

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALVINO MORAES DE AMORIM

**DOCENTES DE FILOSOFIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE  
UBERABA: um diagnóstico de necessidades de formação continuada.**

Uberaba - MG  
2018



ALVINO MORAES DE AMORIM

**DOCENTES DE FILOSOFIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE  
UBERABA: um diagnóstico de necessidades de formação continuada.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Orlando Fernández Aquino.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem.

Uberaba – MG  
2018

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

A68d Amorim, Alvino Moraes de.  
Docentes de filosofia da rede pública estadual de Uberaba: um diagnóstico de necessidades de formação continuada / Alvino Moraes de Amorim. – Uberaba, 2018.  
131 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.  
Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

1. Educação. 2. Professores – Filosofia. 3. Formação continuada. 4. Formação de professores. I. Aquino, Orlando Fernández. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

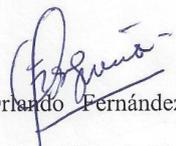
Alvino Moraes de Amorim

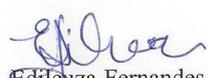
**DOCENTES DA FILOSOFIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE UBERABA:  
um diagnóstico de necessidades de formação continuada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 21/03/2018

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino  
(Orientador)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba

  
Prof.ª Dr.ª Edileuza Fernandes da Silva,  
da UNB - Universidade de Brasília

  
Prof.ª Dr.ª Renata Teixeira Junqueira  
Freire UNIUBE - Universidade de  
Uberaba



## AGRADECIMENTOS

As palavras permeadas do sentimento de gratidão enaltecem aos que estiveram juntos em cada momento importante do processo desse trabalho:

À minha esposa Marlene Pereira pela paciência diante da minha ausência e falta de tempo, pelo companheirismo em participar, intensamente, de minhas inquietações, as quais só nós sabemos que não foram poucas, e pelo incentivo que, ressalte-se, foi essencial para a realização desta pesquisa.

À minha filha do coração, Rafaella Souza, pelo apoio e por sua capacidade de entendimento de que a persistência pode realizar o impossível. À minha filha Isabella Souza Moraes Amorim, companheira de estudo, colaboradora direta nos abstracts dos artigos e desta dissertação, o que dizer de uma filha assim, já que não é a carne e o sangue, mas sim o coração que nos faz pais e filhos.

Aos meus amigos de turma, em especial Antoniel, César, Cibele, Anderson, Andréia, Alexandre e Tiago, pelos debates, discussões e incentivos que foram importantes para chegar até aqui.

Aos professores de Filosofia, meus sujeitos de pesquisa, que me permitiram conhecê-los, enquanto profissionais, colaborando com esta pesquisa.

Ao professor Dr. Orlando Fernández Aquino, meu orientador, que, refletindo com sensibilidade e condescendência, me mostrou caminhos e alternativas; e também pela confiança passada durante as orientações.

À professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Rodrigues pela acolhida e contribuições, que foram essenciais para o meu crescimento.

Às professoras Dra. Edileuza Fernandes da Silva, Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire e Dra. Valeska Guimarães Resende, que, na banca de qualificação, me revelaram que muito ainda havia a ser realizado.

Aos gestores da SRE de Uberaba, diretores e coordenadores das Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Uberaba, pela colaboração nesta pesquisa.



## RESUMO

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado “Formação Continuada de Professores em Minas Gerais: políticas, programas, necessidades e impactos na aprendizagem dos alunos”. (Edital Pape-CNPq 049/2017. Processo PIBIC 2017/023). Definiu-se como objeto da investigação as necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba, MG. Conforme o objeto tratou-se de responder ao seguinte problema científico: Quais as necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba? O objetivo geral foi: Identificar as necessidades de formação continuada na visão dos professores de Filosofia que atuam na Rede Pública Estadual de Uberaba. Numa primeira fase da pesquisa buscou-se compreender e contextualizar o objeto de pesquisa. Cuidou-se de analisar os documentos de políticas públicas que balizam a formação continuada e as literaturas relevantes de autores que se debruçam sobre este tema. Autores de grande valia na área de formação de professores, como García (1999), Tardif (2014), Imbernón (2010), Gatti (2008), André (2016), Abrucio (2014), Libâneo (1998) e Rodrigues e Esteves (1993), foram de grande auxílio neste empenho. Da mesma maneira, revisaram-se os documentos de política educacional nos âmbitos nacional, estadual e municipal para uma melhor compreensão das aspirações do Estado brasileiro sobre a formação continuada de professores. Documentos como Brasil (LDB 9394/96, Parecer CNE/CP Nº: 02/2015.), Plano Decenal de Educação Minas Gerais (2011), Decreto 8.752 (2016) foram de grande importância para o alcance dos objetivos desta pesquisa. Com a lei 11.684/08, a filosofia revigorou nos debates e discussões, uma vez que se tornou obrigatória no Ensino Médio. Na metodologia usada destacam-se a pesquisa bibliográfica e a documental. Para a coleta e análise da informação nestas modalidades da pesquisa foram usadas fichas de análise documental e resumo de conteúdo. A pesquisa de campo foi realizada mediante a aplicação de questionário a uma amostra de 18 professores de Filosofia da Rede Estadual de Uberaba, MG, de uma população de 22 docentes. A amostra representa 81% do universo pesquisado. O processamento estatístico dos dados do questionário foi realizado com o Software Microsoft Excel. Com essa investigação, espera-se contribuir de forma propositiva para que a superintendência Regional de Ensino de Uberaba possa utilizar desta pesquisa para elaborar projetos de formação continuada que contemplem as necessidades dos professores, alcançando a almejada melhoria na qualidade da educação que impreterivelmente passa pela formação dos professores.

**Palavras-chave:** Necessidades de formação; Professores de Filosofia; Educação Básica.



## ABSTRACT

This research is part of a larger project titled "Continuing Teacher Education in Minas Gerais: policies, programs, needs and impacts on student learning". (Publication Pape-CNPq 049/2017, PIBIC process 2017/023). It was defined as the object of the investigation the continuing education needs of the professors of Philosophy of the State Public Network of Uberaba, MG. According to the object, it tried to answer the following scientific problem: *What are the continuing education needs of professors of Philosophy of the State Public Network of Uberaba?* The general purpose was: *to identify the continuing education needs in the view of the Philosophy professors who work in the State Public Network of Uberaba.* In a first phase of the research, it sought to understand and contextualize the research object. It has taken care of analyzing the documents of public policies that mark the continuous formation and the relevant literatures of authors who are on this subject. Authors of hard regard in the area of teacher training as García (1999), Tardif (2014), Imbernón (2010), Gatti (2008), André (2016), Abrucio (2014), Libâneo (1998) and Rodrigues e Esteves (1993), were of great assistance in this endeavor. In the same way, it reviewed the educational policy documents at the national, state and municipal levels for a better understanding of the Brazilian State's aspirations in respect of teacher training. Documents such as Brazil (LDB 9394/96, Opinion CNE / CP N°: 02/2015.), Decennial Education Plan Minas Gerais (2011), Decree 8.752 (2016) were of great importance for the achievement of the partial objectives of the research. With the law 11.684/08, the philosophy reinvigorated in the debates and discussions, since it became compulsory in High School. In the methodology used stands out the bibliographical and documentary research. For the collection and analysis of the information in these modalities of the research, it has used documents of documentary analysis and content summary. Field research was carried out through the application of a questionnaire to a sample of 18 professors of Philosophy of the State Network of Uberaba, MG, from a population of 22 teachers. The sample represents 81% of the universe surveyed. The statistical processing of the questionnaire data was done with Microsoft Excel Software. It expected with this work to contribute in a propositional way so that the Regional Superintendency of Education of Uberaba can utilize this research to elaborate continuing education projects that contemplate the needs of the teachers, achieving the desired improvement in the quality of education that must to pass through teacher training.

**Keywords:** Training Needs; Teachers of Philosophy; Basic Education.



## LISTAS DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação / Conselho de Ensino Superior
DIRED	Diretoria de Estudos Educacionais
EAD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PEC	Programa de Educação Continuada
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL .....	19
<b>1.1 Aspectos Legais.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Políticas Públicas.....</b>	<b>26</b>
2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	32
<b>2.1 Formação Continuada: Necessidade e Profissionalização.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Formação Continuada: Desafios do Professor frente ao Processo Educativo.....</b>	<b>51</b>
3 O ENSINO DE FILOSOFIA, O PROFESSOR E A SUA FORMAÇÃO .....	60
<b>3.1 Princípios e Valores que norteiam o Ensino da Filosofia .....</b>	<b>68</b>
<b>3.2 Discutindo a Formação no Trabalho do Professor .....</b>	<b>74</b>
4 NECESSIDADES FORMATIVAS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA .....	80
<b>4.1 Tabela 1: Dados Sociodemográficos da Amostra .....</b>	<b>82</b>
<b>4.2 Tabela 2: Grau de Satisfação com os Conteúdos das Atividades de Formação Continuada.....</b>	<b>87</b>
<b>4.3 Tabela 3 Grau de Satisfação com as Atividades de Formação Continuada em que houve participação .....</b>	<b>95</b>
<b>4.4 Tabela 4 Impacto da Formação na Aprendizagem dos Professores.....</b>	<b>102</b>
<b>4.5 Tabela 5 Impacto da Formação Continuada na Sala de Aula e na Aprendizagem dos Alunos .....</b>	<b>106</b>
<b>4.6 Tabela 6 Atividades Alternativas/paralelas Realizadas.....</b>	<b>108</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
REFERÊNCIAS .....	114
ANEXOS .....	119



## INTRODUÇÃO

A minha vivência profissional como professor da Educação Básica teve início em 2001, na rede Municipal de Ensino de Campo Novo do Parecis –MT. E, em 2007, na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso. Tempos depois, em 2011 até o presente, na cidade de Vilhena-RO, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. Nesse itinerário de professor tive uma experiência de dois anos como coordenador pedagógico, em que fiquei afastado da sala de aula. Nesse período muitas práticas foram experimentadas empiricamente. Fui privilegiado com a oportunidade de viver/conhecer, ainda que fosse um recorte, o Ensino da Educação Básica nas três esferas: Municipal, Estadual e Federal.

Algumas perguntas sem respostas me inquietavam. As dúvidas dos meus pares sobre o ensino de filosofia, muitas vezes colocando sob suspeita a necessidade desta no currículo do Ensino Médio, com perguntas como: o que se ensina em Filosofia? Somente dúvida? Para que filosofia? O objetivo é dar asas a esses meninos? É só colocar um ponto de interrogação no quadro e já é aula? De certa forma, para responder tais questionamentos, iniciamos uma busca de referencial que justificasse a presença da filosofia no currículo das Escolas de Ensino Médio. Quais as reais intenções dessas perguntas? Quais experiências foram vividas por esses professores para que eles vissem a filosofia como desnecessária na formação dos jovens? Percebi que não bastava dizer que a Lei de Diretrizes e Bases garantia a presença da filosofia no currículo ou que a tradição filosófica, desde os gregos até hoje, por si só já garantia a disciplina como necessária para formar o ser humano com uma visão crítica, a fim de exercer de forma autônoma sua cidadania.

Nesse contexto, começamos a verificar quem são os professores de Filosofia e como são formados. Chegou-se à conclusão que são, em sua maioria, ex-seminaristas formados em Universidades Católicas. Insta esclarecer que tal formação tem o perfil voltado para a educação sacerdotal. Logo, no início do exercício da docência, esses professores sentem e percebem os limites do aspecto pedagógico deixados pela formação inicial. As disciplinas didáticas ocupam posição secundária para a formação, mesmo na licenciatura. É privilegiada a formação com enfoque na história da filosofia, sem a preocupação com o aspecto de formar o professor para a Educação Básica, embora tenha havido uma pequena mudança nessa concepção. Esse contexto de vivências e reflexões, muitas vezes solitárias, gerou a necessidade de investigar a formação do professor.

Entre os trabalhos e pesquisas que evidenciam os professores de filosofia e sua formação, é possível destacar: *A Formação Pedagógica dos Professores de Filosofia: um debate muitas vozes*, de autoria de Matos, no ano de 2013, Edições Loyola; *Professores de Filosofia: Crises e Perspectivas*, de autoria de Carminati, de 2006, da editora Univali; *Formação continuada para professores de filosofia do Ensino Médio na modalidade à distância, O Projeto Redefor*, dissertação de mestrado de autoria de Nóbrega, em 2013, banco de teses e dissertação da Capes, dentre outras publicações. Tais trabalhos constataram que muitos dos professores de filosofia afirmam que se tornaram professores na prática e em situação de pouco diálogo com seus pares. Muitos acreditam e defendem que para ser professor é necessário apenas aprender a trabalhar no seu cotidiano na sua atividade solitária da sala de aula. Todavia, Tardiff se contrapõe a esta visão (2014, p.56), “em termos sociológicos, pode se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas, fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”.

Esta pesquisa “Diagnóstico de Necessidade de Formação Continuada de Professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba” é um subprojeto que está inserido em um projeto maior sobre a “Formação Continuada de Professores em Minas Gerais: Políticas, Programas, Necessidades e Impactos na Aprendizagem dos Alunos” (Edital Pape-CNPq 049/2017. Processo PIBIC 2017/023), coordenado pelo professor Dr. Orlando Fernández Aquino.

Embora a formação continuada seja considerada como necessidade de forma potencial, sobretudo para os professores de filosofia em sua maioria oriundos das Universidades Católicas, o aligeiramento na formação inicial compromete a eficácia da formação continuada dos docentes das escolas básicas. As aulas, as orientações, as leituras de documentos e das literaturas no levantamento bibliográfico, os questionamentos, as comparações sobre a ação docente, eu, enquanto professor de filosofia aliado às vivências e às experiências adquiridas, agraciado pela oportunidade de ter trabalhado na Rede Municipal e Estadual de Ensino e atualmente na Rede Federal, foram delineando e tornando possível a definição do objeto de pesquisa: as necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba.

A diretriz curricular do curso de filosofia, por sua vez, estabelece o perfil dos formandos oriundos desse curso, com as seguintes características:

Sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim

como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere. O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (BRASIL, 2001, p.3).

Percebemos que a história da filosofia marca a formação inicial dos professores corroborando para uma formação fragmentada em relação aos conhecimentos pedagógicos.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em Identificar as necessidades de formação continuada na visão dos professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba. Deste, por sua vez, originaram-se os objetivos específicos: Desenvolver um estudo sobre as políticas de formação de professores, em nível nacional e estadual; Realizar um levantamento sobre as pesquisas existentes em relação à formação continuada de professores no âmbito nacional e estadual; Analisar o estado atual da formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Uberaba. Discutir a compreensão de formação continuada dos professores de filosofia.

Vários fatores contribuíram para a elaboração do problema de pesquisa desse trabalho. Entre eles, estão a graduação em filosofia do pesquisador, no ano de 1997, o trabalho contínuo, desde 2001, como professor de filosofia em diferentes contextos, provocando diálogos com os pares sobre a necessidade de formação continuada para os professores de filosofia, além das orientações no mestrado que evidenciaram e evoluíram questões que culminaram no problema de pesquisa: Quais as necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba? Ratificada na pesquisa de campo

Para compreender o problema em relação ao nosso objeto de pesquisa, recorremos a Gil (2002, p.26):

A experiência acumulada dos pesquisadores possibilita ainda o desenvolvimento de certas regras práticas para a formulação de problemas científicos, tais como: (a) o problema deve ser formulado como pergunta; (b) o problema deve ser claro e preciso; (c) o problema deve ser empírico; (d) o problema deve ser suscetível de solução; e (e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável.

Para clarificar o problema científico fez-se necessário desdobrar algumas questões norteadoras: Quais as políticas de formação de professores em nível nacional e estadual? Como os professores de filosofia da educação básica compreendem o seu processo de formação continuada? O que indicam as pesquisas existentes em relação à formação

continuada de professores no âmbito nacional e estadual? Qual o estado atual da formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Uberaba?

Com o problema da pesquisa bem delineado, levantamos a seguinte hipótese: caso se realize adequadamente uma triangulação entre informações oferecidas pelas políticas públicas, os resultados das pesquisas sobre formação de professores e o que dizem os professores de Filosofia da rede pública estadual Uberaba, será possível obter informações fundamentais das necessidades de formação continuada.

Procurou-se verificar a pertinência dessa hipótese, levando em consideração os documentos de políticas públicas para a formação continuada e os contextos do espaço escolar, nos quais os professores de filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba desempenham suas funções docentes. O encontrado é uma realidade concreta e desafiadora, com diferentes necessidades formativas ao ter em vista o local geográfico e social em que estão inseridas essas escolas.

Nessa perspectiva de entender e interpretar a realidade recorreremos a pesquisadores internacionais e nacionais que têm se debruçado sobre a temática formação de professores, como Marcelo García, Maurice Tardiff, Bernadete Gatti, Marli André, dentre outros. Conforme Rodrigues e Esteves (1993), uma das primeiras pesquisadoras a colocar em evidência a necessidade de formação continuada dos professores:

Formação continuada aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial ( a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa da formação inicial (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.44-45).

Outrossim, as concepções da necessidade de formação divergem ao ter em vista o dever de levar em consideração os contextos socioeconômicos, educativos e culturais. Rodrigues e Esteves esclarecem que a formação continuada pode ter finalidades diferenciadas.

Ser uma reciclagem ligada a insuficiências da formação inicial (geral ou profissional) e à evolução dos objetivos, estruturas, conteúdos e métodos em matéria de ensino. Ser um aperfeiçoamento no mesmo emprego. Ser uma preparação para a mudança de emprego: No setor do ensino ou fora deste; no setor do ensino com promoção, por mudança de grau de ensino ou por

mudança de função (direção, inspeção formação de professores etc.) (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.47).

As características explicitadas por essas autoras parecem estar próximas de nossa realidade no Brasil, a exemplo das formações planejadas de fora para dentro, sem ouvir os professores, suas necessidades, seus problemas e suas dificuldades no exercício da profissão. Na pesquisa de campo da investigação realizada nos meses de outubro e novembro de 2017 nas escolas estaduais de Uberaba, alguns professores verbalizaram sobre o sistema de atribuição de aulas por designação<sup>1</sup>, pois, dessa forma, o professor não sabe qual escola estará no próximo ano e não cria vínculo com a unidade escolar. É evidente a fragmentação do processo formativo. O professor não conhece e não participa da construção do projeto político-pedagógico da escola. A insegurança toca outros aspectos, como o deslocamento até o local de trabalho.

Nas reformas feitas no regime militar se priorizou a formação técnica e as licenciaturas curtas são exemplos do aligeiramento da formação inicial dos professores, com fundamento no pressuposto e na realização de treinamento para ensinar, evidenciando o caráter técnico da formação; era mais um compromisso político do que o comprometimento de formar bem os professores. Os anos 60 e as décadas de 70 e 80 ficaram marcados pela tendência tecnicista. Preocupa-nos algumas mudanças promovidas pela Lei 13.415/2017, que alterou a LDB 9394/96 em seu art. 61, inciso IV, pelo fato de voltar os antecedentes da formação prática dos professores, tendo como fundamento a racionalidade acadêmica, técnica e prática.

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017, p.35).

Compreender a formação do professor em sua complexidade tem contribuído para superar a ideia corrente de que “qualquer um pode ser professor”. As ocorrências na sala de aula, as emoções, o contexto social e ético, a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem do filho, tudo isso tem possibilitado uma maior sintonia com a escola e conseqüentemente com o professor. Por outro lado, o desafio do trabalho coletivo e a coragem de revelar suas práticas pedagógicas são fundamentais para a formação. Um exemplo disso

---

<sup>1</sup>Forma de preenchimento de cargo a título precário para assegurar o funcionamento das escolas estaduais do Estado de Minas Gerais.

está no nosso questionário (ver tabela 3, indicador 25, no nosso questionário em anexo), o qual apresenta atividades de formação que oportunizam melhorar as práticas com envolvimento dos pares “Atividades de observação e análise das aulas, por exemplo, fazer gravações de vídeo que são analisadas em um grupo com o objetivo de melhorar”.

A necessidade de formação continuada dos professores na atualidade tem que lidar com as novas tecnologias, com as novas relações familiares e com a rapidez das mudanças conceituais. Em sintonia com Imbernón; Félez, Lima em seu artigo destaca as seguintes questões:

Se um grupo de docentes novos não utiliza, por exemplo, recursos audiovisuais nem tampouco os exige, devemos interpretar que não necessitam deles? Mas como poderiam requerer certo tipo de formação no uso desses recursos se os desconhecem ou não tiverem os conhecimentos adequados para fazê-lo? A formação do professorado novo, então, deve responder unicamente às suas demandas pessoais ou deve acrescentar também certos critérios institucionais e/ou econômicos? (LIMA, 2015, p.346).

A importância do professor para a sociedade na formação ética e cidadã dos jovens é uma demanda que aparece com os novos meios de comunicação. Pelo caráter próprio da filosofia explicitado nos PCN,

A educação deve centrar-se mais na ideia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, quem sabe à habilidade para desenvolver certas tarefas (BRASIL, 2006, p.28).

Nos últimos anos, principalmente a partir de 2010, observa-se um crescimento na produção de dissertações que investigaram a formação continuada de professores. Em pesquisa no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e periódicos na base Scielo e Scopus, sobre formação continuada de professores, pesquisando separadamente, um por vez, os seguintes descritores: formação continuada dos professores de Filosofia; formação continuada AND; professores de filosofia; profissionalização dos professores de filosofia; formação continuada de professores de filosofia e sua prática pedagógica, observamos muitos trabalhos sobre a formação continuada de professores, cada um com sua especificidade. Mas sobre “a necessidade de formação continuada dos professores de filosofia” encontramos poucos que se ocuparam desta temática.

A pesquisa foi restrita a trabalhos que tinham proximidade com nosso objeto de pesquisa. Dentre estes, destacamos o trabalho de Juliana Janaina Tavares Borges, de 2013, cujo título é “Formação continuada para professores de filosofia do ensino médio na modalidade à distância: o projeto Redefor”, e o trabalho de Alceu Cordeiro Fonseca Junior, de 2016, com o título “Formação continuada dos professores de filosofia da rede estadual de ensino do Paraná entre os anos de 2004 a 2008: Análise a partir do projeto Folhas e do livro didático público”.

O trabalho de Juliana Janaina Tavares Borges analisou a formação continuada do Programa Redefor, realizado na modalidade à distância, que surgiu em 2010 como proposta de formação continuada em nível de pós-graduação para professores de diversas áreas que trabalhavam na Rede Estadual de ensino de São Paulo, dentre elas a Filosofia. O trabalho de Alceu Cordeiro Fonseca Junior investigou o projeto Folhas de Filosofia, de Formação Continuada, no Estado do Paraná. Contudo, na visão do autor, como essa não foi uma política de Estado e sim de governo, não conseguiu seguir com muitos pontos positivos.

Assim, refletindo sobre a participação dos envolvidos no processo de planejamento e concretização da formação continuada dos professores de Filosofia, pode-se destacar de que estes foram determinantes e que seus esforços para a sistematização do complexo da realidade do ensino da Filosofia em sala de aula para programas de formação continuada em forma de documentos que atendessem as necessidades de uma formação para o desenvolvimento de uma práxis profissional dos professores de Filosofia foram significativas e de que seus exemplos também possam servir de inspiração aqueles que desejarem também unir esforços para o fortalecimento do ensino da Filosofia na sala de aula. (FONSECA, 2016, p.74).

A filosofia no Ensino Médio envolve os sujeitos professores e alunos numa perspectiva de experiência democrática, a qual a filosofia deve proporcionar aos jovens o exercício de experimentar o pensar, de forma lógica e crítica, a corroborar para sua formação cidadã. Verifica-se que a Filosofia, como disciplina obrigatória no Ensino Médio, só efetivou com a Lei 11.684/08, fato que levou uma crescente demanda de professores da disciplina, tendo os Estados como maiores requerentes destes profissionais. A trajetória profissional do pesquisador como professor de filosofia no Ensino Médio, as inquietações já explicitadas, leitura e análise de documentos sobre política de formação continuada de professores, e em estudos precedentes sobre formação continuada de professores, levaram-me à necessidade de pesquisar, analisar e refletir sobre a formação continuada dos professores de filosofia.

Embora todos os componentes curriculares trabalhados na Escola Média devam desenvolver a capacidade de reflexão e crítica no aluno, a filosofia é uma das disciplinas que pode desenvolver com maior competência essas habilidades, pois esta é a sua constituição, sua natureza.

Esta pesquisa poderá trazer contribuições para os professores à medida que oportunizará a reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional, além de poder ser utilizada num desenho futuro para elaborações de projetos por parte da Secretaria de Educação na oferta de formação continuada de seus professores, em especial os de filosofia. A título de exemplificação de um dado interessante, em visita às Escolas, observamos que os professores de filosofia não se conhecem apesar de trabalharem o mesmo componente curricular. Não partilham suas práticas docentes, deixando de sociabilizar saberes e experiências bem-sucedidas.

No âmbito da metodologia da investigação corroborando com a necessidade da fundamentação bibliográfica, Severino (2007) explicita a pesquisa bibliográfica como:

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utilizam-se dados ou de categorias teóricas, já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. [...] O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos. (SEVERINO, 2007, p.122).

Também realizamos uma pesquisa documental encaminhada a estudar os documentos de política educacional, os quais permitem contextualizar e fundamentar a investigação. São eles: Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Plano Nacional de Educação (2014-2024), Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2011), Diretriz licenciatura de Filosofia (2001), Formação Continuada dos Professores (2015), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2006), Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (2011) pareceres do CNE, dentre outros.

A pesquisa documental, de acordo com GIL, pode ser assim compreendida:

Vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. [...] há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados (GIL, 2002, p.45-46).

Diante disso, as análises dos documentos foram importantes para fundamentar e compreender a formação continuada dos professores. Para a coleta e análise dos dados obtidos na pesquisa documental utilizou-se o instrumento Ficha de Análise Documental (ver Anexo B), também elaborada pelo orientador desta pesquisa.

A pesquisa de campo, segundo Severino (2007, p.123), pode ser assim definida: “É o momento em que o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. Nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”.

E ainda Gil destacando a pesquisa de campo:

Estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ressaltando a interação entre seus componentes. É desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. O pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (GIL, 2002, p.53).

Na pesquisa de campo, a coleta dos dados foi realizada diretamente com os professores de Filosofia, e um questionário foi aplicado (Ver Anexo C). Este está dividido em seções dispostas: Bloco I - Dados Sócio demográficos; Bloco II - Participação em Atividades Oficiais de Formação; Bloco III - O Impacto da Formação na Aprendizagem de Professores; Bloco IV - O Impacto da Formação em Sala de Aula e Aprendizagem dos Alunos; e Bloco V - Outras Atividades de Formação. Sobre a técnica do questionário, Gil (2002, p.116) alerta que “este deve traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Destarte, vale destacar que nós, o orientador e o pesquisador, trabalhamos de maneira minuciosa e intensa na elaboração deste questionário.

Ao final deste estudo poderemos perceber/constatar as necessidades de formação continuada dos professores de filosofia das Escolas da Rede Pública Estadual de Uberaba, e de forma propositiva não prescritiva, por meio dos dados coletados e analisados, a Superintendência Regional de Ensino de Uberaba poderá utilizar esta pesquisa para elaborar seu projeto de formação continuada, com probabilidade considerável de alcançar a melhoria da qualidade da educação, o que contempla impreterivelmente a formação dos professores.

O grau de satisfação com as formações ora ofertadas, os tipos de formações ofertadas e o impacto da formação na aprendizagem dos professores e dos alunos são elementos que poderão nortear os futuros projetos de formação, doravante aproximando a Universidade das escolas da educação básica. Dessa maneira, é possível obter um melhor aproveitamento dos

recursos humanos do seu quadro de professores, proporcionando uma interação entre estes para a criação de espaços para reflexão sobre a prática e a construção de caminhos para que a filosofia contribua de fato para a formação cidadã dos jovens.

Os pesquisadores desta investigação acreditam na contribuição desta pesquisa para o fortalecimento e solidificação da filosofia no currículo em tempos de debates de nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como forma de oportunizar aos professores da educação básica uma formação continuada e que vá ao encontro das suas necessidades. Para tanto, deve ouvi-los nos diferentes contextos em que desempenham suas atividades docentes, possibilitando-os que sejam sujeitos de sua formação.

Esta pesquisa está dividida em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, o enfoque é a formação continuada dos professores da educação básica no Brasil, que diz respeito à elaboração de um referencial teórico como um pano de fundo para a reflexão e a fundamentação conceitual da formação continuada dos professores de Filosofia. Divididos em dois subitens 1.1 Aspectos legais 1.2; Políticas públicas; Capítulo Dois. A Importância da Formação Continuada de Professores divididos em dois subitens, 2.1 Formação Continuada: necessidade e profissionalização; 2.2 Formação Continuada: Desafios do professor frente ao processo educativo. Capítulo três. O Ensino de Filosofia, o professor e a sua formação divididos em dois subitens, 3.1 Princípios e valores que norteiam o ensino da filosofia, 3.2 Discutindo a Formação no trabalho do Professor; Capítulo quatro Necessidades formativas: o que dizem os professores de Filosofia?

A ideia foi problematizar a formação continuada dos professores de filosofia, com demonstração da necessidade da profissão docente, da reflexão da e na prática de sua ação pedagógica, a fim de compreender a necessidade de tal formação. Analisam-se a fundamentação e a base legal da formação continuada na legislação, os princípios e os objetivos que norteiam a formação inicial e continuada dos professores. Necessidades formativas: o que dizem os professores de filosofia é composto da análise e reflexão dos resultados, a partir do questionário aplicado aos participantes da pesquisa, que contou com 18 professores da Rede Pública Estadual de Educação de Uberaba em 15 escolas.

## 1 FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A Formação do professor está inserida num contexto de grande transformação na comunidade social, e isso muda nossa perspectiva do que se deve ensinar e aprender. O Estado fundamenta suas políticas em uma racionalidade econômica, corroborando para a exclusão social de crianças e jovens. Imbernón (2010) divide as etapas da formação assim:

Até os anos de 1970: Início; Anos de 1980: paradoxo da formação, o auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica; anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida; Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas (IMBERNÓN, 2010, p.15).

A linha utilizada por Imbernón nos mostra a dimensão que a formação continuada foi adquirindo ao longo dos anos, passando por diversas fases, superando obstáculos e se reconstruindo frente às políticas governamentais.

A superação da ideia/prática de que a formação de professor é garantida pelo docente, que transmite o conhecimento aos alunos, e estes se apropriam do conhecimento para estarem prontos para educar outros não encontra eco no atual contexto educacional. Na dinamicidade da profissão, observa-se que o professor está sempre em construção.

Destarte, deve-se considerar também que a formação continuada e a aprendizagem vão se relacionando com a atividade do professor ao longo de sua carreira como docente. A formação docente é complexa. Para um melhor entendimento do conceito de formação, é oportuno esclarecer que trabalharemos com a definição de Marcelo García, que, ao nosso ver, contempla a proposta em que está inserida esta pesquisa:

Área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e prática que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p.26).

A formação na perspectiva de García nos ajuda a compreender o processo de tornar-se professor. Obviamente a trajetória de vida de cada um no fazer pedagógico vai sendo

construída e constituindo a identidade profissional. Logo, para que isso ocorra, é fundamental a formação continuada. O Estado deveria ofertar gratuitamente a formação em nível superior a todos os integrantes do magistério, bem como a profissionalização dos funcionários em cursos de nível médio e superior, com acesso à formação continuada e à pós-graduação, tal como são previstas para os/as professores/as. Iria Brzezinski, ao falar da identidade profissional, defende que:

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva, a primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social. ( BRZEZINSKI, IRIA, 2002, p. 8).

