



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – (PROF – FILO)**  
**LINHA: PRÁTICA DE ENSINO DE FILOSOFIA**

**CÍCERO REGINALDO NASCIMENTO SANTOS**

**INTERFACES ENTRE ENSINO DE FILOSOFIA E FORMAÇÃO CRÍTICA: UM  
OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

**FORTALEZA - CE**

**2019**

**CÍCERO REGINALDO NASCIMENTO SANTOS**

**INTERFACES ENTRE ENSINO DE FILOSOFIA E FORMAÇÃO CRÍTICA: UM  
OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós –  
graduação em Filosofia Prof-Filo da  
Universidade Federal do Ceará – UFC, como  
requisito obrigatório à obtenção do título de  
Mestre em Filosofia.

**Área de Concentração:** prática de ensino de  
Filosofia.

**Orientador:** Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva  
Filho.

**FORTALEZA - CE**

**2019**

**CÍCERO REGINALDO NASCIMENTO SANTOS**

**INTERFACES ENTRE ENSINO DE FILOSOFIA E FORMAÇÃO CRÍTICA: UM  
OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós –  
graduação em Filosofia Prof-Filo da  
Universidade Federal do Ceará – UFC, como  
requisito obrigatório à obtenção do título de  
Mestre em Filosofia.

**Área de Concentração:** prática de ensino de  
Filosofia.

**Orientador:** Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva  
Filho.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

\_Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Fátima Maria Nobre Lopes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Socorro Lucena Lima  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A minha mãe, Francisca do Nascimento Santos (*in memoriam*), pela delicadeza de afeto e cuidado expressos em gestos simples que deixaram marcas indeléveis em minha condição humana.

## AGRADECIMENTOS

Ao Ser Primeiro pela possibilidade de existência.

A minha esposa e minhas filhas pelo apoio, incentivo e todo afeto dedicado ao longo dessa etapa de formação. As lágrimas derramadas a cada viagem fertilizam o que existe de melhor na minha condição humana.

Ao meu pai e irmãos, especialmente Ruth (irmã-filha) pela alegria manifesta a cada conquista efetivada ao longo da minha atividade profissional.

Ao Prof. Dr. Adauto Lopes pelo acompanhamento marcado por características de um intelectual profundo, crítico e um ser humano admirável. Aprendi a admirá-lo desde as primeiras aulas do mestrado e não tenho palavras para expressar minha gratidão.

A Prof.<sup>a</sup> Dra. Fátima Nobre pela condição ética de formar cada estudante com zelo e amor surpreendentes. A senhora inaugura sempre um mundo novo na vida dos acadêmicos e comigo não foi diferente. Portanto, resta uma enorme gratidão de minha parte.

A Prof.<sup>a</sup> Dra. Socorro Lucena que a vida oportunizou conhecê-la no âmbito do convívio familiar em Aurora. Tenho o incomensurável privilégio de tê-la na minha história, dialeticamente encerrando e abrindo ciclos de vida, fundados no terreno dos nobres e delicados afetos.

Ao Programa de Pós- Graduação em Filosofia (Prof – Filo), pelo substrato intelectual oferecido ao professor da educação básica do Ceará.

Aos colegas de mestrado, especialmente Nicácio, meu conterrâneo do Cariri e Jean Formiga, alguém que se tornou sinônimo de acolhida e amizade durante as aulas em cada semestre letivo.

A tantas pessoas queridas que não tenho condições de nomeá-las neste texto, mas povoam o campo vasto, fecundo e cativante de minhas amizades.

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência.

Theodor w. Adorno

## RESUMO

O contexto contemporâneo da realidade educacional brasileira possibilita pensar o Ensino de Filosofia em múltiplas dimensões. A pesquisa vislumbrada nesta dissertação objetiva investigar as interfaces da relação ensino de filosofia e formação crítica. Logo, oportuniza um debate sobre a práxis filosófica que leve em consideração o olhar dos estudantes do ensino médio quanto à filosofia. Contempla a necessidade recorrente de problematização das práticas de ensino de filosofia, uma vez que traz a baila diversas interrogações, a saber: qual o olhar dos estudantes sobre a necessidade da Filosofia no ensino médio? Que papel é atribuído à Filosofia no desenvolvimento da vida escolar? Como os estudantes compreendem a relação entre Filosofia e formação crítica? É possível inferir que o ensino de Filosofia na escola se reflete em práticas humanas emancipatórias? Estas interrogações acentuam a discussão sobre o papel do ensino de filosofia na formação da juventude escolar. A pesquisa organiza-se em três eixos. O primeiro versa sobre vários elementos teóricos quanto ao ensino de filosofia no nível médio. O segundo discute filosofia e formação emancipatória, referendado no pensamento de Adorno. O terceiro apresenta a pesquisa de campo, o trajeto metodológico e a análise dos resultados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório aplicado com estudantes do 3º Ano da EEM José Bezerra de Menezes, situada em Juazeiro do Norte e os resultados considerados pela perspectiva técnica de análise dos conteúdos. Aponta-se a relevância social de compreender os diversos elementos que podem incidir na efetivação de um projeto educacional que vise contribuir para evitar a violência e promover ações emancipatórias.

Palavras – Chaves: Ensino de Filosofia. Formação Crítica. Emancipação Humana.

## **ABSTRACT**

The contemporary context of the Brazilian educational reality makes it possible to think about the teaching of philosophy in multiple dimensions. The research glimpsed in this dissertation aims to investigate the interfaces of the philosophy teaching relationship and critical formation. Thus, it provides a debate on philosophical praxis that takes into consideration the high school students' view of philosophy. It reflects the recurrent need to problematize philosophy teaching practices, since it raises several questions, namely: what is the students' view on the need for philosophy in high school? What role is assigned to philosophy in the development of school life? How do students understand the relationship between philosophy and critical education? Is it possible to infer that the teaching of philosophy at school is reflected in emancipatory human practices? These questions highlight the discussion on the role of philosophy teaching in the formation of school youth. The research is organized in three axes. The first deals with various theoretical elements regarding the teaching of philosophy at the secondary level. The second discusses philosophy and emancipatory formation, endorsed in Adorno's thought. The third presents the field research, the methodological path and the analysis of the results. This is a qualitative, exploratory research applied with students of the 3rd Year of the EEM José Bezerra de Menezes, located in Juazeiro do Norte and the results considered by the technical perspective of content analysis. It points out the social relevance of understanding the various elements that can affect the implementation of an educational project that aims to contribute to preventing violence and promoting emancipatory actions.

**Keywords:** Philosophy Teaching. Critical Formation. Human Emancipation.



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANPOF	Associação Nacional de Pós – Graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EEM	Escola de Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PFC	Plano de Flexibilização Curricular.
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria da Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura Física Escolar.....	42
Quadro 2 - Quadro de Professores da Escola.....	43

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO E SU PERSPECTIVA CRÍTICA.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 A DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ENSINO DE FILOSOFIA: MARCO LEGAL.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3 O ENSINO DE FILOSOFIA ENQUANTO QUESTÃO FILOSÓFICA E SUA PERSPECTIVA CRÍTICA.....</b>	<b>28</b>
<b>3 FILOSOFIA E FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA A PARTIR DO PENSAMENTO DE THEODOR W. ADORNO.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 ADORNO E A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 A FILOSOFIA NO HORIZONTE DA PRÁXIS E DA CRÍTICA DIALÉTICA.....</b>	<b>34</b>
<b>4 O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO COMO MEDIAÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA.....</b>	<b>36</b>
<b>4.1 A NATUREZA DA PESQUISA FILOSÓFICA: PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>38</b>
<b>4.2 FILOSOFIA E FORMAÇÃO CRÍTICA: ANÁLISE SOBRE O OLHAR DE ESTUDANDES DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>40</b>
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>49</b>
<b>APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OBTER OS RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>55</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXO A – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO JOSÉ BEZERRA MENEZES.....</b>	<b>58</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga as interfaces da relação ensino de filosofia e formação crítica. Oportuniza um debate sobre a práxis filosófica que leve em consideração o olhar dos estudantes do ensino médio quanto à disciplina de Filosofia para a sua formação. Comtemplam-se aqui a necessidade recorrente de problematização das práticas de ensino de filosofia, uma vez que se colocam em cena diversas interrogações, a saber: qual o olhar dos estudantes sobre a necessidade da filosofia no ensino médio? Que papel é atribuído à filosofia no desenvolvimento da vida escolar? Como os estudantes compreendem a relação entre filosofia e formação crítica? É possível inferir que o ensino de filosofia na escola se reflete em práticas humanas emancipatórias?

Apresenta-se, neste trabalho, a hipótese de que o ensino de filosofia colabora, segundo o olhar dos estudantes do ensino médio, para o desenvolvimento de uma formação crítica. A confirmação ou negação desse pressuposto vincula-se ao referencial teórico abordado e a investigação da realidade.

A pesquisa em foco considera, dentre outros elementos, que a realidade educacional das escolas de Ensino Médio apresenta certo caráter utilitarista, privilegiando práticas pedagógicas voltadas para o vestibular. Com a expansão da educação superior no Brasil, a corrida para a entrada na Universidade tem atingido também a escola pública. Já é possível verificar posturas pedagógicas trazidas dos estabelecimentos particulares, para serem aplicadas nas escolas da rede pública. Dessa forma, são implementadas atitudes de competitividade, bem como gincanas e demais práticas acompanhadas de prêmio aos vencedores, considerados “os melhores”.

Ainda nesta direção são envolvidas as unidades de ensino com a atenção para as escolas nota 10 entre outros projetos e programas. Assim, as possibilidades de pensamento reflexivo se distanciam do cotidiano escolar. Os professores, por sua vez, podem ser envolvidos nesta “onda de praticismo”, elegendo práticas de concorrência geralmente bem vindas ao interior das instituições escolares.

Por sua vez, os docentes, em trabalhos precarizados, carecem de tempo para o preparo de suas aulas e espaços de reflexão. Muitos deles necessitando de desenvolvimento profissional, retornam as universidades em busca de qualificação, ficando mais uma vez sem condições para o preparo de suas aulas, com a lógica competitiva impregnada na sua rotina. Dessa forma, a política da competitividade e os avanços da tecnologia digital em que os jovens estão impregnados, nem sempre está voltada para os valores da reflexão, da solidariedade e da

coletividade.

Com um encontro semanal no contexto das demais disciplinas da chamada “grade curricular”, a Filosofia pode se perder na “menos valia” da dimensão utilitarista dos demais conhecimentos curriculares.

Indagamos sobre as condições concretas do professor realizar um trabalho voltado para a práxis e a formação crítico-reflexiva com os alunos. Qual a natureza dessa crítica dada pelo ensino de Filosofia?

No estado do Ceará, o ingresso no magistério para a educação básica é feita através de concurso público. Partimos da hipótese que os candidatos para concorrerem às vagas existentes sejam, na sua maioria, preenchidas por bacharéis em Filosofia, muitos deles de Seminários ligados à Igreja Católica. Em ambos os casos normalmente provenientes de uma formação rígida e tradicional.

Assim, a exigência de uma formação crítica precisaria de condições pedagógicas para o trabalho docente voltado para a reflexão e crítica ao mesmo tempo, inserida no contexto das reais condições da efetivação de metodologias que assumida no coletivo viabilize a inter, trans e multidisciplinaridade. Diante do quadro apresentado, pode-se sintetizar como uma pergunta relevante: Em que condições de vida, formação e trabalho, o professor de Filosofia do Ensino Médio desenvolve suas práticas? Desta indagação decorrem as demais perguntas: Que formação pedagógica tem o professor de Filosofia para desenvolver uma metodologia capaz de prover atitudes de reflexão crítica? Que atitudes a escola poderia assumir como projeto coletivo, na busca de ultrapassar os limites da Filosofia como componente curricular do ensino médio para assumir o espaço formativo de análise e reflexão crítica sobre o papel do jovem na sociedade atual?

A partir da elaboração das perguntas supracitadas emergem os objetivos do presente trabalho: Objetivo Geral – Compreender a docência em Filosofia como espaços de reflexão e formação crítica no Ensino Médio, a partir do olhar dos estudantes. Objetivos Específicos – Pontuar elementos da trajetória histórica e epistemológica das práticas de ensino de filosofia no nível médio da educação brasileira; Situar o ensino de Filosofia no contexto das atividades da escola, de forma a contribuir para uma formação humana voltada para a análise crítica da sociedade; Tematizar as práticas docentes em Filosofia integrada ao Projeto Pedagógico da Escola e ao desenvolvimento metodológico de posturas emancipatórias; Promover encontros, fórum de debate e rodas de conversa buscando dialogar com os alunos sobre os caminhos de efetivação de posturas críticas, referendadas no aprofundamento de temas filosóficos.

Torna-se relevante pontuar a existência de uma vasta literatura que debate questões relacionadas ao ensino de filosofia em nível médio. O diálogo fértil sobre o citado horizonte de pesquisa envolve diversas perspectivas. Congressos educacionais, encontros da área, artigos, livros possibilitam estudar o percurso histórico de inserção, manutenção ou existência da filosofia na escola. Citando um breve recorte histórico da realidade brasileira, pode-se destacar a efervescência do diálogo sobre o espaço institucional da Filosofia, característicos do final da década de 1990 e início de 2000. Aqui se considera a referência de Fávero, 2002.

O ano de 2001 certamente ficará marcado na história do ensino da filosofia como sendo um ano de expectativa, luta, mobilização, mas ao mesmo tempo, de frustração e de constatação de que ainda vivemos tempos “amargos”, no que se refere a um espaço institucional para a filosofia (FÁVERO, 2002, p. 425)

Fica evidente a referência ao Projeto de Lei Complementar 9/00, do deputado Pe. Roque Zimmermann que, dentre outros fatores, estabeleceria naquele momento o marco jurídico de garantia obrigatória da filosofia no ensino médio. Fávero (2002) pontua enfaticamente a frustração de boa parte da população brasileira com o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Todavia, uma indagação ganhou corpo: “a retirada da filosofia dos currículos significaria uma perseguição política e ideológica ou um problema de incompetência pedagógica?”.

Levando-se em consideração outras referências, pode-se mencionar uma gama de pesquisadores nacionais discutindo temas ligados ao ensino da filosofia, principalmente quando em 2008, a Filosofia volta a ser obrigatória na escola.

A conjuntura do Brasil contemporâneo fez emergir diversos elementos que estão diretamente relacionados à reiterada discussão sobre o *locus* epistemológico da filosofia na escola e na formação da juventude. A Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13415/17 aprovada no Governo do Presidente Michel Temer, provocou um grande debate entre os professores de Filosofia, em especial entre os profissionais que desenvolvem atividades laborativas na realidade escolar.

O chamado Novo Ensino Médio traz em seu arcabouço mudanças significativas na estrutura de ensino, comportando alterações na carga horária, fundamentos pedagógicos e instituindo uma Base Nacional Curricular Comum.

A implementação da nova lei que deve iniciar em 2020 tem gerado grandes angústias e mobilizado diversas frentes de debates e resistência entre os docentes, acadêmicos de Filosofia, dentre outros atores sociais. As questões em pauta contemplam o impacto da Reforma

do Ensino Médio na formação de professores da área de Filosofia, a organização curricular, o mercado de trabalho, a estrutura das unidades escolares, financiamento da educação básica e principalmente as condições de possibilidade de uma formação crítica da juventude escolar, atrelada, dentre outras questões, a especificidade da prática de ensino de Filosofia.

Considerando a realidade do Estado do Ceará, pode-se evidenciar a existência de várias atividades que visam articular a rede estadual de ensino para iniciar em 2020 a experiência piloto de concretizar a Reforma, já aludida anteriormente neste texto, nas turmas de 1º Ano do Ensino Médio.

