vai dentro daquela lógica de ter, por exemplo, um terço das aulas para planejamento né [...]”. (Professor B).</p> <p>“[...] teve uma tentativa de formar um grupo de estudos, só que como os professores de Filosofia eram efetivos mais no turno da manhã então não conseguiram participar porque o estado fazia no turno vespertino os encontros e ai no vespertino alguns eram professores na área particular, ou os professores tinham outros trabalhos a tarde, outras funções a tarde, então vinha muito pouca gente então acabou não fomentando esse grupo de estudos aí que foi tentado fazer através da GERED, então o único trabalho mesmo de formação em filosofia foi aquele ano que não recordo bem se foi 2013-2012 que o curso de Filosofia proporcionou pra nós”. (Professor E).</p>
Participação em	<p>“se considerarmos outras atividades como a participação em eventos/seminários/colóquios de filosofia como Formação Continuada, sim tenho participado dessas</p>

eventos (seminários, colóquios, semanas acadêmicas)	<p>atividades”. (Professora A).</p> <p>“Participação de eventos do GT “Filosofar e ensinar Filosofia” que é um GT da ANPOF e que faz anualmente seminários; tem seminários que são propostos na UFSM, recentemente em maio eu participei de um evento de educação humanizadora numa faculdade lá em Santa Maria, então nessa dimensão do discutir o ensino de Filosofia também”. (Professor F).</p>
Encontros para debater (grupos de estudo)	<p>“Eu sugeriria fazer encontros para que os professores pudessem debater, e de repente montar projetos, e não sei a partir do debate a gente pode criar um monte de situações, de repente produção de materiais, de sites que a gente pudesse alimentar, de trazer os alunos e também alimentar, de propor coisas pra gente, porque não [...]”. (Professora A)</p> <p>“[...] não mais, nós tínhamos um grupo de professores que se encontravam. Foram duas ou três tentativas feitas ao longo lá de 2005, de 2006 enfim, depois se eu não me engano em 2012 ou 2013 teve mais uma tentativa de formação de um grupo de estudos dentro da Filosofia, mas que elas não avançaram, então a fora o PIBID hoje eu não participo de nenhum grupo de estudos na Filosofia”. (Professor B).</p>
Interdisciplinaridade	<p>“Não que as outras áreas não tenham capacidade, certo, mas eu acho que a questão crítica ela vai partir principalmente da filosofia e da sociologia quando se refere algumas questões, por exemplo, então eu penso que a filosofia e a sociologia são fundamentais na parte da criticidade dos conteúdos, dos assuntos, etc”. (Professor C).</p> <p>“[...] Qual que é a integração que temos das ciências humanas? A Filosofia, a Sociologia, a História e a Geografia por exemplo. Então quando você consegue fazer e ter espaços, isso demanda o que, uma coisa fundamental que é tempo pra isso, isso não é uma coisa que o professor vai ter, esse tempo vai ter que ser determinado a partir de uma política de estado, por isso eu digo, a minha realização do trabalhar Filosofia, estou falando, a nossa realidade aqui vai ser diferente, pois se falar com o profe de Filosofia só do noturno, por exemplo, de repente ele vai fazer a mesma fala que os outros professores fazem, mas eu aqui digo uma coisa, o meu processo de realização em Filosofia está acontecendo nesses últimos dois anos aqui, justamente porque nós trabalhamos integrados as quatro disciplinas das humanas [...]”. (Professor D).</p>
Relação teoria e prática	<p>“Eu penso que ela pode se dar a partir de encontros né, a partir de encontros bimestrais, trimestrais em que os professores, eles são convidados e podem acho que ainda num processo de adesão voluntária se encontrar para estudar um determinado assunto né [...]. Mas eu penso que é justamente isso né, chamar os professores, convidar os professores de filosofia, pra poder se encontrar esporadicamente ainda né pra estudar determinados textos enfim, e a própria, estudar esses textos e a aplicabilidade deles enquanto método né em sala de aula”. (Professor B).</p> <p>“Na época que a gente fez a faculdade os professores que estão a mais tempo efetivos ou mesmo ACT que tem aulas há mais tempo se dava muita ênfase a filosofia mais prática né, muito ligada à ética e tal, depois quando eu fui montando esse currículo na escola eu percebi que tem muito da filosofia prática que depende também da filosofia mais teórica, da lógica, muita coisa entendendo do estudo da razão contribui pra mim trabalhar a ética também, então eu acho que ali já é um caminho, trabalhar essa parte da teoria do conhecimento, do conhecimento é uma parte da filosofia que a maioria dos professores não dominam porque a gente elege, quando a gente está fazendo a faculdade à gente elege algumas disciplinas, algumas áreas, a maioria elege aquilo que pensa que é mais fácil, que na verdade não é tão mais fácil, acontece que às vezes dá pra tapear, da pra fingir que a gente domina né, mas eu acho que assim, tu é filósofo também e tu sabe que se eu dominar o teórico com certeza o prático ele é tranquilo pra mim trabalhar na escola né”. (Professor E).</p>
Dificuldade de FC específica para filosofia	<p>“em filosofia é muito difícil fora ter um curso específico, uma formação específica pra isso”. (Professor C).</p> <p>“Não. De Filosofia especificamente dita a gente só participou quando a gente tinha uma parceria com a Federal [UFFS] e o curso de Filosofia da UFFS promoveu né, então ali teve quatro títulos, 4 temas, e daí teve um curso nesses 4 temas. Então específico da área o estado não proporcionou mais, teve um período que o estado proporcionava isso antes de eu me efetivar o pessoal viajava e ai fazia o curso. Ahh os professores de matemática vão para tal lugar, os professores de educação física vão para tal lugar, então já teve uma época que eles faziam de formação específica na disciplina, mas o estado não proporcionou nestes 15 anos nenhuma formação específica para nenhuma área e muito menos pra Filosofia [...]” (Professor E).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas durante a presente pesquisa. 2019.

Diante das falas dos professores, percebe-se que há diferentes concepções em relação ao que consideram como formação continuada e a função atribuída a ela. Iniciamos nossas análises a partir do professor F, que defende que há dois tipos de formação continuada, uma mais pontual, e outra mais alargada. Neste caso, como “pontual” entende as formações com caráter de “aperfeiçoamento” e “atualização”, conforme explicitado no quadro anterior. Já como formações continuadas “alargadas”, compreende os cursos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*.

Segundo Barreto (2015), a formação continuada de professores, é uma função assumida por sistemas de educação, responsáveis pela manutenção das redes de educação básica. Especialmente, após os anos 2000, o MEC assume papel proativo na formação de professores da educação básica¹⁶, considerando a formação inicial e continuada um processo que prossegue ao longo da vida profissional.

Os professores entrevistados mencionaram as secretarias e órgão dos governos em suas falas, apesar de realizar críticas em relação a seus focos, uma vez que as formações contemplam temas gerais da educação e não sobre as especificidades de cada área, como fica explícito na fala dos professores C, D e F, sintetizado neste momento pelo seguinte trecho:

Eu acredito que esse percurso [por meio de cursos de pós-graduação] seja mais produtivo do que essas formações que são propostas pela Secretaria de Educação que são mais pontuais, que são fragmentadas, muitas vezes elas são desligadas do próprio contexto da disciplina de Filosofia ou do próprio contexto escolar[...].
(PROFESSOR F).

Este professor considera assim, que a formação continuada apresenta um caráter generalista, destoado da realidade do professor e da sala de aula. Neste sentido, podemos trazer reflexões de Richit (2010), que, ao estudar a realidade do estado do Rio Grande do Sul, no tocante à formação tecnológica dos professores, afirma que há uma ineficiência devido a vários fatores, entre eles:

[...] a falta de apoio das secretarias e dos gestores da educação, insuficiência de políticas públicas destinadas a esse fim, carência de programas de qualificação

¹⁶ Esta iniciativa decore de acordos realizados durante as Conferências de Educação para Todos. Um exemplo que tomou corpo neste período foi a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, criada em 2004 e que articulava ações de formação continuada ofertadas por Instituições Públicas de Ensino Superior. Para mais informações sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela rede, sugere-se a consulta ao documento BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações gerais:** Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 25 jun 2019.

profissional docente, falta de engajamento dos profissionais da educação com a sua formação. Ainda, muitas propostas de capacitação constituem-se em jornadas pedagógicas ou cursos de treinamento tecnológico de caráter genérico (RICHIT, 2010, p.186).

Assim, há uma série de fatores que necessitam ser repensados para que se alcance um estágio de formação que atenda a demanda dos docentes. Nessa direção os professores A, B, E e F definem como a função da formação continuada, o aperfeiçoamento e a atualização, conforme fora ilustrado no quadro anterior. Defende-se por meio das falas dos professores que a função da FC é de contribuir na formação inicial, continuar os estudos e aprofundar o conhecimento na área, “[...] fazendo com que o professor busque outras fontes, outras estratégias, outros cursos, outros ambientes, buscando assim tratar a filosofia de maneira mais palpável para o aluno [...]” (PROFESSORA A).

Segundo Wengzynski e Tozetto (2012, p. 7) “o caráter prático desta formação predomina quando os docentes dão maior ênfase à atualização de conhecimentos para melhorar a sua prática”. Para Imbernón (2010) essa denominação vem de uma tradição na formação continuada dos professores, ou seja, incide na atualização dos docentes visando à prática.

Neste caso vale ressaltar que, corrobora-se com as falas dos professores entrevistados, embora, entendamos que seja necessário um movimento maior, por parte das Secretarias de Educação e do governo para que haja uma formação continuada que atenda as necessidades de formação teórica e prática dos docentes.

Outro aspecto destacado nas falas refere-se ao conceito de “reciclar” que é evidenciado pelo Professor E, como uma maneira de definir a necessidade da formação continuada “[...] o professor sempre precisa estar se reciclando”. Miranda (2016, p. 8) busca em Candau (1999), Prada (1997) e Marin (1995) reflexões para compreender esta conceituação:

Candau (1999) usa o termo “reciclagem” para se referir ao modelo clássico de formação continuada que tinha como objetivo “refazer o ciclo”, porém Prada (1997) afirma que tal termo é inadequado, pois está ligado ao processo industrial utilizado para o processo de reutilização de materiais recicláveis – lixo, por exemplo – o que não condiz com a discussão do aprimoramento do profissional docente. Neste sentido Marin (1995) acredita que reciclagem é um processo de destruir algo com o intuito de lhe atribuir nova forma ou função e assim como Prada (1997), acredita que o ser humano não pode ser reciclado. O autor faz crítica também aos termos treinamento e aperfeiçoamento, pois acredita que treinar o professor significa obrigá-lo a seguir padrões ou modelos pré-estabelecidos, e discorda de aperfeiçoar, pois acredita que é não é possível levar a educação para a perfeição. (MIRANDA, 2016, p. 8)

Já a Professora A, defende que a formação continuada é uma complementação na formação profissional, e diferente dos autores supracitados, acredita que a formação continuada é um aperfeiçoamento do profissional docente.

[...] é fundamental porque a gente sai da universidade com algumas noções, na teoria a gente tem um bom amparo teórico para entender como as coisas vão acontecer na sala de aula, mas é na prática que a gente se depara com algumas questões que a gente precisa estar a todo momento reavaliando e de maneira geral **a gente precisa estar constantemente se aperfeiçoando** [...] é uma necessidade que a gente tem de, constante de, no caso dos professores de filosofia eu entendo que a gente teria que ter um espaço ainda assegurado para isso né, que a gente pudesse ter encontros presenciais com professores pra gente discutir [...] (PROFESSORA A, Grifos nossos).

Em relação a isso, o Professor B complementa afirmando que “[...] você acaba buscando [a formação continuada] como processo de continuidade dos estudos”. Dessa forma, a formação continuada compreende o processo de formação do sujeito humano, realizando aproximações das práticas de formação do professor com os princípios da educação. Quando não se proporciona crescimento integral e humanização nos professores, não pode ser considerada uma prática de formação humana. Portanto, deve-se perceber que este percurso é uma construção humana e como tal, deve ser compreendido num espaço de disputas e tensões em um tempo e lugar, pois se torna um passo de muita importância na construção de professores comprometidos, mas acima de tudo professores reflexivos.

Ainda em relação à compreensão sobre a formação continuada, registramos a fala do Professor D que defende a formação continuada promovida por meio de uma parceria entre público e privado¹⁷,

[...]a partir daquilo que nós tivemos aqui como experiência com a formação que nós temos, por mais que seja privada em parceria com o estado que é o ensino integral em parceria com o instituto Airton Senna, aí sim tem um processo de Formação Continuada e que te dá uma qualificação, principalmente hoje aquilo que está aí, essa nova, como posso dizer, esse novo aluno que está aí [...] (PROFESSOR D)

Assimcomo aparece na fala do professor D, na página do referido instituto, defende-se um discurso de intensa formação continuada:

¹⁷A experiência cujo professor D menciona, refere-se à parceria que a Secretaria de Educação de Santa Catarina tem com o Instituto Airton Senna, com apoio do Instituto Natura, da Capes, do Movimento Santa Catarina pela Educação, do BID e da FIESC (Federação das Indústrias de Santa Catarina), conforme, descreve-se no site do Instituto. Defende-se por meio desta parceria, o uso metodologias de ensino diferenciadas, construídas com foco no estudante. Atualmente o estado de Santa Catarina possui 30 escolas que atendem por meio desta parceria.

[...] cerca de 650 profissionais estiveram reunidos em Lages (SC) no início de fevereiro para uma semana de intensa formação sobre a proposta, entre professores, gestores, coordenadores da secretaria de Educação e especialistas do Instituto Ayrton Senna, incluindo profissionais das 17 escolas que iniciarão o Programa em 2018 e das 13 que ofertaram o EMITI ao longo de 2017 e seguirão neste ano. O objetivo da formação é que os professores entendam o referencial teórico e metodológico do Programa e experimentem novas práticas pedagógicas. Além disso, também oferece aos professores formas diversificadas de acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos, bem como estimular sua participação como protagonistas dos momentos de planejamento e avaliação, individuais e coletivos, previstos na escola. Ao longo do ano, esses profissionais participarão de outros encontros de formação – presenciais, à distância e em serviço nas próprias escolas – e os gestores escolares e regionais são formados para realizar um acompanhamento sistemático às escolas e salas de aula de modo a apoiar o trabalho ali desenvolvido com os estudantes. Portanto, há toda uma organização e estruturação para que o programa tenha a sustentação necessária. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018, s/p).

Neste caso, percebe-se que há uma formação no mesmo molde que as demais escolas possuem, com a diferença de um acompanhamento mais sistemático em relação aos resultados em sala de aula.

Também evidencia-se outros fatores nas falas dos professores, e importante para a análise desta discussão em relação à “função da formação continuada”: os aspectos ligados a questões administrativas. Outro professor, identificado como C descreve a função da FC como um princípio administrativo, “[...] mais específica pra deixar o professor à parte das regras, das normas e das leis, a exemplo da Proposta Curricular de Santa Catarina, fora isso ela não atende outra necessidade”. Diante disso, Rivas et. all (1997, p. 137) afirma que,

No entanto, em parte devido à própria organização centralizada do sistema, os diretores tendem a privilegiar as atividades de natureza administrativa, em particular as de cunho burocrático. Os professores coordenadores, por sua vez, recém saídos das salas de aula, desconhecem a organização do trabalho administrativo e o funcionamento da estrutura burocrática da Secretaria de Educação que condicionam o trabalho na escola. Muitas vezes estes têm sido convocados a resolver problemas burocráticos estabelecidos pela Secretaria de Educação, ficando em segundo plano as atividades pedagógicas.