A identidade profissional se constitui como interação entre pessoas. A experiência empírica do pesquisador, que trabalhou nas esferas municipal, estadual e atualmente na federal, atesta que as mudanças vivenciadas no início do século XXI até agora têm nos impellido a pensar/refletir a nossa formação para conseguirmos responder a um ensino cada vez mais exigente.

Neste diapasão, García (2010, p.23) sinaliza que é necessária a introdução das tecnologias nos saberes docentes, pois “inovações tais como o ensino em equipe, o planejamento colaborativo, o *coaching* entre companheiros, o aconselhamento ou a pesquisa-ação colaborativa são todas iniciativas que podem favorecer a criação de um ambiente escolar que propicie a aprendizagem”. Por exemplo, o *Google Earth* tem ajudado a geografia tanto quanto os programas de AutoCad as engenharias, etc.

Compreendendo a escola como ambiente primordial da formação continuada, concordo com as professoras Edileuza Fernandes e Rosana César (2016, p.7), que refletem sobre as mudanças necessárias na escola afim de que: “A escola precisa mudar para garantir a educação como direito subjetivo dos cidadãos e das cidadãs que cotidianamente frequentam a escola, por acreditarem nela como possibilidade de formação e de emancipação”. A relação dos professores com seus pares e alunos é capaz de produzir saberes que melhoram as práticas educativas.

## 1.1 Aspectos Legais

Desde a LDB 9394/96, a formação inicial e continuada dos professores tem sido uma preocupação. A expectativa era de que todos os professores alcançassem, em dez anos, a formação de nível superior. Todavia, a meta não foi atingida e o artigo 87 foi revogado. O artigo 63, da LDB 9394/96, nos incisos II e III, assegurava que os Institutos Superiores manterão “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, p.36-37).

Assim, encontra-se uma enorme lacuna no que a LDB garante e o que é de fato efetivado. Em uma rápida verificação das condições de trabalho dos professores nos Estados e Municípios percebe-se que as mudanças previstas na LDB não conseguiram produzir os efeitos desejados para os profissionais da educação básica. A competição no mundo do trabalho, as transformações sociais, as incertezas e as mudanças foram/estão sendo introduzidas à nossa profissão de professor das escolas de ensino médio. Aquino e Borges (2015), ao analisarem o parecer CNE/CP 9/2001, destacam que:

Pretende-se formar um professor de ensino básico capaz de planejar cientificamente suas ações de ensino, executá-las e avaliá-las com a qualidade exigida, assim como gerir o tempo, a turma, a organização docente, a matéria etc. também se aspira ter um professor capaz de se relacionar adequadamente com os alunos e demais atores sociais que intervêm nos processos educativos, que seja bom comunicador, bom estrategista, experto na sua profissão (AQUINO; BORGES, 2015, p.93).

Vejamos a complexidade da tarefa do professor do Ensino Médio, impulsionando-o, inquirindo-o a estudar sempre. A formação continuada, neste contexto de transformações, se institucionaliza por parte dos professores e dos administradores, que se conscientizam da necessidade de processamento de informação, de gerar conhecimentos pedagógicos na sua prática educativa nas escolas do Ensino Médio: refletir e analisar o ensino e a realidade social de forma comunitária, com seus pares. Muitas denominações são prescritas para os professores, tais como progressista, inovador, crítico, reflexivo, pesquisador. O professor tem o direito de ser apoiado no seu processo de aprender a ensinar. O aluno concreto está na sala de aula e sua aprendizagem nos impele a dar uma resposta, para despertar o conhecimento e as habilidades que ele precisa para interpretar a realidade sempre complexa.

Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2007):

Escreve-se muito sobre o professor que queremos, sobre como formá-lo e assumi-lo, como se estivéssemos diante de um profissional sem história. Um

modelo novo a ser feito e programado. Um profissional que podemos fazer e desfazer a nosso bel-prazer, com novos traços definidos racionalmente pelas leis de mercado, pelas novas demandas modernas. Ou até pensamos poder ser o professor que queremos que sonhamos. É só constituir-lo em seus constituintes. Programá-lo, discutir seu perfil progressista, compromissado e crítico. Tracemos um novo perfil e ele se imporá como um modo de ser daqui para frente (ARROYO, 2007, p.34).

A história pessoal, o contexto social e a formação profissional possibilitam ao professor compreender e tecer crítica à realidade para melhor formar os jovens. Ele não tem respostas para todos os questionamentos, mas as constrói a partir de seu compromisso e vivência profissional ao longo de sua carreira. O nosso objeto de estudo é: “os professores de filosofia” são formados na perspectiva de uma “sólida formação em História da filosofia”.

O Parecer CNE/CES 492/2001, aprovado em três de março de 2001, estabelece as diretrizes curriculares para o curso de Filosofia. Sobre o perfil do graduado em Filosofia, estabelece que, em relação às tarefas, há uma diferença entre o licenciado e o bacharelado:

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão trans-disciplinar (BRASIL, 2001, p.3).

É constatado que os conteúdos curriculares estão fundamentados no elenco tradicional com as disciplinas de História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Geral e Problemas Metafísicos. Quanto à organização do curso de Filosofia, o Parecer esclarece que o bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior.

A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (2015), volta-se, sobretudo, para o ensino de Filosofia no nível médio. Muitos professores dos cursos de graduação em Filosofia compreendem que a licenciatura específica para a formação do professor de filosofia não requer que o formando seja um filósofo pronto e acabado, pois estamos em construção sempre. Mas, sem dúvida, é necessário possuir um conhecimento aprofundado do essencial de sua matéria, em um domínio relativo das categorias do pensamento filosófico, estar provido dos instrumentos conceituais imprescindíveis para compreender, expor e criticar os problemas e doutrinas filosóficas que serão ensinadas.

Observa-se na Lei 11.738/08, em seu art.2º, § 4º: “Na composição da jornada de

trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. A carga horária varia de um Estado para o outro, entre 40, 30 e 20 horas. Destas, deverá ser reservada, dentre outros, para a formação continuada; na prática deparamos com professores que possuem apenas quatro horas semanais. Para o que é assegurado à luz da LDB, em seu artigo 13, o professor incumbir-se-á de:

- I participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p.7).

Zelar pelo cumprimento da legislação é criar condições ao professor para que ele consiga cumprir o seu compromisso com a escola, consigo mesmo e com seus alunos.

A educação é fundamental na efetivação da cidadania, sobretudo numa sociedade democrática em que direitos devem ser garantidos e ampliados. Não nos resta dúvida que a disciplina de Filosofia é imprescindível para isso. O professor, como mediador de saberes, deverá ser o centro da formação continuada, atuando como agente transformador no processo educativo. O relatório da Unesco (1998, p.152) sobre a educação no século XXI destaca que: “A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável”. A Lei 11.684/08 determinou que a Filosofia é “disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008). Nesse sentido, as orientações curriculares, apesar de serem anteriores à Lei 11.684/08, já trazem no seu bojo as competências e habilidades para a filosofia. A razão para isso é que vários estados brasileiros já adotavam a filosofia como disciplina obrigatória no currículo. Atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em construção, sabemos que a Filosofia é disciplina obrigatória da referida base, garantida pela Lei 13.415/17, que altera a LDB 9394/96 no seu art. 35-A (BRASIL, 1996, p.18), em seu parágrafo segundo. “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá “obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

A formação inicial e continuada dos professores que atuarão na Educação Básica é garantida pela LDB/9394/96 no seu 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;

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância;

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública;

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, p.36).

Expressa-se na Legislação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no Plano Nacional de Educação/2014-2024, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Decreto 8752/16, e nos Pareceres CNE/CP 09/2001 e CNE/CP 02/2015, que a formação continuada, além de ser uma necessidade, é também um direito, entendendo que a formação do professor e sua profissionalização são fundamentais para a qualidade do ensino. Ao instituir a política de avaliação da qualidade do ensino, através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e Prova Brasil, o governo, de forma propositiva, impele os professores à busca permanente de formação. Corroborando para uma base legal da formação continuada em sintonia com a LDB, o PNE (Plano Nacional da Educação), sancionado pela Lei 13.005/2014, na sua meta 15 (2014, p.78), estabelece “que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. E continua na meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p.80).

A lei 13.005/2014 determina ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a missão de, a cada biênio, publicar estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas. Nesse sentido, o INEP, através do DIREDE (Diretoria de Estudos Educacionais), publicou seu primeiro relatório para aferir as evoluções das metas.

Constata-se aumento na proporção de professores que informaram terem participado de alguma formação continuada, passando de 29,4%, em 2012, e chegando, em 2015, a 31,4%. No entanto, o Estado de Minas Gerais não acompanhou essa evolução do cenário nacional no ano de 2015; em um universo de 234.191 professores, apenas 60.899 professores participaram de alguma formação continuada, totalizando apenas 26,0% (BRASIL, 2016, p.375).

Ao relatar sobre a formação continuada dos professores, o Parecer 09/2001 (2001, p.29), do Conselho Nacional de Educação (CNE), destaca que devemos superar a “visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes, jovens e adultos”.

No trabalho docente não basta o domínio dos conteúdos de sua disciplina em particular, é necessário também construir autonomia para tomar decisões, avaliar criticamente sua própria atuação e interagir cooperativamente com seus pares, alunos e comunidade. No exercício da docência surgem situações que não se repetem e não se cristalizam no tempo. Logo, é necessário permanente atualização/formação para as tomadas de decisões no âmbito da sala de aula. Nesse sentido, o Parecer 09/2001 do CNE (2001, p.53) ratifica: “A formação de professores não se faz isoladamente, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais”.

As exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimento, de acesso à informação e de criação de novos meios de comunicação possibilitam mudanças nos interesses dos jovens e adolescentes. Nesse sentido, o Parecer 05/2011 destaca:

O apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais (BRASIL, 2011, p.2).

O Parecer CNE/CP 02/2015, ao definir as diretrizes curriculares da formação inicial e continuada, pretende estabelecer um alinhamento das políticas de âmbito federal com as políticas desenvolvidas pelos estados e municípios. Enfatiza que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Sobre a formação continuada, o art. 17 da diretriz esclarece os moldes nos quais ela deve ser ofertada:

- I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
  - II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
  - III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- (BRASIL, 2015, p.53).

A LDB possibilitou maior autonomia para as Escolas, descentralizou os níveis da educação básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP; Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024; O Documento Pátria Educadora; A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional 2015; A Rede Nacional de Formação Continuada composta pelo MEC; Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. A resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, define as diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores, de forma geral, e baliza a educação e conseqüentemente a formação continuada dos professores.

A formação continuada para os professores de filosofia deve possibilitar pensar a educação e a prática educativa possibilitando ver o todo da formação humana. A filosofia não é consensual, logo, o professor de filosofia deve estar preparado para além das orientações das diretrizes.

## 1.2 Políticas Públicas

A formação continuada dos professores é uma necessidade, já que a formação inicial proporcionada nas graduações é apenas o marco para a profissionalização docente. O IDEB<sup>2</sup> (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) são avaliações externas e servem como um indicador para medir a qualidade do ensino no país. Com recursos como esses, o governo busca pressionar para melhorar os resultados da Educação Básica, muitas vezes evitando investir na formação dos professores.

Nesse contexto, constata-se um processo permanente de desvalorização do docente

---

<sup>2</sup>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

como um profissional, sobretudo quando observamos as políticas públicas de formação de professores implementadas/incentivadas pelo governo. O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), em estudo recente, de junho de 2017, sobre os professores da Educação Básica no Brasil, fez uma análise de suas condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração, e revelou uma condição de precarização salarial e de estrutura organizativa: a lei do piso salarial quase sempre não é respeitada por Estados e Municípios.

As condições de moradia dos professores, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dependem de um conjunto de fatores combinados, a saber: construção de alvenaria ou madeira tratada com telhas ou lajes; acesso à água potável com canalização, coleta de esgoto – ou fossa séptica – e lixo; máximo de duas pessoas por dormitório com banheiro no domicílio; e, finalmente, acesso à telefonia e à eletricidade (IPEA, 2017, p.15-16). Os professores estão inseridos nesta realidade que se verifica em todas as regiões do Brasil: as condições inadequadas de moradia e alimentação dos alunos interferem no trabalho e podem comprometer o resultado do processo de aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, o trabalho do professor.

Nesse sentido, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96 valoriza o magistério, estabelece critérios de ingresso e faz referência ao plano de carreiras e salários, os quais são um avanço para a valorização docente. A LDB garante, no seu art. 67, incisos I-VI, que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
  - II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
  - III - piso salarial profissional;
  - IV progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
  - V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
  - VI - condições adequadas de trabalho.
- (BRASIL, 1996, p.37).

Percebe-se que a LDB ampara o professor em sua formação continuada, desde a formação inicial até o licenciamento para os cursos *stricto sensu*, um direito conquistado que avançou para a melhoria da prática pedagógica.

A diretriz curricular para ensino médio (2015), ao tratar da sua organização, no art. 9, determina como componente obrigatório a disciplina de Filosofia, em consonância com a LDB.

Já a diretriz curricular da organização do curso de filosofia (2001) dita sobre a formação de bacharéis e licenciados. Nosso objeto de estudo é a formação continuada dos professores de Filosofia na Rede Pública Estadual de Uberaba, e, nesse aspecto, a diretriz destaca que a licenciatura, além das disciplinas básicas como História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral e Problemas Metafísicos, para a licenciatura, observa que:

Deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. Ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior volta-se, sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio (BRASIL, 2001, p.4).

O plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (2011), ao se referir à formação e valorização dos profissionais da Educação Básica, tem como ação estratégica:

Art.10.1.1 Desenvolver e implementar programas permanentes de formação continuada, em serviço, para profissionais de educação básica, visando ao aperfeiçoamento profissional, à atualização dos conteúdos curriculares e temas transversais, à utilização adequada das novas tecnologias de informação e comunicação e à formação específica para atuação em todos os níveis e modalidades de ensino (MINAS GERAIS, 2011, p.11).

Art.12.2.1.3 [...] à garantia de participação dos profissionais da educação nos programas e cursos de formação continuada em serviço, promovidos de forma compartilhada pelas redes municipais e pela rede estadual (MINAS GERAIS, 2011, p.15).

No grande guarda-chuva da formação continuada, para usar a expressão de Bernadete Gatti (2008), registrou-se um crescimento de programas e projetos que garantem-na aos professores. Em Minas Gerais, o Decreto 44.959, de 24/11/2008, estabelece normas para o credenciamento, pela Secretaria de Estado de Educação, de instituições prestadoras de serviços educacionais de ensino superior na área de capacitação de educadores para integrar a Rede Mineira de Formação de Educadores da rede pública.

A constituição do Estado de Minas Gerais, no seu artigo 195, ao se referir à educação, destaca:

A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Parágrafo único – Para assegurar o estabelecido neste artigo, o Estado deverá garantir o ensino de Filosofia, Sociologia e noções de Direito Eleitoral nas escolas públicas do ensino médio (MINAS GERAIS, 2012, p.99).

Em consonância com a legislação nacional, o Estado garante a filosofia no seu currículo por entender sua importância na formação da pessoa humana para o exercício da cidadania. Ora, para esse fim, é imprescindível formar/capacitar seus professores, os principais mediadores do processo ensino-aprendizagem entre os jovens do ensino médio. Com a aprovação da BNCC do ensino médio (Base Nacional Comum Curricular), tem-se a expectativa de que a BNCC possibilite o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo, Municipal, Estadual e Federal.

A BNCC deve ser balizadora da qualidade na educação, isto é, da garantia do direito dos estudantes de aprenderem e de se desenvolverem. Não menciona explicitamente preocupação com a formação do professor. O Programa Residência Pedagógica, instituído através da Portaria 45, em 12 de março de 2018, sobre as IES (Instituição do Ensino superior), no seu artigo 43, inciso I, destaca que as IES deverão (2018, P. 14) “implementar os projetos institucionais de forma orgânica entre os cursos de licenciatura e os programas de formação de professores e em articulação com as redes de ensino”. É preciso que exista uma discussão mais ampla sobre o Programa Residência Pedagógica, que possibilite aos docentes, formadores e os futuros professores contribuírem para que a formação continuada tenha lugar ao longo do seu exercício profissional.

Na singularidade brasileira a formação continuada ganhou modalidades diversas, segundo Gatti:

Nas políticas implementadas essa denominação formação continuada passou a cobrir, entre nós, cursos especiais de formação de nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes municipais ou estaduais de educação básica que não tinham essas titulações, na ideia de que essa formação seria continuada por ser realizada “em serviço”. Seria uma formação complementar dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede. São projetos elaborados sob a coordenação do poder público, dentro de especificações bem definidas (GATTI, 2008, p.59).

Os programas Programa de Educação Continuada (PEC) e Programa de Capacitação de professores (PROCAP) criaram incentivos para a participação do professor, a exemplo do Pacto Nacional da Alfabetização (PNAIC), no qual os professores participantes recebem uma bolsa. No entanto, os cursos ofertados nem sempre atendem à necessidade dos professores. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, identificar as necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba, o presente trabalho poderá ser aproveitado pela Superintendência Regional de Ensino para projetos posteriores de

formação continuada com seus professores.

Existem algumas iniciativas de projetos de formação inicial e continuada, como o PROINFANTIL, que é um programa de formação a distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil, e que tem a duração de dois anos. O PROFORMAÇÃO é um programa de formação de professores a distância, oferecido em nível médio, com habilitação para magistério. É realizado pelo MEC em parceria com estados e municípios. O PRÓ-LICENCIATURA, por sua vez, é um programa de formação de professores a distância, oferecido a profissionais que exercem a função docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e que não possuem habilitação específica (licenciatura) na área de atuação.

Em face destas iniciativas criou-se o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, instituído por meio da Portaria do MEC sob o nº.1.087, de 10 de agosto de 2011. A Rede Nacional de Formação continuada tem a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. Dentre os objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada, destacamos:

Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação; Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2006, p.22).

O Plano Nacional de Educação, ao estabelecer na sua meta 15 que todos os professores tenham formação específica de nível superior, nos mostra um enorme desafio se olharmos os dados disponíveis:

### Figura 1 – professores do Ensino Médio

Professores do Ensino Médio habilitados, segundo as Disciplinas Ministradas – Brasil – 2007-2013

Ano	Física	Química	Matemática	Biologia	Sociologia	Artes	Filosofia
2007	25,2	38,2	58,2	55,8	13,2	41,2	24,9
2013	38,5	56,8	72,7	75,9	22,5	30,2	40,0

Fonte: Brasil (2015a) e Brasil (2014a).

Fonte: Brasil (2015a) e Brasil (2014<sup>a</sup>)

Nota-se um pequeno avanço na formação dos professores de filosofia a nível nacional, e isso se deve aos cursos de segunda licenciatura e aos cursos via EAD. Essas iniciativas certamente ajudam na busca de alcançar a meta proposta pelo PNE, de que todos os professores tenham educação superior na área que ensinam. Mesmo assim encontramos uma demanda enorme para suprir as vagas existentes, e isto é preocupante quando comparamos os que procuram a licenciatura de filosofia e os que efetivamente terminam o curso.

A finalidade do ensino médio ao final dos três anos, de acordo com a LDB 9394/96, está assim explicitada no seu art. 35:

- I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p.17-18).

Estas orientações passam pelas ciências humanas, não resta dúvida de que a filosofia tem muito a contribuir, e, para tanto, é indispensável a formação de professores capacitados para alcançar tais objetivos. Pesquisa da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015) constata que:

Os professores no Brasil sentem que precisam estar mais preparados para utilizar ferramentas tecnológicas no ensino. Cerca de 27% dos professores dos anos finais do ensino fundamental declararam ter um alto nível de necessidade de desenvolvimento profissional no ensino com as TIC e 37% declararam ter necessidade de desenvolvimento profissional no uso de novas tecnologias no local de trabalho (OCDE, 2015, p.2).

A formação continuada deverá contemplar em seus programas e projetos o que os professores que estão na sala de aula necessitam.

A Constituição do Estado de Minas Gerais, no seu art.196, estabelece:

Valorização dos profissionais do ensino, com a garantia, na forma da lei, de plano de carreira para o magistério público, com piso de vencimento

profissional e com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, realizado periodicamente, sob o regime jurídico único adotado pelo Estado para seus servidores (MINAS GERAIS, 2012, p.100).

A garantia de formação continuada para todos os docentes do ensino básico e o cumprimento da lei do piso salarial são lutas constantes travadas entre governo e sindicatos para que sejam cumpridos os direitos conquistados expressos nas leis. No Estado de Minas Gerais, o descumprimento da legislação tem mobilizado a categoria a manter-se vigilante assegurando seus direitos conquistados.

## 2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada dos professores é um dos fatores mais importantes para melhorar a qualidade da educação e a identidade profissional. É uma questão que nos coloca no compasso das descobertas do campo educacional para construirmos nossa prática educativa cotidianamente.

Os programas de formação existem, mas ainda estão inseridos no âmbito da transmissão. São uniformes e descontextualizados. É necessário, portanto, que existam políticas que atendam às demandas de formação continuada dos professores.

A formação docente inicial, segundo Imbernón (2010), deve evitar que se transmita a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista. Esse modelo de formação é adaptado e promove no docente uma incapacidade de crítica à ordem social, econômica e política. Portanto, há a urgência de políticas de formação que possibilitem ao futuro docente assumir a tarefa educativa em sua complexidade. Afirma Imbernón:

Atuar na docência reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, 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 (IMBERNÓN, 2010, p.63).

Como romper com o ato educativo que corrobora para uma ação acrítica dos professores? Estes têm saberes que são regidos por certas exigências de racionalidade, que lhes permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho. Sabemos que a formação que não respeita o princípio da autonomia humana no contexto de uma sociedade plural é recorrente de uma formação aligeirada e precária, não possibilitando ao futuro

docente, no seu exercício profissional, superar os entraves e dificuldades encontradas. Não é raro encontrar professores que não conseguem tomar uma decisão em certos casos, como remarcar uma avaliação e mudar o local da aula, pois recorrem à sua chefia imediata numa submissão contrária à sua função de professor.

Os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Este é o desafio: superar a dimensão puramente técnica que a formação enfrenta. Nesse sentido, concordamos com Tardif (2014, p.217-218), quando ressalta que “os saberes dos professores dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu trabalho”. É na sala de aula, no exercício de sua profissão, que o professor vai descobrindo-se como sujeito e não objeto da formação.

Houve um crescimento do percentual de professores da educação básica com mais de um empregador, mas em atividade que não é a de professor. O reduzido salário da atividade docente estimula a busca de outras atividades para completar o orçamento familiar. Temos nesse argumento o amparo da pesquisa realizada pelo IBGE (2015), que nos alerta para a realidade de professores com um segundo empregador.

Ao examinar as condições de trabalho dos professores, Fleuri, no seu estudo sobre o perfil dos docentes da educação básica no Brasil, constata:

Embora mais da metade tenha contrato de 40 horas e trabalhe em uma só escola, há um número significativo que trabalha em mais de uma escola e que tem sobrecarga de trabalho. Contudo, a grande maioria se dedica quase exclusivamente à atividade em sala de aula. Apesar de a metade estar pouco ou nada satisfeita com as condições profissionais, a maioria opta por se manter nesse exercício profissional (FLEURI, 2015, p.63).

Verifica-se que a maioria dos professores trabalha em uma escola, principalmente na educação infantil, mas é significativa a quantidade de disciplinas ou de turmas com as quais os professores trabalham, particularmente no ensino fundamental e médio. Os dados sobre os professores no Brasil, que veremos nesse trabalho, foram identificados na pesquisa feita pelo IPEA, em 2015, sobre os professores com mais de um emprego.

Veremos dados de professores da educação básica com mais de um empregador e nessa condição ou atuando em outras ocupações, segundo região, situação de domicílio e tipo de empregador no trabalho docente (2015).

Os professores, no atual contexto social, não se ocupam só do processo ensino-aprendizagem. Essa é uma exigência cotidiana da sociedade. Os pais, para que possam trabalhar, querem seus filhos em tempo integral na escola, não importando com sua

aprendizagem. Para lidar com essa nova exigência incumbida ao professor, Veiga (2009, p.26) destaca que “A formação de professores entendida na dimensão social deve ser tratada como direito superando o momento de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e como responsabilidade do poder público”.

Segundo Veiga (2009), a docência não se resume em ensinar, mas sim abrange a própria organização do ensino, da instituição. Amplia-se para planejar, zelar pela aprendizagem e avaliar, daí o caráter contínuo que deve ter a formação.

**Figura 2 - Professores com mais de um Empregador**

Região e local de domicílio		Atividade docente				Outras atividades			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Norte	Metropolitano	-	7,2	7,7	4,8	-	8,9	7,7	4,8
	Urbano não metropolitano	-	13,6	5,5	4,6	-	4,5	3,2	9,8
	Rural	-	19,9	3,0	-	-	10,4	2,6	-
Nordeste	Metropolitano	-	8,4	8,5	5,9	-	15,3	2,8	7,2
	Urbano não metropolitano	-	17,3	8,9	6,0	-	10,8	5,7	12,2
	Rural	-	5,8	4,3	-	-	23,3	9,4	-
Sudeste	Metropolitano	-	14,2	10,5	3,2	-	7,9	2,7	5,8
	Urbano não metropolitano	-	-	9,3	8,0	-	11,5	6,8	15,3
	Rural	-	-	5,8	-	-	22,7	5,8	-
Sul	Metropolitano	-	-	12,3	7,0	-	2,8	5,3	7,0
	Urbano não metropolitano	-	-	10,3	1,9	-	10,5	6,8	25,3
	Rural	-	-	15,1	-	-	8,6	3,1	-
Centro-Oeste	Metropolitano	-	-	-	7,3	-	0,9	-	5,5
	Urbano não metropolitano	-	-	7,3	6,3	-	6,4	3,3	10,1
	Rural	-	-	5,8	-	-	-	12,0	-
Brasil	Metropolitano	-	11,1	10,3	4,3	-	7,4	3,2	6,1
	Urbano não metropolitano	-	15,3	8,8	6,3	-	9,6	5,8	14,7
	Rural	-	10,7	5,3	-	-	16,0	7,1	-

Fonte: IBGE (2015).

Fonte: IBGE (2015 apud IPEA 2017, p.22).

As escolas que apresentam melhor desempenho em termos de aprendizagem são aquelas que contam com professores em regime de dedicação exclusiva. Chama atenção o fato de que os professores da educação básica, que exercem outras atividades, não se restringem à função docente. É o reflexo da sobrevivência num mercado excludente.

Essas dificuldades aumentam o sentimento de insegurança sobre o fazer pedagógico. Tardif (2012, p.113) destaca que “o trabalho dos professores deve ser considerado em seus diversos componentes, tensões e dilemas, assim permite compreender melhor a prática

pedagógica na escola”. O Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de educação não possibilitam as alternativas de mudanças. Prova disso são as escolas nas quais trabalhamos, caracterizadas pela burocratização do serviço, pelas regras administrativas, pelos instrumentos pedagógicos, por exemplo: estágios, projeto profissional do jovem e intervenção externa, causados também pela falta de recursos financeiros, que dificulta e precariza as condições de trabalho dos professores.

As transformações pelas quais passa a profissão docente fazem com que as licenciaturas não consigam alcançar efetivamente os futuros professores em sua integralidade, criando uma lacuna na formação inicial. Logo, constatou-se a necessidade da formação continuada da qual fala Gatti:

[...] 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 dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...] (GATTI, 2008, p.58).

A complexidade do trabalho docente pode corroborar para uma formação aligeirada que não contempla como deveria as disciplinas pedagógicas. Essas não dialogam com as disciplinas específicas e, em consequência, há a ausência da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, privilegiando a formação por disciplina. Além disso, a distância entre a Escola e a Universidade provoca a ineficiência da formação docente. Faz-se necessário destacar que com frequência algumas dificuldades são encontradas no início da profissão. Elas também foram sentidas pelo pesquisador no princípio de sua carreira docente, nos idos de 2001, e dizem respeito ao planejamento, à relação entre teoria e prática, à solidão e ao isolamento.

Os saberes concretos materializados devem ser utilizados para a construção da aprendizagem e devemos aprender e inovar para usar. O conhecimento pedagógico, o conhecimento do conteúdo e das tecnologias, indiscutivelmente, nos ajudam no nosso trabalho e, conseqüentemente, em nossa formação. Os alunos são destinatários de qualquer iniciativa de melhoria da atividade do professor.

As mudanças surgem dentro e fora da escola. Ensinar e aprender são uma via de mão dupla, bem como as dimensões do ensino podem ser intencionais ou de resultado, não existindo neutralidade na educação. Os investimentos na formação continuada dos professores

são fundamentais para garantirem uma discussão reflexiva na escola, compreendendo a formação como processo, sendo também condições para a construção do professor inovador, que utiliza ambientes simulados. É de se perceber que podemos explorar as tecnologias não só na educação, mas em outros segmentos da sociedade, como os experimentos em simulações de veículos nas auto escolas, aviões, etc. Temos um novo espaço antropológico de encontro de vida e cultura do ser humano, de liberdade de expressão, de comunicação em escala planetária e de inovação, os quais corroboram para uma visão holística da educação. Por consequência, necessitam de acompanhamento, diálogos e trocas.

Os programas de formação continuada ganham relevância devido à precariedade da formação inicial. O futuro professor chega para cursar a licenciatura com lacunas que o ensino médio não resolveu e isto traz consequência. Abrucio explica essa questão desta forma (2016): “os futuros professores vêm dos piores estratos do Enem na maioria das licenciaturas”. Nesse sentido, Lima identifica três características da formação continuada no Brasil:

1-Descontinuidade no tempo, no espaço e nas políticas implementadas; 2- Natureza modular de seus cursos de curta duração, presenciais e a distância, numa perspectiva de treinamento; e 3- clara desconsideração das contribuições dos profissionais diretamente interessados no seu desenvolvimento pessoal quando da definição, implementação e suspensão dos programas de formação (LIMA, 2005 apud FIGUEIREDO, 2007,p.58).

Sobre a formação dos professores, Aquino e Borges (2015, p.203) já alertavam sobre a necessidade da “solidez dos conhecimentos disciplinares não só das ciências que ensinam se não também os didáticos pedagógicos”.

A formação continuada, como é entendida neste trabalho, é um processo contínuo de desenvolvimento. Abrucio atesta o seguinte ciclo:

Ensina-se na Universidade como ser professor em termos de conteúdo e forma para cada disciplina; depois, este saber é testado e modificado pela prática na sala de aula; num momento posterior, a academia reflete sobre isso, com vinculação orgânica com as escolas, para entender o que dá certo e o que dá errado, produzindo, por fim novas reflexões (ABRUCIO, 2016, p.32).

Nesse movimento dialético entre as universidades e as escolas abre-se espaço para nova reflexão sobre o saber-fazer e o saber-ser dos professores que estão desempenhando suas funções na sala de aula. É preciso que a pesquisa universitária desenvolvida pelos especialistas se apoie nos saberes dos professores das escolas básicas, em suas estratégias de

ensino e em como processam as informações. Tardif (2014, p.231), referindo-se às pesquisas de formação de professores, faz uma crítica: “as características cognitivas do professor perito, do professor eficiente etc. propõem uma visão bastante racionalista do professor, reduzindo a subjetividade dele à sua cognição, cognição essa concebida segundo uma visão intelectualista e instrumental”. É possível articular uma formação continuada que se baseie em lições, modelos, cursos e padrões, com uma formação participativa e ativa dos professores.