A SEDUC planeja ampliar o processo de implementação gradativamente para as turmas de 2º e 3º Ano do nível médio em anos vindouros, referendado na consolidação das políticas estaduais em curso, bem como nos mecanismos de avaliação sobre os indicadores de resultados educacionais do Estado.

Dentre o conjunto de atividades que marcam o cenário cotidiano das escolas cearenses quanto à transição para o Novo Ensino Médio, sobretudo nos anos de 2018 e 2019, pode-se destacar primeiro alguns encontros de formação promovidos pela SEDUC para gestores escolares, visando subsidiar teoricamente a compreensão da Reforma. Em passo subsequente, os gestores realizaram encontros com a comunidade escolar, recolando o debate sobre as mudanças em curso. Ressalta-se que o ensino de Filosofia diante deste cenário encontra-se na incerteza quanto à permanência curricular na formação crítica da juventude escolar.

Outra atividade realizada no momento hodierno da educação básica do Ceará foi o lançamento da proposta de adesão ao Novo Ensino Médio, algo efetivado por cada unidade escolar, via plataforma online específica do Ministério da Educação, implicando diretamente no repasse de verbas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Uma vez tendo efetivado a citada adesão, as escolas públicas da rede estadual cearense passaram a etapa de construção de Proposta de Flexibilização Curricular (PFC). Trata-se de um projeto dividido em vários eixos, a saber: identificação da unidade escolar; estrutura de governança; mapeamento do interesse dos estudantes; plano de formação continuada; atividades com foco no protagonismo juvenil; atividades com foco no projeto de vida; ações de flexibilização curricular; execução de recursos via PDDE Novo Ensino Médio.

A PFC, na atual conjuntura está em construção e será postada na plataforma do PDDE Interativo em data final a ser divulgada pelo Ministério da Educação com previsão para o segundo semestre de 2019. A referência feita a PFC assume o intento de explicitar a complexidade característica da educação escolar em nível médio que protagoniza um quadro

de muitas mudanças, incertezas, incompreensões e críticas feitas por professores, pesquisadores da educação brasileira.

Os professores de filosofia do ensino médio colocam-se diante da reflexão entre, no mínimo, dois horizontes. O primeiro diz respeito ao ensino de filosofia que se realiza no momento contemporâneo, marcado pelos desafios de uma ínfima carga horária curricular fragmentada em várias turmas, algo que implica diretamente numa enorme quantidade de alunos, um volume excessivo de trabalho. Acrescentam-se ainda as questões vinculadas a formação de professores de filosofia na licenciatura e na pós-graduação; ampliação das pesquisas sobre práticas de ensino; reconhecimento por parte dos estudantes do ensino médio do lugar epistemológico da filosofia na formação de uma postura crítica; a valorização da carreira docente.

O segundo horizonte é quanto à questão futura. Muitas indagações estão latentes quando consideramos a presença do ensino de filosofia na escola. Admitindo as características da realidade socioeducacional brasileira, faz-se relevante perguntar sobre as condições de oferta dos itinerários formativos presentes no escopo do Novo Ensino Médio; a restrição de conteúdos filosóficos presentes na vida da juventude escolar; a diminuição dos postos de trabalhos para professores de filosofia.

Em linhas gerais, configura-se um retrocesso no percurso de luta no campo da filosofia. Tinha-se um ambiente em que a questão basilar era consolidar com maior qualidade um ensino que, nos caracteres alhures mencionados, existia como obrigatório em todas as séries do ensino médio. Agora surge novamente a pauta de assegurar a permanência e justificar a necessidade da filosofia na educação escolar.

Adiciona-se como elemento a ser enfrentado na discussão sobre o ensino de filosofia, um empenho de setores do atual governo federal em identificar a diversidade das abordagens filosóficas como uma prática de ideologização da educação. As incertezas passam inclusive pelo financiamento dos cursos de Filosofia no país.

O ensino de filosofia pode ser estudado em múltiplas dimensões: as metodologias utilizadas nas aulas, o material didático, a necessidade de formação continuada, dentre outros. Todavia, considerando a experiência profissional de muitos professores do ensino médio, destaca-se uma problemática basilar, isto é, costumeiramente escuta-se em sala de aula os estudantes mencionarem que a filosofia tem a possibilidade de formação de uma consciência crítica. Entretanto, no mesmo espaço de formação, identificam-se reflexos de uma postura conservadora.



Logo, o desafio é estudar em que medida a filosofia tem realmente contribuído para a formação de uma postura crítica. Aqui surge certa importância desse trabalho ao pretender estudar a prática de ensino de filosofia a partir do olhar dos estudantes. Portanto, aqui a pretensão é pensar sobre a práxis filosófica presente na sala de aula do ensino médio. O cotidiano da vida profissional de um professor de filosofia possibilita levantar muitas inquietações. Por vezes, problematiza-se a competência pedagógica quanto à manutenção da filosofia e também o domínio do seu conteúdo. Surge ainda a tematização de que não somente a lei deve garantir a presença da filosofia na escola, mas acima de tudo a sua métrica por meio dos ensinamentos dos professores.

Neste viés, a dissertação em curso pontua a relevância social de compreender as mediações pedagógicas desenvolvidas em sala, em razão de um fator indispensável a um projeto educacional, a saber: educar para uma postura crítica e emancipatória. Portanto, a educação mediará à condição emancipatória quando promover uma formação crítica, vinculada a uma leitura crítica da realidade social.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório realizada com estudantes de 3º Ano da EEM José Bezerra de Menezes, localizada no bairro São Miguel, Juazeiro do Norte- CE. Os resultados da pesquisa passam pela reflexão, via análise dos conteúdos.

A dissertação organiza-se em três grandes capítulos. O primeiro versa sobre vários elementos teóricos quanto ao ensino de filosofia no nível médio. O segundo discute filosofia e formação emancipatória, referendado no pensamento de Adorno. O terceiro apresenta a pesquisa de campo, o trajeto metodológico e análise dos resultados.

## **2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO E SUA PERSPECTIVA CRÍTICA**

Este capítulo da dissertação contempla uma reflexão sobre o ensino de Filosofia e sua perspectiva crítica, com ênfase no nível médio, organizando-se em três seções teóricas. Inicialmente apresenta-se de forma sumária alguns elementos históricos gerais acerca do ensino de Filosofia na escola média no Brasil desde sua origem mais remota até o momento contemporâneo. Na segunda seção, reflete-se sobre a dimensão didático-pedagógico, considerando o marco legal que tem direcionado o ensino supracitado citado. No terceiro momento problematiza-se a especificidade epistemológica do ensino de Filosofia, evidenciando-se a existência de uma questão filosófica inerente ao ato de ensinar tal disciplina curricular e a perspectiva da crítica como traço basilar da docência em Filosofia.

## 2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A História da Educação no Brasil é objeto de estudo de vários campos de conhecimento e tem raízes lançadas no período colonial, fase temporal situada entre o século XVI e a primeira metade do século XIX. Atrelado ao desenvolvimento educacional, na época da colonização surge um modo de ensino da Filosofia. Torna-se relevante pontuar a presença da Filosofia na maior parte do tempo de existência da rede secundária brasileira.

O marco protagonista da educação institucional no país ocorre a partir de 1549, com a chegada do Padre Manoel de Nóbrega e outros religiosos da Companhia de Jesus, instituição confessional fundada em 1534 por Inácio de Loyola, organizada em caracteres militares e com a função de instrução e catequese dos povos coloniais (CARTOLANO, 1985). A Filosofia neste recorte temporal acaba sendo vinculada ao ideal comum de formação cristão ou preparação para estudos superiores, condição acessível à elite erudita que poderia inclusive continuar os estudos na Europa.

Se num primeiro momento o ensino visava a formação do bom cristão, depois passará à função de propedêutica para os estudos superiores, com sua presença garantida e vinculada ao status de estudos para uma elite ilustrada, cultivada. O que significa dizer uma elite culta, humanista, erudita, mas também detentora de um saber enciclopédico e dogmático. (EITERER, 2002, p.471)

A literatura que aborda a dimensão histórica do ensino de filosofia no nível médio deixa evidente a profunda relação entre o papel missionário dos jesuítas de evangelização cristã e a escolha dos conteúdos filosóficos a serem lecionados, atrelado a um modelo pedagógico de base humanística europeia. Cartolano (1985) traz a assertiva de que a educação jesuítica se efetiva em caracteres do teocentrismo, gerando um monopólio de pensamento em Portugal e nas colônias, fato preponderante no espaço intelectual ocupado pela formação na erudição das humanidades clássicas, até mesmo em detrimento de outras tendências intelectuais existentes naquele momento histórico.

A filosofia se apresentava numa espécie de relação propedêutica para compreensão das verdades teológicas. Não se identifica nesta fase colonial substrato teórico que vincule o ensino de filosofia a revolução científica, teoria das práticas sociais, dentre outras possibilidades. Embora presente no currículo, vislumbra-se um objetivo religioso, limitando-se ao estudo de alguns textos tomistas e aristotélicos, conforme se encontra na obra de Evandro Ghedin.

O ensino de filosofia quase sempre esteve presente nos currículos dos cursos secundários brasileiros, tendo início com o curso de Filosofia e Ciências, também chamado de curso de Artes. Nesse curso, os jesuítas limitavam-se ao ensino de filosofia escolástica, com base no estudo de textos de Santo Tomás de Aquino e Aristóteles. (GHEDIN, 2002, P.210)

O público que tinha acesso ao estudo de filosofia era formado por colonos brancos, senhores ricos, proprietários de terra, donos de escravos. Tem-se aqui as principais características de formação das classes sociais do Brasil colônia. Logo, não seria exagero admitir que nos primórdios da inserção da filosofia na educação institucional brasileira ocorre uma cisão entre o ensino de conteúdos enciclopédicos teóricos e uma prática social revolucionária, emancipatória. Para autoras como Cartolano (1985, p.74), encontra-se neste ínterim um traço predominante na trajetória histórica da educação no Brasil, como aludido “um ensino centrado em conteúdos acadêmicos e enciclopédicos que primam por cindir a teoria da prática social”.

Referendado no texto de Ghedin (2002, p.210) é possível acrescentar, ainda no viés de caracterização do modelo jesuítico, que a filosofia tratada enquanto síntese escolástico- tomista e transmitida na forma de manuais, visava principalmente formar jovens para o ideal eclesiástico de vida sacerdotal ou formação na Europa, prioritariamente nos cursos de medicina e direito. Logo, a perspectiva central nos colégios jesuítas era “formar homens letrados, eruditos e católicos”.

O documento clássico que organiza o projeto de formação da Companhia de Jesus é a *Ratio Studiorum*, publicada em 1599, texto tomado como basilar para pesquisadores que estudam a trajetória histórica da educação brasileira. Torna-se relevante ressaltar a condição de planejamento do ensino encontrado na *Ratio Studiorum*, apontando para um entendimento mais aprimorado quanto à intencionalidade do ato formativo, embora vários autores destaquem que os conteúdos e métodos adotados careciam de independência de pensamento, abordagem crítica. Nesta direção, cabe como significativo a pesquisa de Souza (1992, p. 18) que afirma

A educação era naturalmente a formação do homem cristão dentro das doutrinas da Igreja Católica. Para isso, utilizou ideias e métodos da educação humanista, como os idiomas clássicos: mas, em geral, careceu do espírito dos humanistas, do sentido humano, terreno, da independência de pensamento, da função crítica, investigadora, alheia a qualquer imposição. Em lugar disso o dogma, a doutrina da igreja. O que os jesuítas trouxeram de novo foi para conservar o antigo, o tradicional.

Considerando Eiterer (2002, p.473) pode-se afirmar que os jesuítas foram expulsos em 1759, por razões de natureza política. O Marquês de Pombal realiza o feito por entender que a Companhia de Jesus estava concorrendo com o próprio Estado, uma vez que estava formando o cidadão para servir a Igreja e não ao Estado Civil. Esta pesquisadora sinaliza uma espécie de mudança de paradigma quanto ao ensino brasileiro. Ocorre uma ruptura quanto à perspectiva do medievo em sua configuração escolástica. O ensino passará a incorporar ideias advindas da revolução científica em curso na Europa. Mas Souza (1992) ressalta que houve um enorme prejuízo porque a expulsão dos jesuítas significou abrir mão de um sistema de ensino estruturado em todas as etapas, orientado pela Ratio Studiorum, sem ter algo desta natureza pronto para ser implementado.

Houve um hiato de 12 anos até que o sistema jesuítico fosse substituído pelo sistema de “aulas régias”. Ainda assim, substituiu-se um sistema orgânico, um currículo de cunho linear, ordenado, progressivo, com duração e conteúdos determinados, materiais e métodos específicos, por aulas avulsas de disciplinas isoladas. (EITERER, 2002, P.473)

O período que sucede a presença dos jesuítas é conhecido pela chamada reforma pombalina. Introduz-se nesta nova etapa da educação brasileira um conjunto de medidas objetivando a substituição da visão educacional e prática pedagógica edificada pelos jesuítas. Eiterer (2002, p.473-474) ressalta a especificidade do Seminário de Olinda enquanto instituição que desempenhou um papel relevante na formação de jovens idealistas que no início do século XIX lutaram por mudanças no quadro social do Brasil. Esta casa de formação conseguiu manter o perfil de sequência lógica dos conteúdos e tempo determinado de estudo, características da prática jesuítica, com abertura para novas ideias, assim como o uso de línguas modernas.

Todavia, Eiterer citando estudos desenvolvidos por outros pesquisadores evidencia que no campo da filosofia destaca-se ainda a proibição da leitura de algumas obras. A lista restringia autores como Locke, Hobbes, Rousseau, Espinosa, Voltaire. Encontra-se com uma das justificativas o fato de que estes poderiam influenciar o país na direção de visões vinculadas ao deísmo, ateísmo e materialismo. Admitindo o intento de apresentar outros elementos da reforma pombalina no cenário da educação brasileira, torna-se relevante citar Maciel e Neto (2006, p. 470).

As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do

cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

Pode-se inferir que o Marquês de Pombal lança os fundamentos para o que poderia ser chamado de uma espécie de início da escola pública brasileira. Consolida-se um ensino que não estava mais sob a égide de uma instituição religiosa, mas agora atendendo as diretrizes do Estado. Uma das maiores influências teóricas passa a ser o iluminismo que estava em expansão na Europa. Outra questão relevante a ser discutida é que embora as bases filosóficas escolhidas pelo Estado fossem ligadas ao iluminismo, inaugurando outra visão de mundo, os professores que estavam em atividade aqui no Brasil haviam sido formados pelos jesuítas.

Um novo ciclo de mudanças na educação brasileira se efetiva a partir de 1808, momento em que a Corte Portuguesa se instala no Brasil, fugindo da invasão de Napoleão Bonaparte a Portugal. Ampliam-se consideravelmente as condições de desenvolvimento da economia, política e cultura. Mesmo com reflexos de uma desorganização do sistema educacional gerado inicialmente pelo Marquês de Pombal, conforme alhures fora dito, a urgente demanda de modificação da estrutura da sociedade no tocante a urbanização, comércio, manufatura, faz eleger como certa prioridade um Ensino Superior de caráter mais técnico e não somente religioso. Conseqüentemente o Ensino Médio acaba assumindo o caráter de preparação intelectual para entrada na faculdade. Souza (1992, p.35) adverte que a instrução formal permanecia como perspectiva elitista, sem praticamente alcançar as camadas populares.

De modo geral, a instrução brasileira, com D. João VI, permaneceu aristocrática e destinada à preparação de uma elite e não a educação do povo. As atividades públicas, prestigiadas pela vida da Corte, contribuíram ainda mais para a valorização do letrado, do bacharel e do doutor, em contraste com quase ausência de educação popular.