Certamente dentro da natureza da formação docente, encaixe-se o conhecimento da legislação vigente, porém, esta não deve ser o foco único, ou mais expressivo da formação continuada.

Em outra direção o professor D afirma que a FC tem como função proporcionar uma troca de experiência, propiciando assim um trabalho de interação entre as disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Mas para que isso aconteça é preciso que os professores tenham “espaços, isso demanda o que, uma coisa fundamental que é tempo pra isso, isso não é

uma coisa que o professor vai ter, esse tempo vai ter que ser determinado a partir de uma política de estado” (PROFESSOR D).

A pesquisadora Gatti (2012) ao buscar planos de carreira docente nas redes públicas brasileiras depara-se com diferentes realidades e uma delas merece destaque pela valorização docente e ao tempo garantido para estudo. Em um município da região Nordeste, segundo a autora, garante-se aos docentes,

[...] o ingresso por concurso público de provas e títulos, licenciamento remunerado para aperfeiçoamento profissional continuado, progressão levando em conta o desempenho do professor, e reserva na jornada de trabalho de tempo para estudos, planejamento e avaliação, com algumas especificações (GATTI, 2012, p. 107).

Infelizmente, esta compreensão em relação à necessidade e importância da garantia do tempo de estudo garantido por governos e leis não se aplica à maioria dos municípios e estados brasileiros. Um dos grandes desafios da formação continuada de maneira geral, desta forma é o do entendimento que o professor necessita de tempo para estudo, tanto para formação do seu “ser docente”, estudando aspectos de desenvolvimento humano, consciência de classe, conjunturas educacionais entre outras temáticas, como para conhecer cada vez mais o seu objeto de trabalho, nas áreas específicas em que atua. O ser professor traz consigo a constante busca por saber, a necessidade de conhecer muito sobre a área que atua ao mesmo tempo sem desligar esta área do restante do universo do conhecimento. Desta forma, ter garantido por meio de um plano de carreira, como no caso deste município apresentado por Gatti (2012) é fundamental para uma formação mais completa do professor.

Como demonstrado nas falas presentes no quadro acima, na categoria “Participação em eventos (seminários, colóquios, semanas acadêmicas)”, os professores têm participado de formações que envolvem temáticas amplas, visto que há uma escassa oferta de formações específicas. Felizmente, alguns docentes buscam formações e estudos fora do seu espaço escolar, a exemplo dos professores A e F.

Conforme Romanowski (2007) os cursos de formação continuada podem e necessitam acontecer em diferentes contextos, não necessariamente precisam ser cursos ofertados pelas secretarias de educação, com discussões que abrangem o micro e o macro, visando englobar desde práticas até as epistemologias do conhecimento. Deste modo, esses cursos de formação continuada podem ser com a participação do professor em seminários, projetos, palestras, grupos de estudos, entre outros, sendo ofertado em espaços formais e não formais, com cursos estruturados, planejados, ou até mesmo nos espaços da sala de aula, dentro da escola.

A professora A, além de mencionar que busca apoio por meio de tecnologias, toca na ligação que algumas secretarias de educação vem fazendo: a vinculação da progressão na carreira docente à cursos de formação continuada. É importante destacar que em decorrência dos sujeitos desta pesquisa ser efetivos, aplica-se a eles a Lei Complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015, que entre outras diretrizes, define o cálculo da progressão dos profissionais do magistério catarinense¹⁸. Segundo esta lei, a ascensão na carreira ocorre por meio do deslocamento a níveis e referências superiores. Esta ocorre sempre que comprovada a nova formação por meio de certificado ou diploma. Conforme o parágrafo 2º do Art. 10 da presente lei, “ocorrida a ascensão funcional, o titular de cargo efetivo integrante do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual será transferido para o novo nível, em referência de vencimento imediatamente superior”. A progressão pode ocorrer na forma horizontal e vertical. Conforme Bassi, Debovi, e Sandrini (2012, p. 66-67), o

[...] progresso funcional horizontal ocorre a cada 03 (três) anos, no mês de aniversário do funcionário, podendo este conquistar 01 (uma) referência pela comprovação de tempo de serviço e 01 (uma) pelo alcance de desempenho satisfatório no exercício do cargo, no qual será considerada também a frequência e/ou ministração de aulas em cursos de aperfeiçoamento e atualização.

Neste caso de progressão, problematiza-se a precarização que ocorre na formação continuada dos professores da Educação Básica da rede estadual de Santa Catarina. Primeiramente pela qualidade dos cursos que são oferecidos em larga escala nas portas das escolas com um preço baixo que visam apenas um comércio de venda de certificados. Em segundo lugar, questiona-se os critérios estabelecidos para a validação destes cursos; e por fim, as condições de tempo dos professores e o incentivo que o próprio plano de carreira dá aos professores para que estes busquem formações mais sólidas, a exemplo do professor F que está cursando o Doutorado.

Nos apontamentos dos entrevistados, também emergem as angústias dos professores B, C e E, conforme pode ser visualizado no quadro acima, nas categorias “Outras instituições (parcerias)”; “Dificuldade de ocorrer FC dentro da carga horária” “Encontros para debater (grupos de estudo)” e “Dificuldade de FC específica para filosofia”. O Professor C, afirma que não tem participado de cursos no campo da Filosofia, pois, não há disponibilidade de formação continuada na região. Já os professores B e E, citam em suas falas uma iniciativa do

¹⁸ Professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), apesar de ingressarem com a mesma remuneração que os efetivos, não possuem a garantia de movimentação na carreira.

curso de Filosofia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, no ano de 2012, que teve uma efêmera passagem pelo campo da formação continuada, no qual foram oferecidos aos professores de filosofia quatro encontros que totalizaram 20 horas de formação, tendo como título: “Curso de formação continuada para professores de Filosofia do Ensino Médio da região de Chapecó/SC: Tópicos em Metodologia do ensino e Filosofia da mente, que abordou as seguintes temáticas nos encontros: “O ensino de filosofia no século XXI – temas, linguagens e tecnologias”; no segundo encontro foi trabalhado o tema: “Método, material didático e paradidático para o ensino de filosofia para jovens e adolescentes”; no terceiro e quarto encontro se trabalhou a temática: “Introdução à filosofia da mente: relação mente – IA (Inteligência Artificial).

Ambos os professores B e E, elucidam o “vai e vem” de cursos de formação continuada. Esta falta de sequencia é reflexo de ações estanques, pois são formações ofertadas aos professores por determinado tempo, a exemplo do PNEM que fora ofertado nos anos de 2014 e 2015. Tratam-se, portanto, de formações que não se tornaram uma política de Estado e que já iniciaram com seus dias contados. Esta descontinuidade acaba dificultando a superação dos problemas voltados à formação de professores, visto que esta exige períodos densos e longos e que não acompanham as trocas de governo.

Há ainda menções nas falas dos professores sobre os programas do governo federal que movimentaram algumas escolas e professores, a exemplo do professor B que cita o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) – programa no qual foi Supervisor no subprojeto de Filosofia e Sociologia. Neste caso, expande-se a visão de que formação continuada seja apenas aquela associada com a “[...] ideia de “frequentar” cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos, mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc.” (PONTE, 1998, 225 apud NASCIMENTO, 2014, p. 42). Neste caso há um constante diálogo entre professores do ensino superior, professores da educação básica e acadêmicos, contribuindo nas reflexões sobre as práticas docentes e resultando em aprendizagens significativas para todos os envolvidos.

Ainda, é importante destacar a fala dos professores C e D, referente às respostas sobre as formações continuadas que frequentam fora do espaço escolar. O professor C afirma que frequenta cursos de instituições adequadas ao Sistema S¹⁹, participando de cursos ligados a

¹⁹Trata-se de um conjunto de 9 instituições corporativas iniciadas com a letra S que possuem a finalidade de trabalhar com treinamento profissional, pesquisa e assistência técnica e social. Este sistema foi estabelecido e

temas como cidadania e ética. Esses cursos são ofertados em sua maioria na modalidade EAD pelas instituições ligadas ao Sistema S. Essa oferta de cursos vem aumentando a partir de 2008, quando o então presidente Lula, assina decretos²⁰ que alteram o regimento de serviços ofertados pelo sistema S, ampliando o acesso a cursos técnicos. Esses cursos são cursos de extensão de curta duração, muitas vezes com carga horária de 10 horas que são ofertados a comunidade, bem como aos professores, no qual o professor C compreende como FC fora do espaço escolar, uma vez que não é ofertado pela secretaria de educação do estado.

Segundo Brzezinski (2008), a FC de professores em consonância com a LDB 9394/96 deverá ser oferecida em diferentes modalidades e em diferentes instituições de ensino e pesquisa que também atendem a formação continuada dos docentes, pois essa concepção é abrangente dentro desse processo, entendendo como sendo um processo contínuo de formação.

Quando os professores foram questionados sobre as contribuições que a formação continuada tem para eles, trouxeram-nos dados importantes. Entre eles, destacaram que FC tem uma contribuição significativa no caminhar docente, visto que é nesses espaços que os professores podem sentar, e avaliar as atividades realizadas com os estudantes em sala de aula, como fica explícito na fala da professora A que considera “importante, pois é um espaço onde o professor para e pode avaliar, reavaliar o que se tem feito na sala de aula, portanto considero muito importante” (Professora A).

Na fala da professora A fica evidente sua preocupação com a qualidade do ensino, bem como com seu crescimento profissional, pois,

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em

adicionado à Constituição Federal em 1942, pelo então presidente da república Getúlio Vargas, que julgava a implantação do sistema importante para garantir o crescimento da indústria nacional. As instituições pertencentes ao Sistema S são: Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Sesi (Serviço Social da Indústria), o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio), Sesc (Serviço Social do Comércio), Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas); Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo), Senat (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) e o Sest (Serviço Social de Transporte). Estas instituições são mantidas com parte das contribuições fiscais das empresas ao governo. Para conhecer mais sobre o sistema, sugere-se a consulta em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/12/19/o-que-e-o-sistema-s-de-sesc-e-sesi-e-por-que-seu-repasse-causa-polemica.htm>. Acesso em 02 jul. 2019.

²⁰ Decretos disponíveis nos seguintes sites de acesso: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/decreto_sesi.pdf; http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/decreto_sesc.pdf; http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/decreto_senai.pdf; http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/decreto_senac.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Essa busca por melhorias na qualidade deve objetivar também o crescimento profissional do professor, dando a ele uma bagagem sólida para que possa atuar de forma reflexiva, não apenas buscar atingir metas estabelecidas pelos mecanismos. Neste sentido, “[...] a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo” (IMBERNÓN, 2011, p. 40). Portanto, é necessário que o docente ao participar de uma formação continuada, possa ter condições para poder refletir sobre sua prática, pois “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589), permitindo assim que o professor continue vivo na docência como podemos perceber na fala do professor B, “poder participar de cursos de Formação Continuada é uma possibilidade de manter o professor aqui ‘vivo na prática docente’” (PROFESSOR B).

Na mesma linha de pensamento dos docentes entrevistados, Flóride e Steinle (2013, p.4) destacam que, a

[...] formação permanente é uma conquista da maturidade, diz respeito à consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática docente e a prática da vida, a formação continuada será exigência “*sinequa non*” para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade profissional e pessoal de cidadão.

No entanto, deve-se destacar que o docente possui seus saberes uma vez que ele é atuante no espaço escolar, mas ele não deve ser considerado como único responsável para se alcançar uma qualidade na educação, bem como, sendo o único responsável a buscar soluções para os problemas do cotidiano escolar como destaca o professor C em sua fala,

[...] eu entendo que a FC ela vai ser um momento para o professor, vamos dizer assim, **apontar inclusive problemas, ou soluções em sala de aula junto com outros professores da mesma disciplina**, que muitas vezes os problemas que a filosofia ou a sociologia tem em sala de aula talvez não sejam os mesmos da matemática, de educação física, **e ai quando você tem uma necessidade de estar**, vamos dizer assim, **é contribuindo ou procurando uma solução. Quem melhor que outros professores para dar um auxílio nesse ponto?** (PROFESSOR C, grifos nossos).

Portanto, devemos levar em consideração não somente o fato de buscar soluções para os problemas do cotidiano escolar, mas proporcionar aos professores um espaço e tempo onde possam se encontrar possibilitando assim uma troca de experiência pelos professores, na qual é destacada nas falas dos professores A, B e D, ao reconhecerem essa necessidade, como podemos observar nos trechos abaixo:

[...] Eu volto a dizer é o coração né, porque a Formação Continuada vai te dar essa **possibilidade de você trocar experiências** né, eu sempre digo, por mais que você possa ser gênio em uma coisa, mas você sempre aprende na troca, você sempre aprende na troca (PROFESSOR D, grifos nossos).

[...] tá muito bem, diagnosticamos qual é o problema, tá e agora como a gente faz pra solucionar, que ideias, que estratégias a gente poderia usar, a gente não tem, a gente até pode saber dentro das nossas cabeças, mas nunca há o espaço para debate, pra gente propor coisas pra nossa escola nem pra **dividir com outros professores**, por exemplo, que eu acho que seria muito rico, por exemplo, sentarem/ter um dia de formação para professores de filosofia, por exemplo, sentar lá e conversar, olha eu tive essa ideia, coloquei em prática, deu certo, a gente trabalhou assim, assim, e que tal a gente experimentar, olha eu tive esse problema e resolvi com essa ferramenta sei lá, com essa estratégia, com essa metodologia. (PROFESSORA A, grifos nossos).

[...] A outra é essa possibilidade de o professor também ser um sujeito que vai poder **contribuir com sua experiência com outro professor** né, fazer essas trocas enfim, a partir dos diferentes planejamentos que tem. (PROFESSOR B, grifos nossos).

Neste sentido, os professores não estariam sozinhos, pois a possibilidade dos professores se encontrarem com outros professores, poderiam contribuir nos mais diferentes planejamentos, superando um pouco a solidão ao qual os professores se encontram como é destacado na fala do professor B, “então, a simplesmente você faz isso, continua fazendo isso faz por você mesmo, não troca mais com outros, e aí a formação continuada ela permite também essa, poderia permitir né a **quebra dessa solidão** da qual o professor está inserido”.

Desta forma, podemos concluir que as trocas de experiências são apontadas como momentos importantes de aprendizagem no processo de formação continuada dos professores, permitindo assim, que o professor possa se integrar bem como refletir em seu *lôcus* de trabalho, o que para Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Esses momentos possibilitariam aos professores condições de reflexão, pois o professor não estaria sozinho na construção de saberes específicos de filosofia bem como seu domínio, como aponta o Professor E,

[...] então quando a gente foi formando o currículo da disciplina dentro da escola pública a gente foi tendo que acrescentar algumas coisas que era apontado na PCSC era apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas que a gente tinha uma leitura, mas não tinha domínio né, então esse domínio a gente teve que ir **buscar sozinho** e aí você sabe que a **gente sozinho pode errar** né. (grifos nossos).