A formação continuada de professores, para uma maior objetividade e eficácia, deve ser nas escolas, como temos afirmado, lugar privilegiado para a formação. Ela deve ser entendida como um espaço de formação, lugar em que os professores constatarem os obstáculos individuais e, na reflexão coletiva com seus pares, encontram as soluções. O formador será um colaborador prático que ajuda o diagnóstico em conjunto.

## **2.1 Formação Continuada: Necessidade e Profissionalização**

Delineando algumas categorias-chave de nossa pesquisa, tais como: Formação, Necessidade, Formação Continuada e Profissionalização, com consulta ao dicionário sobre a explicação lexical, encontramos, em Houaiss (2001), que formação, do latim *formatione*, está relacionada ao que dá forma, e significa:

- 1- o ato, o efeito ou o modo de formar, de constituir; a criação, a construção;
- 2- a maneira como uma pessoa é criada, tudo o que lhe molda o caráter, a personalidade;
- 3- o conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual;
- 4- o conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa;
- 5- o ato ou efeito de dar forma, modelar (HOUAISS, 2001, p.1372).

Entendemos a formação como um processo em constante e permanente movimento biológico, físico-emocional, sociocultural, marcado pelos acontecimentos ao longo da existência; acontecimentos esses cognitivos, afetivos e culturais, propiciados pela interação do sujeito com o meio sociocultural em que está inserido e nas relações com as demais pessoas. Já atestava o grande pensador Aristóteles que “O homem é um animal social”, isto é, o ser humano necessita de outras pessoas para alcançar sua plenitude, e, nesse movimento relacional que estabelece com a sociedade, forma e se deixa formar na dimensão pessoal e profissional durante sua vida.

García (1999, p.19) explica que a formação pode ser entendida “[...] como um

processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências de sujeitos[...]”. Assim, tal entendimento auxilia para entendermos o processo formativo e a importância da sociedade com seus princípios, normas, padrões, crenças e costumes que evidentemente vão se constituindo no plano pessoal da formação do ser humano.

A formação é suscetível de múltiplas perspectivas. O que nos interessa nesta pesquisa são as perspectivas de desenvolvimento pessoal, profissional e social, dos professores que trabalham com a disciplina de filosofia na Rede Estadual de Uberaba. Estamos apoiados em García (1999, p.19), que prefere conceituar formação estabelecendo conexão com o ato de constituir e desenvolver-se: “a formação pode ser entendida como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser”. A formação continuada é imprescindível para o professor no enfrentamento dos desafios e tensões durante o exercício da profissão. O professor de Ensino Médio deve apoiar sua reflexão nas suas práticas cotidianas, permitindo-se confrontar, mudar e solidificar essas num processo de constante autoavaliação no sentido do seu desenvolvimento profissional.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID<sup>3</sup> é um avanço reconhecido. Só o estágio não é suficiente, o PIBID é um programa especial, e nesse sentido concordamos com Maria Beatriz Luce: é hora de o PIBID “alçar seus processos de trabalho e os recursos que os possibilitam à condição de institucionalização, isto é, da excepcionalidade à regularidade nas práticas e nos orçamentos das escolas e das universidades” (LUCE, 2017, p.189). O PIBID sofreu com sucessivos cortes no orçamento, e, em meio à crise, o governo lançou o programa Residência Pedagógica para substituir ou sobrepor o PIBID. O programa Residência Pedagógica tem como objetivos, entre outros, fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura, estimulando, assim, o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

A formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, que, durante o exercício da docência, sente que os processos de pesquisa sobre a sua prática facilitam seu questionamento e ruptura com as formações oferecidas pelos Estados e Municípios. Assim, ele deixa de agir individualmente para agir coletivamente, sintoniza a teoria e a prática, e fundamenta a análise dos problemas sociais, éticos, morais e políticos que a profissão docente lhe proporciona em um determinado contexto concreto.

---

<sup>3</sup>É um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico.

O trabalho docente acontece no contexto da realidade escolar, não para controlar vidas, proporcionar uma institucionalização e inculcar a obediência, mas para formar uma leitura crítica dos discursos feitos por governos sobre a prioridade de investimento na educação, tal como compreender que o ensino já não resolve os problemas do desemprego.

A formação continuada deve ser um processo complementar permanente que se desenvolve numa teia de relações, como afirma Imbernón:

Os conhecimentos interagem múltiplos indicadores: a cultura individual e das instituições educativas, a comunicação entre o profissional de educação e o pessoal não docente, a formação inicial recebida, e a complexidade das interações da realidade, os estilos de direção escolar estabelecidos em cada contexto, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional (IMBERNÓN, 2011, p.67).

Para que os professores atuem de forma reflexiva em sua prática, a escola é concebida como um dos espaços formativos fundamentais para o professor. Considerando a experiência do pesquisador de mais de dezesseis anos em sala de aula, contata-se que o ambiente escolar é, por excelência, espaço de formação. Portanto, possibilitar, criar condições e momentos para a discussão/debate com e entre os pares com o objetivo de melhorar a prática pedagógica. Kullock (2000, p.11) destaca que “o ato de estar se formando significa que essa ação nunca está concluída totalmente”. A propósito, essa concepção vem ao encontro do que pensamos e defendemos: a formação continuada de professores é fundamental para conseguirmos solidificar a importância do trabalho em grupo e das decisões coletivas, superando a desmotivação, o desinteresse que marcadamente é presente na profissão do professor.

Imbernón (2010), ao discutir a formação de professores como sendo parte de atitudes cognitivas, afetivas e comportamentais, dedica atenção aos conflitos presentes no cotidiano da sala de aula.

O dilema do professor consiste em encontrar um equilíbrio entre fatores, tais como o fracasso escolar, o trabalho com toda a classe, com grupos pequenos, a atenção individual, o tempo dedicado aos objetivos das diferentes disciplinas, as questões cognitivas e afetivas, a extensão e profundidade dos conteúdos as decisões dos professores, as decisões conjuntas, as decisões dos alunos, a atenção absoluta e a falta de atenção, os critérios oficiais de avaliação e seus próprios critérios, as necessidades dos indivíduos e do grupo (KEPLER, 1999 apud IMBERNÓN, 2010, p.109).

Ademais, a formação continuada deve ser planejada adequadamente para as reais necessidades dos professores. Esta formação deve ultrapassar o ensino dos conhecimentos

científicos que chegou ao século XXI com atribuições de formação social, moral e cultural dos adolescentes e jovens. Cumpre ressaltar, concordando com Imbernón (2010, p.111), que a formação continuada do professor deve ser centrada em:

[...] compartilhar boas práticas, refletir e compartilhar com os professores as condutas educativas, as realizadas e as desejadas, para motivar o desenvolvimento de novas condutas, criarem na formação um ambiente adequado para o debate, a troca e para a reflexão.

A categoria *necessidade* merece uma abordagem em nosso trabalho por tratar-se de compreender a necessidade de formação continuada dos professores de Filosofia. O que é uma necessidade? Segundo Rodrigues e Esteves (1993), necessidade pode ser compreendida como:

[...] uma palavra polissêmica, marcada pela ambiguidade. [...] Usamos para designar fenômenos diferentes como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência. Por um lado, remete-nos para a ideia do que tem de ser daquilo que é imprescindível ou inevitável. Por outro a palavra surge com um registro mais subjetivo em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.12).

A incerteza na qual vive o professor contratado estabelece uma insegurança sobre a continuidade do professor numa mesma escola. Ela se manifesta na necessidade de pertença, de sentir-se parte de um grupo que possa socializar sua prática sem medo de ser reprimido, numa busca e interação formativa com seus pares. Ademais, a necessidade de estima, reconhecer que tem capacidades para desenvolver a profissão de professor ao encontrar o ambiente desafiador que é a sala de aula, saber que seus colegas estarão dispostos a ajudá-lo, respeitando suas dificuldades. Por fim, as necessidades de realização pessoal, saber do seu próprio potencial no processo da profissionalização e na capacidade de realizá-los.

As instâncias podem incidir no presente ou serem prospectivas. No caso da educação, as necessidades são frequentemente potenciais, podendo ser satisfeitas apenas em longo prazo. A ação educativa raramente é imediata nos seus efeitos, projetando-se sempre no tempo longo. Nesse aspecto, as formações continuadas dos professores refletirão na qualidade da educação não de forma imediata, mas como um investimento no qual os resultados aparecerão em longo prazo. Rousson e Boudineau (1981), citados por Rodrigues e Esteves, que refletem sobre as realidades dinâmicas das necessidades provocadas ou sentidas pelo ser humano, vêm ao encontro com nossa pesquisa, a qual tem por objetivo identificar as necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia da Rede Pública Estadual

de Uberaba. Para estes autores, essa necessidade pode ser assim definida:

A necessidade pode ser considerada como a expressão de um projeto (realista ou não, explícito ou implícito) de um agente social (individual ou coletivo) relativamente a uma necessidade e podendo estar em contradição com outros projetos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.17).

Nessa vereda, a necessidade de formação continuada de professores pode ser compreendida no nível individual, na busca de melhores salários e condições de trabalho, e ultrapassar condições que desvalorizam o professor. Trilhar o caminho da formação na trajetória profissional é criar possibilidades de ampliar as relações e desenvolver-se. Prada, Freitas e Aline Freitas (2010, p.370), em artigo na Revista Diálogo Educacional, compreendem a formação como:

[...] Um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais.

Isso tudo leva à formação, em seu próprio exercício profissional, de um professor em análise e em confronto das políticas com a realidade do seu local de trabalho, este compreendido como espaço formativo, encontro de diversidades e de necessidades individuais e coletivas.

Rodrigues e Esteves (1993), sobre a especificidade da necessidade de formação continuada de professores na realidade, contribuem para entender o desempenho da formação como:

Uma função social que em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas. Torna-se um instrumento que permite pensar a formação em relação com a sua utilidade social, e está ao serviço de uma política de formação que se dota dos meios adequados para definir os seus objetivos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.21).

A formação continuada dos professores, por si só, não é e não será a solução para os problemas do ensino. Entretanto, faz-se necessária para a busca da qualidade do ensino dos jovens que frequentam as escolas básicas. Diante disso, é importante que, ao projetar o plano de formação continuada de professores, leve-se em consideração sua trajetória profissional. A articulação teoria e prática é, na maioria das vezes, alvo de críticas, pois não consegue efetividade nesta dimensão na formação inicial. Por que formar professores? É preciso e é

importante formar professores? Ao responder esses questionamentos, a pesquisadora Bernadete Gatti advoga:

Precisamos sim formar solidamente os professores da educação básica, levando em conta os conhecimentos constituídos no campo da educação e os valores humanitários tão valiosos a uma vida social construtiva. Professores de qualquer nível ou modalidade educacional não podem ser apenas improvisados nas condições da contemporaneidade, porém sua formação também não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares. [...] a formação precisa ser pensada e realizada a partir de uma perspectiva filosófica e ética e da função social própria à educação básica (GATTI, 2015, p.232).

Neste diapasão, a necessidade de formação continuada é, então, fundamental para a constituição da identidade profissional dos professores. Os cursos de licenciaturas deixam a desejar no sentido de não se atentarem para as disposições do Parecer 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, que, no seu artigo 3º, § 3º (BRASIL, 2015, p.43), orienta sobre os aspectos da necessidade de formação inicial e continuada, e também que:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionando à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados.

Nesse sentido, entendemos e concordamos com a compreensão de necessidade de formação concebida por Rodrigues e Esteves:

Necessidade de formação admite múltiplas acepções e recobre representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconômicos, culturais e educativos da sua construção, os intervenientes no processo de explicitação e os modos como estes procedem para apreender e analisar as necessidades (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.7).

É necessário conhecer as reais necessidades de formação continuada dos professores, para que esta colabore e auxilie no processo ensino-aprendizagem tanto dos alunos quanto deles próprios. Obviamente, a escola, como espaço privilegiado de formação continuada, deve propiciar aos professores horários que possibilitem encontros coletivos para reflexão da sua prática. Logo, temos uma formação continuada num processo de dimensões individuais e coletivas.

O desenvolvimento humano acontece a partir do que está posto nas relações culturais carregadas de sentidos e significados. O homem modifica a natureza em função de suas

necessidades, cria objetos que podem satisfazê-las. Somos seres com potencialidades e sabemos aproveitar os conhecimentos acumulados pelos nossos antecessores, como aborda Leontiev (1978):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

O homem cria suas necessidades. Para satisfazê-las, produz objetos. Estamos sempre nessa atividade: produzir objetos e assim satisfazer nossas necessidades. Leontiev alerta que “precisa-se fazer a seguinte distinção de necessidade como uma condição interna, como uma das premissas imprescindíveis da atividade e da distinção da necessidade como de que dirige e regula a atividade concreta do sujeito” (LEONTIEV, 1983, p.53).

O professor, enquanto sujeito da formação continuada, busca realizar atividades que possam ajudá-lo no seu trabalho. O homem realiza suas necessidades se elas são materiais. E, em um movimento dialético, está sempre aparecendo novas necessidades na sociedade humana e os objetos das necessidades são produzidos.

Para Leontiev (1983, p.54), a necessidade é um processo que envolve um objeto e um motivo que impulsiona para uma atividade.

O processo de desenvolvimento do conteúdo objetivo das necessidades não é por suposto unilateral outro de seus aspectos consiste em que o objeto mesmo da atividade se revela no sujeito como resposta a uma outra de sua necessidade. Desta maneira as necessidades estimulam a atividade e a dirigem por parte do sujeito porém elas são capazes de realizar estas funções a condição de que seja objetivas.

Silva e Lima (2016, p.292), refletindo sobre a necessidade a partir de Leontiev, fundamentam a reflexão afirmando que a atividade humana nasce, emerge, da relação do homem com o meio, do corpo biológico que capta e processa, internaliza e transforma estas informações em desenvolvimento quando em atividade. A necessidade humana é algo real, mediada pelo nível psíquico, advinda da vida concreta, ou seja, socialmente construída. Mais uma vez, é a relação com o meio social como ponto fulcral da vida humana, pois é nela que surge a necessidade, o que move o ser.

É fato que o curso geral do desenvolvimento das necessidades humanas começa pela ação humana com vistas a satisfazer suas necessidades vitais elementares; porém, mais tarde isto se modifica, e o ser humano passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder agir. Esta é a principal direção do desenvolvimento das necessidades humanas. Entretanto, esta direção não pode ser deduzida diretamente a partir do movimento das próprias necessidades, pois, por trás desse movimento se esconde o desenvolvimento de seu conteúdo objetivo, isto é, os motivos concretos para a atividade humana (LEONTIEV, 1978, p. 17).

As necessidades, na perspectiva de Leontiev, vão se transformando à medida que vamos desenvolvendo instrumentos para satisfazê-las. As necessidades de formação continuada dos professores de filosofia se movem na perspectiva social de necessidade.

Afinal, o que é Formação Continuada? Entendo e defendo formação continuada como processo que se faz ao longo da profissão, os cursos que provocam mudanças em nossas atitudes na sala de aula, nos aspectos de relação com o aluno, avaliação, trabalhos que interajam com os meus pares e que melhorem a prática docente.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores não pode ser reduzida à atualização, ao treinamento, ao aperfeiçoamento, à capacitação e ao suprimento das deficiências da formação inicial. Entretanto, Prada, Freitas e Aline Freitas (2010, p.375) destacam como é comumente entendida e colocada em ação a formação continuada no sentido de “implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de ‘pacotes’ propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguirem modelos pré-definidos externamente”. Assim, defendemos que a formação continuada tem que fazer parte do cotidiano dos professores que se relacionam no contexto escolar, envolvendo diretores, equipes de apoio pedagógico para debater, discutir e fazer proposições frente às dificuldades encontradas, de forma que não exista a perda, no horizonte dos sujeitos, da formação que reiteramos aqui: o professor como principal agente de necessidade de formação continuada neste processo formativo. Em consonância com o Parecer 02/2015, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 3º:

As formações continuadas destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância (BRASIL, 2015, p.42).

A educação continuada, como explicita o parecer, compreende a formação em seu

aspecto holístico, contemplando todas as etapas e modalidades da educação básica. No entanto, temos problemas na formação inicial ofertada nos cursos de pedagogia e licenciaturas, por exemplo, no tocante à articulação da teoria com a prática da sala de aula. Concordamos com Gatti (2015, p.240-241), para a qual “os programas pró-licenciatura, o Parfor<sup>4</sup>, a Universidade aberta do Brasil, entre outros [...] esses programas não tem a preocupação com a qualidade curricular e a efetividade dos estágios, nem com a integração formativa”. Na medida em que conhecerem as reais necessidades formativas dos professores, as instituições formadoras usarão melhor os recursos disponíveis para elaborar e propor programas de formação continuada, e estes programas não serão reduzidos a eventos esporádicos, mas sim a um processo permanentemente articulado com as Universidades, Institutos de Educação e os docentes das Escolas da educação básica.

A formação continuada pode resolver o modelo clássico da formação inicial? É essa sua tarefa? Segundo Gatti (2015, p.238), “o aligeiramento de conhecimentos e mau aproveitamento no que se refere à formação cultural” continua a predominar na formação inicial dos professores. É necessário que os professores da educação básica, os formadores das Universidades e os Ministérios e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação desenvolvam uma ampla avaliação dos programas de formação continuada e permitam aos sujeitos envolvidos - os professores - uma formação que venha a responder às necessidades pessoais e profissionais para exercício de sua atividade educativa na sala de aula, locus privilegiado e desafiante que envolve sua formação na prática.

A ausência de articulação entre teoria e prática na maioria das formações iniciais compromete uma atuação eficiente do professor. A experiência pessoal do pesquisador foi relatada no início, com as dificuldades de planejar e compreender o aluno com suas necessidades individuais de aprendizagem. Embora saiba o conteúdo, a dimensão pedagógica é preponderante no exercício profissional. Percebe-se que os conteúdos ensinados e aprendidos na Universidade têm pouca sintonia com o currículo escolar da educação básica. Abrucio (2016) enumerou sete problemas principais na formação de professores no Brasil.

1. Integração do tripé formativo (universidades-centros formadores/ redes de ensino/escolas);
2. perfil do aluno que poderá ser futuramente professor;
3. Currículo da Educação Básica;
4. Currículo e estrutura profissional-pedagógica dos cursos de pedagogia e licenciaturas;
5. Educação a Distância;
6. Profissionalização da prática docente, da formação inicial à continuada;
- e 7. Atratividade/motivação da carreira docente (ABRUCIO, 2016, p.33-34).

---

<sup>4</sup> Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Os indicadores identificados por Abrucio podem ser compreendidos também pela falta de articulação entre teoria e prática na formação inicial. O Programa Residência Pedagógica, lançado através da Portaria nº. 45, de 12 de março de 2018, pelo MEC, fere a autonomia universitária contrapondo a Resolução 02/2015, que define a formação inicial e continuada dos professores. Acreditamos na melhoria da sintonia entre as IES e as Escolas da educação básica.

A falta de integração entre as IES e as escolas enfraquece a formação continuada do professor. Por outro lado, soma-se um hiato de integração/presença ao fato de que os professores, tanto os efetivos quanto os de contrato temporário, no cotidiano das instituições escolares, não têm, de fato, as condições reais de tempo, de orientação e de gestão requeridas para a reflexão e, conseqüentemente, para sua formação continuada.

Estamos vivenciando a falta de recursos para a efetivação e elevação da formação dos professores da educação básica, provocada pela falta de compromisso dos governos na elaboração de projetos e programas como política de Estado, e não apenas política de governo. Não se cumpre com o que é estabelecido nas diretrizes educacionais. Os governos das esferas Federal, Estadual e Municipal quase sempre ofertam palestras, seminários, oficinas e cursos de uma a dez horas de duração. Tais eventos caracterizam-se como atividades pontuais, descontextualizadas das reais necessidades formativas dos professores, porque são planejadas de fora para dentro. A definição de formação continuada na pesquisa realizada por Rodrigues e Esteves (1993) se configura com nossa vivência e prática como professores da educação básica. Integramos a equipe de formação continuada do CEFAPRO/MT<sup>5</sup> 2009-2010, na Escola Estadual Madre Tarsila, com reuniões sistemáticas semanais por acreditar no potencial formativo no ambiente de trabalho.

Entendemos por formação continuada aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial, privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação a formação inicial independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.44-45).

A formação continuada deve, na medida do possível, possibilitar encontros formativos dos professores, abordando temáticas que a formação inicial não contemplou e preenchendo

---

<sup>5</sup> Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

as lacunas deixadas pelos cursos de licenciatura. Não concordamos com a ideia de que a formação continuada seja para tal fim. Sabemos que não é papel da formação continuada preencher as lacunas da formação inicial, porém, salvo raras exceções, ela tem se prestado a esse serviço, deixando um vazio em sua principal tarefa, que é, em nosso entendimento, a gestão da sala de aula e o exercício profissional. Como constatado sobre o perfil dos alunos de pedagogia e das licenciaturas no bojo da discussão, Abrucio (2016, p.37) identificou que os futuros professores são provenientes de “famílias de menor nível socioeconômico e vão, em grande parte, para IES privadas no período noturno ou em cursos de EAD<sup>6</sup>”. Temos uma contradição na formação inicial, pois aqueles que na prática precisariam de uma formação sólida, não têm acesso a ela. No entanto, acreditamos ser possível identificar os futuros professores desde o ensino médio, e destinar recursos por meio de bolsas, para que esses jovens afirmem suas convicções docentes, oferecendo qualidades e motivações para a profissão de professor. Ademais, Borges, Viera e Aquino (2014), em suas pesquisas, refletem sobre a formação de professores que privilegiou a memorização dos conteúdos ao longo de sua vida estudantil:

É na Universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, que essas práticas tradicionais devem ser superadas, adotando-se mais atitudes dialógicas. Só dessa forma, por meio da aprendizagem dinâmica e ativa, é possível construir conhecimentos e habilidades para se desenvolver como profissionais reflexivos e investigativos, com capacidade de reflexão sobre a prática docente, na busca de sempre aperfeiçoá-la (BORGES; VIERA; AQUINO, 2014, p.210).

Nota-se que já começa na Universidade a quebra dos paradigmas tradicionais de uma formação técnica, até então predominante. É na Universidade que os futuros professores deverão construir um conhecimento aberto, crítico e interdisciplinar. As formações baseadas em um currículo isolado por disciplinas dificultam a formação de um professor capaz de lidar com o aspecto coletivo que nos dias de hoje é fundamental para o exercício da docência.

As formações oferecidas, de acordo com Gatti, ainda são de transmissão, uniformes e descontextualizadas. Decide-se a nível nacional e aplica-se para todos, sem diferenciação, salvo raras exceções, e estas se distanciam da realidade da sala de aula, sempre baseada em um professor ideal, embora seja sabido que isso não existe. O docente é um profissional da contradição, como aponta Charlot (2014,p.46): “Os professores sofrem novas pressões

---

<sup>6</sup>É uma alternativa de ensino que as pessoas têm encontrado para adquirir seu diploma - com horários e turnos de estudo flexíveis - e desta forma conquistar um bom emprego ou subir de cargo dentro de uma organização.

sociais. Já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para o “futuro do país”. “Os professores são vigiados, criticados”.

Não encontramos equidade nos investimentos da educação, e os professores estão trabalhando em contextos de desigualdade e opressão, sem formação específica de nível superior, sujeitos a ministrarem aulas em duas, três escolas. Isso fragmenta o processo de ensino-aprendizagem e compromete sua prática educacional, formadora, social e libertadora, que deveria ser o centro da ação pedagógica, numa relação de equidade entre professores e alunos.

Para motivar os professores é necessário, entre outras coisas, identificar as dificuldades individuais e encaminhá-los à formação apropriada. Segundo Gatti e Barreto (2009):

Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas (BARRETO; GATTI, 2009, p.201- 202).

Neste raciocínio das autoras, a participação efetiva dos professores nas decisões tomadas para execução de políticas públicas é fundamental no seu fazer pedagógico. Logo, nossa pesquisa tem por objetivo identificar as necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba, e estes apontam suas necessidades de formação. Por conseguinte, os cursos oferecidos pelas secretarias de educação e órgãos gestores têm pouco contribuído para os desafios encontrados na sala de aula. Sobre a questão, lembramos notícia vinculada no jornal O Globo, em 21 de agosto de 2017, sobre a agressão com socos à professora Márcia Friggi<sup>7</sup>, de Indaial, Santa Catarina.

Sabemos que essa agressão não é um fato isolado. A formação do professor está influenciada tanto pelo contexto interno da comunidade escolar quanto pelo contexto externo à comunidade. As formações *in company*, a formação vista como e somente como incentivo salarial ou promocional; os horários inadequados que sobrecarregam o trabalho do professor e a falta de recursos financeiros para atividades de formação são problemas que dificultam as ações de formação continuada.

---

<sup>7</sup>Professora agredida enquanto trabalhava “Estou dilacerada porque me sinto em desamparo, como estão desamparados todos os professores brasileiros”.

Gatti, Sá Barreto e André (2011, p.11) confirmam a importância de formar bem os professores para alcançar a qualidade da educação, chamando a atenção para a necessidade de “não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais”. A formação não será, em princípio, um fim em si, mas um recurso a serviço de um projeto de inovação escolar protagonizado por uma pessoa ou por uma equipe. O sistema educacional deve investir na formação dos professores, na carreira e perspectivas profissionais, para que possa superar os desafios da formação nos seus aspectos de transformações sociais que nos impelem para novas práticas educativas. Trabalhamos com a mudança, construção, incertezas, e isto nos exige flexibilidade e habilidade para lidar com nosso cotidiano de sala de aula. Sendo assim, a formação continuada é uma necessidade.

Afinal, qual a tarefa fundamental da formação continuada? Concordamos com Imbernón, que responde de forma convincente a este questionamento:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p.47).

Na complexidade que é a formação de professores, não se tem uma receita para obter sucesso em programas e projetos de formação continuada, mas temos contribuições importantes, que fundamentam o professor como mediador, em relação a seus alunos, na construção durante o processo ensino-aprendizagem. Para mais, é necessária a formação teórica que o ajude a fazer uma leitura de forma crítica do material didático, das formações propostas, sem nexos com a realidade em que está inserido. Assim, Nóvoa (2004), citado no estudo da UNESCO (2004, p.33), sintetiza a formação ao afirmar que: “A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada)”.

A formação continuada, no pensamento de Nóvoa, fica explícita como caráter desafiador para os professores, no sentido de se manterem atualizados numa sociedade em transformação diária. Os processos formativos não são abstratos, mas sim suas condições concretas em contextos de adversidades geográficas, sociais, políticas, econômicas e educativas.

Ao trabalhar a necessidade de formação continuada de professores, nos sentimos impelidos a mencionar a categoria profissionalidade. Libâneo, ao refletir sobre a profissão docente, chama atenção para o fato de que para alcançar a qualidade no ensino se faz necessária a articulação dos professores. A definição de profissionalidade, na perspectiva de Libâneo, é:

Profissionalismo significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (LIBÂNEO, 1998, p.43).

Entendemos que a formação continuada dos professores deverá capacitá-los para uma constante profissionalização, visando formar um profissional com seriedade, competente e com responsabilidade com o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, temos encontrado alguns obstáculos identificados por Tardif (2014):

Os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimentos profissional (TARDIF, 2014, p.26-27).

A formação continuada é a busca de profissionalidade. Quando o trabalho de elaboração do Projeto Político-Pedagógico é feito no coletivo, no âmbito da unidade escolar, o compromisso que o professor assume vai além da sala de aula. Nóvoa (1992), citado em um artigo de Junior (2012, p.4), na Revista Scientia, diz acertadamente que a profissionalização “é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”. A formação continuada é um dos meios que nos possibilita alcançar a profissionalidade.

O professor, no caminho de sua profissionalidade, não depende somente dele, como em outras profissões, para exercer seu trabalho. Logo, é necessário que existam políticas públicas que valorizem a profissão docente, o piso salarial deve ser considerado prioridade nas administrações Estaduais e Municipais; as condições de trabalho, o número de alunos por sala, a carga horária de trabalho com tempo para a pesquisa e a infraestrutura das escolas também são elementos que colaboram para a melhoria da qualidade na educação.

O trabalho do professor depende do aluno. Para Tardif (2014, p.67), “ninguém pode forçar alguém a aprender embora se possa forçá-lo a fazer de conta que aprende ou submetê-

lo aos símbolos exteriores da aprendizagem”. O professor, diferente de outras profissões, não controla totalmente seu objeto de trabalho, embora lhe seja solicitado desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, assegurar a igualdade de oportunidades e promover a mobilidade e a coesão social.

O professor, no caminho de sua profissionalidade, precisa da participação dos alunos para conseguir realizar o seu serviço. O profissional da educação precisa de conhecimentos pedagógicos, de psicologia, de sociologia, entre outros, para exercer sua profissão. Como são construídos os conhecimentos no exercício da profissão do professor? Segundo André (2001, p.59), é importante que o professor “aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente”. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p.228) propõe “considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho”. Logo, os professores são os principais mediadores da cultura e dos saberes escolares.

Podemos observar que a tarefa confiada a nós, professores, não é fácil. Acredito que o caminho para construir a identidade e a profissionalidade do professor que inicia sua atividade profissional como regente de uma sala de aula, diferentemente da experiência que se teve no estágio, é apoiar o professor iniciante no sentido de fazê-lo se sentir pertencente ao grupo. Temos todos problemas parecidos e no coletivo conseguimos buscar soluções para os dilemas da sala de aula. Este professor necessita de uma ancoragem para interpretar suas vivências nos acontecimentos da sala de aula, por conseguinte a formação continuada possibilita a superação dos limites da formação inicial, construindo conhecimentos sólidos sobre e para a docência. Segundo Pimenta (1997, p.7), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições”.

Na busca da profissionalidade, Tardif (2014) enumera os saberes presentes na prática docente que compreendem o saber pedagógico, tão debatido na formação dos professores, os saberes disciplinares, referentes à formação específica da Filosofia, Matemática, Português e Biologia. Na pesquisa de campo, realizada nesta investigação, encontramos professores com conhecimentos específicos de outras áreas ministrando aulas de Filosofia.

## **2.2 Formação Continuada: Desafios do Professor frente ao Processo Educativo**

Os parâmetros utilizados na Idade Média, “ensino porque sei”, têm sido utilizados com

mais intensidade nesta última década em diversas regiões do país. O que se tem de concreto de políticas de formação continuada dos professores é ainda muito tímido. Algumas competências são necessárias para o exercício da docência, e os professores se encontram em contradição entre a sua formação inicial na licenciatura e a prática na sala de aula. Percebe-se, por meio desta pesquisa, que professores de outras áreas, como história, geografia e biologia, se aventuram em ensinar além do seu domínio de conteúdos, levando os alunos a uma aversão a determinadas disciplinas. A título de exemplificação, temos a Filosofia numa encruzilhada “ensino porque sei e sei ensinar”. Como fazer a mudança? Sobre essa problemática nos alerta Tardif (2014):

Pontua que o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo a marca do humano. [...] Os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem (TARDIF, 2014, p.266-267).

A aprendizagem de cada aluno em sala de aula deve preocupar o professor em sua prática educativa, procurar alcançar cada indivíduo em sua singularidade, e, para isso, buscar cotidianamente soluções que ultrapassem seus saberes construídos na formação inicial.