Diversas medidas foram implementadas a partir da chegada de D. João VI, atendendo a dimensão de conferir as terras brasileiras o perfil de sede da Corte de Portugal. Segundo Ghiraldelli Jr (2015, p.16) menciona-se como relevante a criação de vários cursos profissionalizantes em nível médio e superior; “abertura dos portos”; nascimento da Imprensa Régia; criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro; Cursos na área de medicina; Academia Militar, dentre outros.

O ensino estava organizado em três níveis, a saber: primário, incluindo a chamada “escola de ler e escrever”; o secundário, mantido na modalidade de “aulas régias”, apenas

ganhando outras disciplinas; o superior, com cursos que atendiam aos interesses prioritários da Corte. Em 1822 ocorre a independência do Brasil de Portugal. Notadamente não acontece grandes transformações no ensino médio em geral e especificamente quanto a filosofia. Elege-se aqui dois acontecimentos de destaques.

O primeiro é o Ato Adicional à Constituição do Império de 1834 em que passa a vigorar a desobrigação do governo central de cuidar das escolas primárias e secundárias. A responsabilidade é direcionada a cada província. Apreciando esta medida Saviani (2011, p.129) explicita que apenas houve uma perspectiva de legalização da omissão do poder central no tocante a esta questão. O segundo é a criação do Colégio Pedro II que será inaugurado em 1838, seguido do surgimento dos primeiros Liceus das províncias brasileiras, evento um tanto emblemático da história do ensino secundário nacional. Resgatando a tese de que não houve transformações significativas durante a fase identificada como imperial (1822 – 1889) Eiterer (2002, p. 474) infere que

A Proclamação da Independência não muda a situação do ensino secundário: este permanece de cunho preparatório, seguindo as regras do ensino superior, preferencialmente segundo as exigências dos cursos jurídicos que formavam, na época, pessoal para os quadros administrativo e político, sendo assim, reforçado seu caráter propedêutico e elitista.

A filosofia manteve a condição de disciplina obrigatória durante a fase imperial em razão de ser pré-requisito para ter acesso ao nível superior. Durante a primeira metade do século XIX torna-se inegável prevalência do tomismo como visão filosófica hegemônica. Somente a partir de 1850 tem-se o incremento de outras correntes filosóficas, principalmente o ecletismo, o evolucionismo e o positivismo que passaram a ser lecionado nas escolas. Essas considerações encontra fundamento na obra de Ghedin (2002, p. 211) quando enfatiza

Até a primeira metade do século XIX, prevaleceu a orientação tomista do ensino de filosofia nos cursos secundários brasileiros. A partir de 1850, a influência do ecletismo, do evolucionismo e do positivismo começou a se fazer presente com mais intensidade, na medida em que os principais representantes dessas tendências passaram a lecionar filosofia nos estabelecimentos de ensino secundário, disseminando nesses cursos as novas ideias.

Com breves observações conceituais, Pereira (1995, p. 46-49) faz referência ao ecletismo como uma corrente que escolhe dentre doutrinas filosóficas diferentes, as teses que mais se apreciam, sem maiores preocupações com a “coerência destas teses entre si e de sua

conexão com os sistemas de origem”. O evolucionismo é caracterizado como doutrinas filosóficas, cuja tese seria de que o princípio da evolução apresenta-se como eixo explicativo de “todo tipo ou forma da realidade”. Já o positivismo é tratado em sua direta vinculação a ciência como forma de conhecimento possível da realidade. Logo, “causas ou princípios que não sejam acessíveis ao método da ciência não dão origem ao conhecimento”.

Ainda segundo Pereira, o conflito entre estas diferentes matizes filosóficas acabou contribuindo para uma reflexão sobre os conteúdos de filosofia a serem lecionados no ensino médio. A título de exemplificação cita-se o posicionamento de Silvio Romero, defensor do evolucionismo, criticando o “anacronismo, o enciclopedismo e o caráter metafísico do ensino de Filosofia”.

Sucedem a fase histórica da educação no Brasil imperial, a proclamação do Estado Republicano em 1889. Admitindo a assertiva de que ao longo do vasto tempo anterior a filosofia estava presente no currículo sem maiores problemas, tem-se neste ínterim o prenúncio de um quadro diferente. Os conteúdos filosóficos passarão a ter uma presença inconstante na vida escolar.

No intuito de contextualizar a discussão sobre a educação neste viés histórico, é válido considerar que a Proclamação da República não foi fruto de grandes mobilizações populares. Como assegura Ghiraldelli (2015, p. 20) este acontecimento se desenha a partir dos interesses dos barões do café, além de outros grupos econômicos regionais, adicionado a uma série de mudanças em curso tais como a influência econômica exterior; a substituição do regime escravocrata pelo trabalho assalariado; modificações da rede telegráfica, portuária e ferroviária.

Ghiraldelli (2015) destaca aquilo seria abordado como ganhos da perspectiva democrática, a saber: “desapareceu o Poder Moderador do Imperador, foi o fim do voto censitário, os títulos de nobreza terminaram e houve certa descentralização do poder”.

Na intenção de edificar uma caracterização geral, interessa evidenciar que na República nascente, ocorre um aprofundamento da influência estatal do ensino secundário. A ruptura com a Monarquia significou também ampliação da visão laica da educação. Assim, o ensino passa a ser considerado o horizonte de formação intelectual para as novas configurações políticas e econômicas. Nesta mesma abordagem, Alves (2002, p.25) escreve.

O rompimento com a monarquia e, sobretudo, com a Igreja católica, nos primórdios da República, fez com que o ensino escolar se tornasse o principal aparelho ideológico do Estado, responsável por disseminar e tornar “dominantes” os princípios e valores necessários para a sustentação do novo “modelo econômico e político” recém-instaurada.

Durante os primeiros anos do período republicano ainda era possível identificar na filosofia o papel de disciplina preambular para ingresso no Ensino Superior. Mas já no começo do século XX, acontece uma mudança de cenário. A filosofia passa a condição de facultativa, significando em termos práticos a inexistência do seu ensino. O século XX será marcado por muitas reformas, assim como estabelecimento de novo marco legal para o ensino da filosofia nas escolas. Esta seção não intenta explorar todas as reformas mas permitir a compreensão dos fundamentos gerais das oscilações da disciplina de filosofia. Logo, torna-se mister abrir espaço para o olhar teórico de Evandro Ghedin que sintetiza uma visão panorâmica da primeira metade do século XX.

Já na primeira metade do século XX, com a Reforma Carlos Maximiliano, pela primeira vez o ensino de filosofia foi afastado do curso regular de nível secundário, passando a figurar como disciplina facultativa, que, na prática, não chegou a ser ministrada. Com a Reforma Gustavo Capanema (1942), a filosofia voltou a ser uma disciplina obrigatória dos currículos dos cursos secundários, porém, aos poucos, teve início a gradativa redução do número de horas-aula semanais destinadas ao seu ensino. (GHEDIN, 2002 P.212)

A trajetória de incerteza ou negação da filosofia como disciplina no ensino médio tem vários momentos marcantes. Pode-se fazer referência a reforma empreendida pela lei 4. 024/61 quando a filosofia trona-se disciplina complementar. O ápice da expulsão da filosofia do currículo da escola brasileira, em se tratando da história recente, aconteceu em 1971. Trata-se da época de vigência do regime de exceção na vida política do país. Pereira (1995,p.37) faz uma crítica acentuada a reforma de 1971, enfatizando que esta promove uma profunda crise na identidade do ensino médio haja vista que gera uma incipiente profissionalização, não prepara com profundidade para o Ensino Superior, além de negligenciar a formação humana e social do estudante.

Corroborando com a reflexão sobre esse aspecto de dissolução daquilo que existia de filosofia na década em destaque, Gallo reafirma que não há nenhuma dúvida quanto a inexistência do espaço curricular para o ensino de filosofia.

Todos nós conhecemos bem a história recente da Filosofia no nível médio da Educação brasileira. Após a reforma educacional levada a cabo pela Lei nº 5692/71, a Filosofia deixou de ter espaço no currículo do nível médio de ensino, então denominado Segundo Grau. (GALLO, 2013, p. 13).



O final da década de 1970 e início da década de 1980 contemplou a mobilização intensa dos professores, acadêmicos, pesquisadores contra a Ditadura Militar, mas também pelo retorno da filosofia ao currículo escolar. Ressalta-se também uma acentuada divulgação da pedagogia libertadora de Paulo Freire, visão que oferece uma postura crítica para o ideal de educação no Brasil, comungando com especificidades do saber filosófico.

Considerando a gama de indicadores do processo de mobilização dos Departamentos de Filosofia, das Universidades, dos professores torna-se possível ilustrar a criação da SEAF a partir dos encontros entre pessoas da área em 1975 e da ANPOF em 1983. Gallo (2013, p.14) defende que o processo de luta permitiu conquistas. Nas suas palavras “Esse movimento logrou que, a partir de meados da década de 1980, ela pudesse ser oferecida como “disciplina optativa” nos currículos de vários estados brasileiros”. (Gallo, 2013, p.14)

A década de 1990 conhecerá as transformações do sistema educacional brasileiro empreendida pela Lei 9394/96. Quanto a Filosofia, a lei acaba situando apenas o acesso a Filosofia e Sociologia como algo necessário ao exercício da cidadania. Autores como Eiterer (2002, p.479) afirmam que houve uma recomendação do acesso a filosofia enquanto conteúdo, mas não se assegurou a perspectiva de uma disciplina curricular. Infere-se, principalmente entre os professores de filosofia, que poderia somente acontecer uma diluição do saber filosófico em outros campos.

Gallo (2013, p.16) acentua como significativo a criação em 2005 do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar na ANPOF, sendo que em 2006 já ocorreu à primeira reunião no evento bienal da referida associação. No ano de 2008 a filosofia reassume o caráter de obrigatoriedade no currículo do ensino médio. Outro aceno de consolidação de evento nacional para fortalecer a pesquisa, o debate quando ao ensino de filosofia é a realização da ANPOF Ensino Médio que tem marco inaugural em 2012.

A história do ensino de filosofia no Brasil encontra-se atualmente em fase de muitos questionamentos com a aprovação da reforma do ensino médio em 2017. Os docentes e estudantes encontram-se em processos de mobilização frente à BNCC (Base Nacional Curricular Comum), os itinerários formativos previstos na nova modalidade e o *locus* epistemológico da filosofia na formação crítica da juventude escolar.

## **2.2 A DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ENSINO DE FILOSOFIA: MARCO LEGAL**

As considerações anteriores sobre aspectos históricos sinalizaram que geralmente o

ensino de filosofia na escola brasileira esteve vinculado a uma dimensão abstrata, metafísica ou pragmática no sentido de ser instrumentalizada como propedêutica para outras disciplinas ou diferentes níveis de ensino. Logo, aparece como desafio a ser enfrentado a questão da mediação pedagógica para que a disciplina de filosofia seja articulada de forma contextualizada, gerando possibilidades de criticidade, reflexão e problematização da realidade.

Zita, (2002), evidencia que além da problemática supracitada, tem-se a questão da reprodução deste modelo pelos professores de filosofia no Brasil, uma vez que a formação dada com ênfase até meados do século XX assumia o perfil metafísico ao qual fizemos referência anteriormente.

Tal concepção revela as visões idealistas racionais e pragmáticas que, até meados do século XX, de um modo ou de outro, caracterizaram os saberes filosóficos no Brasil. Revelam-se aí, visões de mundo que permeiam toda a formação recebida pelos próprios professores de filosofia que, ao ensinar, a reproduzem. (Zita, 2002, p.483).

Pressupondo a relevância do debate sobre os fatores históricos, acrescenta-se o lugar de destaque teórico para a questão da legislação que estabelece as diretrizes gerais para o ensino de Filosofia no País. Existe um conjunto de Reformas que paulatinamente foi regrido conquistas ou retrocessos.

Nesta fase, a pesquisa faz um recorte teórico a partir de 1942 com a Reforma Capanema que faz a Filosofia se tornar obrigatória nas escolas, principalmente no ambiente das elites. Mas o fato ocorrido na citada década, configura-se como um sinal de algo que ficou comum na história do ensino de Filosofia brasileiro.

A década de 1960 conhece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 4024/61 que faz a Filosofia deixar de ser obrigatória novamente no currículo. Conforme Zita (2002, p.484), a década de 1970 se depara com a Lei 5692, período de regime militar no país e a mencionada legislação extingue a Filosofia do currículo.

Os anos de 1980, depois de forte mobilização, abre espaço para o parecer do Conselho Federal de Educação 7044/82 que permite o regresso da Filosofia ao currículo ainda que, segundo Zita, trate-se de um ambiente tecnicista voltado fortemente para questões econômicas.

A década de 1990 conhece, dentre outros marcos, a LDB 9394/96 que traz vários aspectos inovadores para o Ensino Médio. A seção IV, art. 35, considera que o ensino médio, com duração de três anos, encerrando a educação básica, terá como finalidade:

“ I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no

ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos 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 as 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 prática no ensino de cada disciplina”.

A LDB 9394/96 estabelece uma série de condições basilares para o desenvolvimento da educação nacional. A primeira finalidade aludida anteriormente é quanto a consolidação dos estudos e conhecimentos pressupostos no nível básico. Surge a prerrogativa da continuidade do processo formativo como algo que terá incidência na vida social dos estudantes.

A segunda perspectiva traz a categoria trabalho e cidadania, mediados pela capacidade de flexibilização diante das transformações históricas e sociais do mundo hodierno. A educação básica deve possibilitar competências para o processo de atuação profissional e participação na vida política.

A terceira finalidade traz à baila a formação humana, referendada em três elementos, a saber: a questão de uma formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Encontra-se aqui alguns caracteres que são diretamente ligados ao que pode ser trabalhado na disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Compartilha-se a visão de que a autonomia intelectual e pensamento crítico não são exclusivos da Filosofia, uma vez que pode ser fomentado em outros conteúdos curriculares. Mas trata-se de um traço importante do ensino filosófico no ambiente escolar.

A quarta finalidade evidencia a necessidade de compreender os fundamentos epistemológicos dos processos produtivos, principalmente rompendo a distância entre teoria e prática. Na verdade, o estudante poderá identificar que se trata de duas realidades em permanente diálogo.

Ainda seguindo a trilha LDB 9394/96, o inciso 1º do artigo 35 trata sobre os conteúdos, metodologias, formas de avaliação, prevendo que o estudante ao final do Ensino Médio tenha os seguintes domínios:

- I- “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II- conhecimento de formas contemporâneas de linguagem;
- III- domínio dos conhecimentos de filosofia e da sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Identifica-se o horizonte dos conteúdos filosóficos e sociológicos, como diretamente vinculados ao exercício da cidadania. A regulamentação dos princípios da LDB 9394/96 ocorre por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1999. O marco legal possibilita uma abertura para que os Estados atendam aos parâmetros gerais.

Compreende-se que semelhante ao início dos anos 2000, a Filosofia no Ensino Médio passa por um forte momento de reflexão. Não é possível avaliar o que ainda não foi implementado. Mas é fato que a Reforma do Ensino abre a discussão sobre a sobrevivência da Filosofia na formação da juventude escolar. Mesmo com a incerteza quanto ao desenho curricular, torna-se urgente perguntar sobre a própria identidade deste componente curricular no processo de formação durante a vida escolar. Neste sentido, Gallina ( 200) afirma que o momento é crucial para a disciplina de Filosofia, sobretudo quanto a definição de seu papel frente a educação e ao intento de formação humana.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais possibilitam um amplo debate sobre os rumos do ensino de filosofia no Brasil, gerando novos problemas de pesquisa relacionados ao lugar social da própria Filosofia como um todo. Giotto e Rodrigues (1999) ressaltam que o ensino de filosofia, considerando a legislação em pauta nesta seção, se efetiva como alternativa de real de levar o estudante a ter consciência da condição de sujeito capaz de provocar transformações sociais, culturais, políticas nas realidades em que estão inseridos.