Entretanto, a FC não deve ser vista apenas como possibilidade de trocas de experiências. Ela também deve ser encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos dentro das práticas docentes, sob a luz das teorias, possibilitando assim, que o professor amplie seus conhecimentos, uma vez que a teoria e a prática devem caminhar juntas no processo formativo do professor. Nesse sentido, ressaltamos que o conhecimento na construção das práticas, se torna fundamental no trabalho do professor. Essa relação é destacada pelo Professor F em sua fala,

Contribuições, eu acho que são várias contribuições, mas aí depende da dimensão que se pensa a formação continuada, veja, nós temos a **dimensão pedagógica**, da escola do ensino de filosofia e a gente tem **também na filosofia a nossa parte específica** né, eu acho que **as duas precisariam caminhar juntas**, o que eu digo dessa parte, uma é a gente discutir como eu ensino ontologia para os alunos do ensino médio, outra coisa é eu discutir ontologia pela ontologia, pra entender a ontologia, pra falar sobre ela, pra pensar ela, pra entrar em Heidegger, Husserl, etc, e tentar entender a raiz do problema da ontologia, **então a formação continuada tem essas duas dimensões também** né, eu pensar como ensinar, mas também pensar o que ensinar, eu acho que nesse sentido quando ela vem colada, **quando essas duas dimensões elas estão coladas elas possibilitam o professor pensar, melhorar sua prática, mas também ampliar seu conhecimento** né, porque tem essas duas dimensões. Agora se vem ligada só numa dimensão, se vem só na parte do ensinar ontologia, ou se vem só na parte da ontologia propriamente, eu não sei até que ponto ela contribui, porque daí, ela fica deslocada né, eu vejo muitos cursos acontecendo, muitas palestras que acontecem que a coisa está desvinculada, tu faz um seminário pra formação de professores, chama para esse seminário licenciando em filosofia ou professores de filosofia e trabalha só o tema específico, isso não possibilita o professor pensar quais estratégias ele pode usar com esse tema, essa temática nas suas aulas, como pensar pedagogicamente esse tema, acho que esse é um grande desafio da formação continuada. (PROFESSOR F, grifos nossos).

Nesse sentido deve-se possibilitar aos professores uma formação continuada que permita a eles construir essa relação, mas que também permita que o professor possa refletir “sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p.43).

Essa relação entre prática e teoria é apontada nas falas dos professores B e E, como podemos observar a seguir:

Mas eu penso que é justamente isso né, chamar os professores, convidar os professores de filosofia, pra poder se encontrar esporadicamente ainda né pra estudar

determinados textos enfim, e a própria, **estudar esses textos** e a **aplicabilidade deles** enquanto método né em sala de aula. (PROFESSOR B, grifos nossos).

[...] depois quando eu fui montando esse currículo na escola eu percebi que tem muito da filosofia prática que depende também da filosofia mais teórica, da lógica, muita coisa entendendo do estudo da razão me contribui pra mim trabalhar a ética também, então eu acho que ali já é um caminho, trabalhar essa parte da teoria do conhecimento, do conhecimento é uma parte da filosofia que a maioria dos professores não dominam porque a gente elege, quando a gente está fazendo a faculdade à gente elege algumas disciplinas, algumas áreas, a maioria elege aquilo que pensa que é mais fácil, que na verdade não é tão mais fácil, acontece que às vezes dá pra tapear, da pra fingir que a gente domina né, mas eu acho que assim, tu é filósofo também e tu sabe que se eu **dominar o teórico** com certeza **o prático ele é tranquilo** pra mim trabalhar na escola né. (PROFESSOR E, grifos nossos).

O que segundo Wengzynski e Tozetto (2012, p. 8), a reflexão passa a ser nesse sentido parte inerente dentro da prática docente,

[...] que nasce da sua ação dotada de sentido e faz frente aos contextos em que seu trabalho está inserido. Entretanto, alguns docentes ainda pensam que a reflexão é algo externo a eles e que ela acontece mediante a um treinamento oferecido por outro, não obstante a essa forma de conceber a reflexão, os professores ainda não se vêm como parte integrante deste processo de formação e acabam por separar a sua prática da perspectiva reflexiva a que esta se manifesta. (WENGZYNSKI e TOZETTO, 2012, p. 8)

Observa-se, portanto, que para os docentes a FC faz mais sentido quando está ligada às práticas da sala de aula do que com aquelas que surgem no campo teórico primeiro para depois refletirem no seu dia a dia escolar. Fica evidente que há carência de reflexão teórico-prático nos momentos de formação que são ofertados aos professores, mas que também demonstram que há uma importância teórica na construção das práticas docentes.

Essa reflexão contribui aos professores no tocante da criticidade dos conteúdos, uma vez que fazer uma reflexão do teórico permite organizar a prática, mas também ajuda na compreensão dos conteúdos de sala de aula, como podemos observar na fala do professor C,

[...] eu acho que a questão crítica ela vai partir principalmente da filosofia e da sociologia quando se refere algumas questões, por exemplo, então eu penso que a filosofia e a sociologia são fundamentais na parte da **criticidade dos conteúdos**, dos assuntos, etc. (PROFESSOR C, grifos nossos).

Em consonância, Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 372) realizam a seguinte reflexão,

[...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos

contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente.

Essas reflexões permitem aos professores buscarem perspectivas novas dentro de seu processo de formação continuada, como podemos observar na fala do professor D uma vez que “[...] a formação continuada é uma questão de carro chefe, é partir daí que vai te dar essas **perspectivas novas** de conjunto”. (PROFESSOR D, grifos nossos).

No entanto, precisamos ouvir os professores para saber quais são seus interesses naquele momento, quais assuntos lhe chamam atenção, só assim poderão ser oferecidas novas possibilidades de formação para esses professores. É fundamental ouvir os professores, oportunizando-os contribuir na construção da FC, criando assim novas oportunidades de aprendizagens, de crescimento bem como de desenvolvimento com base nas próprias experiências pessoais e profissionais. O ouvir os professores é ilustrado neste momento pela fala do professor E,

No meu caso se a gente tivesse algum curso na área que eu não domino, por exemplo, já teria um interesse em fazer, então acho que isso **precisaria ser feito uma pesquisa né, propor alguns temas para os professores e os professores apontarem então qual que é a área da filosofia que está mais deficitária ai**, que área/que tema eu teria interesse em fazer o curso né e outra coisa seria a gente poder estar disponível para fazer ai ou ele é um curso que vá ser feito em finais de semana ou ele é um curso que precise ser feito através da gerência, que daí a gerência solicita a dispensa dos professores, mas assim eu vejo que quem precisa apontar o que está precisando, o que está faltando são os próprios professores né. (Grifos nossos).

Segundo Reis e Ostetto (2018, p. 15), esse “ouvir professores e professoras sobre seus processos formativos, propondo espaços para o compartilhamento e acolhimento de suas aprendizagens, dúvidas, desejos, esperanças, revelando saberes e fazeres, é essencial”.

Ainda segundo as autoras,

A formação terá mais sentido se acolher a pessoa na pessoa do professor e da professora: compartilhar saberes e fazeres, ouvir e ser ouvido, estudar, ampliar olhares e possibilidades são desejos docentes que podem se converter em diretrizes para a formulação de propostas de formação continuada significativas. Para o cultivo de práticas pedagógicas na educação infantil que respeitem os direitos fundamentais das crianças e garantam todas as conquistas legais e avanços conceituais nesse campo, dar guarida às vozes e necessidades docentes pode fazer a diferença. (REIS e OSTETTO, 2018, p. 16).

No sentido do compartilhamento de saberes, se faz necessário proporcionar espaços para os professores poderem debater suas práticas, criarem materiais que poderiam contribuir no processo de formação continuada, como é apontado na fala da Professora A,

Eu sugeriria fazer encontros para que os professores pudessem debater, e de repente montar projetos, e não sei a partir do debate a gente pode criar um monte de situações, de repente produção de materiais, de sites que a gente pudesse alimentar, de trazer os alunos e também alimentar, de propor coisas pra gente, porque não, [...] isso eu percebo que alguns professores de filosofia estão ainda meio presos no negócio de pegar um texto, de ler texto, claro é superimportante, mas esse start inicial, essa motivação tem que vir deles, eles tem que querer, cabe a nossa inteligência de entender aonde que a gente pode se inserir colocar filósofos e tal, e nos debates com outros professores às vezes né, a gente consegue produzir coisas muito mais interessantes, com certeza.

A formação continuada deve também dar centralidade na reflexão, uma vez que esta constitui-se como elemento essencial dentro da ação docente, uma vez que este professor, também almeja, que seus estudantes se tornem reflexivos, mas também curiosos no processo investigativo do mundo ao qual estão inseridos.

Assim segundo Badin (2017), esses espaços devem ser construídos com a participação dos professores, uma vez que esses,

[...] momentos de reflexão e investigação sobre as práticas docentes e, [...] um conjunto de saberes que precisam ser constantemente retomados, é tarefa difícil, mas que precisa ser perseguida, se almejamos uma formação continuada como processo sistemático e contínuo. Além disso, é importante entender a formação continuada como um espaço de trocas, pois muitos dos saberes adquiridos na formação inicial tornam-se muito mais desafiadores quando experienciados na prática. A formação continuada aparece, então, como um espaço fundamental de retomada, revisão e aprofundamento. (BADIN, 2017, p 21-22).

Da mesma forma,

[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (BRZEZINSKI, 2008, p.1148).

Portanto, devemos entender a FC como sendo também um espaço de trocas, pois muitos desses conhecimentos que foram adquiridos ainda na formação inicial tornam-se desafiadores quando passam a serem experienciados na prática. Assim, a FC aparece então, como um espaço importante de revisão, de retomada, mas também de aprofundamento de conhecimento.

Esses espaços não necessariamente poderiam surgir apenas para a filosofia, mas poderiam ser organizados por área de conhecimento em um trabalho interdisciplinar, como é

destacado pelos professores C e D ao destacar que se deveriam ter grupos de formação e estes grupos organizados por área do conhecimento, a exemplo do trecho ilustrado a seguir,

É né, ou seja, uma fórmula pronta não se tem né, mas eu acho que o primeiro passo que eu vejo agora é se sentar e ter, não é uma questão de padronizar, mas eu sempre digo a questão da troca de experiências, acho que além disso é óbvio né essa questão, e muito mais agora essa nova BNCC que saiu vai exigir de nós um monte, de sentar e repensar [...] acho que é interessante principalmente uma área nossa que está na berlinda, as ciências humanas dentro desse processo, não só ciências humanas, a nova BNCC é muito clara né, sobre o que é obrigatoriedade hoje é língua portuguesa, matemática e língua inglesa, o restante todas elas são optativas, então cada estado vai definir, gerência vai definir quem oferta o que, como que oferta, isso tudo agora permeia inclusive esse processo de discussão a partir dos grupos, se nós tivéssemos grupos de **formação organizados por áreas do conhecimento** certamente nós teríamos um caminho já consolidado em algumas coisas, hoje nós estamos extremamente vulnerável em toda essa perspectiva. (PROFESSOR D, grifos nossos).

A FC organizada por área de conhecimento proporcionaria aos professores um maior diálogo entre as disciplinas, “através da justaposição de “conteúdos” de conhecimentos produzidos e através de trabalho associado de professores [...]”. (FÁVERO e CONSALTÉR, 2017, p. 11370).

Dessa forma, como os professores pesquisados no nosso estudo, o próprio Ministério da Educação – MEC, quando expõe sua proposta de transversalidade nos PCNs, no qual apresentou um pequeno avanço ficando “claro quando apontamos o foco para a interdisciplinaridade, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular”. (PCN, 2000, p. 45).

Em outro trecho da PCN destaca-se ainda,

A conseqüência de uma opção pela interdisciplinaridade deve ser, portanto, a formação de cidadãos dotados de uma visão de conjunto que lhes permita, de um lado, integrar os elementos da cultura, apropriados como fragmentos desconexos, numa identidade autônoma e, de outro, agir responsabilmente tanto em relação à natureza quanto em relação à sociedade. (PCN, 2000, p. 56).

Portanto, no que tange a FC dos docentes, deve-se ter uma compreensão dos pressupostos da interdisciplinaridade uma vez que ela permite um espaço aos professores para que possam pensar de forma crítica no coletivo, visando a formação de cidadãos críticos, ativos e reflexivos.

Por fim, os professores também apontaram suas críticas, pois conforme Gatti e Barreto (2009), há uma singularidade de queixas em relação às práticas de formação continuada, na qual possui influência de forma direta nas (des)motivações dos professores para as ações de

FC, anunciando assim, as fragilidades as quais precisam de um olhar mais atento para se buscar melhorias nesse âmbito. Essas inquietações ficaram evidentes nas falas de todos os professores participantes de nossa pesquisa, as quais destacamos a seguir:

Tradicionalmente os cursos que o estado nos proporciona eles são bastante teóricos, de leitura, de reconstrução de ideias, reflexão entre os professores de uma maneira bastante ampla assim né, então é uma teoria pedagógica, lá a gente analisa, estuda, e a gente fica ali sabe, eu não tenho me sentido alimentada vamos dizer, por isso que isso me, claro desperta a reflexão né, eu entendo que determinadas coisas deveriam mudar, mas a gente nunca propõe, não é nunca propositivo, eu nunca sei até onde eu posso ir com aquilo, [...]. (PROFESSORA A).

É, uma delas é que todos os processos que se deu início na questão da formação continuada, elas se davam numa perspectiva extra-horário escolar, [...] e essa Formação Continuada não se dá dentro das quarenta horas do meu vínculo empregatício, [...] Eu particularmente penso que essas Formações Continuadas não só do ponto da filosofia, mas das outras áreas elas precisam se dar dentro do horário de trabalho do professor né, independente [...] que aí vai dentro daquela lógica de ter, por exemplo, um terço das aulas para planejamento né, e que não necessariamente também tenha que ser uma aula lá específica de um professor organizando um conteúdo para ministrar, mas, por exemplo, é a possibilidade de você participar, por exemplo, de colóquios da filosofia na Universidade hoje, que a UFFS aqui que oferece o curso de filosofia, se eu não sou liberado do meu horário de trabalho, a não ser que eu coloque um substituto, que eu faça um acordo com a escola, pra participar de um evento na universidade acerca da filosofia né, nomes importantes que vem que estão trabalhando aqui ou que vem trabalhar na universidade, mas você por conta do horário de trabalho você não vai não frequenta porque você está preso nessa estrutura de escola.[...] (PROFESSOR B).

Primeiro é que a Formação Continuada falta à formação pro professor especificamente na área, penso eu que essa formação que ocorre no início do ano ela poderia ser como já foi de outros exemplos em cima da PCSC, mas penso que lá na metade do ano onde a gente tem as paradas de Formação Continuada,ela poderia então ser específica na área de cada um [...]. (PROFESSOR C).

Eu acho que a crítica é ser generalista, ou seja, junta a gerência como um todo, e todos no mesmo patamar, a mesma coisa, a mesma, o mesmo encaminhamento, eu acho que nós temos que dar um passo além, que é na minha perspectiva é no mínimo a gente pudesse ter alguns momentos de sentar por área do conhecimento, se não é pela gerência como um todo, que seja por alguma, que se façam pólos de escolas na cidade, por exemplo, mais próximo, que consigam inclusive ajustar algumas coisas em calendário e Cia. (PROFESSOR D).