Por ser de nosso interesse a formação continuada dos professores, e em particular dos professores de filosofia, é que concordamos com Teixeira (2007, p.33) quando ele afirma que:

Ser professor requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade. [...] É preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, os conflitos, as individualidades, a adversidade, e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de Ensino Superior (TEIXEIRA, 2009, p.33).

A profissão do professor é complexa. É preciso constantes atualizações científicas e pedagógicas para superar a visão técnica presente nos currículos, planos de ensino e avaliações. O aumento da burocracia nas escolas leva, por consequência, o professor a ser, a todo o momento, apenas prático. A prática do professor no seu cotidiano da sala de aula é, portanto, também um espaço de formação e produção de saberes. Fica a pergunta: porque alguns alunos avançam e são bem-sucedidos e outros não? Poderíamos dizer que a culpa é do professor, mas a questão não é tão simples. Temos também as questões sociais, e isso é complexo, já que os alunos de classe média também fracassam na escola. Na contramão, alguns alunos que vieram de condições adversas se destacam muito nos estudos. Parece-nos que é evidente, como fator determinante para o sucesso ou o fracasso, o lugar que a escola

ocupa na vida do aluno.

As características dos saberes profissionais docentes, de acordo com Tardif, podem ser assim entendidas:

[...] 1- A temporalidade significa dizer da construção histórica do saber. 2- A pluralidade dos saberes, no sentido que provêm de diversas fontes, cultura pessoal, cultura escolar e formação acadêmica. 3- A personalização e contextualização dos saberes que nascem em contextos sociopolíticos. 4- O trabalho com seres humanos requer conhecimento dos alunos sobre si mesmos e das interações que se fazem no jogo da sala de aula (TARDIF, 2014, p.260-265).

Obviamente a formação inicial e a formação continuada dos professores envolvem uma relação pedagógica entre sujeitos e histórias de vida em comunidades diversificadas e em diferentes contextos, geográficos e culturais. O professor vivencia e interpreta a realidade de forma singular, porém muitos educadores encontram-se em um cenário de precarização no seu ambiente de trabalho.

A formação docente inicial, segundo Imbernón (2010), deve evitar que se transmita a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista. Esse modelo de formação é adaptado e promove no docente uma incapacidade de crítica à ordem social, econômica e política. Portanto, há a urgência de políticas de formação que possibilitem ao futuro docente assumir a tarefa educativa em sua complexidade. Afirma Imbernón:

Atuar na docência reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, 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. [...] A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações (IMBERNÓN, 2010, p.63).

O profissional docente, na sua formação inicial, segundo García (1999), deverá dominar primeiro o conhecimento psicopedagógico, isto é, os conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem; em segundo lugar, o conhecimento do conteúdo está de mãos dadas com o conhecimento psicopedagógico, ou seja, é preciso conhecer a estrutura da disciplina que será ensinada; na terceira posição, o conhecimento didático do conteúdo é a sintonia entre o domínio do conteúdo e o conhecimento pedagógico, isto é, só o domínio do conteúdo não basta, é preciso aprender como ensinar; e, em quarto posto, conhecer o contexto social,

geográfico, para que, assim, o professor possa adaptar o seu conhecimento geral da matéria às condições dos alunos, pois eles estão inseridos na realidade socioeconômica e cultural em que a escola está inserida.

Por outro lado, a formação inicial não contempla todas as dimensões da profissão docente e, conseqüentemente, priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão, logo, a formação continuada deverá ir além da oferta de cursos, palestras, oficinas ou treinamento. Na formação continuada não se pode desconsiderar as dimensões pessoais e profissionais dos professores, incluindo os aspectos concernentes à subjetividade e ao contexto social e político em que a escola está inserida e que permitem aos professores a apropriação dos processos de formação. De acordo com García (1999, p.101), numa visão crítica da prática de ensino em relação à escola, percebe-se “insucesso no proporcionar aos professores em formação as competências para desenvolverem uma crítica à escola no sentido de trabalharem contra a perpetuação das práticas e políticas atuais em relação à escola”. As lacunas deixadas pela formação inicial proporcionam reflexão/debate para a formação continuada dos professores, que é entendida aqui, de acordo com Davis (2012), como:

Um processo que salienta a tarefa de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal – independentemente de esse desenvolvimento ser definido pelos próprios docentes ou por especialistas contratados pelos sistemas educacionais – e, ainda, de conferir a esse processo um caráter mais estruturado ou mais informal (DAVIS, 2012, p.15).

Conseqüentemente, a formação continuada deve superar a formação individualista<sup>8</sup>, que, além de não proporcionar a prática coletiva dos professores, não repercute no coletivo a experiência da sala de aula, salvo algumas exceções. A formação continuada, de forma colaborativa, proporciona ao docente a saída do isolamento, do individualismo e da falta de solidariedade. Afirma Imbernón (2010, p.68): “a cultura do isolamento [...] acaba introduzindo na rotina, provocando o desencanto e a desilusão em vez da paixão pelo que faz, o que favorece um tipo de sociedade egoísta, não solidária e competitiva que os professores acabam transmitindo”.

O professor é sujeito da formação e não seu objeto; não pode ser manipulável nas mãos de outros. Destarte, é fundamental romper com a dependência do Estado, onde os especialistas ditam as normas e, em conseqüência, comprometem a identidade da profissão do professor da educação básica.

---

<sup>8</sup> Fechamento em si sem abertura para o coletivo, resistência ao trabalho colaborativo.

É esperado que no exercício da profissão o professor alcance o resultado da formação inicial e continuada, pois elas o ajudarão a compreender o que se faz na prática em situações concretas. A formação deve ser pensada a partir de seus sujeitos - professor e aluno - a fim de aumentar a compreensão da realidade educacional social e construir uma identidade profissional dinâmica e não uniforme, como é proposto pelo poder público. Além disso, os salários, as estruturas, os níveis de decisão, os níveis de participação, a carreira, o clima de trabalho e a legislação laboral são fatores que ajudarão a superar a proletarização dos professores, fortalecendo o desenvolvimento pessoal e identitário do professor.

Para entender o fenômeno educacional, Charlot (2014) define o professor, no Brasil, dessa maneira:

[...] O professor é, também, rotulado como tradicional, quando utiliza os mesmos métodos pedagógicos dos professores das gerações anteriores. Vale refletir sobre esse argumento. Não corresponde à realidade atual: nenhum professor ensina como faziam outrora. Muitos gostariam de fazê-lo, mas isso se tornou impossível, já que tantas coisas mudaram (CHARLOT, 2014, p.52).

As tensões no trabalho do professor são constantes. As reformas educacionais procuram resolver problemas políticos e sociais, mas criam um problema pedagógico. Temos vivenciado isso na questão da inclusão: a criança entra na sala e o professor necessita buscar novas metodologias para ensinar.

Os professores têm uma prática tradicional; isso é imposto a eles pela escola. Ao mesmo tempo exigimos que o professor trabalhe em equipe e construa o saber em uma sala fechada, em um tempo que, na maioria das vezes, é de apenas 50 minutos. O professor encontra dificuldades para desempenhar suas atribuições como professor, como a falta de recursos econômicos, tempo de dedicação exclusiva, e realização de atividades diversas que são incumbidas à escola e, conseqüentemente, ao professor.

Os professores já foram missionários, logo depois servidores públicos, e agora são profissionais, ou seja, possuem suposta autonomia nos projetos políticos-pedagógicos. A classe dos professores deve responder quanto à evasão e a repetência. Todos têm responsabilidade: tanto o governo quanto os professores.

Embora o governo possa ser responsabilizado também por isso, recai sobre nós, professores, o contexto de aproximadamente 1,5 milhões de jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio e estão fora da escola; altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio. De acordo com o censo escolar 2017, a média dos jovens matriculados no Ensino Médio é de 65% em 2017; tendo como meta para 2024 chegar a 85%.

Nosso primeiro compromisso é não medir esforços para a permanência dos alunos na escola.

Para atingir esta meta acredita-se que é essencial o compromisso de professores e gestores para o êxito e permanência dos jovens dentro do ambiente escolar. No entanto, é possível que tanto os professores quanto os alunos estejam cansados de enfrentar as contradições da sala de aula, por exemplo, trabalhar temas transversais: meio ambiente, gênero, etc. E o Ministério da Educação avalia disciplinas como o português e a matemática.

Os alunos começam sua vida escolar aos quatro anos, em uma concorrência imposta, e o professor deve se adequar a isso. As políticas educacionais para formar esse cidadão portam o discurso de que nestes tempos de globalização é preciso que existam pessoas cada vez mais reflexivas, responsáveis, autônomas e capazes de trabalhar em equipe. A educação é um direito antropológico no sentido de que nascemos incompletos e, portanto, precisamos da educação. Logo, ela não pode ser uma mercadoria porque é um direito.

Nos anos 80, avaliava-se a qualidade dos professores por meio de sua quantidade de certificados e titulação adquirida ao longo de sua carreira. Cumpre ressaltar que tais critérios ainda são utilizados para a contratação de professores temporários. O Estado de Mato Grosso, com concurso em andamento, restabelece no certame a avaliação didática, assim descrita no Edital n.01, de 03 julho de 2017 (MATO GROSSO, 2017, p.21):

[...] que consiste na apresentação de uma aula com duração máxima de 20 minutos a ser elaborada e ministrada pelo candidato, que será apresentada para uma banca examinadora formada por três profissionais da área da educação. A apresentação da aula será avaliada de acordo com os seguintes critérios: plano de aula, desenvolvimento de aula e metodologia.

Esse procedimento já é empregado nas instituições federais de ensino, Universidades e Institutos Federais, numa clara evidência de que o título de graduado ou pós-graduado não qualifica alguém para um cargo, é preciso demonstrar na prática a habilidade e competência quanto ao domínio de conteúdo e de conhecimentos pedagógicos. Empresas privadas ofertam cursos básicos que vão desde a elaboração de planos de aula à sua execução para determinada série do ensino básico para professores que terminaram suas respectivas licenciaturas.

Os Estados são os maiores demandantes pelos serviços dos professores. Tal exigência, no concurso do estado de Mato Grosso, coloca a formação do professor em um grau de importância maior para a articulação entre teoria e prática já na formação inicial. Alcançar a qualidade no campo educacional depende de várias ações. Segundo Abrucio:

Um dos pontos nevrálgicos tem a ver com o capital humano e se traduz na criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados e profissionalizados. Para atingir esse objetivo, uma das peças centrais é a formação e o aperfeiçoamento dos docentes, seja dos que vão entrar na carreira, seja dos que nela estão (ABRUCIO, 2016, p.11).

A configuração demográfica de professores no Brasil, em pesquisa coordenada pela professora Bernadete Gatti (2009), trabalho vinculado à UNESCO, utilizou de vários órgãos censitários para a coleta de dados, dentre eles a Rais, que é um relatório de informações sócioeconômicas solicitado pelo Ministério do Trabalho e Emprego brasileiro às pessoas jurídicas e outros empregadores anualmente. Apresentamos uma síntese dos dados coletados por Barreto e Gatti:

Em 2006, a Rais registrou 2.803.761 empregos para professores no Brasil, em todos os níveis de ensino. Nada menos que 77% desses empregos – 2.159.269 – são de professores da educação básica, a qual compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. [...] o ensino fundamental que provê quase três quartos dos postos de trabalho (1.551.160) para professores da educação básica, dada a obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país. O ensino médio, por sua vez, contribui com 14,1% e a educação infantil, com apenas 7,6%. Os demais 23% – 644.492 postos de trabalho – estão no ensino superior (16,8%), na educação profissional (5,6%) e na educação especial (0,6%), sendo que estes últimos atendem, majoritariamente, crianças e adolescentes na educação básica (BARRETO; GATTI, 2009, p.18).

O aumento do número de professores tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo é uma boa notícia. Isso se deve, em parte, à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e à EAD. O debate sobre a qualidade dessas formações ofertadas poderia fazer surgir outro estudo. O nosso propósito aqui, entretanto, é a formação continuada dos professores e em particular dos professores de Filosofia.

O momento que vivemos é de transformações e mudanças rápidas, haja vista o fato de que um *smartphone*, hoje, tem mais poder computacional do que a NASA tinha quando o homem foi à Lua em 1969. Será que as instituições de ensino vão acompanhar o ritmo de tais mudanças? As formações continuadas dos professores deverão considerar esse cenário de mudanças? Nesse contexto, parece que é oportuno refletir e buscar novos caminhos na formação continuada dos professores. Segundo Imbernón, no XII Congresso Paulista de Formação de Educadores, em 2015:

Uma nova formação deve estabelecer mecanismos para desaprender e, então, voltar a aprender. Devemos nos introduzir na teoria e na prática de formação sob novas perspectivas: as relações entre os docentes, as emoções e atitudes,

a complexidade docente, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade. As mudanças políticas e sociais, novas tecnologias, nova economia, dentre outras, certos fracassos na aplicação das reformas, a idade dos professores, os problemas derivados do contexto social, as situações de conflito que a formação pode ocasionar (IMBERNÓN, 2015, p.77-78).

A necessidade de continuar buscando a construção e reconstrução do conhecimento é o que nos move a continuar sempre lendo e pesquisando, formando o nosso corpo teórico (disciplinas: sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, biologia, etc.) para exercer a profissão de professor. No entanto, é imprescindível também conhecer a didática, o estágio curricular, as políticas educacionais, ou seja, as ciências da educação. O processo ensino-aprendizagem, que envolve essencialmente a relação entre professor e aluno, é dialético, ensino e também aprendo, e nesse movimento dialético vai se constituindo a identidade profissional. Ser professor no Ensino Médio, modalidade que envolve a nossa pesquisa, sabe-se empiricamente que é uma tarefa árdua. Permanecer em frente aos adolescentes não é uma tarefa exatamente tranquila. Envolve conhecimentos de muitos aspectos, tais como: psicologia, sociologia, política, tecnologia, etc. É uma complexidade crescente. Sofremos com angústias geradas pela sociedade que rodeia a escola.

O pesquisador desta investigação, com sua experiência de sala de aula, observa que a formação continuada também ocorre com a reflexão sobre a prática e a apropriação de conceitos e conhecimentos, o que torna a melhora possível. Buscamos alternativas, as práticas políticas pouco têm contribuído para a formação continuada dos professores, no sentido de não destinar recursos para a sua formação continuada. Por consequência, não passamos pela experiência de uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia. Gatti (2016), em entrevista à Revista Época para a jornalista Flávia Yuri Oshima, em 06 de novembro de 2016, afirma que “a formação continuada deveria ser um aprimoramento, uma forma de enriquecer as aulas que ele já deveria saber conduzir. Isso não acontece”. É difícil pensar em uma efetividade da formação continuada com um currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos. Esse modo de pensar a formação linear não permite outra forma de ensinar, de aprender. E Gatti continua a explicitar os entraves da formação de professores:

Bancamos cursos para formar alfabetizadores, cursos para dar iniciação em matemática, cursos para professores de ciências. [...] Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar (GATTI, 2016).

Relatos de professores denunciados em delegacia de polícia<sup>9</sup> por alunos que não respeitam a metodologia do educador é um fato relevante, pois enaltece o enfraquecimento da instituição em mediar o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos que integram esse processo complexo que é a relação professor-aluno. É um fato que leva o professor a se responsabilizar, parcialmente, pela cada vez mais complexa tarefa de conduzir o processo de consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais emergentes no contexto da globalização econômica e tecnológica.

Mas qual ou quais os fins do trabalho do professor? Tardif nos auxilia no entendimento da finalidade do trabalho do professor:

A atividade docente está fortemente envolvida por um conjunto complexo e disparate de objetivos, enquadrada e planejada em programas que exigem de seus executores, ao mesmo tempo, uma grande autonomia, ou seja, uma capacidade de trabalho suscetível de modificar os programas e adaptá-los às diversas exigências das situações cotidianas (TARDIF, 2014, p.228).

O poder público não tem proporcionado às instituições educacionais todas as condições para desenvolver a formação continuada, tendo como foco os professores, os sujeitos ativos e os protagonistas do processo. Quase sempre a proposta é de formação-treino, e essas ações não expressam um projeto de formação continuada para os professores, falta tempo para as discussões, que não alcançam o objetivo. Na verdade, essa deveria ser uma formação mais dialógica, participativa e ligada às instituições educacionais e a projetos de inovação, uma formação menos individualista. Na ausência do Estado com políticas efetivas na formação dos professores, as instituições privadas é que fazem esta formação. Uma pesquisa sobre a formação de Professores no Brasil Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança, com a coordenação de Fernando Luiz Abrucio (2016), constatou que:

80% dos alunos de pedagogia estudam em faculdades particulares, grande parte em cursos noturnos – e quase metade dos estudantes das licenciaturas também se encontra nessa situação. O processo foi impulsionado por políticas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e, mais recentemente, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Outro fenômeno importante foi o expressivo aumento da educação a distância (EAD) na última década em instituições públicas e privadas (ABRUCIO, 2016, p.14).

Segundo ABRUCIO (2016, p.15.), “houve um aumento do número de docentes com formação superior chegando a 77,5% em 2016”. É preciso destacar que as regiões Norte e

---

<sup>9</sup>Situação vivenciada em um dos campus do Instituto Federal de Rondônia.

Nordeste detectaram grande desigualdade. Esse percentual na formação inicial não aumentou a qualidade na educação, como constatado por Gatti (2013 *apud* ABRUCIO p.15): “Pesquisa feita com os próprios licenciados revela que, em geral, os cursos nas instituições privadas são baseados, prioritariamente, em apostilas com resumos de livros, revelando a precariedade dessas graduações”.

Não é raro encontrar professores ministrando aulas sem a formação específica, como nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia, Filosofia e Sociologia, entre outras. O Plano Nacional de Educação (2014, p.49) ressalta a importância de “implantar programas específicos para a formação de professores para as populações do campo, comunidades indígenas e povos quilombolas”. A formação na educação superior deve ser, impreterivelmente, um curso específico para cada área de atuação, não é aceitável ser qualquer curso. A título de exemplificação, o professor de Filosofia cursa licenciatura em Filosofia para atuar nesta área específica, conforme o artigo 61 da LDB 9394/96.

Segundo auditoria do TCU (Tribunal de Contas da União 2013-2014), as desigualdades permanecem no ensino médio, com 75% dos jovens de quinze a dezessete anos do quartil mais rico da população matriculados na escola, contra apenas 44,2% do quartil mais pobre que conseguiram chegar a essa etapa na idade adequada. Possibilitar ingresso e permanência de todos nas escolas é um desafio para a educação no Brasil.

### 3. O ENSINO DE FILOSOFIA, O PROFESSOR E A SUA FORMAÇÃO

O ensino de Filosofia, no Ensino Médio, no Brasil, como disciplina no currículo, sempre oscilou entre presenças e ausências desde o início do século XX. Em 1931, na reforma Francisco Campos, a disciplina figurava apenas na terceira série. No ano de 1940, com a reforma Gustavo Capanema, o Ensino Médio foi desdobrado em clássico e científico. A disciplina de Filosofia figurava apenas no clássico, na terceira série; vale ressaltar que 90% dos alunos matriculavam-se no científico, onde a filosofia era ausente.

A primeira LDB, Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, nada avançou em relação à introdução da filosofia no Ensino Médio. Os professores eram formados com predomínio das concepções tecnicistas e instrumentais. Para García (1999), o professor é um sujeito que toma decisões, é investigador e sujeito que reflete. No bojo das discussões da formação continuada, Imbernón (2009, p.27) considera que o momento é de “planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões

sejam consideradas”.

O contexto político na década de 80 começou a mudar com as eleições dos governos de estados. A educação moral e cívica deixou de figurar no currículo e inicia-se a discussão sobre introduzir as disciplinas de filosofia, sociologia e psicologia no currículo; em 1984 foram elaboradas propostas curriculares para as disciplinas citadas. De acordo com a LDB 9394/96 e interpretação do Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação, a Filosofia e a Sociologia eram conteúdos que deveriam ser tratados de forma transversal, não precisavam compor o currículo como disciplinas, permanecendo tal interpretação até 2006.

Algumas universidades que ofertam a licenciatura de Filosofia já estão inserindo disciplinas, como na iniciação à docência na UFMG, na UFU, psicologia da educação, didática geral, política e gestão da educação, corroborando para uma formação do futuro professor com um corpo de conhecimento mais próximo da realidade das escolas de educação básica, embora prevaleça o predomínio da história da filosofia. Por outro lado, o futuro professor é pouco preparado pedagogicamente; os programas de formação continuada são fundamentais para a prática docente, mas recebem poucos investimentos. Nesse sentido, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), do Ministério da Educação, é um incentivo à formação de professores do ensino básico, no entanto é ainda muito tímido no sentido de vagas ofertadas para os licenciandos, que, através deste programa, passam a experimentar os reais desafios do mundo escolar.

O professor é uma pessoa concreta, pai, mãe, irmão, homem, mulher, e, como tal, enfrenta os dilemas presentes na sociedade: desemprego, falta de saúde, segurança, competitividade, crise financeira e de afetividade. Enquanto professor, ele realiza ou busca realizar uma dimensão do seu ser. O mundo é dinâmico, as pessoas são dinâmicas. Nesse sentido, estamos em construção constantemente em nossa atividade profissional, porque o mundo que nos cerca nos exige isso.

A presença da Filosofia no Ensino Médio sempre esteve em debate entre os professores. Nessa discussão, destaca-se o Departamento de Filosofia da USP, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a ANPOF (Associação Nacional dos Professores de Filosofia). Nesses debates, uma proposta curricular de filosofia para o Ensino Médio foi construída em 1992, e teve o professor Antonio Joaquim Severino como principal assessor. Essa proposta teve o caráter de subsidiar a ação docente, estabelecendo conteúdos mínimos e objetivos a serem alcançados. Saviani (1990, p.7) advoga que a Filosofia, enquanto concepção de mundo, “formula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época que ela

se constitui”. Nesse sentido, as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio (2001) reconhecem a escola como principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado. A LDB 9394/96, em seu art. 2º, elucida que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p.1).

A tríplice natureza da educação compreende: o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho. Em tempos de intolerância com as minorias, a articulação entre a experiência de aprender e a experiência de viver, fazendo com que o ato educativo se transforme em participação e em construção de uma relação equilibrada entre a escola, o indivíduo e a sociedade, o ensino de filosofia é fundamental no Ensino Médio. Nas palavras de Newton Aquiles Von Zuben (1990, p.17), para “refletir como se deve pensar, como se deve agir e como se deve viver”.

Faz-se necessário destacar que, em 2001, o retorno da Filosofia e da Sociologia, embora aprovado no Congresso, foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso sob o argumento de incapacidade orçamentária dos Estados e da carência de professores para trabalhar na área. O retorno da Filosofia no currículo do Ensino Médio é concretizado somente com a Lei 11.684, de 02 de junho de 2008.

Com a obrigatoriedade da Filosofia no currículo do Ensino Médio é imprescindível pensar na formação de professores para atuarem na área específica do ensino de Filosofia. Vale lembrar que a falta desse profissional foi argumento para que a Filosofia continuasse fora do currículo até 2008, embora vários Estados já tivessem a presença da filosofia em seus currículos. Nesse sentido, o PNE (Plano Nacional de Educação), em sua meta 15, estabelece:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p.78).

Essa preocupação é justificada uma vez que professores de diversas disciplinas estão atuando sem a formação específica. Notícia circulada no site [Correio Braziliense](#), do dia 31 de agosto de 2017, sobre o censo escolar nacional, enfatiza que metade dos professores do ensino

básico ministra aulas de matemática sem formação específica. Em relação às disciplinas de física, filosofia, sociologia e artes, os números são mais baixos. O percentual de vagas ocupadas por professores sem graduação nessas áreas é de 32,7%, 31%, 18,6% e 17,2%, respectivamente. Algumas medidas são tomadas para minimizar esse déficit de professores de filosofia, com a oferta de curso de segunda licenciatura para quem já está na profissão. Através da UAB<sup>10</sup> (Universidade Aberta do Brasil) e com a EAD, faz-se chegar cursos de graduação nas regiões Norte e Nordeste, locais que apresentaram maior déficit desses profissionais. Segundo o relatório do PNE 2014-2016, em 2015 (DIREC, 2016, p.357), dos “259.802 professores que ministravam aulas de filosofia no ensino médio apenas 106.862 eram graduados em filosofia 41,1%”; em 2016 houve uma pequena elevação no percentual, que subiu para 43,1%. Percebe-se que a tarefa para alcançar a meta 15 proposta no PNE é um enorme desafio.

A disciplina de Filosofia e sua presença nos currículos do Ensino Médio são garantidas na lei, mas o nosso objeto de pesquisa é a formação continuada dos professores de Filosofia. Quem são eles? Como está sua formação inicial e, principalmente, sua formação continuada? Compreendendo a formação continuada como um processo que deverá fazer parte da carreira profissional do professor, além de ser um investimento para que o professor não fique limitado no modo de ensinar/aprender e de ver/perceber o mundo.

O professor Junot Cornélio Matos, do departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, escrevendo sobre a formação pedagógica dos professores de filosofia, constata, nas falas dos graduandos em filosofia, ou seja, dos futuros professores, e também daqueles no início de carreira, o ditado “a teoria na prática é outra”. Esse encontro com a sala de aula, muitas vezes, é negativo. O professor tem o domínio do conteúdo filosófico, das teorias que cumprem uma função específica na formação do professor, no entanto, é necessário atentar para a realidade que é muito mais rica e complexa na sociedade contemporânea. Freitas, sobre a relação entre teoria e prática, se pronuncia assim:

Se uma teoria tem consistência, na prática ela não é outra, senão da mesma, já que se originou da mesma prática à qual retorna agora. No entanto, esta questão não é assim tão simples, pois esta prática está entrecortada por interesses conflitantes de seus atores interesses que compõem projetos políticos antagônicos. São estes projetos que terminam influenciando a escolhadas ideias e das teorias que convém e rejeitando até mesmo

---

<sup>10</sup>É um programa articulador entre governo federal e entes federativos que apóia instituições públicas de ensino superior (IPES) a oferecerem cursos de nível superior e de pós-graduação por meio do uso da modalidade de educação a distância.

independentemente da qualidade outras. Isto faz com que muitas ideias na prática, não convenham a determinados interesses e, por isso, não sejam implementadas por determinadas circunstâncias criadas para defender tais interesses (FREITAS, 1992a, p.15. apud MATOS, 2013, p.44).

Temos a clareza de que a formação inicial na licenciatura não nos torna professores, vamos construindo progressivamente esse caminho, mediado pelo exercício da profissão no cotidiano da sala de aula. Este exercício, muitas vezes de conflitos do real com o ideal, é concebido pelo professor, provocando-o a procurar cursos da formação continuada.

Segundo Matos (2013), os cursos de licenciatura em filosofia devem contemplar as seguintes questões:

Como vamos dar conta da complexidade que o novo desenho mundial e suas conseqüentes e diferentes realidades sociopolíticas, hoje nos colocam para a formação de jovens estudantes? Que necessidades sociais queremos e a elas podemos atender mediante nosso trabalho escolar? Quais os princípios que norteiam nosso trabalho de formação de educadores? Quais são as características que delineiam o perfil do filósofo que queremos formar como professor? (MATOS, 2013, p.95).

Os questionamentos do professor Matos são pertinentes. O professor, como mediador no processo formativo dos jovens do Ensino Médio, deve acompanhar seus alunos no sentido de organizar e encontrar o saber. Nos dias atuais, os professores não transmitem conhecimento e informações, mas sim os apresentam em um contexto para que os alunos estabeleçam ligação com a realidade. A autoridade do professor é baseada no livre reconhecimento da legitimidade do saber. A propósito, Sílvia Gallo faz uma reflexão sobre o ensino ativo da filosofia nas escolas médias:

Ensinar não como ato de controle, mas como um convite a um aprendizado, a um “fazer com”, à inauguração de um novo começo que nós professores, não temos como saber qual será é um ato de desprendimento. [...] desprendimento de conteúdos, de saberes prontos, em nome de um possível encontro com signos que mobilizem no aprendiz a necessidade de pensar e construir seus próprios caminhos decorrentes de seus encontros e escolhas (GALLO, 2011, p.94).

Somos seres inconclusos como homens e mulheres. Deste ponto de vista existencial, nos construímos, caminhamos como aprendizes, como ressalta Matos (2013, p.114): “o trabalho do professor desenvolve-se no interior da ação política, propiciando seu desenvolvimento, não em relação aos alunos, mas no interior de uma sociedade e por meio desses alunos”. O professor, que desenvolve sua atividade num contexto cheio de contradições, vai se inteirando das relações sociais e culturais que permeiam o exercício de

sua profissão.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem dado sua contribuição para a formação continuada dos professores como política pública, corroborando incômodo aos modelos internacionais estritamente técnico-profissionais na formação de professores. No XIII Encontro, em 2006, a Associação reiterou a necessidade de reformulação de uma formação continuada que:

Deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir à direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade (ANFOPE, 2006, p.7).

Os licenciados em filosofia recebem, em sua formação inicial, entendida como o curso de graduação, uma visão tradicional da filosofia como primeira ciência, um saber enciclopédico. Isto limita a compreensão da formação num sentido de totalidade, fragmentando a concepção de formação continuada do futuro professor. O ENEM 2017, no bloco das ciências humanas e sociais, nas questões de Filosofia, cobrou um saber enciclopédico da filosofia; nessa perspectiva, a filosofia é desprezada pelos jovens. O enciclopedismo é uma armadilha para a filosofia. Silvio Gallo (2008, p.172) propõe um eixo curricular da problematização “por sua vez, é aquele que pode nos colocar mais próximos da lógica da aprendizagem. [...] O exercício da problematização é o exercício de reconhecer que professores e alunos fazem o caminho da aprendizagem juntos”. Contudo, o professor de filosofia não pode prescindir dos conhecimentos pedagógicos que lhe acompanharão durante sua vida profissional, terá que se apropriar deles e articulá-los com os saberes filosóficos.

O professor de filosofia é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a filosofia, que instaura um novo começo, para então sair de cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas. Ele medeia a relação dos alunos com os conceitos filosóficos, desse modo a filosofia no ensino básico será um exercício de experimentação do pensamento, um exercício de produção da autonomia, e não mais um saber enciclopédico, tarefa tanto árdua quanto importante.

Algumas universidades, a partir de 2006, passaram a oferecer cursos de formação continuada para os professores de filosofia atendendo ao edital do Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do MEC, que visou cadastrar instituições de ensino superior para a realização de cursos de formação continuada de

professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação, para todas as áreas, dentre elas a filosofia.

A Universidade Católica do Rio de Janeiro ofertou um curso de 120 horas para os professores de filosofia e sociologia. As disciplinas ofertadas no curso e suas respectivas ementas estavam assim dispostas:

- **Filosofia e Política:** Teorias clássicas do poder e da política. Platão, Aristóteles, Maquiavel, Hobbes, Toqueville e Marx. Filosofia e a ordem social no século XX. Saber e poder: o conhecimento como terreno de disputa política. Novas formas de pensar o político. Filosofia e emancipação.
- **Ética e ensino de filosofia no nível médio:** Teorias éticas, educação e ensino de filosofia: a ética pensada a partir dos desafios do ensino de nível médio. Conceitos clássicos de valor, virtude, lei moral, liberdade, felicidade e responsabilidade. Ética, cidadania e transversalidade.