### **2.3 O ENSINO DE FILOSOFIA ENQUANTO QUESTÃO FILOSÓFICA E SUA PERSPECTIVA CRÍTICA**

O ensino de filosofia em si mesmo já comporta algo que seria da natureza deste campo de conhecimento. Ensinar filosofia não se restringe a transmissão de um conjunto de conteúdos previamente definidos. Aliás, muitas interrogações entram em cena quando tratamos desta problemática. Zita ( 2002), assim expressa

Entendidas todas essas imbricações, faz sentido questionar: porque o ensino de filosofia no EM no atual contexto? Quais são as especificidades da filosofia nos currículos do EM? Que conteúdos devem ser contemplados nesse processo? Que metodologias devem ser empregadas para se desenvolver um ensino prazeroso e adequado de filosofia? O que os alunos de EM esperam da filosofia enquanto disciplina do currículo? Qual é o papel pedagógico do ensino de filosofia no processo de ensino – aprendizagem do EM? ZITA, 2002, p.170

Torna-se também relevante pontuar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde o final da década de 1990, trazem textualmente a competência e habilidade de desenvolver o pensamento crítico. Mas afinal o que significa pensar criticamente? Para responder a tal indagação é necessário considerar a realidade de trabalho docente na escola de EM na educação brasileira. Muitos fatores influenciam diretamente nas mediações pedagógicas a serem efetivadas no cotidiano da sala de aula.

A escola pública principalmente recebe uma juventude com várias demandas de ordem social, econômica, afetiva. O quadro de vulnerabilidade que marca a trajetória destes alunos fazem surgir muitos desafios para o desempenho da atividade do docente que acaba desempenhando vários papéis. Sobre este aspecto, Evandro Ghedin (2009; P. 15) afirma:

“É da natureza da atividade docente proceder á mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.”

A articulação desta visão crítica na disciplina pressupõe caracteres pedagógicos de sensibilidade, acolhida e mediação reflexiva que considera o tecido social enquanto perspectiva de provocação de diálogo com os autores ou conteúdos da filosofia. Aqui se contempla uma postura diferente daquela que tem marcado a tradição de ensino de filosofia no Brasil, geralmente de caráter metafísico e tomando como referência a História da Filosofia.

A filosofia não tem um papel de exclusividade no desenvolvimento de uma postura crítica. Embora, na realidade escolar, quando aparece qualquer atividade vinculada as palavras reflexão e crítica, corriqueiramente são atribuídas tais funções ao professor de filosofia, tido como responsável por aflorar nos alunos a curiosidade e despertar para o questionamento.

Percebe-se neste íterim, a dificuldade de desenvolvimento de projetos e atividades de caráter interdisciplinar como alternativa de ruptura com uma visão de conhecimento como algo estanque, isolado. O ensino de filosofia pode perpassar as várias atividades escolares por que é diretamente referendado na vida em todas as suas implicações. Logo, pode-se colocar como especificidade do ensino de filosofia o pensar crítico sobre o mundo, a ciência, a existência humana. Segundo Evandro Ghedin (2009; p. 35):

“Essa concepção condiciona e amplia o modo de ensinar, pensar e viver a filosofia. De certo modo, falo dela para introduzir a questão do pensar, que nos lança no interior da crítica e de sua construção como consciência que reflete, organiza e fundamenta sistematicamente uma epistemologia de seu processo e de seu modo de pensar.”

Mediado pelas aulas de filosofia como formação crítica, o estudante poderá ampliar a visão estabelecida sobre sua existência subjetiva e social. O filosofar pode fundar novas categorias de análise, mobilizar outra condição de atuação na sociedade. Nesta direção, Evandro Ghedin (2009; p.37) defende que

“... O processo de *filosofar*, entendido como a construção de um caminho que ajude a pessoa a pensar criticamente, criando uma estrutura cognitivo-reflexiva que lhe permita compreender a realidade em sua complexidade, aguçando-lhe o juízo, a habilidade analítica, o horizonte de compreensão e de construção de sentido ante os desafios da sociedade e do mundo contemporâneo.”

O filosofar vai à contramão da alienação, dogmas e regras estabelecidas por uma sociedade capitalista. É possibilidade de criação diante da técnica. Diante de um contexto de sala de aula que é reflexo do domínio de uma racionalidade técnica, instrumental, o ensino de filosofia pode viabilizar uma alternativa distinta do convencional. A filosofia comporta o convite a articular a crítica ao modelo político-econômico vigente. Como disse Evandro Ghedin (2009; p.38)

“É possibilitar uma alternativa de rompimento do *modus operandi* do sistema político-econômico. Quando se compreende a filosofia como um pensar reflexivo, crítico e criativo, ao filosofar cabe não só dar conta da imersão do ser humano no mundo, mas também pensar todas as suas dimensões, realidades, angústias e sofrimentos, assim como no sentido de tal imersão no conjunto das relações humanas.”

O ensino de filosofia manifesta uma reflexão crítica que tenta pensar as problemáticas, questões de uma sociedade ao qual está inserida. Na condição de pertencentes a classe trabalhadora, os estudantes do ensino médio podem receber o substrato intelectual para instituir outra visão sobre a realidade, Evandro Ghedin (2009; p. 55) afirma que “A filosofia é a atividade teórica da reflexão e crítica de problemas apresentados pela realidade, e esses problemas refletem necessidades e exigências de uma época e de uma realidade.”

O ensino de filosofia provê uma reflexão e consciência crítica porque possibilita o exercício de pensarmos que toma como objeto a realidade, nós mesmos e próprio pensamento. Este horizonte, ao ser desenvolvido em sala de aula, pode fazer o estudante experienciar algo totalmente novo em sua formação. Roberto Goto, 2009, p.67, assim coloca

“Pensar filosoficamente é refletir, voltando ao pensamento para e sobre nós mesmos, para e sobre o próprio pensamento. E na medida mesma em que é um refletir, um pensar sobre a nossa existência e nosso pensamento, a filosofia não apenas é como também provê a consciência crítica.”

O aluno que tem contato com a filosofia no Ensino Médio, tem como aprender um método de estudo, reflexão próprio da filosofia. Identifica-se a alternativa de apreender criticamente a estrutura de pensamento de cada autor estudado. Como já citou Renê José 2009, p.87 “Ao apreender o raciocínio do autor estudado, o aluno vai também assimilando aquela forma de pensar, de organizar as idéias e os argumentos, enfim, o procedimento reflexivo desse autor e se exercitando com ele nesse procedimento.”

Quando se fala em crítica na filosofia, pode-se encontrar diversos sentidos. A depender da tradição ou autor vislumbra-se algumas características diferentes. Para deixar evidente tais distinções, coloca-se a baila Walter Omar (2009, p.35) que esclarece

Na tradição analítica, ela está associada, frequentemente, ao desenvolvimento de certas habilidades de pensamento (Salmerón, 1992: 120-2); no pragmatismo, está ligada a um julgar com critério, a um apreciar com cuidado (Dewey, 1925; Lipman, 1998); entre os primeiros membros da Escola de Franckfurt, a consciência crítica é entendida como oposição à naturalização das idéias, saberes e valores dominantes (Horkheimer, 1990: 289); no marxismo de nossos dias, está usualmente ligada à transformação do mundo (Sánchez Vázquez, 1997: 416); entre alguns pós-estruturalistas, é entendida como um pôr em questão as evidências, um trazer á luz o pensamento que se oculta em todas as instituições, um “tornar difíceis os gestos demais fáceis” (Foucault,1981)

Retoma-se a tese de que a filosofia não é detentora de exclusividade ao tratar do tema do pensamento crítico. Mas também é inegável o protagonismo da perspectiva crítica no interior das aulas de filosofia. Trata-se de algo ligado a especificidade da existência humana. Evandro Ghedin (2009; p. 62) explicita que “a possibilidade de perguntar-se sobre algo pode instaurar um exercício reflexivo-crítico. Nesse sentido, a formação da consciência crítica é um processo vital, ou seja, o ser humano humaniza-se quando se interroga.”.

### **3 FILOSOFIA E FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA A PARTIR DO PENSAMENTO DE THEODOR W. ADORNO**

Este capítulo divide-se em três seções. Trata inicialmente da relação geral entre Adorno e o projeto de uma educação emancipatória. Discute-se uma possibilidade de visão sobre aquilo que deveria ser inerente ao qualquer projeto educacional. A segunda seção

apresenta a Filosofia vinculada ao horizonte da Práxis e da crítica dialética. A terceira e última fase traz a baila os caminhos para a condição de formação, considerando o encontro entre Filosofia e docência.

### **3.1 ADORNO E A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

O filósofo Theodor W. Adorno apresenta uma grande contribuição para o debate sobre a educação numa perspectiva emancipatória. Permite a compreensão de que a educação escolar situa-se dentro de uma lógica econômica marcada pelo advento do capitalismo industrial. Logo, uma questão fundamental a ser pautada é a como a sociedade está organizada e conseqüente o modelo educacional que surge neste âmbito. Vale compreender que no momento hodierno

qualquer voz discordante é objeto de censura e o adestramento para o conformismo estende-se até as manifestações psíquicas mais sutis. Neste jogo, a indústria cultural consegue apresentar-se como espírito objetivo, na mesma medida em que readquire, cada vez em maior grau, tendências antropológicas em seus [...] Quanto mais os bens culturais assim elaborados forem proporcionados e ajustados aos homens, tanto mais estes se convencem de ter encontrado neles o mundo que lhes é próprio. (ADORNO e HORKHEIMER 1973, P. 202).

Fica evidente na teoria de Adorno a impossibilidade de desconsiderar o papel da indústria cultural na formação humana. Na obra *Dialética do Esclarecimento* Adorno e Horkheimer mostram os caminhos de efetivação da Indústria cultural. Trata-se de um livro clássico em se tratando do pensamento filosófico do século XX, bem como expressivo referencial teórico da chamada escola de Frankfurt.

Na opinião dos sociólogos, a perda do apoio que a religião objetiva fornecia, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a um caos cultural. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985,P.99)

Todavia os autores afirmam que este pressuposto é desmentido pela cultura contemporânea que acaba conferindo as coisas uma espécie de ar de semelhança. Mesmo realidades estéticas e políticas opostas assumem um caráter de padronização. Neste contexto, o cinema, o rádio esvaziam-se do sentido de arte. Até mesmo o conceito de verdade fica restrita condição de mero negócio. “O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985,P.100)

Adorno revela a violência da Indústria cultural que estabelece forte influência na vida



de cada sujeito. Trata-se de uma racionalidade técnica que legitima a condição de existência restrita ao consumo desmedido. Nega-se a criatividade, a imaginação e individualidade. A lógica do capitalismo atinge até mesmo os mais distraídos. “A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. (ADORNO;HORKHEIMER, 1985,P.105)”

O projeto de uma educação emancipatória no nível escolar possibilita estabelecer uma leitura crítica da realidade capitalista contemporânea, principalmente fazendo identificar o domínio da indústria cultural sobre novos corpos.

Sob o monopólio privado da cultura “ a tirania deixa o corpo livre e vai direto a alma” ..... A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. (ADORNO;HORKHEIMER, 1985,P.110)

Adorno, 1996, p. 388 evidencia a dimensão política da educação, uma vez que o docente lida com uma realidade que não se encerra na tarefa de transmitir os conteúdos. Trata-se da crítica ao modelo societário imposto pelo sistema capitalista, sendo capaz de gerar os elementos fundamentais para o processo de autonomia e liberdade.

A educação, dentre outras possibilidades apresenta três papéis. O primeiro deles seria o desenvolvimento de uma consciência verdadeira. Vislumbra-se a condição de superar a falsa consciência de quem apenas foi apresentado a informação sem qualquer leitura crítica. A escola normalmente sofre o peso desta perspectiva e precisa fomentar as condições de autonomia, participação na vida democrática. “A única possibilidade que resta a cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu (ADORNO,1996, P.410).

O segundo papel da educação é desbarbarizar. Aparece explicitamente na obra Educação e Emancipação. “A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia.

Adorno traz um substrato capaz de fazer a educação assumir um papel relevante no contexto das classes sociais que estão inseridas numa estrutura capitalista onde as condições reais de vida são desiguais.

Adorno provoca um diálogo com os críticos do modelo de Estado vigente e nele há que se pensar do papel da educação. A escola em nenhuma ocasião permanece imune aos efeitos de uma racionalidade técnica e aos interesses econômicos presentes no sistema Capitalista.

O terceiro papel da educação é promover uma real formação da humanidade. No livro

Educação e Emancipação, Adorno explicita a condição de formar para emancipar e evitar a barbárie. Isso implica um horizonte de autonomia e ao mesmo tempo superação da violência que tal como em Auschwitz, permanece latente na sociedade.]

Portanto, a teoria de Adorno se torna um referencial de grande significado para pensar o ensino de filosofia em nossos tempos. A realidade social manifesta sintomas que carecem de leitura crítica e engajamento político que pode ser articulado com os estudantes do Ensino Médio.

As condições que geraram Auschwitz permanece presente na sociedade como um todo mas principalmente na realidade de estudantes da escola pública, corpos e almas violentados pela lógica da indústria cultural, vivendo em processo de alienação.

### **3.2 A FILOSOFIA NO HORIZONTE DA PRÁXIS E DA CRÍTICA DIALÉTICA**

Na obra Educação e Emancipação, Adorno possibilita um olhar crítico sobre o modo como a filosofia ao longa da tradição também negligenciou a construção de processos emancipatórios. Na verdade, percebe-se que as correntes filosóficas podem traduzir as contradições de cada tempo histórico e não modificar a relação do sujeito com o mundo. Portanto, destaca-se a perspectiva de que urge um movimento dialética de negação das diversas formas de expressão da minoridade. Adorno, 1995 p. 169 afirma que “este estado de minoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem.”.

Defende-se aqui que o ensino de Filosofia, conforme previsto até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, constitui-se via oportuna de consolidação da saída da minoridade. A pesquisa em curso problematiza as possibilidades metodológicas de efetivação no Ensino Médio

A realidade social manifesta na sala de aula exige uma condição dialética de leitura dos vários elementos incidentes na vida do jovem. Considera-se a emancipação como movimento inclusive que supera as determinações subjetivas ou psicológicas, porque trata o estudante e a educação na perspectiva de crítica dialética. Nega-se a tendência de tomar a realidade como algo estático. “Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir a-ser e não um ser.” (ADORNO, 1995, p.181)

O ensino de filosofia no contexto atual, pode explicitar os elementos de autoridade que perpassam a formação até mesmo psicológica da juventude, mas tem o diferencial

principalmente de lançar o pensamento crítico, autônomo possibilitando ao sujeito pensar enquanto atividade de transformação da realidade.

“As crianças no geral se identificam com uma figura do pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas.” (ADORNO, 1995 p.177)

Pressupõe-se o incessante movimento dialético quando se coloca a necessidade de superar a autoridade para construir identidade, mas ao mesmo tempo anuncia-se que a identidade se efetiva a partir do encontro anterior com a autoridade “o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade.” (ADORNO, 1995, p.177)

O ensino de filosofia no nível médio, a tomar como referência Adorno deve tornar explícito o domínio já exercido sobre a juventude que tende a naturalizar aquilo que lhe domina. Os estudantes podem articular um pensamento crítico diante da técnica, da violência imposta sobre todos. “As pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhe inculca á força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma.” (Adorno, p.178) . A condição contemporânea da escola, exige do professor um empenho de superação dessa dominação. Resta terminar a seção com a afirmação e pensamento crítico de Adorno ao dizer

“... diria que a figura da emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação para a contradição e para a resistência.” (ADORNO, p.183)

#### **4 O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO COMO MEDIAÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA**

Este capítulo aborda o campo de pesquisa, o percurso metodológico, o olhar dos estudantes do Ensino Médio e por último a relação Filosofia, Educação e Emancipação. A pesquisa aconteceu na Escola de Ensino Médio José Bezerra de Menezes de Juazeiro do Norte.