Eu acho que foram 4 encontros trabalhados, eles foram encontros que foram sugeridos temas pelos próprios participantes, então os professores que participaram antes se teve uma reunião e sugeriram que se trabalhasse inclusive um dos temas era relacionada à lógica e também a teoria do conhecimento, então, só foi muito curto né, porque foi encontro de um dia, nem lembro se era encontro de 4 horas ou de 8 horas que foi trabalhado, eu que foi 4 horas, então foi bem pouquinho tempo assim então, mas eu acho que a universidade fez/ cumpriu aquilo que ela se propôs aquela vez, aquela época, eu acho que a crítica maior é a gente realmente não continuar esta formação né, [...]. Eu acho que teve uma boa vontade de duas ou três pessoas da gerência, mas que também não foi ao encontro da realidade na época né, porque formar um grupo de estudo num horário a onde não tinha ensino médio, os professores por isso tinham que ter outros meios para sobreviver porque alguns tinham efetivado 10 horas, 20 horas então eles tinham outros serviços no outro horário [...]. (PROFESSOR E)

Eu acho que a fragmentação da Formação Continuada né, a formação continuada é muito fragmentada, é uma hora você discute pedagógico, outra hora você discute conceito, conteúdo digamos assim, é, acho que também a gente tem acompanhado nos últimos momentos de Formação Continuada há muita, a Formação Continuada está muito alheia ao contexto, eu digo isso por exemplo, as últimas formações a gente não está discutindo BNCC, a gente não está discutindo a reforma do ensino médio, que são contextos que tem emergido, que tem feito pensar e que a gente não está pensando. (PROFESSOR F).

Percebeu-se que os professores apontaram em suas críticas à forma como se está conduzindo as FC que são ofertadas a eles, mas também apontaram possíveis soluções, pois segundo Galindo e Inforsato (2016) quando se tem uma edificação para se levantar esta necessita de uma boa estrutura,

A base estrutural da formação continuada está posta sobre um discurso que não se sustenta quando transposto à realidade das práticas educativas. Ou seja, há propostas e intenções por parte de universidades, sistemas, governos e iniciativas privadas, mas a concretização dos objetivos são temporárias, restritas quando muito ao contexto da realização das práticas de formação, não se voltam às necessidades dos professores, escolas e alunos. (GALINDO e INFORSATO, 2016, p. 466).

As Formações Continuadas devem estar ligadas ao contexto do qual o professor faz parte, mas também deve estar ligada ao que tange sua especificidade, pois nas escolas temos um conjunto de docentes, formações e saberes diferentes, experiências distintas, bem como expectativas e anseios diferentes, mas que estão reunidos em um mesmo local com um ou mais objetivos geral em comum: buscar as melhores condições de aprendizagens dos estudantes.

Essas diferenças não podem estar reunidas em uma única proposta ou modelo de formação continuada dos professores, uma vez que,

Há de se prever modalidades formativas distintas, coerentes com as especificidades, demandas e necessidades dos professores e das escolas. A formação continuada, na maioria das vezes, colocada sob programas (ou pacotes de formação) desconsideram essa diversidade factualmente existente e configurando-se em uma prática homogeneizadora, de caráter conteudista/ informativa, que parte de conhecimentos pré-estabelecidos para configurar os currículos (ou módulos/programas) operantes nas propostas que pouco terão a contribuir para a alteração de práticas profissionalmente cristalizadas pelo tempo da experiência profissional. (GALINDO e INFORSATO, 2016, p. 466).

Ainda segundo os autores,

Os avanços nas práticas e nas propostas no campo da formação continuada podem ocorrer com a superação dos modelos retalhados e estanques de formação

continuada – atualmente rotulada como sendo pouco eficaz. Esses pacotes e discursos tendem a servir de referência para se pensar estratégias de organização de uma lógica formativa que atenda a diversidade na sua singularidade e também na sua generalidade. (GALINDO e INFORSATO, 2016, p. 466).

Portanto, diante dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores de filosofia que atuam na educação básica, podemos constatar que há aspectos que se assemelham, a exemplo da inquietude frente à ausência de formações específicas no campo da filosofia, e da realidade de formações estanques, fragmentadas que não atendem as necessidades práticas dos professores e muito menos garantem uma base para reflexões teóricas que embasam suas compreensões frente aos temas da atualidade e de conteúdos a serem trabalhados em sala. Certamente é necessário avançarmos em relação aos conhecimentos sobre as formações continuadas, no sentido de **propor tanto para as redes de ensino como para as instituições de ensino superior**, a seriedade com o compromisso de formação da sociedade como apelo dos professores participantes, sintetizado pela fala do professor F:

[...] uma coisa é você e fazer uma Formação Continuada com alguém que estuda, que se prepara para fazer uma formação, para dar uma formação, outra coisa é o que a gente tem feito em SC que são assistir aulas produzidas por, pela secretaria de educação e mandadas para as escolas que muitas vezes são descontextualizadas da própria escola, e uma última talvez é a falta de espaços específicos né, é, a gente precisa ter espaços específicos para se fortalecer enquanto professor de filosofia, nós não temos isso em Chapecó, e aí é uma crítica que eu tenho feito a UFFS, é, eu esperava que a universidade federal quando veio pra Chapecó com o curso de filosofia fizesse esse processo, que a universidade se transformasse num espaço de, onde a gente pudesse se juntar para conversar, para fazer formação específica de filosofia, porque quando fechou o curso na Unochapecó começou na UFFS e a gente esperava isso e não teve e não tem né, então falta uma discussão às vezes mais conceitual, chamar os professores da escola né, conversar sobre escola, educação, mas também sobre conteúdos específicos que a gente precisa, então acho que também uma crítica a universidade né nesse sentido. (PROFESSOR F).

Além disso, a atual conjuntura exige de nós educadores, muita reivindicação quanto às necessidades da formação continuada e formação crítica para que não percamos mais espaço e investimentos na educação.

Assim, precisamos constantemente buscar na formação continuada embasamento para responder às demandas práticas em sala de aula e àquelas que a sociedade coloca estimulada direta e indiretamente por meio de falas de governantes atuais. A FC deve embasar uma prática reflexiva, pois segundo Imbernón (2010, p.50) há uma necessidade da FC que permita aos professores uma reflexão prático-teórica acerca da própria prática “[...] mediante a

análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”.

Por fim, para que os professores possam de fato fazer esta constante relação teoria e prática, é necessário garantir para este, tempo e espaço adequado dentro da sua carga horária, uma vez que isso já está previsto em lei, e que ele faça parte do processo de decisão das temáticas a serem oferecidas enquanto rede. Os professores entrevistados, de modo geral, afirmam que não foram/são ouvidos sobre as temáticas que consideram importantes a serem estudadas, e conforme Gatti e Barreto (2009) há uma singularidade de queixas com relação à formação continuada, influenciando diretamente nas (des)motivações dos professores para as ações de FC, anunciando assim, as fragilidades as quais precisam de um olhar mais atento para se buscar melhorias nesse âmbito:

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não prevêem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (GATTI e BARRETO, 2009, p.221).

Diante do excerto de Gatti e Barreto (2009), concluímos este capítulo com um sentimento de que muito se faz com o nome “Formação Continuada”, mas ainda estamos muito aquém daquilo que de fato deveria ser em torno de aprofundar o político e o social que são imprescindíveis à formação continuada.

Percebe-se nas falas dos professores que há uma dificuldade em organizar grupos de estudos ao qual poderia contribuir na sua formação inicial, neste sentido demonstra certa precariedade no processo de FC desses professores, uma vez que a presença da Universidade Federal em Chapecó poderia suprir a esses professores as “lacunas” deixadas em sua formação inicial, oferecendo a estes professores atividades de extensão, seminários, eventos que também configuram FC para os docentes.

Neste sentido a FC contribuiria para que os professores venham a acompanhar as constantes transformações no universo do conhecimento, pois como a professora A aponta em sua fala “a piazada tá aí, a mil por hora, cheios de informações”, a FC assim não diz respeito somente ao professor, mas também ao universo escolar – alunos.

É neste cenário de inexistência de FC específica para os professores de filosofia que emerge a necessidade dos próprios docentes buscarem discutir os temas que estão emergindo, como a nova BNCC, a reforma do Ensino Médio e que colocam novamente a presença da filosofia no currículo do Ensino Médio em xeque. Nós professores precisamos ter espaços específicos para assim podermos discutir esses temas, nos fortalecendo enquanto professores de filosofia.

A Filosofia em especial, oportuniza o estudante a desenvolver um pensamento independente e crítico, permitindo assim que ele possa experimentar um pensar individual, pois esta disciplina pode oferecer aos estudantes a possibilidade de unir a teoria com a prática, ou seja, os conteúdos estudados não ficam apenas dentro da sala de aula, uma vez que carrega consigo a possibilidade de ser utilizado no dia-a-dia dos estudantes. O ensino de filosofia a estes estudantes não significa em nenhuma instância que ela tenha posse da verdade, mas deve sempre busca-la.

Portanto, penso que o professor de Filosofia, deve permitir aos seus estudantes um pensar de forma pessoal, dando a ele a liberdade de desenvolver novas ideias a partir dos conceitos estudados em sala.

ECOS FINAIS

As reflexões da presente pesquisa surgem a partir do caminho trilhado até aqui, bem como da recusa de nos acomodarmos. Vem também a partir do movimento de responder às diferentes questões e inquietações que surgiram no início e durante esse processo de pesquisa, “Formação (Des)Continuada de Professores de Filosofia na região de Chapecó: *dar voz às vozes*”; e, neste momento/espço, vamos registrar algumas reflexões.

Orientados pelo problema de investigação “Como os programas de formação continuada em nível estadual atendem as emergências/necessidades de formação de professores de filosofia na Gerência Regional de Educação de Chapecó?” definiu-se como objetivo geral: Compreender o processo e a concepção dos docentes sobre a formação continuada de professores de Filosofia das escolas da rede pública estadual, alocadas no município de Chapecó, bem como, se estas formações atendem as emergências/necessidades destes professores. Do objetivo geral, depreenderam-se os seguintes objetivos específicos: (i) levantar dados históricos sobre formação continuada de professores, utilizando como base os programas oferecidos pelo Ministério da Educação e as contribuições de autores da área; (ii) conhecer o processo de inserção da disciplina de filosofia no currículo da educação básica nacional e no estado de Santa Catarina; (iii) analisar dados coletados a partir das entrevistas com os professores de filosofia sobre formação continuada e sua importância no processo de produção de conhecimentos.

O processo de constituição da pesquisa se deu por etapas que viabilizassem a realização de cada objetivo. Neste sentido buscou-se aspectos referentes à história da formação de professores, bem como aspectos referentes aos avanços e retrocessos na formação de professores no Brasil que foram demonstrados nos capítulos de nossa pesquisa. Os autores chamam a atenção para a disseminação da ideia de incompletude exigindo dos profissionais da educação uma constante formação e atualização. Referente aos programas de formação continuada ofertados pelo Ministério da Educação – MEC, nos diferentes níveis da educação básica, assumiram variações em diversos governos, mostrando assim que são políticas de governo e não políticas de estado.

Percebeu-se que na atualidade ocorrem “proliferações” de seminários, cursos, entre outros campos de formação continuada, “[...] sempre alimentados por um sentimento de desatualização dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 24, apud SILVA, CARVALHO e SILVA, 2016, p.17), porém os cursos de FC estão muito aquém daquilo que de fato é seu papel e que seu próprio nome evoca. Os professores entrevistados neste estudo denunciam que não são

ouvidos sobre suas necessidades de estudo nas FC e sentem-se “não alimentados” como destacou Professora A.

Ao buscar um olhar mais específico para a Filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro podemos observar nos dados históricos sobre a inserção da filosofia no currículo da educação brasileira, bem como suas ausências, de modo a chamar a atenção para as razões ideológicas, ou seja, o processo que dificultava um pensar mais crítico, e seu movimento pendular nos currículos, desde o século XVI até os dias atuais.

Chamou-nos a atenção para esse movimento de rupturas acerca do ensino de filosofia nas políticas de governo que, em algumas vezes, são apresentadas de forma arbitrária a partir de imposições políticas. Ficou claro esse movimento a partir das políticas educacionais adotadas nos últimos três anos, pois observou-se a implantação de novas políticas educacionais que tem como promessa a oferta de um ensino de qualidade nas escolas públicas e acaba por excluir a obrigatoriedade de algumas disciplinas no Ensino Médio, a exemplo da Filosofia. Passa-se a adotar um discurso voltado ao mercado de trabalho que valoriza apenas habilidades práticas, a exemplo do cálculo²¹.

Diante dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores de filosofia que atuam na educação básica, podemos constatar que há aspectos que se assemelham, a exemplo da inquietude frente à ausência de formações específicas no campo da filosofia, e da realidade de formações estanques, fragmentadas que não atendem as necessidades práticas dos professores, e muito menos garantem uma base para reflexões teóricas que embasam suas compreensões frente aos temas da atualidade e de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Certamente é necessário avançarmos em relação aos conhecimentos sobre as formações continuadas, no sentido de propor tanto para as redes de ensino como para as instituições de ensino superior, a seriedade no compromisso para atender o apelo dos professores participantes.

Além disso, a atual conjuntura exige de nós educadores, muita atenção e reivindicação quanto às necessidades da formação continuada e formação crítica para que não percamos mais espaço e investimentos na educação. Isso porque, os investimentos na educação não estão dissociados da concepção de sociedade, de homem e mundo. Na atualidade brasileira, tanto a política como a economia tem-se apresentada de forma devastadora no campo da

²¹ No encontro EDUCASUL (2019) esses apontamentos ficaram claros na discussão ocorrida sobre a BNCC – EM.

educação, ao retirar investimentos tanto na educação básica como no ensino superior, em prol de um discurso camuflado de qualidade numérica na educação.

Assim, precisamos constantemente buscar na formação continuada embasamento para responder às demandas práticas em sala de aula e àquelas que a sociedade coloca estimulada direta e indiretamente por meio de falas de governantes atuais. A FC deve embasar uma prática reflexiva, pois segundo Imbernón (2010) há uma necessidade que esta permita aos professores uma reflexão prático-teórica sobre a própria prática. Assim, é importante frisar que “[...] a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, ser agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo”. (IMBERNÓN, 2011, p. 40).Entretanto, é necessário que o professor ao participar de uma formação continuada, consiga ter condições de refletir sobre sua prática, seus instrumentos, seus limites e formas de superá-los.

Diante disso, é importante questionar quais são as condições de tempo e espaço que são garantidos aos professores para que estes consigam pensar sobre sua prática e buscar base na teoria para repensar suas práticas. Percebemos ao longo da pesquisa, que os espaços da formação continuada estão sendo “sub-utilizados” e que não estão garantindo estes momentos.

Outra queixa dos professores refere-se às temáticas discutidas ao longo das formações, visto que não contemplam a conjuntura de Reforma do Ensino Médio e da implantação da BNCC. Esse silenciamento por parte das Secretarias de Educação acaba sendo mais cômodo e arbitrário, pois abre espaço para implantação de mudanças curriculares sem a discussão com os professores, e os coloca como meros executores. Nesse contexto, agrava-se ainda, a responsabilização do professor pelos resultados obtidos em provas de larga escala, que são utilizados para justificar as reformulações curriculares.

Portanto, é necessário garantir para os professores, tempo e espaço adequado dentro da sua carga horária para que possam refletir sobre sua prática e sobre o contexto em que está inserido, uma vez que isso já está previsto em lei, e que ele faça parte do processo de decisão das temáticas a serem oferecidas enquanto rede pública de ensino. Os professores entrevistados, de modo geral, afirmam que não foram/são ouvidos sobre as temáticas que consideram importantes a serem estudadas, e conforme Gatti e Barreto (2009), há uma singularidade de queixas em relação às práticas de formação continuada, na qual possui influência de forma direta nas (des)motivações dos professores para as ações de FC, ao

denunciar as fragilidades as quais precisam de um olhar mais atento para se buscar melhorias nesse âmbito.

Ao longo de nossa pesquisa, constatou-se que, muitos autores consideram que a formação inicial de professores, não tem se apresentado como suficiente, demonstrando a necessidade de implantação de formação continuada ao longo da carreira do professor, ao visar um ensino comprometido com a formação humana para o exercício da cidadania. Este fato, já tem ultrapassado as reivindicações docentes, sendo uma necessidade premente para a educação brasileira.