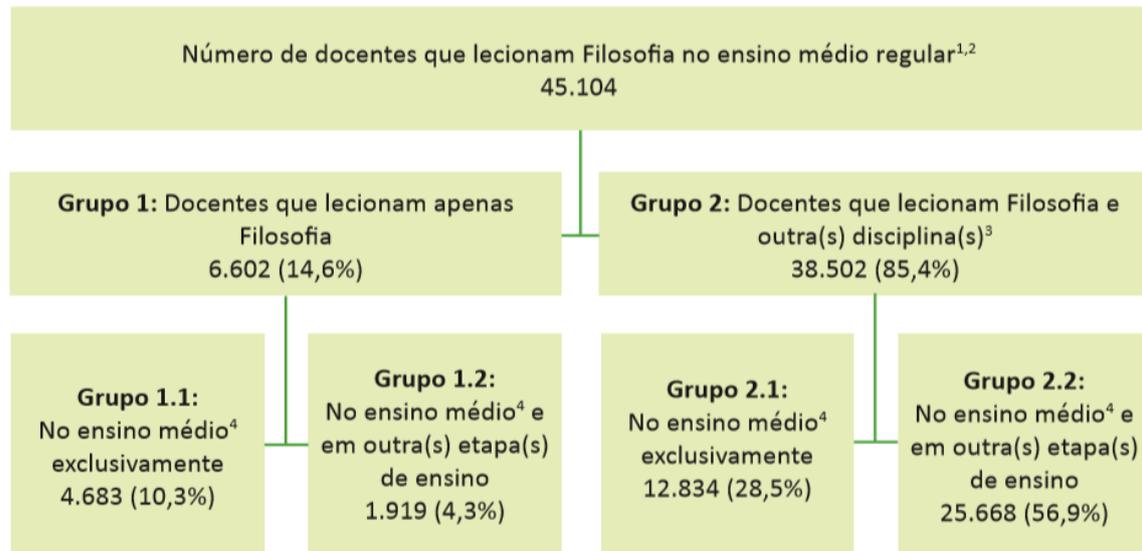
Cursos desta natureza acontecem em diversas secretarias estaduais de educação. Levantamos alguns questionamentos: quais as reais necessidades formativas desses professores? Levou-se em consideração a formação inicial destes profissionais? Para uma eficácia da formação é necessário saber o contexto de inserção das escolas que esses professores trabalham. Em Uberaba, visitando as escolas estaduais, observamos que o local geográfico faz diferença nas condições de trabalho do professor, logo, a formação continuada, para ser entendida, precisa ser contextualizada. Qual a visão de formação continuada? É a que é centrada no professor? Ou nas equipes pedagógicas? Nessa esteira, a UNESCO (2007) publicou um estudo sobre o ensino de filosofia: “A Filosofia, uma escola de Liberdade”, resultado de um questionário sobre a situação do ensino de filosofia entre os 192 estados-membros da ONU.

Destacamos a importância desses estudos, porém o desafio é aproximar a Universidade das escolas do ensino básico, proporcionando um intercâmbio desses níveis de ensino. Bavaresco (2008, p.212) destaca o papel da filosofia: “em primeiro lugar, deve formar o espírito crítico das pessoas, leva a compreender a complexidade do agir humano, depois possibilita a aprender a linguagem racional universal, superando cristalizações históricas”.

No relatório divulgado pelo INEP, datado de 2013, estima-se que o país necessite de

16,8 mil professores exclusivos de filosofia, em jornada de trabalho de 40 horas, para atender a atual demanda do ensino médio regular. Partindo-se de uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, da qual dois terços devem ser cumpridos em atividades de interação com os educandos, um mesmo docente poderia atender 16 turmas, totalizando a jornada de 26,7 horas de atividades em sala de aula:

**Figura 3 - Professores de Filosofia**



Fonte: Censo da educação Básica 2013 (Inep/MEC. p.86).

Na Figura 2, disponibilizada pelo INEP, temos uma visão geral dos professores de filosofia que trabalham no ensino médio regular.

Esses dados, levantados pelo INEP, nos mostram que a obrigatoriedade da Filosofia no currículo do ensino médio aumentou a demanda pela procura do curso, no entanto, a licenciatura de filosofia prioriza a história da filosofia. Esse fato é constatado quando os estagiários vão preparar uma aula para alunos do ensino médio: percebe-se um recorte da história da filosofia. Raríssimas vezes é possível articular a história da filosofia com a temática atual. Professores de filosofia formados nesta concepção, que consideram os conteúdos como fins em si mesmo, tendem a valorizar mais o produto do que o processo do filosofar. Não se apropriam do conhecimento filosófico, não expressam sua subjetividade, e referem-se sempre de modo impessoal, como, por exemplo, nas seguintes falas: “Como já disse Platão”, “Aristóteles diria”, “Na perspectiva de Heidegger”, etc. Podemos e devemos recorrer aos clássicos, mas estes não podem suprimir o “Eu Penso que”.

Nas palavras de Kronbauer:

As primeiras vivências de experimentar-se na condição de professor de filosofia se manifestem de muitas maneiras, espalhando-se por todo corpo, tais manifestações desaparecem na linguagem dos relatos de estagiários. Ai se lê que às 8h30min iniciou-se a primeira aula de filosofia do Estágio. [...] A aula se iniciou com a autonomia que lhe é peculiar, objetivismo, anonimato, neutralidade, são alguns dos nomes adequados à linguagem dos relatos das experiências de professores de filosofia. Parece que o estágio é uma atividade sem sujeito (KRONBAUER, 2008, p.238).

A dimensão subjetiva e reflexiva do professor de perceber-se não é levada em consideração, permanecendo uma atitude objetivista e dogmática dos conhecimentos filosóficos, perpetuando uma concepção mecânica do processo ensino-aprendizagem que dificulta o aprendizado do filosofar. Não concebemos um filosofar sem ler os clássicos, mas defendemos o diálogo, o confronto de perspectivas, a ampliação dos conceitos através dos tempos, superando as perguntas retóricas nas avaliações.

Destarte, a formação continuada dos professores de filosofia que ora discutimos aborda o professor que desenvolve seu trabalho na sala de aula como sujeito de sua formação. Nesse sentido, concordamos com Davis:

- I - uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão;
- II - a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula;
- III - os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades (DAVIS, 2012, p.13).

É tempo de propormos debates para a formação inicial e continuada dos professores de filosofia em um quadro real, no qual faltam professores habilitados a ministrar a disciplina de filosofia no ensino básico. O compromisso com o filosofar deve ser a marca do professor de filosofia.

### **3.1 Princípios e Valores que norteiam o Ensino da Filosofia**

A filosofia tem um papel destacado no ensino médio nas dimensões da formação humana para a diversidade e para a tolerância em tempos de relativização dos valores e

princípios da sociedade do século XXI.

Após a promulgação da Lei 11.684/08, que torna a Filosofia obrigatória nos currículos do Ensino Médio, cresce a demanda pelos profissionais da área. Ficam os questionamentos sobre como os professores de filosofia da educação básica são formados e o estado de sua formação continuada. A ANPOF tem contribuído para esse debate promovendo a realização de encontros nacionais, e assim, proporcionando-lhes oportunidades de discutirem suas questões e demandas com o restante da comunidade filosófica nacional. Boa parte dos integrantes do GT Filosofia da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), é articulada com o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). Nos relatos das experiências do ensino da filosofia em diferentes partes do Brasil tem-se demonstrado uma perspectiva crescente de sua importância, e, por conseguinte, da formação desses professores.

Contijo (2017) detectou que:

De acordo com dados do movimento *Todos pela Educação*, dos pouco mais de 45 mil professores e professoras de Filosofia atuando no Ensino Médio no Brasil, 93,9% possuem formação de nível superior; 74,7 % possuem licenciatura; e apenas 21,2% possuem licenciatura em Filosofia. É uma realidade preocupante quanto à formação dos que estão lecionando Filosofia nas escolas. É verdade que os dados de disciplinas como Química, Física e Artes (respectivamente 33,7%, 19,2% e 14,9%) revelam que outras áreas também possuem desvios semelhantes. A pesquisa aponta ainda que a média nacional de professores e professoras que possuem licenciatura especificamente na área em que lecionam é de apenas 48,3% (CONTIJO, 2017, p.10).

Os problemas da educação não são apenas quantitativos, mas, sobretudo, qualitativos. Houve mudança no curso de Filosofia de 2.900 horas, até 2015, para 3.200 horas. Acreditamos que esse fato corrobora para a melhoria da formação dos futuros professores. Está estabelecido na Resolução do CNE/CP, 02/15, no seu art. 13, que:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas. [...] § 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. [...] I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p.11).

Essa mudança tende a ser benéfica, uma vez que temos sempre tratado aqui do aligeiramento na formação docente. O aumento da carga horária corrobora para melhorar a dificuldade de articulação entre a teoria e a prática. O Parecer (07/2010, p.12) sobre as Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica reitera que “A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania”. E no art. 9 (Inciso VIII, p.63) diz que: “Valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico”.

Faz parte da ação intrínseca da filosofia compreender a diversidade de posicionamentos e de visões de mundo. Uma formação filosófica sólida para os jovens perpassa pela mediação de seus professores, assim evitaríamos muitas situações como a da Filósofa Judith Butler, que, em um evento no Brasil, em novembro 2017, foi atacada por acusarem de defender a ideologia de gênero. A Resolução 07/2010 evidencia, no seu art. 11 (p.64), que a Escola de Educação Básica é compreendida como: “Um espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País”. Nesse sentido, Gontijo (2017) concebe o ensino da filosofia na perspectiva de Foucault:

O que é a filosofia senão um modo de refletir, não tanto sobre aquilo que é verdadeiro e aquilo que é falso, mas sobre a nossa relação com a verdade? [...] A filosofia é o movimento pelo qual nos libertamos – com esforços, hesitações, sonhos e ilusões – daquilo que passa por verdadeiro, a fim de buscar outras regras do jogo. A filosofia é o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação dos valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diferentemente, para fazer diversamente, para tornar-se outro do que se é (FOUCAULT, 2008, p.305 apud CONTIJO, 2017, p.15).

O aspecto interdisciplinar da filosofia possibilita sua integração com as demais disciplinas. Para tanto, é importante o investimento na formação continuada desses profissionais. O ensino da filosofia deve ser pautado na criação de conceitos, de questionamentos, de busca de diálogo entre aluno e professor, resignificando a filosofia dos clássicos para uma formação que seja sólida, como destaca a Resolução 02/2015 do CNE sobre a formação continuada:

Compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos,

programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13).

Nas diretrizes curriculares de filosofia do Estado de Minas Gerais, temos os seguintes princípios e valores norteadores:

Que seja respeitada a liberdade de pensamento, acima de tudo, evitando que a filosofia seja instrumentalizada por compromissos de natureza política, religiosa ou científica; Que seja preservada a liberdade do professor, no que diz respeito à sua posição diante daquilo que o programa propõe; Que as diferenças culturais, religiosas, de gênero e outras sejam acolhidas e respeitadas; Que se esteja pronto a combater qualquer ilusão simplificadora; Que seja enfatizado o exercício da compreensão, mais do que o da mera explicação; Que se tenha sempre em vista a fidelidade à condição humana, com consciência dos seus limites, mas também de suas potencialidades (MINAS GERAIS, 2012, p.15).

A proposta curricular para a filosofia no ensino médio ficou assim, divididos seus conteúdos nos campos, a saber: Ser Humano, Agir e Poder e Conhecer. Vejamos no quadro a seguir o campo sobre as habilidades, conceitos e problemas do primeiro bloco sobre o Ser Humano.

#### Quadro 1- Proposta Curricular

TEMAS / HABILIDADES	CONCEITOS	PROBLEMAS
<b>1.1. Natureza e cultura</b> - Distinguir entre as noções de natureza e de cultura. - Compreender a noção de cultura como essencial à definição do ser humano - Compreender que, no ser humano, as características biológicas da natureza e os dados culturais estão profundamente associados.	Natureza Cultura	- O que distingue o ser humano dos outros animais? - O que faz do ser humano um animal como os outros? - Existe uma natureza humana? - O que pode significar a palavra “cultura”? - É possível distinguir no ser humano o natural do cultural? - O ser humano: frágil ou forte diante da natureza?

<p><b>1.2. Corpo e psiquismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar diferentes concepções filosóficas sobre a constituição do ser humano.</li> <li>- Discutir as relações entre racionalidade e desejo</li> <li>- Compreender a questão da consciência como um aspecto fundamental do ser humano.</li> <li>- Discutir a relação entre mente e cérebro</li> </ul>	<p>Corpo e Alma Dualismo e Monismo Racionalidade e Desejo Consciência e Inconsciente Mente e cérebro</p>	<p>○ ser humano é dual? ○ que comanda o ser humano: sua razão ou seus desejos? ○ psiquismo é separado do corpo? ○ conhecimento é uma modalidade de desejo? Somos senhores de nossos desejos e sentimentos? ○ que significa ser consciente? É mais fácil conhecer a si do que as coisas ou os outros? A consciência nos engana? É possível conhecer-se a si mesmo sem enganar-se? ○ que significa dizer que pensamos com nosso cérebro?</p>
---	--	--

Fonte: SEE/MG(2007).

Ao trabalhar com a problematização da filosofia, esta proporciona aos jovens uma oportunidade de compreenderem a si mesmos e ao mundo que os cerca, capacitando-os para uma análise dos conceitos não de uma maneira dogmática, mas se abrindo ao novo e à diversidade que emerge no mundo contemporâneo.

O Brasil tem um número considerável de jovens entre 20 e 24 anos que não estão estudando. Como o ensino básico é obrigatório até os 17 anos, pode haver vários fatores que provocam a evasão desses jovens da escola, tais como a condição financeira, regiões geográficas, sobretudo no Norte e Nordeste, falta de capacitação dos professores para que compreendam as dimensões afetivas e emocionais dos jovens, para que a educação alcance seu objetivo, que é simplesmente a melhora da qualidade de vida.

#### Quadro 2 – Matriz curricular

CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO (3º ANO)						
CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS				Módulos-aula semanais	Módulos-aula anual	Carga horária anual
Base Nacional Comum	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Linguagens	Língua Portuguesa	3	120	90h
			Educação Física	1	40	30h
			Arte	1	40	30h
		Matemática	Matemática	3	120	90h
			Física	2	80	60h
		Ciências da Natureza	Química	2	80	60h
			Biologia	1	40	30h
			Geografia	2	80	60h
		Ciências Humanas	História	2	80	60h
			Sociologia	1	40	30h
Filosofia	1		40	30h		
Parte Diversificada	Linguagens		Língua Estrangeira Moderna	1	40	30h
	Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho			1	40	30h
Subtotal				21	840	630h
Atividade Interdisciplinar Aplicada e Monitorada				-	-	200h
TOTAL				21	840	830h

Fonte: RESOLUÇÃO, SEE/MG Nº 2.842/16.

Com a BNCC em construção, cada Estado vai determinar sua carga horária para os componentes curriculares, já que uma das queixas ouvidas na pesquisa de campo com os professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba é o tempo reduzido das aulas, apenas 50 minutos, uma vez por semana. As aulas de filosofia são um espaço para discutir/debater concepções de Ser Humano. São extremamente importantes as temáticas filosóficas com experimentações fantásticas, como exemplo, um projeto desenvolvido, o “Solidariedade em Palitos”, que consistiu em deixar por 07 dias um carrinho com picolés, no qual cada pessoa poderia comprar e pagar os picolés sem supervisão. O resultado foi surpreendente, a quantidade de picolés que não foram pagos foi de 272 de um total de 350 picolés. Formar pessoas éticas e compromissadas com o outro é fundamental para o convívio e o respeito à pessoa e ao bem comum.

No entanto, a OCDE revela que no Brasil o salário inicial para professores com qualificação mínima é o mesmo para cada nível desde a pré-escola até o ensino médio, e está entre os mais baixos entre todos os países e parceiros da OCDE com dados disponíveis. Ponto positivo são as faixas etárias dos nossos professores, como identificou o estudo:

Mais da metade dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental tem menos do que 40 anos de idade e apenas 15% deles tem mais do que 50 anos. De fato, o Brasil tem a segunda menor proporção de professores nos anos iniciais do ensino fundamental com mais de 50 anos entre todos os países e parceiros da OCDE. O padrão é similar para os anos finais do ensino final e ensino médio, mais da metade dos professores tem menos do que 40 anos, enquanto a proporção com idade superior a 50 anos permanece abaixo dos 20% (OCDE, 2015, p.6).

Da formação vertical, compreendida como a Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado, e a formação horizontal, que consiste nos cursos de formação continuada, participação em palestras e oficinas, entre outros, contemplados em nossa pesquisa de campo, destacamos que muitas destas formações não têm chegado a ajudar nas necessidades dos professores da educação básica. Um dos fatores é que não é realizado um diagnóstico das necessidades formativas, e que estas são pensadas e elaboradas de fora para dentro da escola do ensino básico. Na formação continuada dos professores estão implícitas as transformações sociais na vida dos jovens que frequentam a escola, sendo de extrema importância que o professor saiba da sua enorme responsabilidade nesse processo, tomando consciência da necessidade de que sua formação seja permanente.

O ensino de filosofia corrobora para a formação cidadã, despertando na consciência dos jovens valores individuais mas também coletivos, em favor da liberdade de expressão e da vida, valores que façam com que eles conheçam a si mesmos, sem enganar.

### **3.2 Discutindo a Formação no Trabalho do Professor**

A formação continuada proporcionada pelas secretarias, em sua quase totalidade, são cursos uniformes para todas as áreas. Nesse modelo, não são considerados a experiência, o estágio em que o professor está na sua carreira, bem como os problemas específicos que o angustiam e se fazem presentes no seu trabalho. A formação continuada não será, a princípio, um fim em si, mas um recurso, entre outros, a serviço de um projeto de inovação escolar protagonizado por uma pessoa ou por uma equipe. Rodrigues e Esteves (1993, p.71) afirmam sobre a apreensão das necessidades formativas: “as necessidades de formação não são realidades objetivas, cuja existência possa ser apreendida independentemente dos sujeitos que as percebem, para si ou para outrem, e dos contextos que as geram ou viabilizam a sua consciencialização”. A formação continuada deve possibilitar ao professor, enquanto profissional, espaço para reflexão com seus pares sobre sua prática. Em nossa pesquisa de campo, através do questionário sobre as atividades de formação, procuramos explorar, dentre outros, os indicadores: Trabalho em grupo entre os participantes; Encerramento do curso ou oficina com o desenvolvimento de suas propostas em sala de aula, com a presença dos participantes, bem como o acompanhamento dos professores-formadores; Leitura em grupos de professores (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionados à sua área de conhecimentos e atuação (Filosofia). Entendemos a formação continuada no aspecto individual, com predominância do coletivo como forma de desenvolvimento profissional.

Imbernón (2009) considera algumas características na formação continuada dos professores:

Clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professor. [...] uma organização minimamente estável nos centros que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes (IMBERNÓN, 2009, p.26).

É importante destacar que García (1999) estabelece quatro tipos diferentes de necessidades quando se evidencia a formação continuada tendo a escola como centro

formador:

Necessidades relativas aos alunos tem a ver com necessidades de aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade, problemas de disciplinas, rendimento e motivação. Necessidades relativas ao currículo incluem o desenvolvimento dos novos planos curriculares, necessidade de desenvolvimento profissional dos professores. Necessidades dos próprios professores referem aos aspectos pessoais e profissionais incluindo carreira docente, maior satisfação com o trabalho e necessidades da Escola como Organização refere-se ao currículo, os alunos, os professores e a organização (GARCÍA, 1999, p.200).

O conjunto das necessidades de García é bem abrangente e supera a ideia do passado de que a profissão do professor seria uma vocação, e, como tal, não precisaria de investimentos para a formação profissional. Ultrapassa também a visão de governantes, que acreditam que basta um saber certificado para ser professor.

Em pesquisa no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e periódicos na base Scielo e Scopus, sobre formação continuada de professores, utilizando as categorias formação continuada dos professores de Filosofia, formação continuada AND, professores de filosofia, profissionalização dos professores de filosofia, formação continuada de professores de filosofia e sua prática pedagógica, observamos muitos trabalhos sobre a formação continuada de professores, cada um com sua especificidade. Mas sobre “a necessidade de formação continuada dos professores de filosofia” encontramos poucos que se ocuparam desta temática.

No entanto, fizemos um recorte em alguns trabalhos que se aproximam do nosso objeto de pesquisa:

**Quadro 3 - Pesquisas selecionadas sobre a “Formação Continuada de Professores**

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Nível Stricto Sensu</b>
<b>2013</b>	Juliana Janaina Tavares Borges	<b>Formação continuada para professores de filosofia do ensino médio na modalidade a distância: o projeto redefor.</b>	<b>Mestrado</b>
<b>2013</b>	Claudinei Zaqui Parechi	<b>A Formação Continuada de professores de Filosofia na Redefor: Análises</b>	<b>Mestrado</b>
<b>2013</b>	Priscylla Krone Martins Coratti Sarsano de Godói	<b>Saberes dos Professores de Filosofia de Ensino Médio: entre a Formação e a Prática.</b>	<b>Mestrado</b>
<b>2016</b>	Alceu Cordeiro Fonseca Junior	<b>Formação continuada dos professores de filosofia da rede estadual de ensino do Paraná entre os anos de 2004 a 2008: Análise a partir do projeto Folhas e do livro didático público.</b>	<b>Mestrado</b>

2014	Erica Cristina Frau	<b>O Aprimoramento da Prática Docente no Ensino de Filosofia por meio do curso específico da EFAP/SP</b>	<b>Mestrado</b>
2017	Domingos Sávio Duarte Melo	<b>Possibilidades Formativas no PIBID-UFMT: investigando práticas transcriadoras na formação do professor de filosofia</b>	<b>Mestrado</b>
2003	Celso João Carminati	<b>Formação e Docência: a Trajetória de Professores de Filosofia de Ensino Médio</b>	<b>Tese</b>
2017	Cássia Rodrigues dos Santos	<b>Formação Continuada: tutoria de área e constituição do sujeito professor quanto ao cuidado de si</b>	<b>Tese</b>

Fonte: Base de Dados Capes (2017)<sup>11</sup>

Dentre as pesquisas selecionadas, destacamos o trabalho de Érica Cristina Frau (2014) e Priscylla Krone Martins Coratti Sarsano de Godói (2013), Alceu Cordeiro Fonseca Junior (2016), que fazem uma contextualização dos cursos de Filosofia e sua contribuição para a formação do professor de filosofia, bem como as discussões e debates para a volta da filosofia no currículo do ensino médio e sua permanência até então. A dissertação de Alceu Cordeiro Fonseca Junir preocupou em reconhecer a existência do pensar filosófico na vida do professor de Filosofia que se estende até o âmbito coletivo da formação continuada.

A formação continuada dos professores, e em particular a dos professores de Filosofia, é necessária para a profissionalização e para a melhora da qualidade do ensino, superando o individualismo da sala de aula. É importante caminhar para a formação como um processo que permite refletir e analisar a prática, bem como a aprendizagem dos alunos. Quando começar? Qual etapa da formação? Núñez e Ramalho (2002, p.2), no cerne destes questionamentos, respondem: “diagnosticar e trabalhar necessidades dos professores é uma tarefa a ser prioritária”. Para que a formação continuada tenha um bom desempenho com os principais sujeitos, ou seja, os professores, é necessário identificar as reais necessidades formativas. Para tanto, Imbernón (2009) enumera alguns requisitos organizativos:

Que as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática. Que os representantes da administração que trabalham com os professores deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e apoiem os esforços dos professores para mudar sua prática. Que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino, na gestão da classe contribuam para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos. Que uma formação continuada mais adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribui para que novas

<sup>11</sup> As pesquisas selecionadas neste quadro têm proximidade com o objeto de pesquisa deste trabalho. Fonte: Base de Dados Capes. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 05 de ago. 2017.

formas de atuação educativa se incorporem na prática (IMBERNÓN, 2009, p.30).

O professor toma pequenas decisões no cotidiano sobre sua ação educativa, como conduzir a aula. A filosofia nos dá tal abertura, uma vez que os professores não trabalham puramente a história da filosofia, mas também temáticas filosóficas. É no contexto da sala de aula que a manifestação da aprendizagem acontece, logo, é fundamental a reflexão sobre a sua prática para validar as ações empreendidas para determinado conteúdo. Nessa perspectiva, a formação continuada como atualização científica, didática e psicopedagógica é abandonada, e é, como afirma Imbernón (2011, p.51), “uma formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”. Nesse sentido, o professor da educação básica produz e é detentor de conhecimentos pedagógicos construídos e adquiridos a partir tanto da sua prática individual quanto da coletiva, uma vez que partilha com seus pares as limitações e os avanços de sua ação, da experimentação didática e de estratégias que funcionaram para abordar tal conteúdo filosófico. Nesse aspecto, a formação continuada deve ser um espaço coletivo de partilhas e vivências pedagógicas.

Não há, por parte do pesquisador, uma visão idealista de que a formação continuada seja um remédio para todos os males da formação profissional do professor. Novamente Imbernón (2009) chama a atenção para os obstáculos da formação continuada.

Falta de uma coordenação real e eficaz entre a formação inicial do professorado dos diversos níveis educativos. Falta de coordenação acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços envolvidos nos planos de formação continuada valoriza mais quantidade de coisas realizadas do que a qualidade do que se executa. Horários inadequados, sobrecarregando e intensificando a tarefa do professor. Falta de orçamento para atividades de formação coletiva e, ainda mais, para a formação autônoma nos centros educativos (IMBERNÓN, 2009, p.31-32).

A reflexão e discussão entre os pares estabelece confiança, sintonia com os demais professores em diferentes níveis de experiência na carreira, além de servir como motivação para que superem as adversidades que o professor experimenta no exercício da profissão. Davis (2012, p.19) define desenvolvimento profissional como: “Busca aprimorar os conhecimentos e a atividade dos professores para ampliar os horizontes de alunos que vivem sob circunstâncias muito complexas que, pode-se dizer, chegam mesmo a ser caóticas”. É fundamental a articulação das Universidades, das Escolas da Educação Básica e dos Sistemas Educacionais, nas esferas Federal, Estadual e Municipal, para desenvolver programas de

formação de professores que impactem na aprendizagem e levem esperança às aspirações de milhões de jovens do ensino médio. Essa articulação entre os três entes, Universidades, Escolas e Sistemas Educacionais, acontece de forma descontextualizada das necessidades formativas de quem está na ponta do processo, o professor. Os debates e discussões devem ser amplos, corroborando para provocar uma ruptura ou permanência de paradigmas da formação continuada.

A UNESCO realizou uma pesquisa, em 2004, sobre o perfil dos professores brasileiros, e estes, ao responderem sobre formação continuada, delegaram essa responsabilidade aos especialistas das Universidades, principais responsáveis por planejar e executar os projetos e programas de formação continuada. Quanto ao êxito da formação continuada, eles responderam, segundo a UNESCO (2004, p.132), que “os estímulos salariais (74,1%) e a promoção na carreira (57,4%), dando menos importância a diplomas e certificados formais (9,8%)”. Sobre as condições de trabalho, os professores concordam em:

Aumentar o tempo e as possibilidades de trabalho em equipe com outros colegas, tanto em sala de aula como fora dela (87,6%) e favorecer a concentração da carga horária dos docentes em apenas um estabelecimento (86,7%)[...]Em oposição, ressalta-se o fato de as opções com maior nível de discordância serem prolongar o calendário escolar anual para melhorar a qualidade do ensino (90,2%) e prolongar a jornada escolar (80,4%), que implicariam aumento do tempo dedicado ao trabalho pelos professores (UNESCO, 2004. p.135).

Mesmo diante de condições de trabalho frequentemente difíceis, a maioria se diz satisfeita na profissão. Há que se observar os parâmetros destes dados porque são de 2004 e até o presente muitas mudanças nas concepções foram incorporadas ou suprimidas, e outras condições permanecem as mesmas ou muito parecidas. Há leis que avançaram e outras que retrocederam. Podemos destacar como avanço a Lei do piso salarial 11.738/08, e como retrocesso a Medida Provisória<sup>12</sup> 805, de 31 de outubro de 2017. O que permanece parecido são os números de contratos temporários, condição que revela o caráter provisório e precário desse tipo de vínculo para os professores. Em nossa pesquisa de campo, um percentual muito alto dos professores de filosofia é designado, ou seja, são temporários, e eles alegam que desde 2011 não se tem concurso com vagas para Filosofia na Rede Estadual de Uberaba.

---

<sup>12</sup>Posterga ou cancela aumentos remuneratórios para os exercícios subsequentes, altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, e a Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004, quanto à alíquota da contribuição social do servidor público e outras questões.

Em sua pesquisa, a UNESCO constatou, ainda, sobre as atividades dos professores:

Verifica-se também que, a depender do tipo de vínculo a que o professor da rede pública está submetido, existe maior ou menor possibilidade de se dedicar a uma outra atividade remunerada. Dos professores pesquisados, 12,7% têm uma outra atividade remunerada e 87,3% declaram não possuir outro trabalho. São os professores com contratos regidos pela CLT os que mais se dedicam a uma outra atividade remunerada (16,5%), seguidos pelos docentes com contratos temporários (14,9%) e pelos efetivos sem concurso (12,6%). Dos professores efetivos concursados, 11,8% declaram desenvolver outra atividade remunerada (UNESCO, 2004, p.88).

Já referimos, neste trabalho, com base no IPEA de 2015, que muitos professores continuam a desempenhar outra atividade remunerada diferente da de professor. Não temos o professor de tempo integral que se dedica exclusivamente a uma escola. A exclusividade possibilitaria uma ação mais efetiva da formação continuada, e os contratos temporários, entre outros aspectos, dificultam as ações de formação continuada, como constatou Abrucio (2016) em sua pesquisa:

São raros os bons programas de formação continuada. Os entrevistados foram unânimes em dizer que processos de capacitação geradores de acréscimo de maior conhecimento, especialmente se esse for útil para a prática docente, ajudando os professores a resolver melhor os problemas na escola e na sala de aula, são motivadores e ajudam a aperfeiçoar o desempenho docente (ABRUCIO, 2016, p.53).

Ademais, a formação continuada é útil e estimulante para os professores quando consegue trazer informações que possam melhorar a ação na escola. A Lei do Piso Nacional, que garante 1/3 da carga horária para o trabalho de formação continuada, os Planos de Cargos Carreiras e Salários (PCCS) para as carreiras dos professores como exigência das redes Federal, Estadual e Municipal de Ensino, concatenados com o trabalho coletivo dos professores nas escolas, garantindo através do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas maior autonomia para os professores em propor temáticas formativas de acordo com suas necessidades e a relação não em sintonia, mas dialógica e dialética entre as Universidades, centros de formação, secretarias e os professores da educação básica são caminhos para o sucesso da formação continuada enquanto política pública.

#### 4 NECESSIDADES FORMATIVAS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA

Na pesquisa de campo usamos como técnica de coleta de dados o questionário; este está dividido em cinco seções: Dados sociodemográficos; o conteúdo e atividades de educação continuada; contribuições para aprendizagem dos professores; o impacto sobre o ensino-aprendizagem do aluno e outras atividades de formação. Através do questionário buscou-se uma aproximação dos professores de Filosofia de Uberaba e sua formação continuada. De acordo com Demo (2002, p.16), “pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem”.