Considerando os documentos oficiais da instituição, principalmente o PPP (Projeto Político Pedagógico) tem-se neste interim uma apresentação pormenorizada da história, visão pedagógica, metas, avaliação, medidas disciplinares, dentre outros aspectos.

A escola situa-se na Rua São Jorge 440, Bairro São Miguel, no centro de Juazeiro do Norte e assume como lema “Educar para Transformar”. Comporta em seu PPP uma reflexão introdutória sobre o contexto educacional que se consolida a partir da última década do século XX.

A Escola José Bezerra acentua nos documentos oficiais o papel da educação diante de um mundo globalizado. A qualidade do ensino recebe ênfase como uma realidade necessária para gerar competitividade no processo produtivo e uma cidadania segundo o viés da globalização contemporânea.

As condições sociais previstas numa economia global, estimula novos papéis na política e conseqüentemente no sistema educacional. A escola passa a incorporar ideais como a equidade social. Passa a fazer parte do cotidiano pedagógico a pauta da função social da escola. Abre-se espaço teórico para o debate sobre as desigualdades sociais.

Considerando o PPP em vigência tem-se textualmente que a Escola de Ensino Médio José Bezerra Menezes nasceu oficialmente através do Ato de Criação Decreto nº 11.493, de 17 de outubro de 1975, construída em terreno doado pelo Coronel Humberto Bezerra de Menezes, prefeito em exercício do município de Juazeiro do Norte, conforme Lei nº 241 de 06 de novembro de 1965. Recebeu este nome em homenagem ao patriarca da família Bezerra, homem que se destacou no desenvolvimento econômico do referido município. A inauguração ocorreu em 22 de julho de 1966 com a presença do então Governador do Estado do Ceará o Cel. Virgílio Távora, do Secretário de Educação Dr. Jáder Correia e demais autoridades presentes, entre elas a família do homenageado.

Até a data da sua criação oficial funcionou somente com Ensino Fundamental I (séries iniciais, antigo primário), vindo a funcionar com Ensino Fundamental II (séries terminais, antigo ginasial), nesta data, através do Parecer nº 11/90-Conselho Estadual de Educação, publicado em Diário Oficial datado de 30 de outubro de 1975. Pela fato da data de sua criação se dar em época de férias escolares, comemora-se, simbolicamente, o seu aniversário no dia 11 de agosto, juntamente com o Dia do Estudante.

Quanto à área física, podemos dizer, conforme quadro abaixo, que esta se torna insuficiente e inadequada para atender a clientela acima. Isto ocorre porque a arquitetura da escola é muito antiga já que foi pensada para atender a uma clientela diferente da que atende

hoje, conforme foi mencionado anteriormente.

### QUADRO 1: ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

AMBIENTE	QUANTIDADE	ADEQUADA	INADEQUADA
Salas de aula	11	10	01
Sala de leitura	01	01	
Sala de professores	01		01
Sala do núcleo gestor	01		01
Secretaria	01		01
Lab. de Informática-PROINFO	01		01
Sala-Multifuncional	01		01
Pátio Coberto	-	-	-
Cantina	01	01	-
Cozinha	01	01	
Depósito de Merenda	01		01
Banheiro de alunos	02		02
Banheiro de professores	02		02
Laboratório de Ciências	01	01	

Fonte: PPP, 2018

A Gestão Escolar é formada por um Núcleo Gestor concursado para esse fim. Liderada por uma diretora administrativa, eleita pelo voto democrático da comunidade escolar, constituída de pais, alunos, professores e funcionários; de também três coordenadores escolares concursados e escolhidos pela diretora; um secretário também escolhido e três Professores Coordenadores de Área - PCAs. Seu corpo docente é constituído de 60 professores, sendo 05 lotados no Centro de Multimeios, 04 no Laboratório de Informática LEI, um na Sala de Recursos Multifuncionais e os demais Regentes de Sala, possuidores de contrato efetivo e/ou temporário conforme quadro abaixo.

### QUADRO 02 - QUADRO DE PROFESSORES DA ESCOLA

Quantidade	Efetivos	Temporários
59	29	30

Fonte, PPP 2018

O quadro discente é composto de aproximadamente 1.300 alunos, matriculados nas três séries do Ensino Médio, tendo ainda neste ano de 2019 alunos com deficiência auditiva,

intelectual e motora leve. A escola oferta a Educação de Jovens e Adultos – EJA Médio Qualifica no turno noturno.

O perfil socioeconômico dos alunos acima matriculados é bem diversificado, já que a maior parte sobrevive com uma renda mínima, usufruindo do Programa Bolsa Família. A escola tem como desafio, dentre outros superar o abandono escolar e taxa de reprovação escolar.

#### **4.1 A NATUREZA DA PESQUISA FILOSÓFICA: PERCURSO METODOLÓGICO**

Pesquisar sobre os fenômenos do ensinar e do apreender torna-se importante para compreendemos a prática docente desenvolvida no espaço escolar, bem como as aprendizagens dele decorrente.

Na busca de investigar as formas de percepção dos alunos da escola José Bezerra de Menezes procuramos levar em conta uma perspectiva metodológica que considerasse a melhor compreensão da questão em estudo. Para tanto, optamos pela pesquisa qualitativa levando em consideração, que a mesma é descritiva e tem fonte direta e ambiente natural de acordo com Bogdan; Bilklen (1994; p.47-51):

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente (...) os investigadores que fazem parte desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Tal premissa, serviu de base na realização desta investigação. Na busca de estudar as posturas metodológicas dos professores de filosofia da escola José Bezerra de Menezes consideramos também os estudos de Castro (2006) quando aponta outra característica da pesquisa qualitativa que é a possibilidade de diversidade material e a capacidade integrativa e analítica do pesquisador.

Fizemos igualmente o uso da pesquisa bibliográfica de acordo com Severino (2016). O autor citado nos explica que a pesquisa bibliográfica de acordo com Severino (2016) é aquela que se desenvolve a partir do registro de pesquisas anteriores, tais como livros, artigos e teses.

A pesquisa empírica foi desenvolvida em forma de questionário de respostas abertas que de acordo com Severino (2016; p.134)

Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador, no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

Optamos por essa forma de pesquisa por acharmos a mais adequada para estabelecer o diálogo (escrito) com os alunos. As indagações sobre o pensamento dos alunos a respeito das aulas de filosofia e dos seus professores conduz a uma reflexão sobre o fazer docente. Concordamos com André (2006; p.223) quando afirma:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas.

Há, portanto, o compromisso do professor com a reflexão sobre sua prática, os contextos onde desenvolve seu trabalho e o seu fazer docente. A pesquisa filosófica apresenta-se como algo que pressupõe um exercício de reflexão do sujeito no mundo. Implica um processo de desvelamento da relação Teoria e Prática. Assim, mantém referências políticas, econômicas, culturais que não se esgotam numa manipulação de técnicas de investigação.

#### **4.2 FILOSOFIA E FORMAÇÃO CRÍTICA: ANÁLISE SOBRE O OLHAR DE ESTUDANDES DO ENSINO MÉDIO**

O posicionamento de 28 (vinte e oito) alunos do 3º Ano da educação básica da Escola de Ensino Médio José Bezerra de Menezes de Juazeiro do Norte sobre as aulas de filosofia se constitui o objeto de análise da presente investigação. Trata-se de 10 de questões que possibilitam confrontar o olhar discente com a realidade construída no cotidiano da sala de aula. Além disso, atende ao intento de responder as grandes perguntas desta dissertação de mestrado.

A primeira questão colocada em destaque para os alunos foi quanto ao contato deles com a disciplina de Filosofia ao longo da vida escolar. Todos os alunos pesquisados responderam que já haviam estudado a disciplina no decorrer dos três anos letivos do Ensino Médio. Percebe-se com isso a relevância da conquista legal da obrigatoriedade desta disciplina no nível básico. Diante da aprovação da Reforma do Ensino Médio, a Filosofia passa a não figurar no horizonte de permanência obrigatória. Este fato gera angústia entre os professores e recolam um cenário de incerteza que já foi proeminente na história da educação brasileira.

A questão das idas e vindas da filosofia com componente que se oferta ao trabalho pedagógico é uma constante na história da educação brasileira e não poucas são as produções que analisam essa trajetória. Em 2008, com a aprovação da lei nº 11.684/08 passamos a contar com a obrigatoriedade da oferta, em todas as séries do ensino médio e em todo território nacional, da filosofia e sociologia como disciplina. Essa decisão recoloca na pauta questões

de grande os cursos de filosofia, seus docentes e corpo discente. (JUNOT, 2013 p.30)

O debate sobre esta problemática tem gerado posicionamentos díspares entre os professores de Filosofia. Encontros, eventos de profissionais da área sinalizam uma perspectiva de luta, resistência para que a Filosofia permaneça como disciplina e não como conteúdo a ser diluído em outras áreas ou itinerários formativos. Mas outra posição comumente manifesta é de que o contexto do Novo Ensino Médio trona-se uma oportunidade ímpar da filosofia se reinventar e manter um diálogo interdisciplinar com a nova condição de formação escolar que será implementada nos próximos anos.

Outro fator que figura na cena do debate atual é quanto à repercussão da nova legislação na formação dos futuros professores de filosofia. Trata-se, dentre outras, de duas perspectivas. A primeira é quanto as possíveis modificações no currículo das graduações em filosofia. A segunda é quanto o impacto no mundo do trabalho, ou seja, se a filosofia não estiver presente nos anos do Ensino Médio, o campo de atuação dos novos profissionais será drasticamente diminuído.

A segunda pergunta feita aos estudantes foi sobre a possibilidade de uma formação crítica a partir das aulas de filosofia. Todos responderam que sim. No entanto, três acrescentaram um comentário relacionado à falta de interesse dos colegas por esta questão. Percebe-se que de forma imediata que o discurso dos estudantes confirma o reconhecimento de formação crítica presente no ensino de Filosofia. Aqui se confirma o pressuposto fundamental desta pesquisa. Todavia, três, dentre aqueles que responderam a questão revelam que mesmo existindo um potencial crítico na Filosofia, subjaz também um terreno antifilosófico como algo a ser enfrentado pelo docente.

Destarte, o ensino de Filosofia pressupõe construir o ato de filosofar e não apenas a organização de um conjunto de conteúdos a serem transmitidos. Encontra-se neste ínterim a tensão permanente entre o filosofar e os conteúdos da disciplina de filosofia enquanto componente curricular. Ressalta-se a contribuição de Savater quando afirma

A dificuldade de ensinar filosofia é que esta disciplina consiste mais numa atitude intelectual do que num conjunto bem estabelecido de conhecimentos, cada um dos quais poderia ser separado sem diminuição de sua força assertiva do nome do seu descobridor. Por isso, a via pedagógica mais evidente, quase irremediável, passa pelo estudo de cada uma das grandes figuras do tarot filosófico (como quem diz, os seus Arcanos Maiores) pois a comemoração de tais exemplos da filosofia em marcha – quando bem feita – é o mais estimulante para o aluno terreno e mais seguro para o professor (...) A



recomendação kantiana de que não se deve ensinar filosofia mas sim o filosofar condensa num lema a dificuldade, mas não a resolve. O distintivo do filósofo não é arengar às massas nem sequer doutrinar grupos de estudo, mas comunicar o individualmente pensado a um interlocutor também único e irrepetível. (SAVATER 2000, p.31)

A terceira questão que os estudantes responderam problematizou as possíveis dificuldades encontradas na realização da aula de Filosofia. 8 alunos disseram que não há dificuldade. Todavia 20 dentre do universo entrevistado ressaltaram a existência de vários fatores. O grupo das dificuldades subdivide-se em duas frentes, a saber: 16 alunos apontaram o comportamento disperso e as interrupções institucionais que acontecem durante as aulas; 6 alunos destacaram a carga horária da disciplina como principal dificuldade.

Evidenciam-se, quanta as dificuldades encontradas na investigação pontos que são objeto de luta entre os professores de Filosofia como a ampliação da carga horária. Um encontro semanal com cada turma não gera um ambiente propício para amadurecer as discussões filosóficas.

O fato de ser apenas uma aula por semana gera a falta de continuidade de assuntos e de diálogo, ao mesmo tempo que assume a possibilidade de caírem no desinteresse. Sobre este fato lembramos as palavras de Nóvoa (ano) quando afirma que o professor é uma pessoa e parte dessa pessoa é o professor, e por isso é necessário considerar o seu trabalho a partir da formação docente e das condições objetivas de trabalho.

A quarta questão que entrou na pauta de conversa com os alunos solicitava a descrição de uma aula de Filosofia em que ocorreu um aprendizado significativo para a vida. As respostas indicaram as seguintes perspectivas: 14 descreveram aulas em que a discussão sobre ética e moral foram as eleitas como as possuidoras de maior significado; 10 alunos destacaram ainda experiências em que a aula trouxe um importante aprendizagem no campo da felicidade e da política; 3 alunos descreveram experiências com aulas de campo; 1 aluno falou explicitamente sobre senso crítico.

Aqui surge uma importante revelação da pesquisa. Os estudantes, embora tenham reconhecido anteriormente o potencial da Filosofia da formação crítica, não conseguem deixar evidente a relação entre os conteúdos curriculares e perspectiva de uma postura crítica diante da realidade. Manifesta-se a carência de entendimento de como o viés crítico perpassa a realidade.

Aqui surge a reflexão sobre a condição de interdisciplinaridade ou a transversalidade como caminho para o filosofar. Dentre os pesquisadores que abortam esta questão tem-se Silvio Gallo que considera a transversalidade como uma das características inerentes a Filosofia. O

autor supracitado entende que é específico do filosofar a criação de conceitos e este, por sua vez, apresenta-se como transversal. Citando outro embasamento teórico, destaca-se a referência de Deleuze e Guattari.

O conceito não é paradigmático, mas sintagmático; não é projetivo, mas conectivo; não é hierárquico, mas vicinal; não é referente, mas consistente. É forçoso, daí, que a filosofia, a ciência e a arte não se organizem mais como os níveis de uma mesma projeção e, mesmo, que não se diferenciem a partir de uma matriz comum, mas se coloquem ou se reconstituam imediatamente numa independência respectiva, uma divisão do trabalho que suscita entre elas relações de conexão (DELEUZE, GUATTARI, 1992, P. 119-120).

A quinta questão exposta para os alunos responderem tratou da identificação dos conteúdos mais interessantes abordados nas aulas de Filosofia da Escola. O tema marcante segundo o olhar dos estudantes foi a questão da ética e da moral. Os 28 alunos citaram a perspectiva da ética e da moral, sendo que alguns deles acrescentaram uma terceira temática como cidadania, existencialismo, verdade, amor, política, racionalismo, cidadania, sofistas, empatia, poesia, felicidade, religião, empirismo, lógica. Salienta-se que somente 1 aluno citou como terceiro tema, além da ética e da moral, o senso crítico.