O processo de formação continuada se mostra importante, permitindo aos professores construir novos conhecimentos a partir das reflexões feitas de suas próprias práticas pedagógicas, uma vez que, a formação continuada do professor deve ser pensada “[...] como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Assim, a profissão docente requer uma constante aquisição de novos saberes por parte do professor, pois são de extrema importância para a atualização da prática pedagógica. Neste sentido Gatti (2008) nos alerta que as formações continuadas que são oferecidas aos professores muitas vezes adquirem um caráter compensatório e não de atualização ou de aprofundamento de conhecimentos, no qual proporcionaria aos professores um aprimoramento profissional envolvendo avanços e renovações na sua formação inicial. Nesse sentido a formação continuada deve ser pensada como um processo e não como sendo um curso de curta duração ou seminários que mantemos professores atrelado a executar tarefas, tirando dele a autonomia, a criticidade.

Ressaltamos ainda que os cursos de formação continuada ofertados pelos espaços educacionais ou pela GERED em Chapecó atendem de forma coletiva, sendo uma formação ampla. Ao buscarmos formações específicas do campo da filosofia, encontramos apenas formação continuada para as disciplinas de português, matemática, ciências e para professores dos anos iniciais, não tendo assim “cursos” de formação continuada para os professores de filosofia. O que também ficou evidente durante as buscas realizadas na ANPED Nacional e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Esse início de processo de nosso conhecimento sobre a formação continuada dos professores de Filosofia ocorreu, até agora, por fases que possibilitaram a realização de cada um dos objetivos propostos neste estudo.

Neste sentido temos a Reforma do Ensino Médio através da Medida Provisória – MP nº 746/2016 que reformula todo ensino médio brasileiro, mostrando assim o sério risco da

disciplina de filosofia não ser ofertada nas escolas ou ser ofertada de forma precária. Mas essa reforma é apresentada pelos meios de comunicação de forma sedutora para os estudantes que frequentam esse nível de ensino. Nesta MP temos a extensão do tempo dos alunos na escola, mas temos uma redução das horas de estudo destinada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sendo trabalhada a partir de itinerários formativos a partir da escolha de cada sistema de ensino.

É neste cenário em que estudos e pesquisas sobre a formação continuada dos professores de Filosofia, mostraram-se de extrema importância, ao considerar os espaços em que os professores possam discutir sobre suas práticas pedagógicas, e também trazer para o debate assuntos pertinentes ao ensino de seu componente curricular, ao perceber-se a fragilidade de tal formação. Os professores de filosofia devem chamar para si a responsabilidade de debater o ensino de filosofia bem como sua importância no currículo educacional brasileiro.

Eis o nosso grande desafio, dar voz aos/as professores/as!!!

REFERÊNCIAS

- ABREU, Anisia Ripplinger de. **Alfabetização e Currículo: Ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de pós-graduação em Educação, Chapecó – SC, 2017. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1145/1/ABREU.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.3, p.174-181, set. / dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em 15 set 2018.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In ANDRÉ, Marli. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- ARANTES, Fernando Antônio. **Programas de formação continuada para a rede pública do Estado de São Paulo: contribuições da Unicamp para a Secretaria de Estado de Educação**. 2014. 163 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253961>>. Acesso em: 25 out 2017.
- ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v.35, n.95, p.57-73, jan.-abr., 2015. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00057.pdf>>. Acesso em 03mai. 2019.
- BACCIN, Alessandra Carla, OSÓRIO, Alda M. N. do. Reflexões acerca da Formação Continuada de Professores no Programa Pró- Letramento. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/2473p.pdf>. Acesso em: 09 Abr 2019.
- BADIN, Ana Maria Andreola. **Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Chapecó: Um tecido a ser cerzido**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação – PPGE, Chapecó, SC, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1910>. Acesso em: 27 jun. 2019.
- BARRETTO, E.S.S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015. p. 679-701.
- BASSI, Marcos Edgar; DEBOVI, Andréia; SANDRINI, Nádia Maria Soares. BRANCO, Veronica. **A política de formação continuada de professores para a educação integral**. In: MOOL, Jaqueline (Org.) Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p.246-257.
- BASSI, Marcos Edgar, DEBOVI, Andréia, SANDRINI, Nádia Maria Soares. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa

Catarina. **Revista UEMG**. Ano 15 - n. 19. Jun/2012, p. 57-80. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/249>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Decreto - Lei N° 4.244**, de 9 de Abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília: DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 29.741**, de 11 de Julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília: DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 set 2018.

BRASIL. **Decreto nº 11.530**, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. Brasília: DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em 29 ago 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.096/07**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. **Lei 5.692/71**. de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 20 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.684/08**. 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, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso em 01 jun 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 jun 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília. Maio. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº - 1.140, de 22 de Novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº - 867, de 4 de Julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf >. Acesso em: 10 mar 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - Ciências Humanas e suas tecnologias.** 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 06 jul.2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Vol. IV, Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação média e Tecnológica, 1999.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer 349/72.** Documenta, n. 137, p. 155-173, abr. 1972. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf> >. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino fundamental.** Educação e sociedade. Campinas, vol.29, n.105, p.1139-1166, set/dez, 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set 2018.

BULATY, Andréia; TOZETTO, Susana Soares. A Formação Continuada Contribuindo para a Implantação da Política Educacional na Rede Municipal de Irati- Paraná. **Seminário de Pesquisa do PPE.** Universidade Estadual de Maringá. 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/21.pdf. Acesso em: 27 jun 2019.

CALISTO, Simeri de Fatima Ribas. **Políticas de Formação Continuada de Professores do Campo no Município de Araucária: Elementos Orientadores'** 15/04/2015 185 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Sydnei Lima Santos. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2379973>. Acesso em: 26 out 2017.

CAMPOS, L. **Filosofia no Ensino Médio: retroceder, jamais!**. Revista Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia. Caicó/RN, Ano V, nº 2, p. 23-39, jul-dez de 2012. ISSN 1984-5561. Disponível em:

<<http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/viewFile/763/415>> Acesso em 01 jun de 2018.

CARMINATI, Celso João. O estatuto da filosofia no ensino secundário no Brasil durante a ditadura militar. **Philosophica**, nº 36, Lisboa, 2010, pp. 159-180. Disponível em:

<<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24229/1/Celso%20Jo%C3%A3o%20Carminati.pdf>>. Acesso em: 5 set 2018.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Editora Cortez. 1985.

COSTA, Cruz.. **Contribuição á História das Idéias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1967.

DACOREGIO, Norton Alberton. **A Proposta Curricular de Santa Catarina e a Formação de seus Professores: Formação Continuada ou Capacitação?** 29/04/2013 128 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back. Disponível em:

<<http://repositorio.unesc.net/handle/1/1691>>. Acesso em 25 out. 2017.

FARIAS, Maria Claudia Cardoso. **Roda dos sentidos: a formação continuada de professores em espaços de coletividade** 24/04/2015 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande – RS. Disponível em: < <http://repositorio.furg.br/handle/1/6202>>. Acesso em: 25 out. 2017.

FÁVERO, Altair Alberto, CONSALTÉR, Evandro. **A Interdisciplinaridade na Formação Continuada de Professores: Equívocos e Possibilidades**. XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2017. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24220_11825.pdf. Acesso em: 06 jul. 2019.

FLÓRIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. **Formação Continuada em Serviço: Uma ação necessária ao Professor Contemporâneo**. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em: 24 jun 19.

FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GABARDO, Cleusa Valério. **A Formação de professores em perspectivas internacionais**. Estudo comparado entre modelos europeus e brasileiros. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Salamanca, 2006.

GALINDO, Camila José. INFORSATO, Edson do Carmo. Formação Continuada de Professores: Impasses, Contextos e Perspectivas. **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**.v.20, n.03, p. 463-477, 2016 . Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9755/6418>. Acesso em 26 jun 2019.

GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia**. Ed. Atta, 1ª edição, São Paulo, 2009.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino da filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas/SP: Papirus, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete. **Questões em torno de qualidade da formação de professores**. In Formação de professores e carreira. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.88-111, jan/abr 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>>. Acesso em: 22 jun 2019

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**.v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre; Artmed, 1997. Disponível em:
<<http://www.faroldoconhecimento.com.br/livros/Educa%C3%A7%C3%A3o/Os%20Professores%20Como%20Intelectuais.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

IDALINO, José Pedro. **Filosofia**: Concepções e Modelos de Ensino Predominantes na Proposta Curricular de Santa Catarina. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Curso de pós-graduação em Educação, Criciúma – SC, 2009. Disponível em:
<<file:///D:/Hist%C3%B3ria%20da%20filosofia%20no%20Brasil/Santa%20Catarina/cp111987.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Santa Catarina amplia oferta de educação integral no Ensino Médio**. Publicado em 20.02.2018. Disponível em:
<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/radar/santa-catarina-amplia-oferta-de-educacao-integral-no-ensino-medio.html>. Acesso em 18 jun 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista Ande n°. 6, p.11 - 9. 1982

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa.** São Paulo: Papirus, 2001.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil. **DisciplinarumScientia.** 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/trajetoria.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MENDES, A. A. P. **A construção do lugar da Filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense.** Curitiba, 2008.

MENEZES, EbenezerTakunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

MIRANDA, Sarah Rízzia Campos Luíz. Formação Docente: O Papel da Formação Continuada. **Anais do Congresso Internacional de História. 2016.** Disponível em http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1472646598_ARQUIVO_EVE NTOJATAI.pdf. Acesso em 22 jun 2019.

MORAES, Raquel de Almeida. O Proformação e seu modelo de educação a distância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p. 262-274, dez 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/279338607_O_proformacao_e_seu_modelo_de_educacao_a_distancia>. Acesso em: 05 Abr. 2019.

MORESCHO, Sandra Maria Zardo. **Formação continuada de professores: a percepção do orientador de estudo sobre o PNEM na GERED de Chapecó-SC.** 2017. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2017. Disponível em: <<http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000f2/0000f256.pdf>>. Acesso em: 19. Set. 2018.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 69-90.

NASCIMENTO, Wilson Elmer. **Professores supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional.** 2014. 172 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254166>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

NHANISSE, Cacilda Rafael. **Formação Continuada em Serviço: Enunciados dos Professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico'** 27/02/2014 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO

RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: CENTRAL UFRGS.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1367841>. Acesso em: 26 out. 2017.

NOBREGA, Juliana Janaina Tavares. **Formação continuada para professores de filosofia do ensino médio na modalidade à distância: o projeto redefor'** 17/04/2013 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Católica de Santos, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca de Pós-Graduação – UNISANTOS. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/1101>>. Acesso em: 26 out. 2017.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, 158 p.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, Antonio (org). **Vida de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, 2010, p. 17-35.

OLIVEIRA, Renato J. **O livro didático de filosofia em foco**. In.: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (Org). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. MEC, SEMTEC, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 12ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: No movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PARANÁ. Decreto-Lei n.º 13807, de 30 de setembro de 2002. **Diário Oficial n.º 6338 de 16 de outubro de 2002**.

PARESCHI, Claudinei Zagui. **A Formação Continuada de Professores de Filosofia na Redefor: Análises'** 27/02/2013 126 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "C" Taquaral. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013_090845_claudinei.pdf>. Acesso em: 26 out.2017.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 3 ed. Caxias do Sul: Educus, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez,2000.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação**. Palhoça: Unisul, 2015. 672 p. ISBN 978-85-8019-057-1.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e180983, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100474&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 jul. 2019.

RICHIT, Adriana. Avaliação da educação e formação continuada docente: horizontes e contradições nas políticas públicas. **RBP**AE – v.26, n.1, p.173-193, jan./abr. 2010

RIVAS, Noeli Prestes Padilha et al. Formação continuada de profissionais da educação: a busca de integração entre gestão e currículo no cotidiano escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 12-13, p. 135-157, Aug. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1997000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 jun 2019.

ROMANOWSKI, Joana. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.
SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I.; Compreender e transformar o ensino. Artmed, 1998.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. ALESC, 2015. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html. Acesso em: 01 jul.2019

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>>. Acesso em: 15 set. 2018.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p.123-136.

SANTOS, Yvisson Gomes dos. Os Documentos Oficiais sobre a Disciplina de Filosofia no Ensino Médio: Uma análise teórica. **Revista Saberes**. Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 64-77. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6519/5196>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. Jan./abr. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 31 out. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Interloquções pedagógicas: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira**, Campinas SP, Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: Vicissitudes dos Dois Últimos Séculos. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na história.* Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE. Goiânia – GO, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenada-eixo01-DS.htm>>. Acesso em: 08 out. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de Araújo. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **V Colóquio Internacional Paulo Freire** –Recife, 19 a 22 de setembro de 2005. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf> .Acesso em 13mai. 2019.

SILVA, Roberto. R. D; CARVALHO, Rodrigo S. de; SILVA, Rodrigo. M. D. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016. DOI:10.5212/PraxEduc.v.11i1.0001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 20 mar. 2017.

SOUZA, AngeloR. de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Editora UFPR

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna:** Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

UNESCO. **Educação para todos:** O compromisso de Dakar. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/objetivos-pos-2015/desafios-pos-2015/links-para-sites-edocumentos/>. Acesso em: 07 set. 2018.

VALENTE, Luís de Nazaré Viana, **A formação de professores de português em serviço:** repercussões e elementos contraditórios. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém – Pa. 2015. Disponível em: < <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/VALENTE2015.pdf>>. Acesso em: 09 Abr 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.6ª ed. São Paulo, Libertad Editora,2006. 213 p.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In. VEIGA, Ilma (org.) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

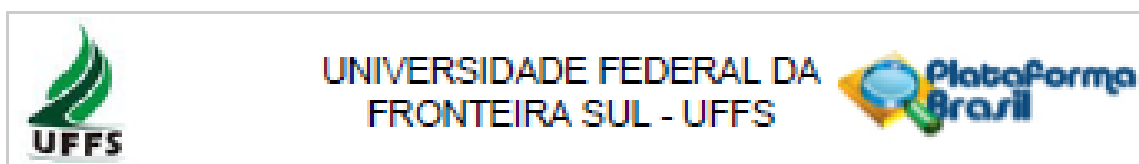
VERONESE, Marília Veríssimo. GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Hermenêutica de Profundidade na pesquisa social. **Revista Ciências Sociais Unisinos.** V. 42, nº 2: p. 85-93, maio/ago 2006. Disponível em: <<file:///D:/Metodologia/6019-18494-1-SM.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. **Políticas Públicas em Alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio – MS.** 2015. 148 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, 2015.

VITA, Luís Washington. **Panorama da Filosofia no Brasil.** Porto Alegre: Globo. 1969.

WENGZYNSKI Danielle Cristiane, TOZETTO SoaresSuzana. **A Formação Continuada face as suas Contribuições para a Docência.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED Sul, 2012. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>.
Acesso em: 27 jun. 2019.

ANEXO I – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NA REGIÃO DE CHAPECÓ: DAR VOZ ÀS VOZES

Pesquisador: Luiz Carlos de Abreu

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03976818.2.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.118.289

Apresentação do Projeto:

Já apresentado no parecer nº 3.092.440

Objetivo da Pesquisa:

Já apresentado no parecer nº 3.092.440

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador atendeu a pendência indicada pelo CEP.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador atendeu a pendência indicada pelo CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Já apresentado no parecer nº 3.092.440

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há impedimentos éticos ao desenvolvimento do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-800

UF: SC

Município: CHAPECÓ

Telefone: (47)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 3.118.209

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento "Deveres do Pesquisador".