A pesquisa foi orientada pelo objetivo Identificar as necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba. Para aproximar

das necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba – MG, após o levantamento bibliográfico e documental sobre a categoria formação continuada, dirigimo-nos às escolas num total de 22 escolas que oferecem o ensino médio e EJA (educação de jovens e adultos). A Resolução 2842/2016 da SEE/MG estabelece uma aula de filosofia por série/turma do ensino médio, algumas escolas maiores têm carga horária que comporta 2 professores de filosofia para atender sua demanda. A maior escola pesquisada tem 1.686 alunos no ensino fundamental e médio, a menor atende somente o ensino médio com 400 alunos matriculados, mas com apenas 320 frequentando.

Nesse contexto, temos professores que trabalham em duas escolas para completar sua carga horária, realidade bem recorrente nas escolas estaduais de Uberaba. Identificamos 22 professores de filosofia, destes 18 responderam o questionário. É fundamental destacar que todos participaram de forma voluntária, assinando o termo livre esclarecido.

**Tabela 1- Dados sociodemográficos da amostra**

DIMENSÃO	ITENS	VALOR ABSOLUTO	%
Sexo	Masculino	14	78
	Feminino	4	22
	<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>
Experiência docente	Entre 0 e 5 anos	8	44,4
	Entre 6 e 15 anos	6	33,3
	Entre 16 e 25 anos	2	11,1
	Mais de 25 anos	2	11,1
Formação Acadêmica	Estudante de graduação	0	0,0
	Graduado (a)	9	50,0
	Especialista	6	33,3
	Mestre	2	11,1
	Doutor	1	5,6
Formação para atuar	Autorizado (CAT)	3	16,7
	Habilitado - Licenciatura em Filosofia	12	66,7
	Habilitado - outra formação	3	16,7
Níveis de atuação	Educação Infantil	0	0,0
	Ensino Fundamental	5	27,8
	Ensino Médio	18	100,0
	Ensino Superior	1	5,6
Gestão desempenhada	Nenhuma	15	83,3
	Direção	0	0,0
	Secretaria	0	0,0

	Coordenação pedagógica	0	0,0
	Vice-direção	1	5,6
	Responsabilidade de projetos	2	11,1
Participação em atividades de formação continuada <sup>13</sup>	Sim	17	94,4
	Não	1	5,6

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

#### 4.1 Tabela 1: Dados Sociodemográficos da Amostra

As informações que buscamos, demonstradas na Tabela 1, visavam conhecer quem são os professores de filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba, sua formação acadêmica, que garante sua atuação como docente de filosofia, qual sexo é predominante e experiência de gestão. Esses dados podem auxiliar na tomada de decisão no momento de elaboração de cursos e projetos de formação continuada que atendam às necessidades dos professores de filosofia.

O perfil sociodemográfico dos professores brasileiros, com levantamento através do censo escolar, constatou que estes são constituídos de um público predominantemente feminino, em contraste ao dado levantado nesta pesquisa com os professores de filosofia em Uberaba, o qual predominou o sexo masculino no ensino de filosofia. Conforme observou-se nos dados coletados, tradicionalmente, na Filosofia, há uma maior presença de professores do sexo masculino. Como sabemos, a filosofia é um curso propedêutico à formação do clero católico, vários professores de filosofia de Uberaba que são graduados em filosofia são ex-seminaristas. Constata-se uma leve mudança nesse quadro nos últimos anos. No entanto, ainda predomina a maioria do sexo masculino, como já constatou Carminati (2003) em sua pesquisa de doutorado.

Outra hipótese é que a disciplina de filosofia só se tornou obrigatória no currículo do ensino médio em 2008, a partir de então passou a atrair candidatos interessados nessa nova configuração de trabalho através da docência.

Chama a atenção os anos de experiência desses professores, 44,4% estão no início de carreira até cinco anos. É importante destacar, como experiência empírica do pesquisador no início de sua carreira no ano de 2001, que os primeiros cinco anos são fases de incertezas e

<sup>13</sup> 18 professores participaram da pesquisa, 17 participaram de formações continuadas, e 1 não participou de formação continuada por estar no início de sua carreira profissional. Respondendo apenas o bloco 1 e 5 do questionário.

crises, e que merecem uma tutoria por parte dos gestores. Vejamos que o quadro da Rede Pública Estadual de Uberaba tem um bom número de docentes nessa fase. Nesse sentido, Vieira destacou (2002, p. 32):

A fase de entrada na carreira dois ou três primeiros anos corresponde a um momento em que o professor convive com um entusiasmo inicial, ao mesmo tempo em que ocorre o choque do real, ou seja, o confronto com a complexidade da situação profissional. Superando este estágio, onde predominam os sentimentos de descoberta e sobrevivência, o docente alcança uma etapa em que se procura o comprometimento definitivo, a tomada de responsabilidade, ou seja, a estabilização.

A formação continuada deverá partir da necessidade desses professores que estão iniciando sua carreira profissional. Caso seja possível darmos prioridade a esses profissionais, nesse período, teremos uma boa probabilidade de mantermos a motivação inicial. O estágio probatório deveria ser formativo e não punitivo, ameaçador, como às vezes acontece para muitos professores no início de carreira. 33,3% estão na faixa de sua experiência profissional entre 6 e 15 anos; esse dado nos mostra que já estão bem definidos quanto à sua carreira no magistério. Já 11,1% é igual para a faixa de 15 a 25 anos ou mais de 25 anos de docência.

Quanto à titulação, 50% são graduados, 33,3% são especialistas com maior incidência em ciência da religião, 11,1% são mestres ambos em filosofia, 5,6% doutores em educação. Conhecer o quadro de profissionais é fundamental para oportunizar encontros formativos com e entre os próprios pares, não me refiro aqui à semana pedagógica nas unidades escolares, mas sim a um projeto com encontros sistemáticos entre os professores de filosofia de todas as escolas da rede. Os dados destacados no indicador formação para atuar indicam que 16,7% dos professores são da área de história (1), ciências sociais (1), e direito (1), e ministram aulas de filosofia.

Dos professores pesquisados, 66,7% são graduados em Filosofia, sendo este um índice baixo ao levarem consideração que a UFU (Universidade Federal de Uberlândia) oferece o curso de Filosofia, ampliando a possibilidade de termos mais professores formados na área. O que este dado revela? Há falta de professores de Filosofia. Contudo, conferindo o documento da SRE (Superintendência Regional de Ensino), a partir da listagem de designação para atribuição de classe/aula para 2018, constatamos que mais de trinta candidatos se intitularam sendo graduados em filosofia, segundo o quesito sob o código 17 “Habilitação e Escolaridade - Licenciatura plena de habilitação específica na disciplina da designação”. Pode-se inferir, portanto, que os baixos salários e as condições de trabalho não atraem

profissionais para esta fase do ensino. Sabemos da especificidade da filosofia, porém apenas o título de graduação em filosofia, como ocorre nas demais áreas do saber, embora seja um aspecto fundamental a ser considerado, não garante eficiência na prática pedagógica, como já elucidamos neste trabalho sobre o edital do concurso para professor de filosofia no Estado de Mato Grosso.

Todos os professores que responderam o questionário 100% atuam no ensino médio. Chama atenção que 27,8% também trabalham no ensino fundamental, o que podemos inferir que estes ensinam outra disciplina que não é de sua formação enquanto graduado. Apenas 5,6% trabalham no ensino superior. 83,3% dos professores de filosofia não exerceram nenhuma atividade de gestão, enquanto 11,1% tiveram responsabilidade de projetos e 5,6% cargos de vice-direção. Esses dados nos mostram a rotatividade dos professores, que não criam vínculo com as unidades escolares devido à contratação temporária. Esse tipo de contrato deve existir na prática apenas para substituir aqueles professores que estão usufruindo direitos como: licença-saúde, licença-prêmio ou para formação.

Todavia, um princípio que deveria ser usado como exceção é usado como regra. Afirmam os professores que responderam o questionário que desde 2011 não tem concurso com vagas de filosofia para o Município de Uberaba. Nesse contexto, o professor não tem segurança de trabalho, sempre estão incertos se continuarão a exercer a docência. Por outro lado, aqueles que continuam, trocam de escolas, não dando continuidade ao seu trabalho de projetos, aulas diferenciadas que levam os jovens a experimentar a liberdade na construção de sua cidadania, como assegura a LDB 9394/Art. 2º.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p.1).

Dos professores pesquisados, 94,4% participaram de alguma atividade de formação continuada e 5,6% não participaram de nenhuma atividade formativa, o que podemos afirmar que tem formação continuada acontecendo. Já afirmamos neste trabalho a importância da escola enquanto locus de formação, compreendendo a escola como lugar de troca de experiências, construída a partir da existência, das relações entre professores e alunos.

**Tabela 2 - Grau de satisfação com os conteúdos das atividades de formação continuada**

Nº da questão	CONTEÚDOS	GRAU DE SATISFAÇÃO												Não responderam	
		MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
		VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
9	Conteúdo científico ou disciplinar de filosofia para facilitar o seu ensino.	0	0,0	5	29,4	8	47,1	3	17,6	1	5,9	17	100,0	0	0,0
10	Aspectos didáticos ou metodológicos do ensino, materiais didáticos e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem de filosofia.	0	0,0	7	41,2	8	47,1	1	5,9	1	5,9	17	100,0	0	0,0
11	Teorias, instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem.	0	0,0	5	29,4	7	41,2	3	17,6	2	11,8	17	100,0	0	0,0
12	Conhecimentos e aplicações educacionais das TICs (tecnologias da informação e comunicação).	2	11,8	7	41,2	5	29,4	2	11,8	1	5,9	17	100,0	0	0,0
13	Características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.	2	11,8	5	29,4	9	52,9	0	0,0	1	5,9	17	100,0	0	0,0
14	Características familiares e sociais dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.	3	17,6	6	35,3	7	41,2	0	0,0	1	5,9	17	100,0	0	0,0
15	Conteúdos relativos às diversidades sociais e a inclusão dos sujeitos no contexto escolar.	2	11,8	7	41,2	6	35,3	1	5,9	1	5,9	17	100,0	0	0,0
16	Conteúdos relacionados às competências e sua formação no nível educacional correspondente dos alunos.	0	0,0	3	17,6	13	76,5	0	0,0	1	5,9	17	100,0	0	0,0
17	Questões sobre a gestão da escola, a elaboração e gestão do PPP, os órgãos de gestão (colegiados) e outros assuntos institucionais.	1	5,9	4	23,5	10	58,8	1	5,9	1	5,9	17	100,0	0	0,0

18	Gestão da sala de aula: organização, convivência, resolução de conflito.	1	5,9	5	29,4	10	58,8	0	0,0	1	5,9	17	100,0	0	0,0
19	Critérios e procedimentos para a autoavaliação de seu ensino e a avaliação do ensino de seus pares.	3	17,6	6	35,3	5	29,4	2	11,8	1	5,9	17	100,0	0	0,0
20	Abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores.	4	23,5	4	23,5	5	29,4	3	17,6	1	5,9	17	100,0	0	0,0
	<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>8,8</b>	<b>64</b>	<b>31,4</b>	<b>93</b>	<b>45,6</b>	<b>16</b>	<b>7,8</b>	<b>13</b>	<b>6,4</b>	<b>204</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

## **4.2 Tabela 2: Grau de Satisfação com os Conteúdos das Atividades de Formação**

### **Continuada**

Nesta Tabela analisou-se o grau de satisfação dos professores de filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba nos cursos de formação continuada que eles participaram, abordando os aspectos de: conteúdos; teorias; aspectos didáticos; características psicológicas, familiares e sociais; o PPP; a gestão da escola e da sala de aula, autoavaliação e o trabalho em equipe.

Buscamos explicitar as temáticas abordadas nas formações continuadas oficiais, ou seja, oferecidas pela instituição. Esses conteúdos têm atendido às necessidades formativas docentes? Priorizando responder esse questionamento, pretendemos, a partir dos dados colhidos, descrever as necessidades formativas, expectativa e o grau de satisfação que os professores de filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba tiveram em relação à formação que participaram. Para tanto, analisaremos os indicadores que compõem cada tabela num total geral de 50 indicadores. Foram visitadas 16 das 22 escolas Estaduais que oferecem ensino médio na sua modalidade Regular e EJA.

A carga horária de filosofia é de uma (1) aula por semana em cada série. O professor que trabalha em duas (2) escolas para completar sua carga horária respondeu uma única vez o questionário.

Utilizamos os parâmetros: muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto, que os professores assinalaram nos indicadores que compõem o questionário. Agrupamos os parâmetros em dois blocos sobre os dois extremos muito baixo, baixo e médios, de um lado, e alto e muito alto, de outro. O agrupamento se faz necessário, pois utilizamos a análise empregando a amplitude que foi o maior e o menor dado observado, utilizando apenas os valores extremos.

Sobre o conteúdo de filosofia na formação, 76,5% responderam não estarem satisfeitos ou a formação continuada não atingiu o objetivo esperado. 23,5% disseram estarem satisfeitos. A respeito desse indicador, podemos inferir algumas dificuldades em relação aos conteúdos de filosofia abordados na formação continuada, uma vez que a filosofia é fundamental para a formação crítica e, conseqüentemente, cidadã dos jovens, considerando que a finalidade da educação no ensino médio é formar o aluno para o exercício da cidadania, como assegura a LDB. Logo, é imprescindível um olhar criterioso em relação aos conteúdos da formação continuada inserindo temáticas que contemplam os saberes filosóficos dos professores.

Sobre o conteúdo na formação continuada nas licenciaturas, e a filosofia está aí inserida, Gatti indica:

Que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010, p.1358).

Sobre aspectos didáticos metodológicos, 88,2% estão nos extremos muito baixo-médio e 11,8% figuram no parâmetro alto e muito alto. Tais dados são preocupantes na formação porque constata a necessidade de saberes pedagógicos e metodológicos da filosofia. Embora 47,1% assinalaram estar no nível médio, 41,2% responderam estar baixo, uma vez que o trabalho pedagógico na sala de aula nos ajuda a ir efetivando, configurando, construindo e reconstruindo nosso jeito peculiar de ser e atuar enquanto professor.

Sobre as teorias, instrumentos e procedimentos de avaliação, 70,6% assinalaram no primeiro parâmetro e 29,4% no segundo. Assim, é importante destacar as derivações didáticas das teorias que estão implícitas nas avaliações. Acreditamos que a filosofia no ensino médio deve ir do vivido pelos alunos para o concreto pensado em um ambiente para debater/discutir a filosofia a partir de suas vivências, o que será diferente dependendo do contexto social em que a escola está inserida. Nesse sentido, é importante a sensibilidade da gestão escolar em compreender a avaliação em filosofia partindo da realidade dos alunos e não de textos que não foram escritos para adolescentes do século XXI.

Quanto às TICs aplicadas à educação, os parâmetros muito baixo, baixo e médio somam 82,4%. Chamou-nos atenção esse dado porque a tecnologia é um auxílio na prática pedagógica do professor, sobretudo num mundo em constante mudança de conceitos e de dados. Entendo que a tecnologia tem suas limitações, mas é urgente um olhar especial para este indicador, é importante o professor conhecer as possibilidades metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar o conteúdo. 17,6% estão satisfeitos com a formação sobre as TICs. Na escola, os saberes não são formais, são instáveis, problemáticos e plurais, e as TICs são instrumentais importantes no trabalho do professor, mas não só elas, como bem fundamenta Tardif:

No que diz respeito às tecnologias dos professores, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o como fazer [...] A maioria das vezes os professores tomar decisões e desenvolverem estratégias

de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num saber-fazer técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza. (TARDIF, 2014, p.137).

O processo ensino-aprendizagem acontece na sala de aula envolvendo os sujeitos aluno e professor no ensino médio. As idades predominantes dos alunos são de 14 a 18 anos, período de transformação no corpo e também de constantes crises, conhecidas como “rebeldia”. O indicador 13 reflete sobre as características psicológicas dos alunos; os professores assinalaram 94,1% com os parâmetros, sendo muito baixo 11,8%, baixo 29,4% e 52,9% médio. É extremamente importante conhecer bem o comportamento dos adolescentes em suas crises, para assim o ensino atingir seu objetivo. Destacamos a reflexão de Anjos, (2013, p.96), que afirma que a “crise está ligada ao processo dialético de mudança qualitativa”. Destarte, chamamos Vigosky para auxiliar nesta reflexão sobre as crises das idades, reflexão essa que sem dúvida é imprescindível ao professor conhecer, para alcançar êxito no processo ensino-aprendizagem dos jovens. Vigosky, sobre as crises da idade, afirma:

A crise pós-natal separa o período embrional do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da primeira infância. A crise dos três anos é o passo da primeira infância à idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o elo entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar à puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crises que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético donde o passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, senão revolucionária. (VYGOTSKI, 1996, p. 258 apud ANJOS, 2013, p.96-97).

A formação continuada oferecida não conseguiu alcançar os professores em sua totalidade. Esse fundamento é essencial para compreender os alunos de tal idade cronológica, o qual demonstra a necessidade de priorizar esse aspecto na formação continuada.

Nesta esteira, o indicador 14 sobre as características familiares tem números finais iguais, diferenciando nos parâmetros muito baixo com 17,6%, baixo com 35,3%, e médio com 41,2%. A escola está inserida numa realidade que é composta também da comunidade de pais, por isso é preciso levar em consideração esse contexto e oferecer encontros sistemáticos para que professores alunos e pais, em cooperação com a gestão da escola, debatam/discutam os resultados e caminhos que possam ser trilhados, num trabalho de colaboração entre os segmentos que estão envolvidos na permanência e no êxito educacional dos jovens. Uma

hipótese que levantamos da quebra de sintonia entre escola e comunidade pode ser o grande número de professores temporários, com isso tem-se uma grande rotatividade nas unidades escolares.

A diversidade hoje, mais do que outrora, é tema de reflexão, sobretudo sua inserção na educação básica. É preocupante o indicador 15 denotando índice de 88,2% dos professores com uma insatisfação sobre tal conteúdo, sendo esta uma temática que não se aborda nas formações continuadas. Isso envolve vários fatores, tais como: condição socioeconômica dos alunos, políticas educacionais para a inclusão e, conseqüentemente, a necessidade de formação para os professores abordarem tais conteúdos.

O indicador 16, “Conteúdos relacionados às competências e sua formação no nível educacional correspondente dos alunos”, está na mesma direção, com 94,1% alinhados ao extremo de muito baixo, baixo e médio. Chama a atenção o quantitativo de 76,5% assinalarem o nível médio, sabendo que todos os professores atuam no ensino médio. Podemos dizer que existe uma necessidade de comprometimento e aprofundamento, sobre a abordagem da formação continuada, em relação às competências e à formação do professor no nível educacional dos alunos.

É curioso observar que um percentual expressivo de 76,5% ficou no parâmetro médio no indicador 16. Há um forte equilíbrio na balança dos extremos muito baixo e muito alto. Destacamos a necessidade de que os professores de filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba tenham um espaço de encontro formativo para compartilharem seus saberes construídos. Enquanto realizávamos esta pesquisa presenciamos uma experiência importante de café filosófico organizado pelo professor de filosofia em uma das escolas da Rede Pública Estadual de Uberaba, com convidados externos, para debater e palestrar para os alunos temáticas filosóficas. Momentos como estes favorecem a reflexão e formação sobre as práticas pedagógicas, integrando alunos, professores e gestores da escola para partilharem e debaterem sobre o projeto político-pedagógico das escolas, que quase sempre têm realidades desafiadoras para toda a comunidade escolar.

Defendemos projetos que envolvam a equipe gestora da escola, elaboração coletiva do PPP, em vista de trabalhar com certa sintonia na busca de melhorar a prática educativa. Assim, dos professores de filosofia que participaram da pesquisa, apenas 11,8% consideram que estão sendo atendidos. Em tal expectativa do indicador 17, “Questões sobre a gestão da escola, a elaboração e gestão do PPP, os órgãos de gestão (colegiados) e outros assuntos institucionais”, 88,2% não estão satisfeitos. Compreendemos que alguns fatores colaboram

para tal situação, como a falta de recursos humanos e materiais para discutir e elaborar o PPP, ficando restrito a um pequeno grupo, em geral a direção e a coordenação, sem participação dos professores, que são os principais envolvidos na mediação do ensino dos alunos. A falta de tempo, os calendários apertados e os dias letivos, que passaram de 180 para 200, acabam por comprometer um projeto de formação continuada de forma mais holística dentro da unidade escolar. Priorizando o PPP como eixo formativo do professor, Torra Helvig, no XII Educere, enriquece a discussão propondo o PPP como:

Documento integrador pode caracterizar-se também, como motivador na realização de uma formação docente que produza e transmita elementos fundantes do conhecimento prático no intuito de orientar os professores pelos professores, fundada em uma ação pedagógica com premissas formativas colaborativas (HELVIG, 2015, p. 16265).

Em relação à gestão da sala de aula no indicador 18 é explícita a necessidade de formação, 94,1% responderam não estarem satisfeitos; destes, 58,8%, numa escala de 5 lugares, têm satisfação média. Classificamos esse indicador como equilibrado, embora uma satisfação média para nós seja ruim; destacamos que 44,4% estão entre 0-5 anos de experiência no exercício da profissão, logo, o indicador 18 demonstra a necessidade de formação continuada para atender esses professores, solidificando sua identidade profissional e comprometimento pessoal e social com a educação.

No indicador 19, sobre os critérios de autoavaliação e avaliação de seus pares, 82,4% dizem estar ausentes de tais conteúdos da formação continuada, os quais são essenciais para o crescimento profissional e para a construção de sua identidade enquanto professor, processo que não se constrói sozinho, mas com os pares, num coletivo com reflexão na e sobre a prática, possibilitando um crescimento pessoal e profissional. É preciso abordar o conteúdo do indicador 19 nas formações continuadas para contemplar a necessidade dos professores.

O indicador 20, “Abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores”, é essencial na formação continuada, pois envolve desde a acolhida do professor, que chega a seu exercício nos primeiros anos de docência. Os professores de filosofia de Uberaba sentem a falta desse apoio, mostra disso é que 23,5% detectaram tal característica muito baixa, outros 23,5% baixo, e 29,5% médio; e ainda 17,6% alto e 5,9% muito alto. Vemos a necessidade de uma orientação de acolhimento que possibilite aos novos professores uma integração formativa com direção, coordenação pedagógica e professores. A esse respeito, Carminati (2006, p. 104) refere-se aos professores

iniciantes: “no exercício das atividades docentes, os professores expressam as suas diversas condições sociais, políticas, afetivas, cognitivas que os colocam numa condição de comprometimento com o desempenho de suas responsabilidades”.

Tabela 3: Grau de satisfação com as atividades de formação continuada em que houve participação.

Nº da questão	TIPOS DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO	GRAU DE SATISFAÇÃO												NÃO RESPONDERAM		
		MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL				
		VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	
21	Cursos ou oficinas ministradas por professores formadores.	2	11,8	3	17,6	7	41,2	3	17,6	2	11,8	17	100,0	0	0,0	
	Se participou, quais se aplicam	- Explicação da base teórica do curso pelo professor formador.	0	0,0	9	52,9	4	23,5	3	17,6	1	5,9	17	100,0	0	0,0
		- Explicação de metodologia, materiais e outros pelo professor formador	0	0,0	7	41,2	6	35,3	2	11,8	2	11,8	17	100,0	0	0,0
		- Observação, análise e discussão de estudos de caso, exemplos, materiais didáticos, vídeos, experiências, etc.	0	0,0	3	17,6	10	58,8	3	17,6	1	5,9	17	100,0	0	0,0
		- Trabalho em grupo entre os participantes.	4	23,5	4	23,5	8	47,1	0	0,0	1	5,9	17	100,0	0	0,0
		- Encerramento do curso ou oficina com o desenvolvimento de suas propostas em sala de aula, com a presença dos participantes, bem como o acompanhamento dos professores formadores.	1	5,9	6	35,3	9	52,9	0	0,0	1	5,9	17	100,0	0	0,0
22	Participação em atividades de formação on-line.	1	5,9	2	11,8	4	23,5	8	47,1	2	11,8	17	100,0	0	0,0	
23	Planejamento das atividades de currículo e ensino.	1	5,9	2	11,8	9	52,9	3	17,6	2	11,8	17	100,0	0	0,0	
24	Atividades específicas de planejamento de unidades didáticas, em grupo, que mais tarde serão trabalhadas em sala de aula.	3	17,6	7	41,2	5	29,4	1	5,9	1	5,9	17	100,0	0	0,0	
25	Atividades de observação ou de gravação em vídeo de aulas, para posterior análise e discussão coletiva, no intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores.	4	23,5	8	47,1	2	11,8	2	11,8	1	5,9	17	100,0	0	0,0	

26	Análise dos resultados das avaliações de séries, ciclos ou disciplinas, com o objetivo de melhorar o processo avaliativo e os resultados dos alunos.	1	5,9	3	17,6	10	58,8	1	5,9	2	11,8	17	100,0	0	0,0
27	Participação em projetos de inovação pedagógica na própria escola ou em conjunto com outras, realizando-se reuniões de acompanhamento e avaliação de resultados.	1	5,9	2	11,8	11	64,7	2	11,8	1	5,9	17	100,0	0	0,0
28	Participação em seminários com o objetivo de analisar e refletir sobre a prática docente.	2	11,8	1	5,9	5	29,4	7	41,2	2	11,8	17	100,0	0	0,0
29	Atividades de trabalho com as famílias e outros agentes da sociedade, destinadas a melhorar as relações e a participação efetiva na aprendizagem escolar.	3	17,6	6	35,3	5	29,4	1	5,9	2	11,8	17	100,0	0	0,0
30	Leitura individual (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação. (Filosofia).	1	5,9	1	5,9	7	41,2	7	41,2	1	5,9	17	100,0	0	0,0
31	Leitura em grupos de professores (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação. (Filosofia).	1	5,9	3	17,6	11	64,7	1	5,9	1	5,9	17	100,0	0	0,0
32	Análise das condições e apoio institucional em sua escola para melhorar a formação de professores.	3	17,6	7	41,2	6	35,3	0	0,0	1	5,9	17	100,0	0	
	<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>9,7</b>	<b>74</b>	<b>25,6</b>	<b>119</b>	<b>41,2</b>	<b>44</b>	<b>15,2</b>	<b>24</b>	<b>8,3</b>	<b>289</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

### **4.3 Tabela 3 Grau de Satisfação com as Atividades de Formação Continuada em que houve participação**

Na Tabela 3 procurou-se identificar o grau de satisfação dos professores quando tiveram efetiva participação nas atividades de formação continuada, sob a orientação dos professores formadores que enfatizaram as dimensões: base teórica do curso, metodologia e materiais utilizados para tal atividade, observação, análise e discussão de estudos de caso, formação on-line, planejamento das atividades currículo e ensino, gravação de vídeo de aulas, pelos participantes do curso, projetos de inovação pedagógica e seminários com objetivo de analisar e refletir sobre a prática docente, atividades de trabalho com as famílias e outros agentes da sociedade que são responsáveis, em parceria com os professores, para um desempenho satisfatório dos alunos, e leituras individuais e em grupo sem periódicos e livros de filosofia. Buscou-se, ainda, nesta tabela, explorar o grau de satisfação em relação ao apoio institucional para melhorar a formação de professores.

No indicador 21, “Cursos ou oficinas ministradas por professores formadores”, 70,6% dos professores assinalaram os parâmetros muito baixo, baixo e médio, enquanto 29,4% alto e muito alto. O desdobramento do indicador 21, “Explicação da base teórica do curso”, ficou assim: 76,5% muito baixo, baixo e médio e 23,5% muito alto; “Explicação de metodologia, materiais e outros pelo professor formador”, 76,5% assinalaram os parâmetros muito baixo, baixo e médio e 23,5% alto e muito alto. “Observação, análise e discussão de estudos de caso, exemplos, materiais didáticos, vídeos, experiências, etc.”, 76,5% muito baixo, baixo e médio, enquanto 23,5% alto e muito alto. “Trabalho em grupo entre os participantes”, 94,1% no extremo muito baixo, baixo e médio e 5,9% alto e muito alto. “Encerramento do curso ou oficina com o desenvolvimento de suas propostas em sala de aula, com a presença dos participantes bem como o acompanhamento dos professores formadores”, 94,1% assinalaram muito baixo, baixo e médio e apenas 5,9% assinalaram alto e muito alto.

O que esses dados do indicador 21 nos revelam? São cursos e oficinas ofertados por empresas especializadas, contratadas para tal fim, sem um levantamento prévio específico das necessidades dos professores. As empresas ofertam os cursos/oficinas para cumprir cronograma ou a Lei, sem ter os efeitos esperados com o grupo dos professores. Os “pacotes” de formação não proporcionam aos professores conhecimentos que vão ajudá-los na gestão da sala de aula. Sobre formação continuada, Imbernón defende:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

É urgente a necessidade de rever os cursos e oficinas que estão sendo ofertados, por isso existe a preocupação de atender todos os professores, deixando lacunas em determinadas áreas do conhecimento, como revelam os dados desta pesquisa. Para os professores de filosofia o objetivo não foi alcançado, mas partir das necessidades é ir ao encontro do professor que exerce seu ofício em determinado contexto, com adversidades enfrentadas e também experiências positivas.

Identificar quais as necessidades formativas dos professores também se relaciona com o contexto social, político e econômico que a escola está inserida, e podem surgir categorias como: violência, valores, participação da família, etc. Por outro lado, em outra escola, pode aparecer as categorias: filosofia política, ética, metodologia do ensino, etc. No bojo do levantamento das necessidades, deve-se levar em consideração a escola como principal espaço formativo. Concretamente, o professor X ou Y, que trabalha com a turma X ou Y, enfrenta obstáculos cotidianamente, que, se identificados, podem trazer melhores resultados para a formação continuada. Ressaltamos que são sempre propositivas as sugestões e não prescritivas, pois são dependentes da realidade em que está inserida a escola e o público com o qual o professor trabalha.

No indicador 22, “Participação em atividades online”, 41,2% assinalaram muito baixo, baixo e médio, e 58,8% alto e muito alto. Entendemos que o advento da internet tem possibilitado aos professores buscarem com certa facilidade esse recurso para a formação continuada, e os professores de filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba têm usado bem essa fonte, como observamos nesse indicador do questionário.

No indicador 23, “Planejamento de atividades currículo e ensino”, temos os seguintes dados: 70,6% no extremo muito baixo, baixo e médio e 29,4% de outro lado, alto e muito alto. Os dados nos mostram que é necessário abordar nos cursos de formação continuada a temática desse indicador, sobretudo levando em consideração que a filosofia tornou-se obrigatória no currículo só em 2008. É importante escutar os professores de filosofia, sobre a carga horária da disciplina, materiais didáticos, livros de filosofia disponíveis nas bibliotecas, além dos didáticos e revistas que refletem sobre conteúdos de filosofia. O professor de Filosofia é primeiramente professor com alguém e nessa perspectiva é necessário planejar

suas atividades, como afirma Imbernón (2010, p. 65-66): “a formação deve estar voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação. [...] trocas, debates trabalho em grupo e situações problemática”. A prática educativa do professor, as ações e os objetivos devem estar articulados com o contexto social e político em que a escola está inserida.

O indicador 24 destaca “Atividades específicas de planejamento de unidades didáticas, em grupo, que mais tarde serão trabalhadas em sala de aula”. O resultado foi de 88,2% no extremo de muito baixo a médio, e 11,8% de alto e muito alto. Podemos inferir que a formação inicial, como já destacamos neste trabalho, não está conseguindo articular a teoria e a prática, embora se tenha uma boa fundamentação teórica. A formação inicial deixa lacunas, que, como observamos neste indicador, merecem uma atenção especial dos formadores que coordenam os projetos de formação continuada. É explícita a carência desse fundamento na ação e no fazer pedagógico dos professores de filosofia. Gatti (2008, p.58) enfatiza a realidade da formação continuada. “Ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com isso 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”.