A pesquisa revela uma proeminência da ética e da moral como conteúdos significativos entre os alunos. Lembramos Rios quando explica que cada sociedade tem um ethos que é ligado ao dever e ao poder. A ética é uma referência crítica em relação aos valores que estão a sociedade e a moralidade. O homem é um ser de desejos. A educação é um espaço de formação de cultura. Rios (2003) discute as dimensões ética e política. E a reflexão filosófica está no papel da educação. Resta investigar se a escolha desta temática acontece em razão de ser algo presente no livro didático como reservado ao 3º Ano do ensino médio, portanto algo estudado recentemente ou se realmente as aulas de filosofia privilegiaram um olhar recorrente ao tema ao longo do três anos de formação na vida escolar. Surge a reflexão se aqui não seria um claro sinal da formação clássica que caracterizou a história do ensino de filosofia no Brasil. Vários pesquisadores problematizam o fato de como articulamos a História da Filosofia e os problemas filosóficos do momento hodierno.

Compreende-se que não é possível negar a tradição, mas a partir dela pensar a realidade em suas vicissitudes históricas. Partilha-se a visão de que seria ineficaz pensar o momento presente desconsiderando uma tradição filosófica milenar. Concorda-se com Savater que afirma

A actividade filosófica actual prolonga uma tradição cuja própria memória já

é uma parte importante do âmbito da sua reflexão. Seria não simplesmente pretensioso, mas sobretudo ridículo e ineficaz tentar filosofar sobre qualquer tema, esquecendo ou desdenhando a constância do já pensado sobre ele ou do pensado que pode relacionar-se com ele (...) A recordação dos filósofos é o que hoje nos legitima para filosofar. (SAVATER 2000, p. 29-30)

A sexta questão trabalhada com os estudantes problematiza o processo de construção de uma leitura crítica diante de qualquer acontecimento do cotidiano. Apresentou-se um exemplo relacionado a destruição do patrimônio público, sendo indagado sobre como fariam uma apreciação crítica do fato. A maioria, 8 alunos, respondeu simplesmente que a pessoa em questão deveria ser punida. 19 alunos citaram fatores psicológicos que possivelmente estariam presentes neste tipo de comportamento. Uma única pessoa citou a fator consciência como algo de maior relevância.

Identifica-se certa fragilidade do que diz respeito ao discurso sobre a necessidade de uma visão crítica quanto aos acontecimentos. Embora os PCNs tenham expressado textualmente a possibilidade do filosofar como caminho para a criticidade, emancipação, cidadania, a pesquisa revela não ser algo enraizado no lugar de fala dos alunos. Portanto, sinaliza-se que embora tenham dito anteriormente que é inerente ao filosofar a formação crítica, persiste a ausência de uma fala mais explícita sobre o tema em destaque.

Na questão número 7 Solicitou-se uma lista de sugestões de como deveria ser as aulas de Filosofia do próximo professor de Filosofia da Instituição. Já a questão número 8 indagava sobre o que o aluno faria, caso fosse o professor na Escola.

Filosofia abordados em sala de aula os alunos anotaram: felicidade, senso crítico, moral, ética e cidadania. Houve uma coincidência de resposta nestas perguntas. Os sujeitos da pesquisa anotaram como sugestão:

- Aula de campo ao ar livre;
- Solicitaria mais atenção dos alunos;
- Dinâmicas relacionadas à Filosofia;
- Roda de conversas e diálogos;
- Seminários;
- Mais Explicações;
- Mais interação com os alunos fora de sala de aula;
- Temas atuais para ser repensado pelos alunos para ver seus pontos de vista;
- Fazer mais Brincadeiras;
- Pegando os assuntos e dando mais exemplos, mesmo perdendo mais tempo de aula;

- Trabalhara músicas para fixar os conteúdos;
- Aulas mais divertidas e menos entediadas;
- Mais conversa sobre o dia a dia;
- Aulas práticas com formas diferentes de chamar a atenção do aluno;
- Aulas com Filmes;
- Ter moral na sala de não enrolar a aula;
- Dinâmicas disciplinadas com foco na interação dos alunos;
- Mais questionamentos e discussão entre os alunos e professores;
- Visitas a lugares históricos;
- Tentaria ter mais afinidade com os alunos;

Os alunos citaram muitos fatores. Todavia, a lista exposta acima, revela vários aspectos voltados para as metodologias de ensino. Urge a necessidade de articular um debate contínuo sobre os caminhos didático-metodológico a ser percorrido pelos professores de Filosofia. Junot (2013, p.31) defende a assertiva de que o ensino de Filosofia no momento atual manifesta três grandes questões desafiadoras. A primeira é quanto tarefa de que os professores construam no coletivo uma filosofia da escola. Alguns elementos descobertos nesta pesquisa mostram a questão urgente de pensar filosofia considerando o PPP de cada escola, a realidade objetiva de exercício de uma profissão, as condições de trabalho, a visão de mundo estabelecida por cada instituição.

A segunda questão indicada por Junot é a aproximação da educação como prática social que tem o fenômeno do ensino como objeto de estudo da pedagogia e da filosofia. Aqui vislumbra-se a dificuldade frequente de diálogo entre filosofia e educação. Comumente esta relação manifesta sinais reveladores do enriquecimento para a educação, uma vez que permite efetivar qualquer projeto educacional como práxis, onde os fundamentos epistemológicos e a prática docente se consolidam de forma indissociável.

A terceira perspectiva do autor em destaque diz respeito aos pressupostos pedagógicos do ensino de filosofia quando afirma “O entendimento de que Ensinar Filosofia ampara-se em pressupostos pedagógico, pensando a pedagogia como teoria da prática social chamada educação, e Filosóficos, concebendo que a atividade de ensino não está limitada a métodos e técnicas”. (JUNOT, 2013, p.32).

Voltando ao questionário aplicado aos estudantes, a questão 9 trouxe a baila a possibilidade de que se apresentasse um agradecimento ao professor de filosofia por algo

considerado de grande significado. Os 28 alunos indicaram as seguintes temáticas:

- Empatia;
- Amor, respeito ao próximo;
- Conhecer novas formas de pensar;
- Visão de moral;
- Atitudes maduras;
- Visão aberta;
- Conselhos;
- Ética;
- Educação;
- Visão política.

Torna-se notório o papel do professor de filosofia que abre os horizontes intelectuais na vida do estudante. Todavia, algo que também aparece de forma constante é a valorização do elemento afetivo. Os estudantes valorizam os vínculos estabelecidos com os docentes. O perfil socioeconômico destes jovens denuncia vários fatores que fragilizam a relação com a família, fazendo a escola assumir este papel.

O que o professor de Filosofia ensina quando ensina? Esta foi última questão feita aos estudantes. Identifica-se uma repetição de várias categorias já agradecidas no momento anterior, principalmente duas, a saber: afeto, citado por 6 alunos e educação mencionada por 7. Além disso, tem-se:

- Ensinou nada;
- Ter cuidado com o sentimento das outras pessoas e ser gentil sempre;
- A ter respeito, empatia e atitude diante de certas situações da vida;
- Ética;
- Cantar, ser educado, controlar a ansiedade por tanta cobrança da escola;
- Ver o mundo de forma mais crítica, obtendo mais conhecimento;
- Ser mais ágil com as pessoas;
- Se comportar diante de situações difíceis;
- Ver as coisas com um novo olhar;
- Paciência;
- Autocrítica social e política;

No nível individual é pertinente observar que o professor de Filosofia está relacionado atitudes de afeto, gentileza, respeito, paciência, empatia. No nível social, o docente é associado à possibilidade de ver o mundo de forma crítica e ao mesmo tempo de forma respeitosa. Consideram também a questão da importância do conhecimento de mundo, ressaltando principalmente a educação social e a relação com as pessoas.

## 5 CONCLUSÃO

O esforço para terminar a presente pesquisa em condições de alternância entre trabalho e as idas e vindas para Fortaleza, se intensifica em sua finalização com seus aspectos teóricos e práticos. O processo itinerante entre pesquisar, escrever na condição de professor, em pleno exercício de profissional foi para nós um exercício de maturidade acadêmico e espaço de aprendizagem.

Rever este trabalho concluído dá-nos a alegria de contar com um orientador que é igualmente competente e amigo, intelectual e receptivo.

Os pontos de reflexão que emergem da indagação da filósofa Terezinha Rios “o que eu ensino quando ensino” alerta de que ao ensinar a matéria, ensinamos também atitudes positivas e negativas do nosso comportamento, mesmo já sendo professores. É ainda um espaço de práxis docente e de redirecionamento docente.

Quanto ao objetivo geral, consideramos atingido pela correspondência de dados analisados e a revisão teórica que permitem compreender o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia em sua relação com os alunos do ensino médio e a mediação estabelecida com os professores que atuam neste grau de ensino no Contexto da Escola José Bezerra de Menezes em Juazeiro do Norte.

Consideramos igualmente atendidos os objetivos específicos que contemplavam o trabalho desenvolvido no ensino de Filosofia, na perspectiva dos alunos da escola em estudo, o que nos fornecem elementos para novas reflexões decorrentes tanto do referencial teórico estudado, como da parte empírica desta investigação.

Os achados da pesquisa foram:

- a) Mesmo considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem dos temas apontados pelos alunos tais como liberdade, felicidade, consciência, entre outros, a pesquisa revela a necessidade de um diálogo contínuo com os alunos;
- b) Abre-se a possibilidade de uma práxis pedagógica a partir das ideias trazidas pelos

alunos;

c) O diálogo com a metodologia pode contribuir para posturas interativas com alunos e com a comunidade;

d) O ensino de Filosofia pode servir de ponte para debate pedagógico sobre a comunidade onde a escola está inserida.

A relevância desta pesquisa consiste na possibilidade de repensar a docência de Filosofia no ensino médio, em atitudes dialógicas com os alunos da Escola de Ensino Médio José Bezerra de Menezes, considerando seus anseios e a possibilidade de novos diálogos em nos contextos de ensinar e aprender.

Isso acontece no processo de construção e reconstrução da identidade docente do professor de Filosofia que não se apresenta de maneira estática, mostra-se num processo contínuo que vai do individual ao coletivo. Para Pimenta (1999) não se configura processo imutável, uma vez que ocorre ao longo da trajetória profissional. Assim, Nóvoa (1992) indica três processos de desenvolvimento para sua construção: o pessoal, o profissional e o institucional.

Pose-se compreender que isso acontece de uma teia de relações estabelecidas entre os saberes da profissão docente, sendo esta postura mediada pelas ressignificações que envolve a interação entre o professor e seus alunos.

O processo contínuo de construção e reconstrução da sua identidade profissional que vai se consolidando a medida que os docentes se deparam com questionamentos acerca do seu fazer, bem como das reflexões suscitadas a partir da prática docente e do papel da escola.

Fica evidente que o mestrado profissional pode abrir a possibilidade de um processo identitário entre os docentes e a escola básica.

Esperamos que a pesquisa realizada no espaço pedagógico do mestrado profissional, seja porta para um debate contínuo entre os docentes e a educação básica.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CARTOLANO, M. T. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- CARDANO, Mario. *Manual de Pesquisa Qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação*. Tradução de Elisabeth Conilll. Petrópolis, RJ vozes.2017.]
- EITERER, Carmem Lúcia. Da Companhia de Jesus aos nossos dias: um comentário sobre a história do ensino de filosofia na escola média no Brasil. In: *Filosofia e Ensino em Debate*. Org. Américo Piovesan [et al]. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- FÁVERO, Altair Alberto. Filosofia na sala de aula: pela força da lei ou pela opção político-pedagógica da sociedade. In: *Filosofia e Ensino em Debate*. Org. Américo Piovesan [et al]. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- GALLO, Silvio. Filosofia: Construindo os caminhos do ensinar e aprender. in: *Filosofia: caminhos do ensinar e aprender*. Org. Junot Cornélio Matos. Marcos Roberto Nunes da costa. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- GHEDIN, Evandro. A problemática da filosofia no Ensino Médio. In: *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- HORKHEIMER, M. *Teoria Crítica I*. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- HORN, Geraldo Balduino. Filosofia, ensino e emancipação. In: *Filosofia e Ensino: um diálogo transdisciplinar*. Org. Celso Candido, Vanderlei Carbonara. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- KOHAN, Walter. *Ensino de filosofia – perspectivas*. Organizado por Walter Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PAVIANI, Jayme. Filosofia e Sociedade: texto e contexto. In: *Filosofia e Sociedade: perspectivas para o ensino da filosofia*. Org. Sérgio Augusto Sardi, Draíton Gonzaga de Sousa, Vanderlei Carbonara. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- PEREIRA, F.D. *Filosofia e problematização da concepção pragmática da realidade no ensino médio noturno: uma abordagem a partir das buscas, valores e concepções de mudo dos alunos*.
- SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>



SOUZA, S.M.R. *Por que filosofia? uma abordagem histórico – didática do ensino de filosofia no 2º grau*. São Paulo, 1992. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

## APÊNDICE A

### 1 - PRODUTO EDUCACIONAL

**Título do Cordel : O QUE EU ENSINO QUANDO ENSINO FILOSOFIA.**

Cícero Reginaldo Nascimento Santos

Colaboradora da Pesquisa: Ana Maria Bezerra.

#### FILOSOFIA

Para começar esse verso,  
Peço aqui inspiração.  
Falar e Filosofar,  
Essa é minha questão  
Vou travando esse diálogo  
Jogando a imaginação.

Filosofia vem do grego  
Amor e sabedoria  
Dialogar nesta arte  
É ter hoje maestria  
Conhecimento é uma busca  
Constante de todo dia.

Essa pesquisa aconteceu  
Nas terras de “Padim Ciço”  
Perguntando aos alunos  
O que eles dizem disso  
Expressaram com clareza  
Revelando o seu grito

Perguntamos o que achavam,  
Das aulas de filosofia?

Os alunos responderam,  
Com proeza e maestria:  
Queremos aulas dialógicas,  
Com conhecimento e alegria.  
Essa pesquisa revela  
Algo que hoje é real  
É preciso que a aula  
Seja bem mais natural  
Alinhando o conhecimento  
No processo dialogal

Se gostam de Filosofia,  
Eles revelam que sim.  
Sobre as dificuldades,  
Eles respondem assim:  
Vamos tentar revelar  
No verso logo a seguir.

Aula de filosofia,  
É algo fundamental.  
Principalmente agora  
No contexto atual.  
O problema é o tempo,  
Uma questão bem real.

Uma aula por semana  
Não é pra nós ideal  
Gostaríamos de mais tempo  
Pensar algo mais real  
O aumento da carga horária  
Seria sensacional.

Aulas bem dialógicas

Com os alunos interagindo.  
Professores e alunos  
Juntos se construindo  
No contexto educativo  
E no mundo evoluindo.

Queríamos aulas prazerosas  
Mas que tivesse conteúdo  
Pensando sobre as mazelas  
Que assolam nosso mundo  
Mesmo que a filosofia  
Não possa resolver tudo.

Pensar hoje é perigoso,  
Mas nós queremos arriscar.  
Precisamos dessas aulas,  
Que nos ajudam a pensar.  
Aulas dinâmicas e precisas  
Que nos ensinem a voar.

Que as aulas acontecessem  
Fora das paredes escolar  
Com filmes, várias visitas  
Que nos ajude a pensar.  
Falando de ética e moral,  
E o que estamos a vivenciar.

O papel do professor,  
Se revela fundamental.  
Mediador do conhecimento,  
No contexto social.  
Ele não obra milagres,  
Mas é sem dúvida essencial.

Precisamos ressaltar,  
Tamanho dificuldade.  
Que assola a Educação  
Isso é uma verdade.  
E a filosofia, porém,  
Não foge à realidade.

Portanto, finalizando,  
Se revela o que queria.  
Que a disciplina se adentre  
Na epistemologia  
E que se vivencie  
Na prática o que diz a teoria.

A pesquisa deixa um achado,  
Que precisa observar.  
O que é Filosofia,  
E que lugar vem a ocupar?  
No campo da Educação,  
E no contexto escolar?