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1268263.pdf	09/01/2019 21:39:09		Aceito
Outros	Carta_Pendencias.pdf	09/01/2019 21:38:25	Luiz Carlos de Abreu	Aceito
TCE / Termos de Assentimento /	tce.pdf	09/01/2019 21:36:40	Luiz Carlos de Abreu	Aceito

Endereço: Rodovia SC 404 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

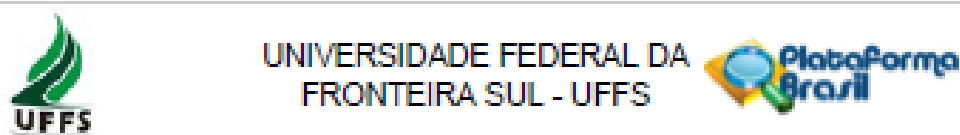
CEP: 89.815-800

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 3.118.289

Justificativa de Ausência	tcle.pdf	09/01/2019 21:36:40	Luiz Carlos de Abreu	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_compromisso_de_utilizacao_de_dados_em_arquivo.pdf	02/12/2018 22:21:09	Luiz Carlos de Abreu	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_uso_voz.pdf	02/12/2018 22:13:54	Luiz Carlos de Abreu	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Gerencia_Regional.pdf	02/12/2018 22:12:46	Luiz Carlos de Abreu	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_ciencia_e_concordancia_das_instituicoes.pdf	02/12/2018 22:12:36	Luiz Carlos de Abreu	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	02/12/2018 22:12:02	Luiz Carlos de Abreu	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_GEP.pdf	02/12/2018 21:50:02	Luiz Carlos de Abreu	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 22 de Janeiro de 2019

Assinado por:
Valéria Silvana Faganello Madureira
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco de Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural CEP: 89.015-000
UF: SC Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

ANEXO II – INSTRUMENTO DE PESQUISA – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA

Qual a sua formação acadêmica?

Objetivo: Saber se o professor tem habilitação apenas em filosofia ou em mais de uma disciplina.

Quais as séries (anos) que leciona? Atende todo o Ensino Médio da escola?

Objetivo: Saber se o professor ministra suas aulas em todas as turmas de ensino médio ou se tem alguma/s turma/s que ele não ministra aulas.

O professor ministra aulas em outra escola?

Objetivo: Saber se o professor atua somente em uma unidade escolar ou em mais de uma.

O professor está há quanto tempo no magistério?

Objetivo: Saber quanto tempo o professor atua na docência.

Trabalhou sempre como professor efetivo ou teve período como ACT?

Objetivo: Saber se o professor atuou como professor ACT em um determinado período da carreira ou se ele se efetivou logo que saiu da graduação.

Professor, nesse período de XXXX pra cá, o professor atuou só na escola pública ou teve períodos na escola privada?

Objetivo: Saber se o professor já ministrou aulas ou ainda ministra aulas em escolas privadas, ou se ele sempre foi docente na rede pública de forma “exclusiva”.

Como o professor conceitua a formação continuada de modo geral?

Objetivo: Saber como cada docente conceitua a formação continuada mesmo de modo geral.

Qual a função da FC de modo geral?

Objetivo: Saber qual é a função que os professores atribuem para a formação continuada.

O professor tem participado de cursos de FC fora do espaço escolar?

Objetivo: Saber se os professores já participaram ou participam de formação continuada fora dos espaços escolares sem ser as que a Secretaria de Educação - SED promove.

E em filosofia em específico?

Objetivo: Saber se o professor participou ou busca participar de formação continuada em filosofia.

Quais as contribuições que um curso de FC teria para os professores de filosofia?

Objetivo: Saber quais são as contribuições da formação continuada que os professores apontam para o docente em filosofia.

Por que é importante a participação dos professores de filosofia nos cursos de FC?

Objetivo: Saber se os professores entrevistados julgam a participação dos professores nos cursos de formação continuada como importante e por quais motivos.

Como que o professor sugeriria que poderia ser a estrutura de uma FC para a filosofia?

Objetivo: Ouvir dos professores sugestões de como poderia ou pode ser organizada a estrutura de um curso de formação continuada na área da filosofia.

E quais críticas o professor poderia apontar?

Objetivo: Ouvir dos professores quais são suas críticas referente ao modelo de formação continuada que tenham participado (ou que foram oferecidos) ao longo da carreira docente.

ANEXO III – CATEGORIAS PARA AS ANÁLISES

QUADRO I – COMO OS PROFESSORES CONCEITUAM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE MODO GERAL		
	PALAVRAS-CHAVE	TRECHO DA FALA
Professora A	Aperfeiçoamento	“[...] é na prática que a gente se depara com algumas questões que a gente precisa estar a todo momento reavaliando e de maneira geral a gente precisa estar constantemente se aperfeiçoando, não tem como ser diferente em qualquer área eu acho do conhecimento [...]”.
Professor B	Continuidade	“eu vejo que há duas formas, uma possibilidade de o professor enquanto tal poder ter tempo, disponibilidade dele próprio de estudar, isso é Formação Continuada e o outro processo é aquele que se dá partir de diferentes cursos que são ofertados tanto pela rede estadual de educação quanto pelas universidades que enfim, vão contribuindo no processo principalmente universidades, mas pode existir outros espaços formativos também, e aí você acaba buscando como processo de continuidade dos estudos”.
Professor C	Generalista; Interessante	“de modo geral a Formação Continuada é interessante só que ela abrange todas as disciplinas de forma geral, [...] mas não abrange nas áreas específicas, cada uma de forma isolada, por exemplo, que às vezes seria bem interessante”.
Professor D	Genérica; Qualificação	“eu vejo uma coisa muito genérica, uma Formação Continuada muito genérica, eu poderia fazer sérias críticas em algumas coisas nesse sentido a partir daquilo que nós tivemos aqui como experiência com a formação que nós temos, por mais que seja privada em parceria com o estado que é o ensino integral em parceria com o instituto Ayrton Senna, aí sim tem um processo de Formação Continuada e que te dá uma qualificação, principalmente hoje aquilo que está aí, essa nova, como posso dizer, esse novo aluno que está aí, [...] a formação que dá a Secretaria de Educação ela é muito genérica, joga todo mundo junto né, da mesma, e não tem uma sequência de práticas didáticas, de interação didáticas e tudo mais, hoje exige isso né, então da forma como se trabalhar, das perspectivas de como se trabalhar, eu acho que um papel fundamental que as universidades estão fazendo [...]”
Professor E	Formação <i>lato e stricto sensu</i> ; Reciclar	“A formação continuada é todas as formações que acontecem após a graduação que não seja <i>lato</i> ou <i>stricto sensu</i> , então todos os cursos que a gente faz pertencem a Formação Continuada, então o professor sempre precisa estar se reciclando e geralmente os cursos são na área da educação em geral muito pouco curso tem em específico na área que a gente atua, então esses geralmente a gente tem que procurar parcerias com universidades outras instituições porque o Estado não proporciona, ele proporciona estudos sobre avaliação, estudo sobre a PCSC, estudo sobre metodologias, estudos sobre tudo o que for ligada a área da educação em geral, documentos, mas na área específica de filosofia se a gente quiser tem que procurar parcerias com as próprias instituições de ensino superior”.
Professor F	Inteirar; Atualizar; Formação alargada X formação pontual	“eu acredito que formação continuada tem dois caminhos, dois percursos né, eu acredito que esse caminho que eu tenho feito, por exemplo, pós-graduação <i>lato estrito sensu</i> , o próprio mestrado eu acredito que esse seja um percurso de Formação Continuada, que demonstra a necessidade que eu vou percebendo de estudar mais, [...]” “a SED oferta todo ano entre 40 e 80 horas de Formação Continuada. Esse é outro caminho de formação que eu acredito que exista, que são esses cursos ofertados pela própria escola [...] é claro eu encaixaria talvez ainda nesse outro caminho também a participação em seminários, congressos, como essas atividades mais pontuais que vem acontecendo. Penso que se envolver num processo de pós-graduação como uma especialização, mestrado, doutorado é uma formação continuada mais alargada, mais continua [...]”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas durante a presente pesquisa. 2019.

QUADRO II – FUNÇÃO QUE OS PROFESSORES ATRIBUEM À FORMAÇÃO CONTINUADA DE MODO GERAL		
	PALAVRAS-CHAVE	TRECHO DA FALA
Professora A	Contribuir	“a função da Formação Continuada para os professores é a de contribuir em sua formação inicial, fazendo com que o professor busque outras fontes, outras estratégias, outros cursos, outros ambientes, buscando assim tratar a filosofia de maneira mais palpável para o aluno [...]”.
Professor B	Continuar	“ela é a possibilidade de você estudar, é continuar, manter a ideia de você mesmo sendo professor tendo já uma formação, mas continuar estudando é um papel extremamente importante”.
Professor C	Administrativa	“a função dela é mais específica para deixar o professor a parte das regras, das normas e das leis a exemplo da PCSC [Proposta Curricular de Santa Catarina], fora isso ela não atende outra necessidade”.
Professor D	Interdisciplinaridade	“é crucial, eu acho que a demanda maior é essa, qual é a troca de experiência que temos dos professores da área? Pelo menos pra nós aqui da Filosofia, qual que é a troca de experiência de atividades que temos na quarta GERED, por exemplo, cada um trabalha na sua caixinha. Como que nós trabalhamos integrados com as outras disciplinas? Qual que é a integração que temos das ciências humanas? A Filosofia, a Sociologia, a História e a Geografia por exemplo. Então quando você consegue fazer e ter espaços, isso demanda o que, uma coisa fundamental que é tempo pra isso, isso não é uma coisa que o professor vai ter, esse tempo vai ter que ser determinado a partir de uma política de estado, por isso eu digo, a minha realização do trabalhar Filosofia, estou falando, a nossa realidade aqui vai ser diferente, pois se falar com o professor de Filosofia só do noturno, por exemplo, de repente ele vai fazer a mesma fala que os outros professores fazem, mas eu aqui digo uma coisa, o meu processo de realização em Filosofia está acontecendo nesses últimos dois anos aqui, justamente porque nós trabalhamos integrados as quatro disciplinas das humanas [...]”.
Professor E	Aprofundar; Aperfeiçoar	“[...] a Formação Continuada tem a função de a gente se aperfeiçoar, da gente melhorar, buscar mais conhecimento, alguns conhecimentos servem para a gente passar aos alunos e outros conhecimentos servem para a gente se fortalecer enquanto professor da área”.
Professor F	Aprofundar os conhecimentos; Aperfeiçoamento; Desafiar.	“Eu acho que ela tem inúmeras funções. Difícil precisar uma só dimensão né, tem a questão do aprofundar os conhecimentos, eu acho que formação tem essa necessidade, essa dimensão, porque, na formação inicial você tem uma abertura dos conceitos, dos conhecimentos, etc, agora na Formação Continuada você vai aprofundando aquilo que você aprendeu. Também na Formação Continuada você faz as, o que eu posso dizer entre aspas, um aperfeiçoamento quando você tem, por exemplo, um curso de tecnologias aplicadas na educação, ou quando você tem alguma coisa que retrate as mudanças curriculares que estão acontecendo, por exemplo, no Brasil hoje a gente vive a mudança do novo ensino médio, da BNCC, então quando a Formação Continuada tem esse caráter de discutir tecnologias, currículo eu acredito que ela tenha a dimensão de aperfeiçoamento. Tem também a dimensão do desafiar né, mostrar para o professor que não é só o que ele estudou lá na faculdade quando ele fez sua graduação, mas que tem um percurso maior, que a educação é um processo dinâmico, então chamar a atenção do professor também para isso. Então eu acredito que adquira várias dimensões e é difícil precisar uma só”.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas durante a presente pesquisa. 2019.

QUADRO III – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (GERAIS) FORA DO ESPAÇO ESCOLAR		
	PALAVRAS-CHAVE	TRECHO DA FALA
Professora A	Outras instituições (parcerias)	“o estado oferece cursos de Formação Continuada todos os anos para os professores, em uma carga horária se eu não me engano são de 40 horas todo o ano e a gente precisa perfazer 120 horas de formação não só oferecidas pelo estado, mas, outros cursos que a gente geralmente busca em outras instituições pra gente conseguir ter a nossa progressão na carreira. Então tem essa questão legal vamos dizer assim, que você precisa fazer esse tanto de horas de formação, mas de minha parte eu sinto a necessidade de buscar outras fontes, como já disse anteriormente, outras estratégias assim, outros cursos, outros ambientes pra se adequar assim a minha ansiedade, eu sou muito ansiosa, de tratar a filosofia de maneira mais palpável para o aluno né, é mais interessante então eu estou sempre buscando outros tipos de cursos. Assim então, eu acabo sempre me conectando ali com o pessoal das tecnologias e atualmente eu participo de um grupo de educadores do Google, assim que tem me trazido bastante referências pra essa parte apesar de não ter encontrado ninguém da disciplina de Filosofia pra debater, pra criar coisas, mas a gente acaba sempre aprendendo coisas bastante interessantes assim como “start” vamos dizer assim da aula, pra iniciar, pra problematizar, pra motivar o aluno para entrar na “vaib” vamos dizer assim, da Filosofia. O uso da tecnologia tem me ajudando bastante, assim eu percebo que eles ficam mais ligados na aula então eu tenho me filiado, vamos dizer assim, a esse ramo, procurando outros espaços, outros lugares, outras pessoas pra dialogar”.
Professor B	Pibid; Grupo de estudo.	“Eu de 2011 pra cá eu me envolvi com o PIBID que eu considero Formação Continuada, que é o programa de Iniciação a docência, o PIBID de Filosofia, e ai alguns cursos que são ofertados pela Universidade Federal [UFFS]. Lá em 2005 também participei de um processo de formação mais específico dentro da Filosofia, então daquilo que o estado ofereceu, foi um processo de formação, e algum tempo atrás existiu encontro dos professores de Filosofia, um estudo, são tentativas de juntar os professores de Filosofia pra justamente estudar, mas hoje uma prática que ao menos não me chega mais o conhecimento se ela existe ou não.”
Professor C	Outras instituições (Sistema 5 S)	“Fora do espaço da escola, promoção de instituições a exemplo dos 5S, Senac, Sebrae, ou outros tipos de cursos ou Sest, Senat que também é uma instituição ligada ao MEC, cursos com essas denominações a gente até participa, exemplo cursos de cidadania com ética, nesse tipo de direcionamento a gente até faz fora da formação da escola”.
Professor D	Troca de práticas	“o que eu tive foi esse processo de Formação Continuada, trocas de práticas nos dois últimos anos com essa nova modalidade de ensino integral”.
Professor E	Dificuldade de haver formação dentro da carga horária	“[...] teve uma tentativa de formar um grupo de estudos, só que como os professores de Filosofia eram efetivos mais no turno da manhã então não conseguiram participar porque o estado fazia no turno vespertino os encontros e ai no vespertino alguns eram professores na área particular, ou os professores tinham outros trabalhos a tarde, outras funções a tarde, então vinha muito pouca gente então acabou não fomentando esse grupo de estudos aí que foi tentado fazer através da GERED, então o único trabalho mesmo de formação em filosofia foi aquele ano que não recordo bem se foi 2013-2012 que o curso de Filosofia proporcionou pra nós”.
Professor F	Participação em diferentes atividades	“Para além das aulas que eu tenho no doutorado, eu tenho no grupo [de estudos] e tenho tentado participar de seminários da ANPOF, da ANPED da educação, também o GT “Filosofar e ensinar Filosofia”, tenho participado de várias atividades dessas instituições pra se dizer, então eu tenho tentado participar de muitas coisas”.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas durante a presente pesquisa. 2019.