O indicador 25 traz oportunamente sobre “Atividades de observação ou de gravação em vídeo de aulas, para posterior análise e discussão coletiva, no intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores”. Os dados nos mostram que 82,4% assinalaram os parâmetros muito baixo, baixo e médio, por outro lado, 17,6% alto e muito alto. O pesquisador, por experiência, ao concorrer por vaga em concursos que fazem avaliação didática, fez várias gravações de suas aulas. Atestando o valor pedagógico desta técnica, destaco que foi uma iniciativa individual e não de projetos de formação continuada, o que leva ao questionamento se de fato essa técnica acontece em nossas formações. É curioso que 58,8% assinalaram o parâmetro médio, ou seja, estão experimentando esse importante recurso para sua qualificação profissional e, conseqüentemente, para sua prática pedagógica. É importante salientar que 82,4% dos professores sentem a necessidade de uma formação continuada que contemple tal atividade.

No indicador 26 “Análise dos resultados das avaliações de séries, ciclos ou disciplinas, com o objetivo de melhorar o processo avaliativo e os resultados dos alunos”, 82,4% responderam estar na amplitude muito baixo, baixo e médio, e 17,6% alto e muito alto. A avaliação sempre foi e é um ponto que suscita muitos debates, sendo um momento fundamental para rever os objetivos e ações, que podem possibilitar melhorias nas ações

pedagógicas dos professores. Percebemos a necessidade e a dificuldade nesta questão de avaliação, que é um campo que merece uma atenção especial na formação continuada, pois tem resultado direto no rendimento escolar do aluno.

Quanto ao indicador 27 “Participação em projetos de inovação pedagógica na própria escola ou em conjunto com outras, realizando-se reuniões de acompanhamento e avaliação de resultados”, 82,4% responderam no parâmetro de muito baixo, baixo e médio, e 17,6% alto e muito alto. Na Tabela 1, 11,1% responderam ter responsabilidade de projetos, o que está em sintonia com o indicador 27, demonstrando a necessidade de um envolvimento efetivo na elaboração e participação de projetos que contemplam a ação pedagógica. Destarte que essas experiências de inovação pedagógica não deverão ficar restritas à própria unidade escolar, mas devem ser compartilhadas com as outras escolas e professores de filosofia.

No indicador 28 “Participação em seminários com o objetivo de analisar e refletir sobre a prática docente”, os dados apontam que 47,1% responderam estarem no parâmetro muito baixo, baixo e médio, e 52,9% alto e muito alto. O que esse dado nos revela? Podemos inferir que os professores de filosofia não necessitam desta modalidade de formação continuada, embora 47,1% sentem a necessidade de espaço para refletirem sobre sua prática, preocupados com o contínuo aprendizado que a prática docente proporciona na sua integralidade.

No indicador 29 “Atividades de trabalho com as famílias e outros agentes da sociedade, destinadas a melhorar as relações e a participação efetiva das mesmas na aprendizagem escolar”, 82,4% responderam não serem contemplados na formação continuada e 17,6% responderam que estão satisfeitos. No entanto, sabemos que o papel da família é fundamental na vida escolar do jovem. O professor, como principal mediador do processo ensino-aprendizagem, deve ter uma estreita relação com o segmento familiar, para tanto, algumas ações, como propor seminários de pais na escola, são fundamentais, porém, podem encontrar resistência, pois têm que cumprir o calendário escolar. É oportuno refletir que é preciso coragem e ousadia na educação em busca de melhores resultados. A condição social e os recursos tecnológicos são, sem dúvidas, importantes, mas a formação e o comprometimento do professor é o principal fator que auxilia o desempenho dos jovens.

No indicador 30 “Leitura individual (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação. (Filosofia)”, 52,9% estão entre muito baixo, baixo e médio, e 47,1% alto e muito alto. Resumidamente podemos dizer que os percentuais estão bem equilibrados, no entanto, parece-nos ser mais uma atitude

individual de cada professor do que uma política de formação. É necessário destinar recursos para aquisição de materiais que auxiliam a atualização do professor de filosofia. Carminati (2006, p.74) identificou, em sua pesquisa, que “1 em cada 4 professores não lê nada, além de desconhecer a circulação das principais revistas”. É necessário disponibilizar tais materiais para os professores.

No indicador 31 “Leitura em grupos de professores (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação. (Filosofia)”, 88,2% assinalaram os parâmetros muito baixo, baixo e médio, e 11,8% alto e muito alto. Esse resultado reforça a hipótese que é uma iniciativa individual de cada professor buscar atualizar suas leituras e informações sobre os conteúdos específicos, mas que, ao mesmo tempo, isso não envolve seus pares, pois na maioria das escolas só existe um único professor de filosofia. Nesse sentido, entendemos que é preciso criar espaços para discutir problemas filosóficos com os pares de outras áreas do saber, cumprindo, assim, o caráter interdisciplinar da filosofia, temáticas como: a nossa existência no mundo, a formação do pensamento e a conduta ética dos homens.

Afirma Souza (2004) que o papel da filosofia não é apenas de fazer pensar, mas de fazer pensar melhor. Estas temáticas podem ser um ponto de partida para despertar o interesse e criar grupos de estudos dentro da escola. Para isto, existem recursos, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que podem/devem ser utilizados, dentre outros, para aquisição de material que auxilie na formação continuada dos professores, como os citados no indicador 30.

No indicador 32 “Análise das condições e apoio institucional em sua escola para melhorar a formação de professores”, 94,1% assinalaram os parâmetros muito baixo, baixo e médio, enquanto 5,9% alto e muito alto. É insignificante o apoio da escola para melhorar a formação continuada dos professores, e isso é preocupante, sobretudo, quando defendemos neste trabalho a escola como lugar privilegiado para a formação continuada. É fundamental mudar esta lógica de deixar o professor se virar sozinho, sendo necessário um maior comprometimento institucional com os professores de filosofia. Sabemos que existem fatores que corroboram para isso, falta de tempo, condições físicas, (espaços pra reuniões/encontros), calendário, acervos bibliográficos e a violência, como constatado em conversa informal com uma diretora, sobre a vigilância que deveria manter em sua unidade escolar para garantir que o ensino acontecesse.

Tabela 4 – Impacto da formação na aprendizagem dos professores.

Nº da questão	FORMAÇÃO	GRAU DO IMPACTO												Não responderam	
		MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
		VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	V A	%	VA	%	VA	%
33	Aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar seus conteúdos da disciplina que trabalha (Filosofia).	0	0,0	8	47,1	4	23,5	3	17,6	2	11,8	17	100,0	0	0,0
34	Disposição e capacidade de coordenar grupos e colaborar com os demais professores.	1	5,9	3	17,6	7	41,2	4	23,5	2	11,8	17	100,0	0	0,0
35	Capacidade de motivar e inserir o aluno na relação ensino-aprendizagem.	1	5,9	2	11,8	7	41,2	4	23,5	3	17,6	17	100,0	0	0,0
36	Melhoria de seus conceitos e atitudes em relação ao ensino e a aprendizagem escolar	0	0,0	3	17,6	6	35,3	6	35,3	2	11,8	17	100,0	0	0,0
37	Domínio de critérios e procedimentos para organizar a aprendizagem dos alunos	1	5,9	5	29,4	6	35,3	4	23,5	1	5,9	17	100,0	0	0,0
38	Compreensão, sensibilidade e capacidade para entender as diferenças pessoais, sociais e culturais dos alunos.	0	0,0	3	17,6	9	52,9	2	11,8	3	17,6	17	100,0	0	0,0
39	Convicção de que todos os alunos podem aprender desde que as condições internas e externas sejam favoráveis ao alcance dos objetivos.	0	0,0	2	11,8	4	23,5	9	52,9	2	11,8	17	100,0	0	0,0

Nº da questão	FORMAÇÃO	GRAU DO IMPACTO												Não responderam	
		MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
		VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
40	Desenvolvimento das atitudes e habilidades para pensar pessoalmente e com os demais sobre as práticas docentes.	0	0,0	1	5,9	10	58,8	5	29,4	1	5,9	17	100,0	0	0,0
41	Capacidade de alcançar um bom ambiente em sala de aula e manter relações positivas com os alunos.	1	5,9	4	23,5	6	35,3	4	23,5	2	11,8	17	100,0	0	0,0
42	Consciência da importância das relações com as famílias e com o entorno social dos alunos, atuando para que essas relações sejam positivas.	1	5,9	4	23,5	7	41,2	4	23,5	1	5,9	17	100,0	0	0,0
43	Abertura e compromisso com as mudanças necessárias para a melhoria da educação.	1	5,9	2	11,8	9	52,9	4	23,5	1	5,9	17	100,0	0	0,0
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>3,2</b>	<b>37</b>	<b>19,8</b>	<b>75</b>	<b>40,1</b>	<b>49</b>	<b>26,2</b>	<b>20</b>	<b>10,7</b>	<b>187</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

#### 4.4 Tabela 4 Impacto da Formação na Aprendizagem dos Professores

Na Tabela 4, analisou-se qual o impacto da formação continuada para os professores abrangendo os aspectos: aprendizagem de habilidades, disposição e capacidade para coordenar grupos, inserir o aluno na relação ensino-aprendizagem, aprimoramento dos conceitos e atitudes em relação ao ensino e a aprendizagem, domínio de critérios que organizam a aprendizagem dos alunos, sensibilidade, compreensão e capacidade para entender as diferenças dos alunos, estabelecer convicções que as condições internas e externas podem ajudar no processo ensino-aprendizagem, abertura necessária para as mudanças constantes que podem melhorar a qualidade da educação e perceber a importância da família na formação dos alunos, corroborando para alcançar um bom ambiente em sala de aula.

No indicador 33 “Aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar seus conteúdos da disciplina que trabalha (Filosofia)”, 70,6% responderam os parâmetros muito baixo, baixo e médio, e 29,4% alto e muito alto. É preocupante esse dado ao levar em consideração que do quadro de docentes 44,4% estão no início de carreira, fase de grandes desafios. Essa é uma necessidade urgente, no contexto do ensino da filosofia: as dúvidas são desde a seleção dos conteúdos programáticos até a ação pedagógica na sala de aula. Muitas vezes o professor torna-se “refém” do único material disponível, o livro didático. Assim, superar a dependência com a reflexão sobre o material e buscar novos caminhos passa por um debate dentro da própria escola.

No indicador 34 “Disposição e capacidade de coordenar grupos e colaborar com os demais professores”, 64,7% responderam na escala de muito baixo até médio e 35,3% alto e muito alto. Esse dado reforça o caráter individual das formações continuadas ofertadas, ou seja, estamos caminhando na contramão da formação que acreditamos que corrobora para a profissionalização, construção identitária do professor, enfim, que atende as necessidades dos professores nas tomadas de decisões dentro e fora da sala de aula. Isso é possível quando se trabalha num coletivo. Não se trata de uma busca por um consenso, mas sim de uma perspectiva dialética, o professor se coloca à disposição para aprender junto, possibilitando um enriquecimento sobre as teorias e práticas educativas construídas e alicerçadas em suas experiências. Para Imbernón, é fundamental

O trabalho em grupo, os vínculos afetivos entre os professores, as decisões coletivas, da participação de outros setores sociais no campo da educação. [...] a formação em atitudes ajuda no desenvolvimento pessoal dos

professores, em uma profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal está difusa (IMBERNÓN, 2010, p.109).

No indicador 35 “Capacidade de motivar e inserir o aluno na relação ensino-aprendizagem”, 58,8% assinalaram no parâmetro muito baixo, baixo e médio, 41,2% alto e muito alto. Todo esforço de formação tem por fim propiciar ao aluno melhorar seu desempenho no ensino-aprendizagem. Algumas situações nesse processo do aluno devem ser consideradas, a saber: o interesse do aluno por conteúdos filosóficos; carga horária da disciplina de filosofia semanal; indisciplina, etc. A formação continuada deve ser condizente com as expectativas e necessidades explicitadas pelos professores.

No indicador 36 “Melhoria de seus conceitos e atitudes em relação ao ensino e a aprendizagem escolar”, 52,9% assinalaram não ter alcançado este objetivo nas formações em que participaram, e 47,2% responderam que conseguiram melhorar os conceitos. Apesar de termos um equilíbrio nesse indicador, é preciso levar em consideração o lócus que o professor desenvolve seu trabalho, que lhe impele repensar sobre sua prática docente.

No indicador 37 “Domínio de critérios e procedimentos para organizar a aprendizagem dos alunos”, 70,6% assinalaram os parâmetros muito baixo, baixo e médio, e 29,4% alto e muito alto. Podemos inferir que a formação continuada não está conseguindo alcançar o objetivo em relação à aprendizagem dos professores. Uma hipótese pode ser a heterogeneidade do público, já que alguns professores trabalham na modalidade de ensino EJA.

No indicador 38 “Compreensão, sensibilidade e capacidade para entender as diferenças pessoais, sociais e culturais dos alunos”, 70,6% assinalaram os parâmetros muito baixo, baixo e médio, e 29,4% alto e muito alto. As salas de aulas com muitos alunos são uma dificuldade para tal compreensão, a formação deixa um hiato porque é complexo entender o ser humano na sua integralidade social, pessoal e cultural. O professor não tem tempo disponível para atender as peculiaridades de cada aluno, embora possamos compreender que é fundamental desenvolver também nos professores o princípio de alteridade, com formações que despertem o sentimento.

No indicador 39 “Convicção de que todos os alunos podem aprender desde que as condições internas e externas sejam favoráveis ao alcance dos objetivos”, 35,3% responderam nos parâmetros muito baixo, baixo e médio, e 64,7% alto e muito alto. O que esse dado nos revela? Que a maioria dos professores de filosofia acredita e tem convicção que o saber filosófico contribui para a aprendizagem do aluno, desde que as condições sejam asseguradas.

O cerne da questão é que o êxito no processo ensino-aprendizagem não depende somente dos professores, mas também do contexto socioeconômico dos alunos, ou seja, é um conjunto de ações para o sucesso e melhoria da qualidade da educação. Porém, sem dúvidas, identificar a necessidade formativa do professor é um passo enorme para alcançar tal objetivo.

No indicador 40 “Desenvolvimento das atitudes e habilidades para pensar pessoalmente e com os demais sobre as práticas docentes”, 64,7% assinalaram muito baixo, baixo e médio, e 35,3% alto e muito alto. Reiteramos a ausência do trabalho coletivo, predominando o individualismo, que é característica prejudicial para que a formação continuada alcance êxito.

No indicador 41 “Capacidade de alcançar um bom ambiente em sala de aula e manter relações positivas com os alunos”, 64,7% assinalaram muito baixo, baixo e médio, e 35,3% alto e muito alto. Dado semelhante ao indicador 40, pois mostra que a formação continuada tem privilegiado a dimensão individual quando se envolve o coletivo, tanto com os pares quanto com os alunos.

No indicador 42 “Consciência da importância das relações com as famílias e com o entorno social dos alunos, atuando para que essas relações sejam positivas”, 70,6% responderam nos parâmetros muito baixo, baixo e médio, 29,4% alto e muito alto. Podemos interpretar que a formação continuada não tem levado em consideração esse importante segmento que é a família, que possui grau de comprometimento para o processo educativo, que, por sua vez, envolve a tríade pais-professor-aluno, todos com funções distintas, mas que se interdependem uma da outra.

No indicador 43 “Abertura e compromisso com as mudanças necessárias para a melhoria da educação”, 70,6% responderam nos parâmetros muito baixo, baixo e médio, 29,4% alto e muito alto. Preocupa esse indicador porque demonstra uma inflexibilidade na possibilidade de mudança. É nevrálgico que as políticas de formação continuada debatam/reflitam e façam encaminhamentos para que a qualidade da educação possa melhorar; e isto perpassa necessariamente pelo professor.

Vale ressaltar que pesquisa realizada pela UNESCO constatou, segundo os professores, estímulos eficazes para êxito na formação continuada (2004, p.132); são eles: “estímulos salariais (74,1%) e a promoção na carreira (57,4%), dando menos importância a diplomas e certificados formais (9,8%)”.

**Tabela 5 – Impacto da formação continuada na sala de aula e na aprendizagem dos alunos.**

Nº da questão	FORMAÇÃO	GRAU DO IMPACTO												Não responderam	
		MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
		VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
44	Melhor utilização de novas metodologias de ensino, tais como a aprendizagem cooperativa, trabalho por projeto, aprendizagem baseada em problemas, o ensino para a compreensão, dentre outras.	0	0,0	6	35,3	8	47,1	1	5,9	2	11,8	17	100,0	0	0,0
45	Melhoria do clima de sala de aula e das relações com os alunos.	2	11,8	4	23,5	5	29,4	4	23,5	2	11,8	17	65,4	0	0,0
46	Maior envolvimento, interesse e motivação dos alunos.	6	35,3	5	29,4	3	17,6	1	5,9	2	11,8	17	65,4	0	0,0
47	Melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos.	3	17,6	7	41,2	4	23,5	0	0,0	3	17,6	17	65,4	0	0,0
48	Melhoria dos cuidados de alunos com baixo rendimento, oferecendo alternativas para aprimorar esse desempenho.	2	11,8	6	35,3	4	23,5	4	23,5	1	5,9	17	65,4	0	0,0
49	Mudanças na concepção do ensino e da profissão docente.	2	11,8	1	5,9	8	47,1	4	23,5	2	11,8	17	65,4	0	0,0
	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>14,7</b>	<b>29</b>	<b>28,431</b>	<b>32</b>	<b>31,4</b>	<b>14</b>	<b>13,7</b>	<b>12</b>	<b>11,76</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

#### **4.5 Tabela 5 Impacto da Formação Continuada na Sala de Aula e na Aprendizagem dos Alunos**

A Tabela 5 “Impacto da formação continuada na sala de aula e na aprendizagem dos alunos” está relacionada com as práticas pedagógicas dos professores. É na sala de aula que professores e alunos se encontram, e numa relação dialética de ambos acontece o ensino e o processo da aprendizagem. Analisou-se os itens: uma melhor utilização de novas metodologias de ensino, melhoria do clima de sala de aula, maior envolvimento interesse motivação e desempenho dos alunos, atenção e comprometimento com os alunos com baixo rendimento e mudanças na concepção de ensino e da profissão docente.

O indicador 44 traz para discussão as novas metodologias de ensino, o que nos remete à Tabela 1, na qual apenas 11,1% dos professores de filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba responderam ter responsabilidade em projetos. Manteve-se a coerência porque neste indicador 82,4% estão no parâmetro muito baixo, baixo e médio, e apenas 17,6% responderam estar nos parâmetros alto e muito alto. Assim, é explícita a necessidade da formação continuada proporcionar atividades regulares para que os professores possam discutir seus modos de trabalho.

O indicador 45 revelou que 64,7% dos professores não perceberam um impacto de melhoria do clima de sala de aula, e 35,3% conseguiram perceber tal melhoria. Logo, há necessidade de buscar melhorar o clima entre os alunos, conteúdos na perspectiva histórica da filosofia e temas da atualidade. Segundo Gatti (2017), em entrevista à revista *Época*, os professores “Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar”.

O indicador 46 revela que 82,4% não conseguiram, através da formação recebida, o envolvimento e o interesse dos alunos, e 17,6%, disseram ter havido melhoria nesse aspecto. As relações professor-aluno precisam ser abordadas na formação continuada, pois 29,4% assinalaram baixo e 35,3% muito baixo, revelando a necessidade de formação continuada dos professores.

O indicador 47 trouxe 82,4% no parâmetro muito baixo, baixo e médio, e 17,6% alto e muito alto. Podemos dizer que é necessário um diálogo com os envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, professor e aluno, apoiados pela coordenação pedagógica e pela família, em busca de melhoria na aprendizagem.

O indicador 48 refere-se à preocupação sobre o baixo rendimento dos alunos. Mostrou-se que 70,6% dos professores de filosofia não conseguiram, nos cursos de formação continuada, êxito neste item, e 29,4% lograram êxito. É fundamental o olhar e o zelo por alunos que apresentam baixo rendimento, na busca por maior qualidade na educação, pois é imprescindível a criação de condições para que os professores auxiliem os alunos.

No indicador 49, tem-se que 64,7% não conseguiram detectar nas formações em que participaram a característica de mudança na concepção de ensino no exercício de sua profissão. Já 35,3% estão mais para mudar suas concepções, explicitando a necessidade dos professores por uma formação que contemple tal conteúdo.

Na Tabela 5 tivemos um total de 76 ocorrências, e destas 74,5% se posicionaram dentro dos parâmetros muito baixo, baixo e médio, revelando, assim, a necessidade de formação continuada que oportunize um olhar crítico dos professores de filosofia e que estes consigam um aprofundamento das novas metodologias de ensino, relações, desempenho e motivação dos alunos a respeito das mudanças na concepção de ensino. Por outro lado, somente 25,5% enxergam estarem sendo contemplados pelos aspectos da aprendizagem dos alunos nas formações recebidas.

**Tabela 6 – Atividades alternativas/paralelas realizadas**

<b>Nº da questão</b>			
50	<b>TIPO DE ATIVIDADE</b>	<b>V. A.</b>	<b>%</b>
	Cursos ministrados por especialistas sobre temas científicos de sua área de conhecimento ou atuação.	10	15,2
	Cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas à avaliação da aprendizagem.	12	18,2
	Atividades de formação relacionadas com os recursos pedagógicos e suas aplicações no ensino, incluindo as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).	5	7,6
	Ações formativas relacionadas com a diversidade, o multiculturalismo, as minorias culturais, a inclusão social etc.	12	18,2
	Atividades de formação relacionadas com a gestão da aula, a convivência e a solução de conflitos.	6	9,1
	Participar de grupos de aperfeiçoamento pedagógico, científico ou didático, seja presencial ou virtual.	3	4,5
	Projetos de desenvolvimento profissional na própria escola, ou em outras instituições.	5	7,6
	Leitura individual (revistas, livros, Internet, etc.) sobre questões científicas e pedagógicas de sua área de conhecimento ou atuação.	13	19,7

	<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	100
--	--------------	-----------	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

#### **4.6 Tabela 6 Atividades Alternativas/paralelas Realizadas**

A Tabela 6 mostra a busca individual dos professores de filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba por formação continuada que os auxiliem/capacitem para exercer sua profissão docente. Analisou-se os tipos de atividades como: cursos com temas científicos e pedagógicos, manuseio da TICs, diversidade e inclusão social, gestão de sala de aula e resoluções de conflitos, aperfeiçoamento pedagógico científico ou didático, desenvolvimento profissional na escola e leituras individual sobre filosofia e práticas pedagógicas.

Os dados nos revelaram que 15,2% dos professores buscaram ampliar seus conhecimentos em filosofia participando de cursos ministrados por especialistas.

Dos docentes que responderam o questionário, 18,2% procuraram cursos que os auxiliassem em questões pedagógicas ou metodológicas, demonstrando, assim, a necessidade de formação continuada sobre os conhecimentos pedagógicos; como já constatado ao longo desta pesquisa, há lacuna deixada pela formação inicial.

Apenas 7,6% procuraram cursos que tinham como enfoque as TICs, confirmando os dados do indicador 12 da Tabela 2, em que 82,4% demonstraram não estarem satisfeitos com a formação recebida que teve enfoque das TICs.

No que diz respeito às ações afirmativas com relação à diversidade, percebemos uma preocupação dos professores, com 18,2% procurando se capacitar para melhor atender às minorias culturais que possuem presença constante em nossas salas de aula.

Existe pouca preocupação dos professores com a gestão da sala de aula e a solução de conflitos, com 9,1% buscando qualificação. Nesse sentido, preocupa, ainda, que apenas 4,5% procuraram participar de grupos de aperfeiçoamento pedagógico; cabe alertar se existem tais grupos que se reúnem presencialmente para tal fim.

Sobre projetos de desenvolvimento profissional 7,6% responderam terem buscado na própria escola ou em outras instituições, revelando, assim, pouca preocupação com esse aspecto importante da profissão docente. 19,7% dos professores buscam leituras individualizadas que fundamentam sua prática pedagógica e revelam preocupação de estar sempre se atualizando para se manter no mercado de trabalho, já que boa parte dos professores é emergencial, não usufruindo do plano de carreiras e salários. Entendemos a estabilidade via concurso público como um incentivo para os profissionais docentes buscarem

melhorias de formação e, conseqüentemente, realização profissional no exercício da profissão. A busca pela leitura individual na área específica de filosofia nos preocupa: o que está acontecendo com a formação continuada desses professores?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores é complexa. Compreendemos o ser humano num contínuo em suas dimensões social, política, afetiva e emocional, atestando que estamos sempre em movimento, como nos indica Heráclito. A formação continuada deve possibilitar ao professor tempo para refletir sua prática com seus pares e, a partir do encontro dialogado num movimento de construção e reconstrução do processo formativo, este professor (a) é sujeito da formação, sendo ele o principal mediador do processo ensino-aprendizagem. A formação não deve desprezar os conteúdos disciplinares e didáticos, mas compreender que este professor é dotado de emoção, sensibilidade, afetividade, que no movimento dialético do exercício da profissão, constitui-se, apropria-se e constrói saberes, bem como conhecimentos que devem ser levados em consideração nos projetos e programas de formação continuada.

O exercício da docência está ligado com a organização escolar, o currículo, os colegas professores e a pluralidade de ideias que tem o pano de fundo a própria sobrevivência profissional em determinado contexto. As características de hierarquizar as disciplinas é um fator que pode nos envolver e isso acaba fragmentando o trabalho coletivo. Em consequência, teremos professores isolados em sua sala de aula, sem partilhar as angústias, preocupações, e nem as experiências pedagógicas bem-sucedidas, que também devem ser partilhadas, gerando uma rede de colaboração entre os professores da escola. Diferentemente de outros países da América, o Brasil, em relação à política educacional, constituiu-se com característica peculiar segundo Abrucio (2010, p.53): “no campo educacional foi constituída, desde as origens do país, uma coalizão mais forte em prol das universidades do que aquela vinculada à expansão da educação básica”. Como enfatizamos, há discrepância entre a teoria e a prática, e a articulação entre os entes federados é fragmentada, por conseguinte, a desigualdade no campo educacional entre as regiões do Brasil é explícita.

Os professores de Filosofia, em geral, também ensinam outras disciplinas, sendo as mais comuns história e sociologia. Já os docentes de matemática ensinam física e vice-versa. Diante disso, a ampliação de possibilidades para manter-se trabalhando, segundo Davis (2012, p.49), “os professores temporários são mais receptivos às ações de formação continuada do que os professores efetivos”. As políticas de incentivo à participação em formação continuada são fragilizadas pela falta de recursos financeiros, além da não consideração de participação em cursos de pós-graduação Lato ou Stricto Sensu na progressão da carreira.

Grande parte das ações de formação continuada oferecidas pelas secretarias, seja estadual ou municipal, está pautada em cursos preparados por especialistas para aprimorar as práticas docentes, desconsiderando as necessidades dos professores. Em determinado contexto que esse profissional exerce sua docência, concordamos com Imbernón, e questionamos esse aspecto da formação continuada oferecida oficialmente por comprovar seu pouco efeito para o processo de dimensões socioafetivas, psicológicas, relacionais e emocionais que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Portanto, devem ser avaliados os impactos na ação pedagógica e na aprendizagem dos alunos, também beneficiados com a formação continuada do professor. Palestras, seminários, jornadas, congressos e encontros pedagógicos são ações pontuais na formação docente, e insuficientes para promover mudanças na prática pedagógica.

Estes dois eixos, necessidades e formação continuada, ficaram explícitos na medida em que aprofundamos a discussão. No primeiro capítulo, sobre a formação continuada dos professores da educação básica, estabeleceu-se, a partir dos aspectos legais e das políticas públicas, marco de como a formação continuada se sustenta como direito conquistado dos professores.

No caminho que fizemos em relação às necessidades de formação continuada dos professores nesta investigação, emergiram algumas dificuldades e obstáculos ante a formação continuada, uma vez que a legislação garante esse direito dos professores. A Tabela 1, na qual destacamos os dados sociodemográficos dos professores de filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba, revela que é urgente um olhar e um acompanhamento na dimensão da experiência docente, pois 44,4% se encontram na faixa de 0 a 5 anos no exercício da docência, demonstrando a necessidade de formação continuada. É nesse intervalo de tempo no exercício da profissão que são firmadas as relações de pertença a um grupo profissional, e de solidificação da identidade profissional. Nesse início há o confronto com situações complexas que podem pôr em risco o entusiasmo que ocorre no início da carreira.

Quanto à dimensão de gestão desempenhada, 83,3% não exerceram. Tal situação faz ser urgente oportunizar aos professores de filosofia experiências que contemplem a dimensão da gestão com editais que permitam aos professores elaborarem projetos e os coordenarem.

Na Tabela 2, referente ao grau de satisfação em relação aos conteúdos, foram identificadas necessidades de formação continuada nos “Aspectos didáticos ou metodológicos do ensino, materiais didáticos e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem de filosofia” com 88,2%. Tem-se o mesmo percentual nos conteúdos relativos às diversidades sociais e à inclusão, evidenciando que é preciso investir na formação continuada. Ainda na

Tabela 2, 94,1% foi o resultado quando os professores responderam o questionário referente às características psicológicas dos alunos, às características familiares e sociais dos alunos, sobre os conteúdos relacionados às competências e sua formação no nível educacional dos alunos. O mesmo percentual de 94,1% no indicador gestão de sala de aula em seu aspecto: organização, convivência e resolução de conflito. Assim, emerge a necessidade de que os docentes de filosofia melhorem sua atuação profissional em busca de melhor qualidade na educação. Ainda destacamos que, com 82,4% de respostas nos indicadores “Conhecimentos e aplicações educacionais das TICs” e “Procedimentos para a autoavaliação”, é preciso atenção para essas necessidades, atitude importante para melhoria da qualidade na educação.

Quando abordamos, na Tabela 3, o grau de satisfação em relação às atividades de formação, obtivemos dados que chamaram atenção para as necessidades dos docentes de filosofia. São eles: 94,1% nos indicadores “Trabalho em grupo entre os participantes, oficinas com desenvolvimentos de suas propostas em sala de aula e análise das condições e apoio institucional para melhorar a formação na escola”, e, ainda, 82,4% em “Atividades que envolvem as famílias como parceiras na aprendizagem escolar”.

Para não tergiversar, na Tabela 4 perguntamos sobre o impacto da formação na aprendizagem dos professores e as necessidades de lá emergidas foram: 70,6% necessitam de aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar, domínios de critérios e procedimentos para organizar a aprendizagem dos alunos, compreensão, sensibilidade e capacidade para entender as diferenças pessoais, sociais e culturais dos alunos, consciência da importância das relações com as famílias numa relação positiva e, por fim, abertura e compromisso com as mudanças necessárias para a melhoria da educação. Faz-se necessário um olhar mais atencioso para tais necessidades dos professores de filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba.

Nesta mesma perspectiva, na Tabela 5 abordamos o impacto da formação continuada, só que agora na aprendizagem dos alunos destacamos as necessidades reveladas. Nos indicadores “Melhor utilização de novas metodologias de ensino, como a aprendizagem cooperativa, trabalho por projeto; Maior envolvimento, interesse e motivação dos alunos; Melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos”, 82,4% revelaram que devemos ter prioridade para atender a tais necessidades.