## APÊNDICE B

### Questionário Aplicado para obter os resultados da pesquisa

#### CONVERSANDO COM OS ALUNOS

1. Você estudou Filosofia durante o Ensino Médio? Caso sim, quantos anos?

---

2. Você considera que as aulas de Filosofia possibilitam uma formação crítica do estudante?

---

3. Você identifica algum fator que dificulta a realização da aula de Filosofia na escola? Caso sim, apresente brevemente.

---

---

---

---

4. Descreva uma aula de Filosofia em que você percebeu um aprendizado sobre a vida.

---

---

---

---

5. Cite conteúdos interessantes abordados nas aulas de Filosofia.

---

---

---

---

6. Quando eu observo um fato novo na sociedade, faço uma “análise crítica”? Supomos que os alunos de uma determinada escola saíram por aí depredando uma praça pública. Foi solicitado,

da parte da direção da escola, uma “análise crítica” desse fato. O que você teria a dizer sobre o fato?

---

---

---

7. Faça uma lista para o próximo professor de Filosofia dando sugestões de como deveria ser as aulas nesta disciplina.

---

---

---

---

8. Caso você fosse professor de Filosofia, o que faria para realizar um bom trabalho.

---

---

---

---

9. Redija um agradecimento a um professor de Filosofia por um ensinamento ou algo que fez em sua vida.

---

---

---

---

10. A profa. Dra. Terezinha Rios, faz a seguinte pergunta em suas aulas: o que eu ensino quando eu ensino? Ao trabalhar com o conteúdo, o professor também ensina atitudes, como: compreensão, delicadeza, afeto, ou atitudes grosseiras, autoritárias e desprovidas de afeto. A partir dos conteúdos ministrados nas aulas de Filosofia, que atitudes o professor tem ensinado?

---

---

---





## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa é sobre **INTERFACES ENTRE ENSINO DE FILOSOFIA E FORMAÇÃO CRÍTICA: UM OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO** e está sendo desenvolvida por **CÍCERO REGINALDO NASCIMENTO SANTOS** do programa de **PÓS – GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – (PROF – FILO)** da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação do(a) Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho.

O objetivo central do estudo é investigar as interfaces da relação ensino de filosofia e formação crítica, desta forma solicito a sua colaboração para responder o questionário proposto, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

Esclarecendo que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

**ANEXO A**

**1 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL E MEDIO JOSÉ BEZERRA MENEZES**

***ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO JOSÉ BEZERRA  
MENEZES***

***RUA SÃO JORGE, 440 – BAIRRO SÃO MIGUEL - CEP 63010-473 –  
TELEFONE (FAX) 088-3101104.***

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO  
2016/2017**



**Juazeiro do Norte - CE,  
01 de junho de 2017**

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

- 1 - Caracterização da Escola
- 2 - Diagnóstico da Escola
- 3 – Princípios e finalidades
- 4 - Concepções
- 5 – Visão de educação, escola e sociedade
- 6 – Tendências pedagógicas
- 7 - Objetivo Geral
- 8 - Objetivos dos Níveis de Ensino
  - 8.1.1 – Ensino Médio
  - 8.1.2 – Educação de Jovens e Adultos
  - 8.1.3 – Educação Inclusiva
- 9 - Proposta Metodológica
- 10 – Avaliação
- 11 – Plano de Ação
- 12 – Objetivos estratégicos
- 13 – Metas globais
- 14 – Referências bibliográficas
- 15 – Anexos

## INTRODUÇÃO

Na última década do século XX a educação passa ao centro das atenções por estar diretamente associada ao processo de participação dos diferentes países em uma economia em crescente globalização. Assim, a relevância da qualidade do ensino passou a integrar a agenda dos políticos como meio para alcançar a competitividade da produção nacional no mercado mundial e o desenvolvimento de uma cidadania apta a operar no mundo globalizado.

Para esse fim, percebemos ao longo dos últimos anos uma tendência de descentralização do sistema educacional com a introdução de políticas compensatórias, visando atender uma demanda imposta pelo crescimento econômico de proporcionar uma melhor equidade social.

Ter clareza da função social da escola e do homem que se quer formar é fundamental para realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida, particularmente num país de contrastes como o nosso, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Formar cidadãos não é tarefa apenas da escola, mas como local privilegiado do trabalho com o conhecimento, a escola tem grande responsabilidade nessa formação: recebe crianças e jovens por certo número de horas, todos os dias, durante anos de suas vidas, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis para sua inserção social. No entanto,

*“Excluem-se da escola os que não conseguem aprender, excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, escrever, contar e excluem-se, finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos, porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa”. (Vicente Barreto, em Raízes e Asas, pág. 03, vol. 01).*

Conforme podemos perceber, cabe a Escola além de contribuir para a formação do cidadão, ENSINAR, isto é, garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade. Nesse sentido como ela pode contribuir no processo de inserção social das novas gerações? Oferecendo instrumentos de compreensão da realidade local e, também, favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas. A vida escolar possibilita exercer diferentes papéis, em grupos variados, facilitando a integração dos jovens no contexto maior.

Nessa perspectiva, os jovens não podem ser tratados apenas como “cidadãos em formação”. Eles já fazem parte do corpo social e, por isso, devem ser estimulados a exercitar

sua condição de cidadania, desenvolvendo expectativas e projetos em relação ao conjunto da sociedade.

Por isso, é preciso que a escola traga para dentro de seus espaços o mundo real, do qual esses jovens e seus professores fazem parte. Ela não pode fazer de conta que o mundo é harmonioso, que não existe a devastação do meio ambiente, as guerras, a fome, a violência, porque tudo isso está presente e traz consequências para o momento em que vivemos e para os momentos futuros.

Para cumprir sua função social, a escola precisa considerar as práticas de nossa sociedade, seja ela de natureza econômica, política, social, cultural ou moral. Tem que considerar também as relações diretas ou indiretas dessas práticas com os problemas específicos da comunidade local a que presta serviços. É fundamental, ainda, conhecer as expectativas dessa comunidade, suas necessidades, formas de sobrevivência, valores, costumes e manifestações culturais e artísticas. É através desse conhecimento que a escola pode atender a comunidade e auxiliá-la a ampliar seu instrumental de compreensão e transformação.

Com este pensamento, e com base no Planejamento Estratégico contido no PRO-EMI elaborado pela atual gestão, a **ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOSE BEZERRA MENEZES** apresenta após vários encontros com a comunidade escolar para análise o seu **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**, instrumento este que norteará todo o trabalho desenvolvido pelo Núcleo Gestor juntamente com toda a sua equipe, durante o período 2016/2017.

Para melhor compreensão, apresentaremos de início a caracterização da escola situando-a no tempo e no espaço. Em seguida faremos uma apresentação e análise dos indicadores escolares referente às taxas de matrícula, abandono, aprovação e reprovação para que possamos definir as metas que serão perseguidas pela escola.

Dentre os indicadores ainda serão apresentados os resultados das avaliações externas – SAEB/Prova Brasil e SPAECE onde poderemos conhecer os níveis de proficiência dos nossos alunos em Matemática e Português situando-os na escala elaborada pelos organizadores e frente ao estado e **CREDE**.

Dessa forma, a escola implementa o Ensino Médio reconhecendo a necessidade de cada vez mais preparar o nosso jovem para conquistar sua própria subsistência, autonomia e com isso alcançar dignidade, auto respeito e reconhecimento social como ser produtivo e cidadão.

Esta Proposta Pedagógica constitui um documento norteador, contendo as

especificidades para a devida implantação e implementação das ações pedagógicas da Escola de Ensino Médio José Bezerra Menezes, devendo se constituir no ponto de partida para a Instituição Educacional se posicionar quanto aos princípios fundamentais e necessários para que a ação educativa adquira cada vez mais qualidade.

Para encerrar, apresentaremos um plano de ação elaborado pela comunidade escolar com o objetivo de reverter os indicadores educacionais apresentados e analisados onde serão traçadas metas e ações a serem desenvolvidas e perseguidas por todos.

Conscientes, ainda, de que a colaboração e parceria dos pais é decisiva, o referido PPP, contemplará a importância de um relacionamento positivo e produtivo entre pais e escola e toda comunidade circunvizinha com a utilização ampla e plena do **Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT**.

Vale ressaltar que todo o processo de elaboração deste documento foi fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e bases da Educação 9394/96, Resolução CEB Nº 2 de 07 de abril de 1998 e na Resolução CEC Nº 395/2005.

## **1 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

A Escola de Ensino Médio JOSÉ BEZERRA MENEZES nasceu oficialmente através do Ato de Criação Decreto nº 11.493, de 17 de outubro de 1975 e foi construída em terreno doado pelo Coronel Humberto Bezerra de Menezes, prefeito em exercício do município de Juazeiro do Norte, conforme Lei nº 241 de 06 de novembro de 1965. Recebeu este nome em homenagem ao grande patriarca da família Bezerra, homem que se destacou no desenvolvimento econômico do referido município. Sua inauguração ocorreu em 22 de julho de 1966 com a presença do então Governador do Estado do Ceará o **Cel. Virgílio Távora**, do Secretário de Educação **Dr. Jäder Correia** e demais autoridades presentes, entre elas a família do homenageado.

Até a data da sua criação oficial funcionou somente com Ensino Fundamental I (séries iniciais, antigo primário), vindo a funcionar com Ensino Fundamental II (séries terminais, antigo ginasial), nesta data, através do Parecer nº 11/90-Conselho Estadual de Educação, publicado em Diário Oficial datado de 30 de outubro de 1975. Pela data de sua criação se dar em época de férias escolares, comemora-se, simbolicamente, o seu aniversário no dia 11 de agosto, juntamente com o Dia do Estudante.

Quanto à área física, podemos dizer, conforme quadro abaixo, que esta se torna

insuficiente e inadequada para atender a clientela acima. Isto ocorre porque a arquitetura da escola é muito antiga já que foi pensada para atender a uma clientela diferente da que atende hoje, conforme foi mencionado anteriormente.

**Quadro 1: Estrutura física**

<b>AMBIENTE</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>ADEQUADA</b>	<b>INADEQUADA</b>
Salas de aula	11	10	01
Sala de leitura	01	01	
Sala de professores	01		01
Sala do núcleo gestor	01		01
Secretaria	01		01
Lab. de Informática-PROINFO	01		01
Sala-Multifuncional	01		01
Pátio Coberto	-	-	-
Cantina	01	01	-
Cozinha	01	01	
Depósito de Merenda	01		01
Banheiro de alunos	02		02
Banheiro de professores	02		02
Laboratório de Ciências	01	01	

**Fonte: Planta baixa da escola**

Podemos inferir que a escola precisa, para melhor atender seus alunos, de uma reforma nos banheiros dos alunos, na Sala de Vídeo e outros espaços físicos. Ainda necessita de uma ampliação no laboratório de informática porque a sala é pequena para o número de computadores existentes. Também substituir os computadores antigos por novos que estão obsoletos.

A Gestão Escolar é formada por um Núcleo Gestor concursado para esse fim. Liderada por uma diretora administrativa, eleita pelo voto democrático da comunidade escolar, constituída de pais, alunos, professores e funcionários; de também três coordenadores escolares concursados e escolhidos pela diretora; um secretário também escolhido e três Professores Coordenadores de Área - PCAs. Seu corpo docente é constituído de 60 professores, sendo 05

lotados no Centro de Multimeios, 04 no Laboratório de Informática LEI, um na Sala de Recursos Multifuncionais e os demais Regentes de Sala, possuidores de contrato efetivo e/ou temporário conforme quadro abaixo.

#### **Quadro 02 - Quadro de Professores**

Quantidade	Efetivos	Temporários
59	29	30

O seu quadro discente é composto de 1.140 alunos todos do Ensino Médio, matriculados nas três séries do Ensino Médio, tendo ainda neste ano de 2017 alunos com deficiência auditiva, intelectual e motora leve. A escola oferta a Educação de Jovens e Adultos – EJA Médio Qualifica no turno noturno. Ainda oferta cursos de curta duração – E-JOVEM.

#### **Quadro 03 - Quadro de matrícula**

Informações em anexo.

O perfil socioeconômico dos alunos acima matriculados é bem diversificado, já que a maior parte sobrevive com uma renda mínima, onde parte depende do Programa Bolsa Família.

#### **Quadro 4 – Indicadores externos**

##### **RESULTADOS HISTÓRICOS – SPAECE**

##### **LÍNGUA PORTUGUESA**

2012	2013	2014	2015	2015 – 3º Ano
243,1	240,9	240,4	249,1	246,9

**Crescimento 2012-2015 = 2,5%**

##### **MATEMÁTICA**

2012	2013	2014	2015	2015 – 3º Ano
242,2	234,1	240,0	252,0	246,2

**Crescimento 2012-2015 = 4,1%**

##### **RESULTADOS HISTÓRICOS – ENEM - C/REDAÇÃO**

2011	2012	2013	2014	2015
435,56	419,72	452,81	460,39	464,54



**Crescimento em % 2011-2014 = 5,69**

### **RESULTADOS HISTÓRICOS – ENEM - SEM REDAÇÃO**

2011	2012	2013	2014	2015
435,54	441,23	451,25	471,30	455,51

**Crescimento em % 2011-2014 = 8,21**

SÉRIE/ANO	PROVA BRASIL/SAEB			
	2013	2013	2015	2015
3º ANO EM	Português	Matemática	Português	Matemática
3º ANO EM	220,6	235,5	219,9	230,2

Diante dos resultados apresentados nas avaliações do SAEB/Prova Brasil e aplicadas pelo INEP/MEC, o Governo Federal criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante nessas avaliações e nas taxas de aprovação apresentadas pelas escolas. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, seja frequente e tenha boa aprendizagem.

Este índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6,0 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

### **Tabela 05 - Índice de Abandono**

Informações em anexo.

A escola apresenta alto índice de abandono. Com ênfase para o turno noturno. Situação muito preocupante. Requer pensar novas ações a serem desenvolvidas e que serão propostas pelo corpo docente da escola.

Com relação a não permanência dos alunos na escola, importa analisar as taxas de aprovação e reprovação, que é muito preocupante uma vez que as avaliações externas realizadas pelos governos estadual (SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará, nas salas de 3º ano do Ensino Médio) e Federal (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, 3º ano do Ensino Médio – hoje Prova Brasil) apontam a necessidade de repensarmos as

práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, uma vez que os resultados de aprendizagem apresentados não condizem com os resultados apresentados pelas avaliações internas das escolas.

### **Tabela 06: Índice de Aprovação e Reprovação**

Informações em anexo.

## **2 - DIAGNÓSTICO DA ESCOLA**

O planejamento em educação suscita o entendimento dos caminhos possíveis de ação para que haja uma efetivação do seu propósito. Em geral, parte-se inicialmente da compreensão da realidade e da definição do objetivo maior a ser alcançado. Em meio a isso, encontra-se a parte operacional que dará suporte e estabelecerá uma ligação visando aproximar o real do ideal pretendido.

A transformação da sociedade perpassa pela concretização de uma nova ordem social que deve ter na escola o seu ponto de partida e também de chegada. É neste ambiente onde são vivenciadas as grandes contradições econômicas, políticas e ideológicas, sendo assim, campo fértil para servir de base às revoluções sociais.

O cenário nacional e mundial mostra uma sociedade trabalhando com variáveis complexas e interligadas, com desafios de transformação e adaptação jamais enfrentados. Esta complexidade crescente passa a exigir da escola uma nova postura de enfrentamento a essa realidade imposta socialmente. Essas mudanças de paradigma devem traduzir-se no compromisso irrevogável da escola com a eficiência, a eficácia e a qualidade, com a disposição de avaliar e ser avaliada, de levantar um diagnóstico preciso da realidade, de construir coletivamente sua proposta pedagógica, de definir estratégias para superar problemas e atingir metas e da disposição de prestar contas de sua atuação e de seus resultados.