QUADRO IV – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ESPECÍFICA DE FILOSOFIA) FORA DO ESPAÇO ESCOLAR		
	PALAVRAS-CHAVE	TRECHO DA FALA
Professora A	Eventos	“se considerarmos outras atividades como a participação em eventos/seminários/colóquios de filosofia como Formação Continuada, sim tenho participado dessas atividades”.
Professor B	Pibid; Grupo de estudo.	“não mais, nós tínhamos um grupo de professores que se encontravam. Foram duas ou três tentativas feitas ao longo lá de 2005, de 2006 enfim, depois se eu não me engano em 2012 ou 2013 teve mais uma tentativa de formação de um grupo de estudos dentro da Filosofia, mas que elas não avançaram, então a fora o PIBID hoje eu não participo de nenhum grupo de estudos na Filosofia”.
Professor C	Dificuldade de ocorrer formação específica	“em filosofia é muito difícil fora ter um curso específico, uma formação específica pra isso”.
Professor D	Troca de práticas	“não, na regional de Chapecó não, o que eu participo esses últimos dois anos é do grupo do pessoal do integral, isso nós temos 3 vezes por ano, assim nós temos início do ano, no meio do ano e uma de final de ano, que não é específico da área, mas a gente acaba trocando todas essas experiências, que vão se ajustando dentro das áreas. Que nem eu falei, do núcleo das disciplinas, das humanas por exemplo vai trocando, eu troco informações com os professores de Filosofia a nível de estado dessas 30 escolas que estão hoje no integral né, vai trocando experiências, vai trocando informação, vai trocando questão, mas específico dentro da regional e nem fora disso né, só estava participando essas 30 escolas do estado”.
Professor E	Dificuldade de ocorrer formação específica	“Não. De Filosofia especificamente dita a gente só participou quando a gente tinha uma parceria com a Federal [UFFS] e o curso de Filosofia da UFFS promoveu né, então ali teve quatro títulos, 4 temas, e daí teve um curso nesses 4 temas. Então específico da área o estado não proporcionou mais, teve um período que o estado proporcionava isso antes de eu me efetivar o pessoal viajava e aí fazia o curso. Ahh os professores de matemática vão para tal lugar, os professores de educação física vão para tal lugar, então já teve uma época que eles faziam de formação específica na disciplina, mas o estado não proporcionou nestes 15 anos nenhuma formação específica para nenhuma área e muito menos pra Filosofia [...]”
Professor F	Participação em diferentes atividades; discutir o ensino de Filosofia.	“Participação de eventos do GT “Filosofar e ensinar Filosofia” que é um GT da ANPOF e que faz anualmente seminários; tem seminários que são propostos na UFSM, recentemente em maio eu participei de um evento de educação humanizadora numa faculdade lá em Santa Maria, então nessa dimensão do discutir o ensino de Filosofia também”.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas durante a presente pesquisa. 2019.

QUADRO V – CONTRIBUIÇÕES QUE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA TEM PARA O PROFESSOR DE FILOSOFIA		
	PALAVRAS-CHAVE	TRECHO DA FALA
Professora A	Atualização	“É muito importante para os professores estarem buscando se atualizar, pois as piazadas estão aí a mil por hora, cheios de informações, e muitas vezes os professores não estão acompanhando esse ritmo. Também é importante, pois é um espaço onde o professor para e pode avaliar, reavaliar o que se tem feito na sala de aula, portanto considero muito importante”.
Professor B	Possibilidade de manter o professor vivo na prática docente	“[...] é “manter o professor vivo” o fato de nós podermos estudar é nos manter vivos né, porque o ativismo né, enfim, dar aulas, dar aulas, dar aulas numa carga horária, por exemplo, de 40 horas leva a exaustão e poder participar de cursos de Formação Continuada é uma possibilidade de manter o professor aqui “vivo na prática docente”, uma vez que deixa de estudar também você vai, acaba esmorecendo ou enfim vai também perdendo o encanto pelo processo formativo né”.
Professor C	Busca de soluções	“[...] eu entendo que a Formação Continuada ela vai ser um momento para o professor, vamos dizer assim, apontar inclusive problemas, ou soluções em sala de aula junto com outros professores da mesma disciplina, que muitas vezes os problemas que a filosofia ou a sociologia tem em sala de aula talvez não sejam os mesmos da matemática, de educação física, e aí quando você tem uma necessidade de estar, vamos dizer assim, é contribuindo ou procurando uma solução. Quem melhor que outros professores para dar um auxílio nesse ponto?”
Professor D	Trocas de experiências; Formação por área de conhecimento	“Eu volto a dizer é o coração né, porque a Formação Continuada vai te dar essa possibilidade de você trocar experiências né, eu sempre digo, por mais que você possa ser gênio em uma coisa, mas você sempre aprende na troca, você sempre aprende na troca, então acho que a Formação Continuada, e precisaria ser montado na perspectiva, poderia ser por área do conhecimento, não precisava nem ser pela disciplina, poderia ser um primeiro passo pela área do conhecimento, junta às ciências humanas né, junta as áreas da ciência da natureza, usa das linguagens, e faz esse trabalho, mas infelizmente são políticas de estado né”.
Professor E	Contribuição; Buscar sozinho	“Contribuiria. A gente precisa, tem algumas áreas que a gente não domina né, a gente monta um, na verdade quando a gente se efetivou a gente que montou um currículo a partir de noções que a gente tinha do que era pra trabalhar com os alunos e aí quando a gente tinha que ir um pouco além daquilo que a gente tinha domínio né, então quando a gente foi formando o currículo da disciplina dentro da escola pública a gente foi tendo que acrescentar algumas coisas que era apontado na PCSC, era apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas que a gente tinha uma leitura, mas não tinha domínio né, então esse domínio a gente teve que ir buscar sozinho e aí você sabe que a gente sozinho pode errar né”.
Professor F	Caminhar junto dimensão pedagógica e dimensão específica; Ampliar seu conhecimento.	“[...] são várias contribuições, mas aí depende da dimensão que se pensa a Formação Continuada, veja, nós temos a dimensão pedagógica, da escola do ensino de filosofia e a gente tem também na filosofia a nossa parte específica né, eu acho que as duas precisariam caminhar juntas, o que que eu digo dessa parte, uma é a gente discutir como eu ensino ontologia para os alunos do ensino médio, outra coisa é eu discutir ontologia pela ontologia, pra entender a ontologia, pra falar sobre ela, pra pensar ela, pra entrar em Heidegger, Husserl, etc, e tentar entender a raiz do problema da ontologia. Então a Formação Continuada tem essas duas dimensões também né, eu pensar como ensinar, mas também pensar o que ensinar, eu acho que nesse sentido quando ela vem colada, quando essas duas dimensões elas estão coladas elas possibilitam o professor pensar, melhorar sua prática, mas também ampliar seu conhecimento né, porque tem essas duas dimensões”.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas durante a presente pesquisa. 2019.

QUADRO VI – POR QUE É IMPORTANTE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?		
	PALAVRAS-CHAVE	TRECHO DA FALA
Professora A	Atualização; Importante.	“Com certeza, todos os professores devem estar sempre né, se atualizando, como já tinha dito na questão anterior, porque, a piizada está aí né, a mil por hora, cheios de informações, e muitas vezes os professores não estão acompanhando esse ritmo, e eu acho que é nesse momento deparada para poder avaliar, reavaliar o que a gente tem feito dentro da sala de aula. É importante que a gente ande mais próximos dos alunos e com isso a gente consiga então efetivar, vamos dizer assim, a aprendizagem deles a partir daquilo que a gente tem vivenciado né, dessas informações e transformar essas informações em conhecimento né no caso. Eu acho que super importante sim”.
Professor B	Estudo em grupo; Superação da solidão pedagógica	“É como eu disse agora pouco, me parece que é essa ideia de nós primeiro né termos um sentimento de estarmos “aqui vivos no processo da docência” porque senão agente vive somente nas quatro paredes enfim fica naquilo ali e dali vai. Um outro aspecto que eu chamo a atenção nessa questão da Formação Continuada do encontro de você poder estudar com outras pessoas é a superação daquilo que talvez alguns autores né, vou deixar aqui a dica pra você pesquisar, falam de “a superação da solidão pedagógica”, então, a simplesmente você faz isso, continua fazendo isso faz por você mesmo, não troca mais com outros, e aí a Formação Continuada ela permite também essa, poderia permitir né a quebra dessa solidão da qual o professor está inserido né”.
Professor C	Interdisciplinaridade; Críticidade dos conteúdos	“Não que as outras áreas não tenham capacidade, certo, mas eu acho que a questão crítica ela vai partir principalmente da filosofia e da sociologia quando se refere algumas questões, por exemplo, então eu penso que a filosofia e a sociologia são fundamentais na parte da criticidade dos conteúdos, dos assuntos, etc”.
Professor D	Desestimulante; Formação continuada é o carro chefe;	“Todo curso, todas as atividades, sempre digo, há alguma coisa importante sempre vai, desde que você vá com o objetivo de extrair algo, você vai extrair algo né, mas da forma com que é organizado de certa forma aqui ele é desestimulante né, ele não tem um atrativo, por exemplo, dizer não o pessoal ficam esperando algo, porque não tem grandes contribuições né, infelizmente é isso né. Então, um pouco nesse sentido eu acho, a Formação Continuada é uma questão de carro chefe, é partir daí que vai te dar essas perspectivas novas de conjunto, e nós tínhamos há muitos anos atrás, principalmente o grupo de filosofia tinha se iniciado estudos né, pequenos grupos nesse sentido dos professores da regional, mas isso de forma autônoma [...]”.
Professor E	Interesse; Precisa ouvir os professores	“É importante, pois como já disse anteriormente, nós professores não dominamos algumas áreas da filosofia, daí a importância de ter cursos de Formação Continuada para os professores. No meu caso se a gente tivesse algum curso na área que eu não domino, por exemplo, já teria um interesse em fazer, então acho que isso precisaria ser feito uma pesquisa né. Propor alguns temas para os professores e os professores apontarem então qual que é a área da filosofia que está mais deficitária aí, que área/que tema eu teria interesse em fazer o curso né e outra coisa seria a gente poder estar disponível para fazer aí ou ele é um curso que vá ser feito em finais de semana ou ele é um curso que precise ser feito através da gerência, que daí a gerência solicita a dispensa dos professores, mas assim eu vejo que quem precisa apontar o que está precisando, o que está faltando são os próprios professores né”.
Professor F	Atualização; Ampliar conhecimento.	“Acho que principalmente para estar atualizado né, porque nós estamos vivendo na educação nos últimos 5 anos um processo de muitas transformações e que se a gente não participa da Formação Continuada, e eu digo uma Formação Continuada de boa qualidade, a gente não entende esse processo, a gente não entende esse percurso que está acontecendo, a gente não percebe os riscos que nós estamos correndo na filosofia, que na contemporaneidade nós estamos correndo sérios riscos de sair da escola de novo né, então eu acho que para o professor é importante que ele participe pra estar atualizado, pra que ele tenha certa militância né, porque nosso trabalho de professor ele tem uma militância e a nossa presença nesses espaços, a nossa ocupação nesses espaços é fundamental pra que a gente continue desenvolvendo nosso trabalho porque a gente garante nosso espaço ainda na escola, então,

		a principal coisa é estar atualizado, mas também é aprofundar-se né, [...] então veja, isso traz toda uma dimensão também nova para a filosofia, também nova para a gente ampliar nosso conhecimento”.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas durante a presente pesquisa. 2019.

QUADRO VII – SUGESTÃO PARA UMA ESTRUTURA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE FILOSOFIA		
	PALAVRAS-CHAVE	TRECHO DA FALA
Professora A	Encontros para debater;	“Eu sugeriria fazer encontros para que os professores pudessem debater, e de repente montar projetos, e não sei a partir do debate a gente pode criar um monte de situações, de repente produção de materiais, de sites que a gente pudesse alimentar, de trazer os alunos e também alimentar, de propor coisas pra gente, porque não, às vezes eu faço essa abertura em sala tem uns feedbacks muito interessantes, eles mesmos sugerem o professor porque a gente não faz uma entrevista com algumas mulheres, por exemplo, agora eu trabalhei o tema da mulher... Ahh vamos entrevistar as nossas avós, pra pesquisar pra tentar entender como era no passado, visão delas sobre o machismo, sobre o feminismo, coisas assim, [...] eles também tem ideias interessantes e o que eles mais querem agora é atividade, é eles serem protagonistas mesmos, isso eu percebo que alguns professores de filosofia estão ainda meio presos no negócio de pegar um texto, de ler texto, claro é superimportante, mas esse start inicial, essa motivação tem que vir deles, eles tem que querer, cabe a nossa inteligência de entender aonde que a gente pode se inserir, colocar filósofos e tal, e nos debates com outros professores às vezes né, a gente consegue produzir coisas muito mais interessantes, com certeza”.
Professor B	Encontros com outros professores; Relação teoria e prática.	“Eu penso que ela pode se dar a partir de encontros né, a partir de encontros bimestrais, trimestrais em que os professores, eles são convidados e podem acho que ainda num processo de adesão voluntária se encontrar para estudar um determinado assunto né [...]. Mas eu penso que é justamente isso né, chamar os professores, convidar os professores de filosofia, pra poder se encontrar esporadicamente ainda né pra estudar determinados textos enfim, e a própria, estudar esses textos e a aplicabilidade deles enquanto método né em sala de aula”.
Professor C	Parcerias com as IES	“Eu penso que essa ideia de estar deixando um dia pra filosofia ou sociologia estarem se encontrando era uma ideia interessante, só que a própria secretaria aqui em Chapecó ela trabalha só no período da tarde. Então como chamar o professor no período da manhã? Então a secretaria teria que terceirizar profissionais para estar fazendo isso, exemplo, a própria contribuição da Fronteira Sul [UFFS], os profissionais então se deslocariam até a Fronteira Sul, ou a Fronteira Sul se deslocaria até um espaço adequado talvez em alguma escola, um plenário, alguma coisa do gênero, algum espaço desse gênero para estar fazendo essa formação, então daí depende mais do que a secretaria, depende de parcerias com as universidades locais né, porque a secretaria tem um trabalho mais administrativo, deles mesmos não vai essa formação”.
Professor D	Encontros para debater/trocas de experiência; Formação por área do conhecimento.	“É né, ou seja, uma fórmula pronta não se tem né, mas eu acho que o primeiro passo que eu vejo agora é se sentar e ter, não é uma questão de padronizar, mas eu sempre digo a questão da troca de experiências, é óbvio que de repente aquilo que dá certo comigo numa turma não dá certo nem comigo na outra turma certo, então isso é a educação, não existe ninguém que seja igual em uma turma e nada é igual, mas sempre vai contribuir, aquilo, por exemplo, que você faz outro professor faz em outra escola pode de repente ser ajustado e que consiga dar alguns parâmetros né, nesse sentido, acho que além disso é óbvio né essa questão e muito