A Tabela 6, referente às atividades alternativas/paralelas realizadas por cada professor, que buscou fazer um investimento pessoal na formação continuada para adquirir conhecimentos, afim de auxiliar no seu trabalho, revelou 66 incidências. Destas, destacamos a

preocupação de 13 professores num universo de 18 com a leitura individual sobre sua área de atuação, a filosofia, e 12 professores procuraram investir em cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas à avaliação da aprendizagem, mostrando uma atitude de atividade para suprir suas necessidades de formação que se apresentam no exercício da docência. Destacamos que as necessidades, de acordo com Leontiev (1978), emergem da relação com o meio social.

Levar em consideração as respostas dos professores que fazem acontecer o ensino de filosofia nas escolas estaduais de Uberaba é um convite para reavaliar como estão sendo ofertadas as formações continuadas. Começamos a provocar reflexão sobre o ensino de filosofia, seu papel no ensino médio e as necessidades de formação continuada dos professores num contexto que às vezes não colabora para a efetividade do exercício da docência e da solidificação da identidade profissional.

Propomos que ocorram formações sistemáticas entre os professores de filosofia tendo eles próprios como responsáveis por preparem os encontros/cursos, com temáticas variadas a partir das necessidades que emergiram desta pesquisa, como, por exemplo: Oficinas que possibilitem a partilha de suas práticas pedagógicas; Organizar o planejamento de filosofia em conjunto com as demais áreas de conhecimentos enfocando a interdisciplinaridade da filosofia; Que nas atividades de formação contemple as necessidade dos professores, quanto aos conteúdos, procedimentos de avaliação e autoavaliação, presença da família na vida escolar do filho; trabalho coletivo na elaboração do PPP das escolas e recursos financeiros destinados à participação dos professores em seminários, congressos, encontros que enfoquem a necessidade de formação continuada num mundo de constante transformações.

Defendemos um projeto de formação continuada como um processo permanente de busca de saberes necessários. A atividade docente terá início com a formação inicial e se estenderá ao longo da vida profissional. Como Heidegger afirma, somos seres inacabados, estamos em um processo dialético de trocas de experiências, angústias e alegrias. A formação dos professores, portanto, engloba a dimensão pessoal, científica e pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO Luiz, Fernando. A Dinâmica Federativa da Educação Brasileira: Diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner. (orgs). **Educação e Federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

AQUINO, F. O.; BORGES, C. M. (Orgs). **A Formação Inicial de professores: olhares e perspectivas nacionais e internacionais**. Uberlândia: Edufu, 2014.

\_\_\_\_\_. (Orgs). **A Formação de professores para a Educação Básica: discussões teóricas e práticas**. Uberlândia: Edufu, 2015.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papiros, 2016.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas SP: Papiros, 2001.

ANFOPE. **Documento Final XIII Encontro Nacional**. Campinas, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto Imagens**. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BAVARESCO, Agemir. Filosofia, uma Escola de Liberdade: O ensino da Filosofia na Universidade/Unesco 2007. In: KUIAVA, Evaldo A. SANGALLI, José I. CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: INEP, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Parecer CNE/CES nº 492/2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB n.5/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº:02/2015. Aprovado em 09/06/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Objetivos, Diretrizes e Funcionamento**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento Desenvolvimento e Gestão. **Professores da educação básica no Brasil:** condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

\_\_\_\_\_. Orientações curriculares para o ensino médio. v.3. **Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2011.** Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nos 1/1992 a 93/2016, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. 50. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 8.752 /2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **LEI n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **LEI n. 11.738/2008.** Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **LEI n. 13.415/2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BREZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor:** Identidade e Profissionalização Docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARMINATI, Celso João. **Professores de Filosofia:** crise e perspectivas. Itajaí: Universidade Vale do Itajaí, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber as Práticas Educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIS, Claudia, L. F. et al. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DELORS, Jacques et. al. **Educação um Tesouro a Descobrir.** Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: editora Cortez, 1998.

FERNANDES SILVA, Edileuza; FERNANDES, Rosana C. de A. A Escola Democrática nas percepções de profissionais da educação. **Revista de Administração educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 03-16 jul./dez 2016.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Souza Batista. **Projeto Mineiro de desenvolvimento profissional de educadores - PDP:** um estudo da formação continuada de professores. Campinas: PUC-Campinas, 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Perfil Profissional Docente no Brasil:** metodologias e categorias de pesquisas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

FONSECA Junior, Alceu Cordeiro. **A Formação Continuada dos Professores de Filosofia da Rede Pública de Ensino do Paraná entre os anos de 2004 a 2008**: Análise a partir do Projeto Folhas e do Livro Didático Público de Filosofia. 2016. 177 f. (Mestrado em Educação) Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2016.

GALLO, Silvio. Para Além da Explicação: O professor e o Aprendizado ativo da Filosofia. In: KUIAVA, Evaldo A. SANGALLI, José I. CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação Docente. Belo Horizonte, v.2, n.3, p.11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13 n.37 jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GATTI, Bernadete et al. **Por uma Revolução no Campo da Formação de Professores**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, Pedro. **O Ensino de Filosofia no Brasil: algumas notas sobre avanços e desafios**. Revista Perspectivas, v.2, n.1 (2017), p.3-17.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 14.ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto 44959, de 24/11/2008**. Estabelece normas para o credenciamento, pela Secretaria de Estado de Educação, de instituições prestadoras de serviços educacionais de ensino superior na área de capacitação de educadores para integrar a rede mineira de formação de educadores da Rede Pública. Minas Gerais Diário do Executivo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais – PDEMG**. Diário do Executivo, 2011.

Helving, Carlos Henrique Martins Torra. O projeto político pedagógico como elemento integrador da formação continuada de professores da educação básica. In: XII Educere. **Anais...** 2015.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernadete et al. **Por uma Revolução no Campo da Formação de Professores**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE/MG 2842/2016. **Dispõe sobre o Ensino Médio nas Escolas da rede Pública Estadual de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2016.

JÚNIOR, Paula, V. Francisco. **Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente**. Revista Scientia: Ano 01, Edição 01, p.01-191, Jun/Nov. 2012.

KUIAVA, Evaldo A; SANGALLI, José I; CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

KULLOCK, MAISA. S. G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió (AL): Edufal, 2000. 56p.

KRONBAUER, Gilberto Luiz. Problemas e perspectivas na formação de professores (as) de Filosofia. In: KUIAVA, Evaldo A. SANGALLI, José I. CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

LEONTIEV, A. N. **Actividad Conciencia y Personalidad**. Editorial Pueblo y Educación Ciudad de la Habana – 1983.

\_\_\_\_\_. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L.S. e outros – **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. S.P: Ícone/Edusp, 1988.

LIBÂNEO, Carlos José. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. Goiânia: Cortez. 1998.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

LIMA, Emília Freitas. Análise de Necessidades Formativas de Docentes Ingressantes em numa Universidade Pública. **Rev. bras. Estud. pedagogia**. (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.

LUCE, Maria Beatriz. Formação de Professores: a política e as diretrizes curriculares. **Revista em Aberto**, Brasília, v.30, n.98, p.185-200, jan./abr. 2017.

MATOS, Junot Cornélio. **A Formação pedagógica dos professores de Filosofia: Um debate, muitas vozes**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

NUÑEZ, Beltrán, I; RAMALHO, Leite B. Estudo da Determinação das Necessidades de Professores: o caso do novo Ensino Médio no Brasil – Elemento Norteador do Processo formativo (inicial/continuado). **OEI-Revista Ibero-americana de Educacion**. Março, 2002.

OECD (2015), **Education at a Glance 2015: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, 2015.

PIMENTA, Garrido Selma. Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista Nuance** v. III Setembro de 1997.

PRADA Luiz; FREITAS Thaís; FREITAS, Aline Cinara. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.10, n.30, p.367-387, maio/ago. 2010.

ROBERTO, G. GALLO, S. (Orgs.). **Da Filosofia como Disciplina: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SAVIANI, Demerval. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Revista em Aberto**. Brasília, ano 9. n 45. Jan/mar 1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ricardo José; LIMA, Milton de José. Contribuições da Teoria da Atividade de Leontiev para o Trabalho com Bebês na Creche. **Revista Textura**, v. 18, n. 36 p. 286-307, jan/abr. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações humanas**. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, M, F. Geovana. **Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes**. B. Téc. SENAC: R. Educ. Professor, Rio de Janeiro, v.35, n.1, jan./abr.2009.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem o que pensam o que almejam** — / Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Aventura de Formar Professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

ZUBEN, Newton V. Aquiles. **Filosofia e Educação**. Revista em Aberto. Brasília, ano 9. n.45. Jan/mar 1990.

## ANEXOS

## Anexo A

<b>FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS</b>
<u>Título do projeto/ Coordenador:</u>
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>
<u>Referência (normas ABNT):</u>
<u>Ementa da fonte (artigo ou capítulo):</u>
<u>Objetivos do estudo:</u>
<u>Resumo de conteúdo:</u>
<u>Conclusões do autor:</u>
<u>Conclusões do pesquisador(a):</u>
<u>Nome do pesquisador (a):</u> <u>Data:</u>

**Orientações para o trabalho com a Ficha Resumo de Conteúdos:**

Com o resumo pretende-se elaborar uma síntese seletiva do texto, destacando os aspectos de maior interesse e importância. O objetivo é “a condensação do conteúdo, expondo ao mesmo tempo tanto as finalidades e metodologia quanto os resultados obtidos e as conclusões da autoria, permitindo a utilização em trabalhos científicos e dispensando, portanto, a leitura posterior do texto original”. (MARKONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2003, p. 68). Na Ficha Resumo de Conteúdo podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].
- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam ir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador(a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [ ].

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborado com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Isto último é muito importante para as pesquisas de equipe

## Anexo B

<b>FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL</b>
<u>Título do projeto/ Coordenador:</u>
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>
<u>Referência do Documento(normas ABNT):</u>
<u>Ementa do Documento:</u>
<u>Objetivos do Documento:</u>
<u>Resumo de Conteúdo do Documento:</u>
<u>Conclusões do pesquisador sobre o Documento:</u>
<u>Nome do pesquisador (a):</u> <u>Data:</u>

**Orientações para o trabalho com a Ficha Análise de Documentos:**

Esta Ficha pretende ser um instrumento para a análise documental. Ela permite a coleta de informações sobre o conjunto de documentos que alimentam a pesquisa. O item: Resumo de Conteúdo do Documento pode ser subdividido nas categorias de análise que se precisam estudar em cada um desses documentos. Na Ficha de Análise Documental podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].
- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam ir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador(a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [ ].

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborada com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Isto último é muito importante nas pesquisas em equipe.

Anexo C



UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Linha de pesquisa:** Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem.

**ALUNO:** ALVINO MORAES DE AMOREM ([alvino.amorim@ifro.edu.br](mailto:alvino.amorim@ifro.edu.br))

**ORIENTADOR:** Dr. ORLANDO FERNANDEZ AQUINO ([orlando.aquino@uniube.br](mailto:orlando.aquino@uniube.br))

**Título da pesquisa:** Diagnóstico da necessidade de formação continuada de professores de Filosofia que atuam na Rede Pública Estadual (ensino médio) em Uberaba-MG.

**QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA QUE ATUAM NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM UBERABA<sup>1</sup>.**

**INSTRUÇÕES:**

Ao realizar esta investigação, consideramos essencial conhecer o ponto de vista dos professores da Rede Estadual de Ensino de Uberaba sobre as atividades de formação, continuada, realizadas nos últimos anos. Solicitamos-lhe que responda, a este questionário, cujos resultados, serão aplicados na elaboração de fases posteriores do projeto de pesquisa. Daí a importância redobrada que atribuímos à informação que nos pode conceder.

O questionário está dividido em seções: o conteúdo e atividades de educação continuada, contribuições para aprendizagem dos professores, o impacto sobre o ensino-aprendizagem do aluno. Você perceberá que ele será respondido de forma rápida e fácil. Para cada questão/item apenas uma alternativa deve ser assinalada. Se julgar necessário utilize os espaços apropriados para sugestões e argumentações.

Observação! O questionário só pode ser respondido uma única vez.

**BLOCO I. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:**

1. Sexo:  Masculino  Feminino

2. Anos de experiência docente:

- Entre 0 e 5 anos  
 Entre 6 e 15 anos  
 Entre 16 e 25 anos  
 Mais de 25 anos

3. Formação acadêmica:

- Estudante de graduação  
 Graduado (a)  
 Especialista  
 Mestre  
 Doutor

Caso tenha pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), especificar se é na área de educação ou não, caso não, informar em que área é a respectiva formação:

( ) SIM ( ) NÃO QUAL: \_\_\_\_\_

1-O presente questionário é uma adaptação do usado na Espanha no projeto "A formação continuada do professorado. Políticas, programas, aprendizagens docentes e impactos no ensino e nas aprendizagens do alumnado", financiado pela UNESCO (2014). O projeto foi coordenado pelo Prof. Dr. Juan Manuel Escudero Muñoz, da Universidade de Múrcia, quem gentilmente nos permitiu usar o original do questionário. Está proibida a reprodução e uso deste instrumento sem a prévia autorização dos autores.

4. Condição da formação acadêmica para atuar enquanto professor:

- Autorizado (CAT – Certificado de Avaliação de Títulos)  
 Habilitado (licenciatura)  
 Habilitado em outra formação (Química, Matemática, Biologia, dentre outras)

Outra (s) (especificar): \_\_\_\_\_

5. Níveis da docência em que atua. (Pode marcar mais de uma opção se for o caso):

- Educação Infantil  
 Ensino Fundamental  
 Ensino Médio  
 Ensino Superior

Outra (s) (especificar): \_\_\_\_\_

6. Funções de gestão desempenhadas nos últimos 5 anos. (Pode marcar mais de uma opção se for o caso):

- Nenhuma  
 Direção  
 Secretaria  
 Coordenação pedagógica  
 Vice Direção  
 Responsabilidade de projetos desenvolvidos na escola

Outra (s) (especificar): \_\_\_\_\_

7. Participação nos últimos 5 anos nas atividades oficiais de formação continuada de professores (cursos específicos para formação, oficinas, grupos de trabalho, seminário, formação em centros universitários, projetos de inovação e outras):

- Sim  
 Não (se selecionado Não, por favor passe para o BLOCO V deste questionário e desconsidere todos os outros)

8. Escreva o seu e-mail se quiser receber informações sobre os resultados desta investigação.

## BLOCO II. PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES OFICIAIS DE FORMAÇÃO:

### II.1. CONTEÚDOS:

Abaixo está uma lista de vários conteúdos que podem ter sido discutidos no(s) curso(s)/ atividade(s) em que você tenha participado nos últimos cinco anos. Por favor, avalie o seu grau de satisfação com as mesmas. Assinale apenas os conteúdos em que você participou, deixando em branco os que não procedem.

Assinale e avalie somente o contexto que foi tratado durante a sua formação, bem como, o seu GRAU DE SATISFAÇÃO nessa formação:

	muito baixo	baixo	médio	alto	muito alto
9. Conteúdo científico ou disciplinar de filosofia para facilitar o seu ensino.	<input type="radio"/>				
10. Aspectos didáticos ou metodológicos do ensino, materiais didáticos e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem de filosofia.	<input type="radio"/>				
11. Teorias, instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem	<input type="radio"/>				
12. Conhecimentos e aplicações educacionais das TICs (tecnologias da informação e comunicação).	<input type="radio"/>				

13. Características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>				
14. Características familiares e sociais dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>				
15. Conteúdos relativos às diversidades sociais e a inclusão dos sujeitos no contexto escolar.	<input type="radio"/>				
16. Conteúdos relacionados às competências e sua formação no nível educacional correspondente dos alunos.	<input type="radio"/>				
17. Questões sobre a gestão da escola, a elaboração e gestão do PPP, os órgãos de gestão (colegiados) e outros assuntos institucionais.	<input type="radio"/>				
18. Gestão da sala de aula: organização, convivência, resolução de conflito.	<input type="radio"/>				
19. Critérios e procedimentos para a autoavaliação de seu ensino e a avaliação do ensino de seus pares.	<input type="radio"/>				
20. Abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores.	<input type="radio"/>				

Observações. (Se você julgar necessário, preencha os comentários que achar pertinente que não foram tratados nesse bloco de questões).

#### II.2. ATIVIDADES DE FORMAÇÃO:

Avaliar o GRAU DE SATISFAÇÃO das atividades de formação. Basta verificar aqueles em que participou, deixando os demais em branco.

	muito baixo	baixo	médio	alto	muito alto
21. Cursos ou oficinas ministradas por professores-formadores.	<input type="radio"/>				
- Explicação da base teórica do curso pelo professor-formador	<input type="radio"/>				
- Explicação da metodologia, materiais e outros pelo professor-formador.	<input type="radio"/>				
- Observação, análise e discussão de estudos de caso, exemplos, materiais didáticos, vídeos, experiências, etc.	<input type="radio"/>				
- Trabalho em grupo entre os participantes.	<input type="radio"/>				
- Encerramento do curso ou oficina com o desenvolvimento de suas propostas em sala de aula, com a presença dos participantes, bem como o acompanhamento dos professores formadores.	<input type="radio"/>				
22. Participação em atividades de formação on-line.	<input type="radio"/>				
23. Planejamento das atividades de currículo e ensino.	<input type="radio"/>				
24. Atividades específicas de planejamento, em grupo, de unidades didáticas que mais tarde serão trabalhadas em sala de aula.	<input type="radio"/>				

25. Atividades de observação ou de gravação em vídeo de aulas, para posterior análise e discussão coletiva, no intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores.	<input type="radio"/>				
26. Análise dos resultados das avaliações de séries, ciclos ou disciplinas, com o objetivo de melhorar o processo avaliativo e os resultados dos alunos.	<input type="radio"/>				
27. Participação em projetos de inovação pedagógica na própria escola ou em conjunto com outras, realizando-se reuniões de acompanhamento e avaliação de resultados.	<input type="radio"/>				
28. Participação em seminários com o objetivo de analisar e refletir sobre a prática docente.	<input type="radio"/>				
29. Atividades de trabalho com as famílias e outros agentes da sociedade, destinadas a melhorar as relações e a participação efetiva das mesmas na aprendizagem escolar.	<input type="radio"/>				
30. Leitura individual (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação. (Filosofia).	<input type="radio"/>				
31. Leitura em grupos de professores (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação. (Filosofia).	<input type="radio"/>				
32. Análise das condições e apoio institucional em sua escola para melhorar a formação de professores.	<input type="radio"/>				

Observações . (Se você julgar necessário, preencha os comentários que achar pertinente que não foram tratados nesse bloco de questões).

### III. O IMPACTO DA FORMAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE PROFESSORES:

Assinale agora, por favor, o POSSÍVEL IMPACTO da formação em que você participou nas suas aprendizagens como professor (a).

	muito baixo	baixo	médio	alto	muito alto
33. Aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar seus conteúdos da disciplina que trabalha (Filosofia).	<input type="radio"/>				
34. Disposição e capacidade de coordenar grupos e colaborar com os demais professores.	<input type="radio"/>				
35. Capacidade de motivar e inserir o aluno na relação ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>				
36. Melhoria de seus conceitos e atitudes em relação ao ensino e a aprendizagem escolar.	<input type="radio"/>				
37. Domínio de critérios e procedimentos para organizar a aprendizagem dos alunos.	<input type="radio"/>				
38. Compreensão, sensibilidade e capacidade para entender as diferenças pessoais, sociais e culturais dos alunos.	<input type="radio"/>				
39. Crença de que todos os alunos podem aprender desde que as condições internas e externas sejam favoráveis ao alcance dos objetivos.	<input type="radio"/>				
40. Desenvolvimento das atitudes e habilidades para pensar pessoalmente e com os demais sobre as práticas docentes.	<input type="radio"/>				
41. Capacidade de alcançar um bom ambiente em sala de aula e manter relações positivas com os alunos.	<input type="radio"/>				
42. Consciência da importância das relações com as famílias e com o entorno social dos alunos, atuando para que essas relações sejam positivas.	<input type="radio"/>				
43. Abertura e compromisso com as mudanças necessárias para a melhoria da educação.	<input type="radio"/>				

Observações . (Se você julgar necessário, preencha os comentários que achar pertinente que não foram tratados nesse bloco de questões).

#### IV. O IMPACTO DA FORMAÇÃO EM SALA DE AULA E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Responda agora sobre o GRAU DE INFLUÊNCIA que a formação continuada tem tido sobre os aspectos listados abaixo:

	muito baixo	baixo	médio	alto	muito alto
44. Melhor utilização das metodologias de ensino, tais como a aprendizagem cooperativa, trabalho por projeto, aprendizagem baseada em problemas, o ensino para a compreensão, dentre outras.	<input type="radio"/>				
45. Melhoria do clima de sala de aula e das relações com os alunos.	<input type="radio"/>				
46. Maior envolvimento, interesse e motivação dos alunos.	<input type="radio"/>				
47. Melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos.	<input type="radio"/>				
48. Melhoria dos cuidados de alunos com baixo rendimento, oferecendo alternativas para aprimorar esse desempenho	<input type="radio"/>				
49. Mudanças na concepção do ensino e da profissão docente .	<input type="radio"/>				

Observações . (Se você julgar necessário, preencha os comentários que achar pertinente que não foram tratados nesse bloco de questões).

#### V. OUTRAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO

Se você participou de atividades NÃO OFICIAIS de formação continuada, marque o seu conteúdo. Você poderá marcar mais de uma opção.

50. Tipo de atividade não Oficial.

- Cursos ministrados por especialistas sobre temas científicos de sua área de conhecimento ou situação.
- Cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas a avaliação da aprendizagem.
- Atividades de formação relacionadas com os recursos pedagógicos e suas aplicações no ensino, incluindo as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).
- Ações formativas relacionadas com a diversidade, o multiculturalismo, as minorias culturais, a inclusão social etc.
- Atividades de formação relacionadas com a gestão da aula, a convivência e a solução de conflitos.
- Participar de grupos de aperfeiçoamento pedagógico, científico ou didático, seja presencial ou virtual.
- Projetos de desenvolvimento profissional na própria escola, ou em outras instituições.
- Leitura individual (revistas, livros, Internet, etc.) sobre questões científicas e pedagógicas de sua área de conhecimento ou situação.

Outros.(Por favor indique-as)

5

OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa \_\_\_\_\_

Identificação (RG) do participante da pesquisa \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável: Orlando Fernández Aquino – RNE: V582309-0

Pesquisador-assistente: Alvino Moraes de Amorim – RG: MT 760480

Título do projeto: **DIAGNÓSTICO DA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA QUE ATUAM NA REDE PÚBLICA ESTADUAL (ENSINO MÉDIO) EM UBERABA-MG.**

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba - UNIUBE

Identificação (conselho), telefone e e-mail: CEP - UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38.055-500-Uberaba/MG, tel.: (34) 3319-8959 e-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br)

Você \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) para participar do projeto “DIAGNÓSTICO DA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FÍLOSOFIA QUE ATUAM NA REDE PÚBLICA ESTADUAL (ENSINO MÉDIO) EM UBERABA-MG”, de responsabilidade do Pesquisador responsável, Orlando Fernandez Aquino – RNE: V582309-0 e Pesquisador assistente, Alvino Moraes de Amorim – RG/MT 760480, desenvolvido na Universidade de Uberaba - UNIUBE.

O objeto de estudo da presente pesquisa é Diagnóstico da Necessidade de Formação Continuada dos Professores de Filosofia da Rede Pública Estadual do Município de Uberaba (MG). A partir de minha indissiocrasia procuro compreender o desafio de como ensinar Filosofia de maneira significativa para os jovens? Como os professores de filosofia da educação básica compreendem o seu processo de formação continuada? Quais as reais necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia? O que a legislação assegura sobre a formação continuada? Essas inquietações nortearam a definição do objeto da pesquisa. Uma vez definido o objeto da pesquisa formulou-se o problema: Como elaborar um diagnóstico adequado das necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia da rede pública estadual de Uberaba? O objetivo geral é Elaborar um diagnóstico adequado das necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba. Este por sua vez originou-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Desenvolver um estudo sobre as políticas de formação de professores, em nível nacional e estadual.
2. Realizar um levantamento sobre as pesquisas existentes em relação à formação continuada de professores no âmbito nacional e estadual.
3. Analisar o estado atual da formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Uberaba.
4. Triangular os dados e informações obtidas através do cumprimento dos estudos anteriores.

A pesquisa poderá trazer benefícios diretos para os participantes, na medida em que oportunizará a reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional docente. A médio e a longo prazo, poderá despertar o seu interesse em dar continuidade à sua formação e ao seu desenvolvimento.

Se aceitar participar deste projeto, você responderá a um questionário impresso, com perguntas fechadas com alguns campos e, para algumas questões, para que você possa se expressar além do que foi respondido no questionário.

Consideradas as características e circunstâncias da pesquisa, os riscos decorrentes de sua participação são mínimos. Você será respeitado em sua dignidade e autonomia, em suas opiniões e valores. Serão evitados os riscos e tomadas todas as medidas e cuidados para preservar a confidencialidade dos dados colhidos, e a proteção da privacidade dos sujeitos envolvidos. Serão tomadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos e atenuar seus efeitos. O material de pesquisa será guardado pelo pesquisador em arquivo trancado por cinco anos e, após esse período, será providenciado o correto descarte.

Pela participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, ou por não querer ser submetido a algum procedimento que lhe for solicitado (a), nenhuma penalidade lhe será imposta.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, na qual constam a identificação e os telefones dos membros de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

---

Assinatura do participante

---

Alvino Moraes de Amorim RG/MT 760480  
Pesquisador Assistente  
Telefone e e-mail: (69) 9.8154-1603–alvino.amorim@ifro.edu.br

---

Orlando Fernández Aquino –RNE: V582309-0 Prof. Dr. Pesquisador Responsável.  
Telefone e e-mail: (34) 3319-8831 – [orlando.aquino@uniube.br](mailto:orlando.aquino@uniube.br)

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Diagnóstico de necessidades de formação continuada de professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba - MG.

**Pesquisador:** ALVINO MORAES DE AMORIM

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 80211317.9.0000.5145

**Instituição Proponente:** SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.424.373

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de pesquisa de mestrado com 20 professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba, MG. Tem como objeto o diagnóstico das necessidades de formação continuada dos professores e está integrada a um projeto maior intitulado: "Formação continuada de professores em Minas Gerais: políticas, programas, necessidades e impactos na aprendizagem dos alunos". Orienta-se pela seguinte hipótese: "Caso se realize adequadamente uma triangulação entre as informações oferecidas pelas políticas públicas, os resultados das pesquisas sobre formação de professores, e o que dizem os professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba, será possível obter um diagnóstico de suas necessidades de formação continuada". Prevê-se pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Vincula-se à necessidade constatada de formação continuada de professores. Há uma base teórica bem delineada e discutida que justifica a necessidade do estudo. Conforme o proponente: "As orientações gerais da rede nacional de formação continuada enfatizam que a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual. Logo, a formação continuada não é correção de um curso porventura precário, mas necessária à reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvida na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. Levando em consideração a escassez de trabalhos que abordam a temática formação continuada dos professores de Filosofia e a obrigatoriedade desta nos

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801  
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500  
 UF: MG Município: UBERABA  
 Telefone: (34)3319-8811 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Projeto: 2.424.373

currículos das escolas de ensino médio [...]. Indicam-se argumentos para tal diagnóstico e formação, dada a recente "abertura de mais de 70 vagas na área de Filosofia, dentre outros".

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Elaborar um diagnóstico adequado das necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba.

**Objetivos Secundários:**

1. Desenvolver um estudo sobre as políticas de formação de professores, em nível nacional e estadual.
2. Realizar um levantamento sobre as pesquisas existentes em relação a formação continuada de professores no âmbito nacional e estadual.
3. Analisar o estado atual da formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Uberaba.
4. Triangular os dados e informações obtidas através do cumprimento dos estudos anteriores.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Dados o objeto de estudo e a natureza da pesquisa, tem-se boa margem de certeza que os benefícios podem superar os riscos. Estes parecem ser mínimos, mesmo que não claramente explicitados. Informa-se que: "Considerando que o professor não precisa se identificar ao responder as perguntas na aplicação do questionário. Os sujeitos participantes da

pesquisa existe possibilidade de risco mínima na dimensão moral, social e intelectual, por isso, garantiremos aos participantes da pesquisa que seus nomes não aparecerão nos resultados públicos da investigação. Ao mesmo tempo os sujeitos terão participação voluntária na resposta ao questionário, expressada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, podendo desistir a qualquer momento". Como benefícios, de ordem coletiva e não imediata, aponta-se "para uma política de formação continuada para os professores de filosofia que tenha impacto e significado na sua prática, conseqüentemente melhorando a qualidade do ensino na rede. Os pesquisadores se comprometem a dar uma devolutiva dos resultados a Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, o que permitirá usar este diagnóstico no desenho futuro da formação continuada de seus professores".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é pertinente, está bem fundamentada teórica e metodologicamente. Os objetivos são

Endereço: Av. Nere Sabino, 1801  
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500  
 UF: MG Município: UBERABA  
 Telefone: (34)3319-8811 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  **Plataforma  
Brasil**  
UNIUBE

Continuação do Parecer: 2.424.373

viáveis e guardam coerência com a metodologia. O protocolo está bem instruído teórica e metodologicamente.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

De acordo. Seguem anexados: folha de rosto, projeto em formatos PB e brochura, questionário para professores de filosofia, autorização para a pesquisa, termo de consentimento livre e esclarecido, ficha de análise documental, ficha de conteúdos, orçamento e cronograma.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto apresenta relevância científica e social. Está bem delineado e tem potencial de contribuição para a área.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em 07/12/2017 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta, lembrando o proponente do compromisso com o que trata as Resoluções 466/12 e 510/2016, especialmente no que diz respeito a entrega dos Relatórios Parcial e Final da pesquisa ao CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1004978.pdf	30/10/2017 10:46:47		Acelto
Outros	autorizacao_pesquisa.pdf	30/10/2017 10:44:07	ALVINO MORAES DE AMORIM	Acelto
Outros	questionario_filosofia.docx	30/10/2017 10:37:41	ALVINO MORAES DE AMORIM	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	04/10/2017 21:02:18	ALVINO MORAES DE AMORIM	Acelto
Outros	ficha_analise_documental.docx	04/10/2017 19:16:39	ALVINO MORAES DE AMORIM	Acelto
Outros	ficha_conteudos.docx	04/10/2017 17:14:03	ALVINO MORAES DE AMORIM	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_final.docx	04/10/2017 16:29:07	ALVINO MORAES DE AMORIM	Acelto
Orçamento	orcamento_projeto.docx	04/10/2017 16:19:16	ALVINO MORAES DE AMORIM	Acelto

Endereço: Av. Nere Sabino, 1801  
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500  
 UF: MG Município: UBERABA  
 Telefone: (34)3319-8811 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br



UNIVERSIDADE DE UBERABA -  **Plataforma  
Brasil**  
UNIUBE

Continuação do Parecer: 2.424.373

Cronograma	cronograma_brasil.docx	04/10/2017 15:28:15	ALVINO MORAES DE AMORIM	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	04/10/2017 15:08:13	ALVINO MORAES DE AMORIM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 06 de Dezembro de 2017

---

Assinado por:  
Geraldo Thedel Junior  
(Coordenador)

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801  
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500  
UF: MG Município: UBERABA  
Telefone: (34)3319-8811 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cnp@uniube.br