		<p>mais agora essa nova BNCC que saiu vai exigir de nós um monte, de sentar e repensar e ver como nós vamos ajustar isso dentro daquilo que é a proposta que esta ai posta à mesa para se discutir, não é uma coisa que seja engessada, esta posta a ser discutida, mas como nós vamos participar desse processo inclusive, acho que é interessante principalmente uma área nossa que esta na berlinda, as ciências humanas dentro desse processo, não só ciências humanas, a nova BNCC é muito clara né, sobre o que é obrigatoriedade hoje é língua portuguesa, matemática e língua inglesa, o restante todas elas são optativas, então cada estado vai definir, gerência vai definir quem oferta o que, como que oferta, isso tudo agora permeia inclusive esse processo de discussão a partir dos grupos, se nós tivéssemos grupos de formação organizados por áreas do conhecimento certamente nós teríamos um caminho já consolidado em algumas coisas, hoje nós estamos extremamente vulnerável em toda essa perspectiva”.</p>
Professor E	Relação entre teoria e prática	<p>“Na época que a gente fez a faculdade os professores que estão a mais tempo efetivos ou mesmo ACT que tem aulas há mais tempo se dava muita ênfase a filosofia mais prática né, muito ligada à ética e tal, depois quando eu fui montando esse currículo na escola eu percebi que tem muito da filosofia prática que depende também da filosofia mais teórica, da lógica, muita coisa entendendo do estudo da razão contribui pra mim trabalhar a ética também, então eu acho que ali já é um caminho, trabalhar essa parte da teoria do conhecimento, do conhecimento é uma parte da filosofia que a maioria dos professores não dominam porque a gente elege, quando a gente está fazendo a faculdade a gente elege algumas disciplinas, algumas áreas, a maioria elege aquilo que pensa que é mais fácil, que na verdade não é tão mais fácil, acontece que às vezes dá pra tapear, da pra fingir que a gente domina né, mas eu acho que assim, tu é filósofo também e tu sabe que se eu dominar o teórico com certeza o prático ele é tranquilo pra mim trabalhar na escola né”.</p>
Professor F	Esforço conjunto entre escola e IES (parceria);	<p>“Eu acho que tem que haver um esforço conjunto, sério, e coerente entre universidade e escola, eu acho que tendo essa parceria firme é possível fazer um processo de Formação Continuada contínuo de fato, pra que a gente não cora o risco daqui um mês ter um encontro e repetir o que já foi trabalhado né, e que tenha um processo de acompanhamento, eu acho que a universidade tem muito a contribuir nesse sentido, porque os professores estão, digamos assim, efetivos na universidade, conseguem entender essa caminhada que vai se construindo, então pensar a Formação Continuada é pensar isso, só a escola pela escola não consegue pensar a Formação Continuada, porque a escola não tem né toda dimensão das mudanças educacionais que estão acontecendo, a universidade tem, então, quando as duas se relacionam e fazem uma relação profunda, séria e contínua é possível fazer um programa, um processo de Formação Continuada que de fato traga melhorias e resultados, porque o que a gente vive hoje, nós nas escolas fazendo formação pra nós mesmos, isso também não é bom, é por um sentido, por um lado é bom que a gente planeja nossas atividades na escola, mas por outro lado pra entender esse processo maior a gente não tem, então se a universidade tivesse mais associada a escola, mais próxima, seria mais fácil, quer dizer, seria possível fazer um trabalho mais concreto, por assim se dizer”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas durante a presente pesquisa. 2019.

QUADRO VIII – CRÍTICAS APONTADAS PELOS PROFESSORES		
	PALAVRAS-CHAVE	TRECHO DA FALA
Professora A	Ampla; Falta de trocas de experiências	“Tradicionalmente os cursos que o estado nos proporciona eles são bastante teóricos, de leitura, de reconstrução de ideias, reflexão entre os professores de uma maneira bastante ampla assim né, então é uma teoria pedagógica lá a gente analisa, estuda, e a gente fica ali sabe, eu não tenho me sentido alimentada vamos dizer, por isso que isso me, claro desperta a reflexão né, eu entendo que determinadas coisas deveriam mudar, mas a gente nunca propõe, não é nunca propositivo, eu nunca sei até onde eu posso ir com aquilo, “tá muito bem, diagnosticamos qual é o problema, tá e agora como a gente faz pra solucionar, que ideias, que estratégias a gente poderia usar, a gente não tem, a gente até pode saber dentro das nossas cabeças, mas nunca há o espaço para debate, pra gente propor coisas pra nossa escola nem pra dividir com outros professores, por exemplo, que eu acho que seria muito rico, por exemplo, sentarem/ter um dia de formação para professores de filosofia, por exemplo, sentar lá e conversar, olha eu tive essa ideia, coloquei em prática, deu certo, a gente trabalhou assim, assim, e que tal a gente experimentar, olha eu tive esse problema e resolvi com essa ferramenta sei lá, com essa estratégia, com essa metodologia, enfim, e eu acho que esse momento de espaço é o que falta pra nós assim, né, de ter um grupo que a gente pudesse reunir pra debater coisas pontuais da filosofia, porque quer queira quer não, a filosofia tem a sua especificidade né, eu não trato a filosofia como um ensino de matemática, de química, a gente tem uma coisa que é só nossa né, que é essa coisa de trabalhar com ideias complexas e tentar traduzir isso para o aluno de uma maneira interessante, que faça parte da vida dele, todas aquelas coisas que as teorias dizem né, que a gente tem que focar no aluno, que a gente tem que trazer as vivencias deles para o debate, para daí problematizar e inserir um filósofo na história pra ele perceber que existe problemas mais amplos que ele poderia vislumbrar. Coisas mais interessantes de trabalhar com outras ideias, conceitos e tal, então eu acho que falta essa abertura assim pra nós de ter esse espaço para professores de filosofia mesmo”.
Professor B	Preso na estrutura da escola; Contribuir com a sua experiência com outros professores; Falta de tempo e acesso	“É, uma delas é que todos os processos que se deu inicio na questão da Formação Continuada, elas se davam numa perspectiva extra-horário escolar, pra além, eu tenho vínculo aqui de 40 horas e essa Formação Continuada ela não se dá dentro das quarenta horas do meu vínculo empregatício, ela vai pra além, então como se eu tivesse na minha vida particular, pessoal, privada né, e eu tivesse que nesse horário me colocar com a minha boa vontade, com meu interesse, com o meu desejo de estudar, é, de ter que participar de um curso de Formação Continuada ou de cursos formativos, eu particularmente penso que essas Formações Continuadas não só do ponto da filosofia, mas das outras áreas elas precisam se dar dentro do horário de trabalho do professor né, independente da área né, obviamente que da filosofia, penso que ela teria um resultado maior, melhor nesse aspecto dentro da carga horária que ai vai dentro daquela lógica de ter, por exemplo, um terço das aulas para planejamento né, e que não necessariamente também tenha que ser uma aula lá específica de um professor organizando um conteúdo para ministrar, mas, por exemplo, é a possibilidade de você participar, por exemplo, de colóquios da filosofia na Universidade hoje, que a UFFS aqui que oferece o curso de filosofia, se eu não sou liberado do meu horário de trabalho, a não ser que eu coloque um substituto, que eu faça um acordo com a escola, pra participar de um evento na universidade acerca da filosofia né, nomes importantes que vem que estão trabalhando aqui ou que vem trabalhar na universidade, mas você por conta do horário de trabalho você não vai não frequenta porque você está preso nessa estrutura de escola. A outra é essa possibilidade de o professor também ser um sujeito que vai poder contribuir com sua experiência com outro professor né, fazer essas trocas enfim, a partir dos diferentes planejamentos que tem, mas a principal dela eu vejo hoje que é uma dificuldade dessa Formação Continuada porque ela é no horário extra de trabalho do professor né, como se a minha carga horaria, não que não pudesse ser né, eu concentro, a gente concentra nossa carga horaria hoje

		no matutino e no noturno e aí a tarde você precisa se deslocar para um curso de Formação Continuada, quando, sim, eventualmente poderíamos fazer isso à tarde, mas ela poderia ser, por exemplo, de manhã, poderia ser à noite, porque tem inclusive outros professores de filosofia que tem outras ocupações no universo do trabalho, e por conta disso acabam não podendo participar dos cursos de formação né, então eu penso que ela é uma crítica nesse aspecto do tempo e do acesso que se tem a esses, enfim as palestras, a própria, as próprias aulas de filosofia que são oferecidas, por exemplo, na universidade, elas poderiam ser não que não possa, mas assim, elas poderiam ser ofertadas aos professores de filosofia”.
Professor C	Generalista	“Primeiro é que a Formação Continuada, falta à formação pro professor especificamente na área, penso eu que essa formação que ocorre no início do ano ela poderia ser como já foi de outros exemplos em cima da PCSC, mas penso que lá na metade do ano onde a gente tem as paradas de Formação Continuada ela poderia então ser específica na área de cada um ou que ela já se iniciasse com as várias formações de área já no início do ano e que ela fosse uma formação continuada na metade do ano também da área e não um assunto abrangente pra todos, que poderia até ser em momentos de paradas pedagógicas o assunto abrangente pra todos”.
Professor D	Generalista	“Eu acho que a crítica é ser generalista, ou seja, eu sou junto ai as nossas formações, junta a gerência como um todo, e todos no mesmo patamar, a mesma coisa, a mesma, o mesmo encaminhamento, eu acho que nós temos que dar um passo além, que é na minha perspectiva é no mínimo a gente pudesse ter alguns momentos de sentar por área do conhecimento, se não é pela gerência como um todo, que seja por alguma, que se façam pólos de escolas na cidade, por exemplo, mais próximo, que consigam inclusive ajustar algumas coisas em calendário e Cia, para que a gente consiga ter um pouco dessas trocas, de construir juntos, de estudar juntos, porque, como nós estudamos? Como eu planejo hoje? Como os professores de filosofia das escolas regulares/normais planejam? Cada um faz o seu planejamento a partir daquilo que a proposta curricular coloca como base e em cima disso você vai construindo aquilo que você coloca como planejamento. E qual que é a discussão maior em relação a isso? Então a proposta, a ideia de que no mínimo se fizesse em algum momento, seja lá nos momentos que temos de formação, que se fizesse pólos, se nós temos a formação no estado, por exemplo, em julho, aqueles dias de formação, junta por polo, junta por área do conhecimento, há humanas divide em dois grupos se for muita gente, linguagem, daí coloca trabalhar alguém que coordene isso pra fazer esse processo né, de sentar, de ver, de planejar minimamente né algumas coisas juntos, você trocar algumas experiências, acho que isso é fundamental, como é que vamos construir educação com cada um em sua caixinha, cada um fazendo as suas coisas de forma individual, não tem como, é humanamente impossível, nós vamos fazer o arroz com feijão eternamente, então é uma angústia muito grande nesse sentido, e aquilo que eu digo, essa angústia surge muito mais presente depois que eu tive essa nova experiência de formação”.
Professor E	Esquecimento; Generalista	“Eu acho que os 4 encontros que foram trabalhados, ele foram encontros que foram sugeridos temas pelos próprios participantes, então os professores que participaram antes se teve uma reunião e sugeriram que se trabalhasse inclusive um dos temas era relacionada à lógica e também a teoria do conhecimento, então, só foi muito curto né, porque foi encontro de um dia, nem lembro se era encontro de 4 horas ou de 8 horas que foi trabalhado, eu que foi 4 horas, então foi bem pouquinho tempo assim então, mas eu acho que a universidade fez/ cumpriu aquilo que ela se propôs aquela vez, aquela época, eu acho que a crítica maior é a gente realmente não continuar esta formação né. A filosofia ela foi na época que eu fiz faculdade a gente lutou pra ela entrar no currículo como um disciplina importante, no sentido de dar autonomia também de pensamento, de expor ideias dos alunos, mas que logo após são cidadãos que vão participar da sociedade, mas na época quando ela é aprovada e que nós entramos dentro da escola não existia um norte, existia algumas coisas que apontava e cada um fez o seu currículo na sua escola e aí a partir disso não teve nenhuma formação, então a crítica maior é para o estado, não teve nenhuma formação, não teve uma... Eu acho que teve uma boa vontade de duas ou três pessoas da gerência, mas que também não foi ao encontro da realidade na época né, porque formar um

		<p>grupo de estudo num horário aonde não tinha ensino médio, os professores por isso tinham que ter outros meios para sobreviver porque alguns tinham efetivado 10 horas, 20 horas então eles tinham outros serviços no outro horário, então como é que você vai chamar o professor num turno que ele está em outro serviço, que ele está fazendo uma outra atividade então eu tenho essa crítica quanto ao estado né, e o estado ele não busca parcerias específicas né, quando ele busca parcerias é parceria em geral, tipo assim, todo mundo vai discutir metodologias, todo mundo vai discutir didática, todo mundo vai discutir currículo, que é importante discutir, mas a disciplina em si parece que assim você tem que ter nascido sabendo né, aquele pensamento de que você escolheu a filosofia você tem que saber tudo e ai a gente não fala a mesma linguagem né, um professor trabalhando de um jeito numa escola outro professor trabalhando de outro jeito noutra escola, outro noutra escola, então você tem o aluno que às vezes muda porque hoje em dia as famílias elas são no sentido de escola eles ficam transitando né, hora tá aqui, depois tá lá no Bertaso, depois tá lá no Lara Ribas, depois tá na Efapi, então os alunos ficam e ai o professor tá trabalhando um conteúdo outro tá noutra conteúdo e ai o aluno fica perdido né, por justamente não ter uma aproximação, então a crítica é ao estado, porque a universidade se dispõe a gente já conversou com “diversos” profissionais das universidades, tanto da Unochapecó, como da UFFS, também como da Unoesc e eles se dispõem, mas só que parece que assim, uma briguinha política, ou não gostaram de uma pessoa, não é nem política, mas é não gostar de algum dirigente daquela instituição, então não vamos estabelecer parcerias, não vão buscar ajuda cada uma na sua rede, no seu quadrado, então a maior crítica é essa”.</p>
Professor F	Alheia ao contexto; Fragmentação.	<p>“Eu acho que a fragmentação da Formação Continuada né, a formação continuada é muito fragmentada, é uma hora você discute pedagógico, outra hora você discute conceito, conteúdo digamos assim, é, acho que também a gente tem acompanhado nos últimos momentos de Formação Continuada. Há muita, a Formação Continuada está muito alheia ao contexto, eu digo isso, por exemplo, as últimas formações a gente não está discutindo BNCC, a gente não está discutindo a reforma do ensino médio, que são contextos que tem emergido, que tem feito pensar e que a gente não está pensando. Então ela não está, a Formação Continuada não está associada a esse contexto maior eu acho, a todo esse processo, então veja essa é uma crítica, não estar associada ao que está acontecendo na atualidade e ela também é fragmentada, porque dificilmente a gente tem as duas coisas relacionadas né, conceito da disciplina com o pedagógico, e também crítico um pouco a qualidade né, porque uma coisa é você fazer uma Formação Continuada com alguém que estuda, que se prepara para fazer uma formação, para dar uma formação, outra coisa é o que a gente tem feito em SC que são assistir aulas produzidas por, pela secretaria de educação e mandadas para as escolas que muitas vezes são descontextualizadas da própria escola, e uma última talvez é a falta de espaços específicos né, é, a gente precisa ter espaços específicos para se fortalecer enquanto professor de filosofia, nós não temos isso em Chapecó, e ai é uma crítica que eu tenho feito a UFFS. É, eu esperava que a universidade federal quando veio pra Chapecó com o curso de filosofia fizesse esse processo, que a universidade se transformasse num espaço de, onde a gente pudesse se juntar para conversar, para fazer formação específica de filosofia, porque quando fechou o curso na Unochapecó começou na UFFS e a gente esperava isso e não teve e não tem né, então falta uma discussão as vezes mais conceitual, chamar os professores da escola né, conversar sobre escola, educação, Mas também sobre conteúdos específicos que a gente precisa, então acho que também uma crítica a universidade né nesse sentido”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas durante a presente pesquisa. 2019.