Educação é um processo de construção individual e coletivo que precisa estar articulado ao seu contexto social e nesse tempo histórico. Participamos de uma sociedade inserida em um país em desenvolvimento, com grande desigualdade social. É evidente que a realidade percebida não é a desejada. Acreditamos em uma ação política, educativa, capaz de viabilizar a formação de um ser humano que seja detentor de um instrumento teórico-prático e competente para atuar positivamente na transformação desse processo.

O Estado do Ceará, atendendo a uma necessidade local de formar jovens qualificados para atuarem no crescente mercado de trabalho, assume o desafio e o compromisso de implementar o Ensino Médio. Este anseio foi corroborado por um programa de governo

participativo e desenvolvimentista aliado a uma conjuntura nacional favorável.

Atualmente a escola está aprovando 78% dos alunos e 17% dos mesmos desistem; a meta para 2017 aponta aprovar 85% e reduzir para 11% o abandono escolar.

Na verdade, a implementação desta formação em nível médio pode desencadear ações que implicam na elaboração de projeto de desenvolvimento pessoal e coletivo. Pode contribuir para que fomentem políticas públicas capazes de construir um futuro melhor para os jovens desta comunidade.

A escola apresenta como problemas principais o baixo nível de aprendizagem dos alunos e o elevado índice de abandono nas séries iniciais do Ensino Médio. Há também uma parcela de docentes temporários sujeitos a rodízio. Situação que promove insegurança e descontinuidade.

Vivemos num mundo capitalista, onde se procura obter conhecimentos com o objetivo de conseguir posição social e retorno financeiro, uma sociedade que usa a guerra como argumento e faz dela meios para defender interesses políticos e religiosos. Um mundo conturbado, onde a família, eixo central da sociedade, perde sua identidade, gerando filhos sem valores e sem princípios, tornando-se desestruturadas; onde menores são abandonados, pais desempregados com baixo poder aquisitivo.

Nossa comunidade escolar por fazer parte desta sociedade, é afetada pelos fatores anteriormente mencionados o que vem contribuir para a evasão, o abandono escolar e a baixa aprendizagem.

Um dos maiores desafios da escola pública é a permanência com SUCESSO do aluno. Somos sabedores que aqueles que não concluem o ensino médio, o fazem por várias razões. Alguns abandonam porque precisam trabalhar outros porque mudam de endereço ou ainda porque não possuem nenhuma expectativa de melhorar de vida. Esta é uma realidade também presente na nossa escola.

## **MARCO TEÓRICO**

O Projeto Político Pedagógico está intimamente relacionado às diretrizes nacionais, normas, regulamentações e orientações curriculares e metodológicas originadas nos diversos níveis do sistema educacional, como também, às práticas e às necessidades dos vários sujeitos da comunidade escolar (professores, alunos, gestores, demais funcionários, pais, associações comunitárias etc.) que criam novas dinâmicas de trabalho e interferem nos rumos da escola. Vale lembrar que este espaço educativo sofre e reflete as ações existentes em nossa sociedade,

sendo um espaço de enfrentamento, reflexão e transformação social.

Na atual LDB, considerando suas contradições, o Projeto Político Pedagógico está assegurado no título IV, nos seguintes artigos:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de:

Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre as execuções de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

Participar da Elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

1. Elaborar e cumprir o Plano de Trabalho segundo a proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas e a gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola.

Sendo um plano global da instituição, o Projeto Político Pedagógico é trabalhado de forma hipertextualizada abrangendo tanto os aspectos qualitativos quanto os quantitativos, podendo ser entendido como a sistematização de um processo de planejamento que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada e que define o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico técnico para a intervenção e para a mudança da realidade.

*O projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade [...] (Veiga, 1995, p. 16).*

É no ambiente escolar onde são fortemente vivenciadas as contradições presentes na sociedade. A escola existe para reproduzir valores e integrar as novas gerações na cultura aceita socialmente, mas esta mesma escola também tem o papel fundamental de formar cidadãos aptos a superarem e transformarem o meio social onde vivem na busca da construção de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

A LDB (Lei 9.394/96) atribui aos estabelecimentos de ensino a tarefa de elaborar seu projeto pedagógico, no entanto, é preciso que a escola não confunda autonomia com soberania.

É necessário que tenhamos autonomia e gestão democrática na escola sem perder de vista as diretrizes do sistema educacional Municipal, Estadual e Nacional. A autonomia é, pois, questão fundamental numa instituição educativa envolvendo quatro dimensões básicas, relacionadas e articuladas entre si: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica.

As diferentes dimensões da autonomia são dependentes, articuladas, interligadas.

A dimensão pedagógica diz respeito às atividades desenvolvidas tanto dentro quanto fora da sala de aula, à abordagem curricular, à relação escola-comunidade, inclusive à forma de gestão. A dimensão administrativa refere-se aos aspectos gerais de organização e gerenciamento escolar. A financeira relaciona-se às questões de aquisição e aplicação de recursos financeiros, tendo em vista a melhoria das condições de aprendizagem do aluno, e a jurídica retrata a legalidade das ações e a relação da escola com outras instâncias e instituições do sistema de ensino.

Ao trabalhar com essas dimensões, o Projeto Pedagógico sinaliza ser um instrumento dinâmico, abrangente e democrático capaz de representar e orientar todo cotidiano escolar. Ressalta-se aqui, que essas dimensões serão permeadas pelos aspectos socioculturais da realidade a qual a escola está inserida, potencializando seu caráter transformador.

*Esse descompasso entre trabalhos teóricos sobre políticas públicas relativas à escola básica e à prática pedagógica escolar expressa-se também na falta de consideração, por parte da teoria, da mútua determinação existente entre os condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais globais e os fatos e relações que se dão no âmbito das unidades escolares [...] (Paro, 2001, p. 31).*

A implementação do Projeto Político Pedagógico é condição para que se afirme ou se construa simultaneamente a identidade da escola e sua autonomia como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania.

Entende-se que uma escola pública tenha qualidade quando prepara o educando para os desafios da vida, garantindo-lhes uma aprendizagem eficaz, sensibilizando-os para os valores que engrandecem e edificam a sociedade.

A Escola de Ensino Médio José Bezerra Menezes deve propiciar um espaço onde aconteçam aprendizagens significativas. Com a missão de oferecer aos educandos um ensino de qualidade, fazendo da escola um lugar de produção do conhecimento, de ideias, de expressões da realidade, sem esquecer as suas especialidades, o compromisso com a solidariedade, a participação e a equidade. Nesse sentido, a aproximação com a família torna-se muito importante. É necessário esclarecer que o ser humano envolvido nesse processo precisa ter lucidez da sua concepção de mundo, de sociedade, cultura e meio ambiente.

### 3 - PRINCÍPIOS E FINALIDADES

A Escola de Ensino Médio José Bezerra Menezes tem por fins educativos questionar e romper com a estrutura político-econômica e social vigente, acreditando no eixo básico que sustenta o trabalho pedagógico que é o comprometimento com a construção do conhecimento pelo próprio sujeito. Esta construção dá-se pela mediação do sujeito com o objeto de conhecimento através da cooperação.

Assim, se até hoje as instituições escolares estiveram à mercê da política e da situação social é, também, através da educação escolar, que cremos ser possível a construção de uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças, que garanta espaço para que o individual possa emergir no social, favorecendo, dessa forma, a garantia aos direitos de todos.

Nesses termos, os esforços dessa Instituição de Ensino convergem na direção de construir e concretizar um projeto pedagógico que parta do entendimento que os tempos e espaços escolares de convivência, de ensino e de aprendizagem pautem-se pela ética e constituam-se a favor do bem maior que é a vida.

Sob esse enfoque, cabe aos/às professores/as, funcionários/as e Especialistas em Educação, que atuam na Escola, a tarefa de garantir a circulação do conhecimento, da multiplicidade de pensamentos, bem como a humanização nas relações decorrentes dos processos de ensino e de aprendizagem. O princípio que norteia as ações relaciona-se à formação de um sujeito-aluno/a consciente, crítico e autônomo que saiba respeitar os limites construídos, a partir da definição coletiva de princípios de convivência; que se responsabilize por suas atitudes; que saiba analisar e interpretar a realidade, transitando em toda a complexidade que a vem caracterizando, situando-se na sociedade e posicionando-se na busca de alternativas para transformá-la.

Sendo assim, a organização da Escola deve balizar-se por alguns parâmetros básicos, assim definidos:

1. Elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico ;
2. Flexibilidade, a fim de acolher as transformações ocorridas nas diferentes fronteiras das ciências, bem como contribuir com essas transformações;
3. Formação plena e cidadã, que possibilite a compreensão das relações de trabalho, de alternativas sócio- políticas de transformação da sociedade, de questões relacionadas ao meio ambiente e à saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável;
4. Interdisciplinaridade
5. Predomínio da construção do conhecimento sobre a informação;

6. Articulação entre teoria e prática;

7. Contextualização.

### **3.1 – Dos Princípios Filosóficos da Escola**

A partir de uma concepção sócio-interacionista, a EEM José Bezerra Menezes compreende a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento. Nessa perspectiva, utiliza-se de uma metodologia cooperativa e participativa, que contribua na construção da autonomia moral e intelectual de todos os envolvidos no processo educativo, buscando humanização e a mudança social.

### **3.2 – Dos Objetivos Gerais da Escola e dos Níveis de Ensino**

Os objetivos gerais da Escola e dos níveis de ensino estão pautados nos princípios filosóficos da Instituição. Basicamente, pretendem dinamizar um currículo que contemple temas e preocupações mundiais; resgatar a visão de totalidade dos sujeitos; estabelecer princípios curriculares que possibilitem a participação e co-responsabilização dos sujeitos, priorizar uma ação pedagógica voltada à construção de cidadãos conscientes; garantir o acesso ao conhecimento sistematizado; e, implementar um espaço de pesquisa. Os referidos objetivos estão expressos de forma detalhada no Regimento Escolar.

## **4. CONCEPÇÕES**

### **4.1 - Concepção de Escola**

A Escola, inserida no contexto social, inscreve-se como a instituição que oportuniza a vivência de experiências culturais mais amplas e diversificadas. A família, o simples convívio social, os meios de comunicação e, até mesmo, o trabalho, nem sempre possuem condições de propiciar essa vivência.

*A ação educativa, na Escola apresenta como proposta pedagógica a premissa de que o conhecimento é construído nas discussões coletivas e que as relações de aprendizagem possibilitam a reversibilidade de papéis no ato de ensinar e aprender. Nesse sentido, CANÁRIO (2006, p.11) indica que*

*[...]O objetivo seria que cada escola pudesse transformar-se em um centro*

*de educação permanente, profundamente enraizada no contexto local e capaz de fazer interagir múltiplos tipos de aprendentes. O que está em causa é fazer da escola um lugar onde todos possam aprender e se tornem habituais situações de reversibilidade dos papéis de ensinar e aprender[...]*

A escola insere-se, dialeticamente, na sociedade e, por isso, os/as alunos/as não estão num dado momento, sendo preparados/as para a vida e em outro vivendo. A aprendizagem precisa acontecer a partir de problemas reais. Assim, educar é mais que reproduzir conhecimento. É, sobretudo, responder aos desafios da sociedade na busca da transformação. Portanto, “os sujeitos que hoje vão à escola constituem uma população altamente diversificada, o que gera a necessidade de prestar atenção às diferentes maneiras de interpretar o mundo, o conhecimento e as relações sociais.” (MENEZES, 2006)

Além de ser um espaço de conhecimentos sistematizados, a escola a partir de sua prática diária, busca a superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias. Da mesma forma o espaço de convivência de crianças e jovens de origens e níveis socioeconômicos diferentes, com costumes, dogmas religiosos e visões de mundo compõem a diversidade da escola. Portanto conforme afirma GADOTTI

*A escola integra e articula os novos espaços de formação criados pela sociedade da informação. Ela deixa de ser “lecionadora” para ser cada vez mais “gestora” da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos. Portanto, ela tem um papel mais articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições. (2006, p.55)*

#### **4.2 - Concepção de Currículo**

A concepção de currículo, adotada pela Escola pretende ultrapassar a estrutura linear e compartimentalizada das disciplinas isoladas e desarticuladas. Assim, busca relações de reciprocidade e colaboração entre as diversas áreas em uma atitude dialógica e cooperativa permanente, necessária à compreensão das múltiplas relações que constituem o mundo da vida, no qual os sujeitos, mediados pela comunicação, organizam-se e interagem construindo saber, cultura e condições necessárias à existência. Corroborar com essa ideia FERRAÇO

*Pensar os currículos de uma escola pressupõe, então, viver seu cotidiano que inclui, além do que é formal e tradicionalmente estudado, toda uma dinâmica das relações estabelecidas, ou seja, para se poder falar dos currículos praticados nas escolas, é necessário estudar os hibridismos culturais vividos nos cotidianos. (2006, p. 10)*

O currículo deve redimensionar, constantemente, os espaços e tempos escolares, revendo concepções e práticas pedagógicas. Nesse contexto, a formação permanente dos/as



educadores é indispensável, promovendo a cooperação entre os implicados no processo educativo, possibilitando mudanças, a partir de uma práxis reflexiva, tendo em vista a qualificação do processo de ensino – aprendizagem.

Todo o processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e realização de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula, na escola e fora dela. O currículo é entendido aqui como o conjunto dessas atividades, carregadas de sentido, com uma intencionalidade educativa, capaz de indicar os caminhos, admitindo mudanças, atalhos, alterações significativas em busca da aprendizagem de todos os alunos. Assim, a educação ultrapassa a reprodução de saberes e fazeres, possibilitando a troca de experiências e a construção de aprendizagens significativas.

Dessa forma, o currículo está diretamente relacionado ao contexto sócio-político-cultural e, assim, é construído de forma dinâmica e participativa através de uma abordagem interdisciplinar, tendo em vista, prioritariamente, a formação do cidadão comprometido eticamente com a transformação da sociedade.

### **4.3 - Concepção de Avaliação**

A avaliação deve ser entendida como suporte do processo decisório da gestão da educação básica, bem como da relação ensino-aprendizagem nela desenvolvida. Esta concepção de avaliação como processo decisório:

muda radicalmente o processo avaliativo do aluno, não mais voltado à mera frequência e às notas das provas, mas na pesquisa e elaboração própria. Está em jogo sua capacidade de questionar e reconstruir, na teoria e na prática, com qualidade formal e política. Busca-se avaliar as condições de formação da competência, dentro de um processo evolutivo sustentado a longo prazo, através sobretudo de um sistema de acompanhamento cuidadoso e dedicado, mais do que por notas, semestre a semestre. Avaliar não é apenas medir, mas sobretudo sustentar o desempenho positivo dos alunos (...) não se avalia para estigmatizar, castigar, discriminar, mas para garantir o direito à oportunidade. As dificuldades devem ser transformadas em desafios, os percalços em retomadas e revisões, as insuficiências em alerta. (DEMO, 2000, p. 97).

Assim, é preciso que a avaliação seja diagnóstica, processual e mediadora, envolvendo toda a comunidade escolar.

O caráter diagnóstico da avaliação assume a função de um processo abrangente, cuja ênfase deve recair, não só na aprendizagem do/a aluno/a, mas também, e concomitantemente, na organização do ensino e nas relações que se estabelecem em sala de aula. Configura-se, dessa

forma, como um processo reflexivo, contínuo e permanente das práticas pedagógicas, cujo objetivo principal é o planejamento e a intervenção.

A avaliação processual constitui-se na análise e reflexão do programa de aprendizagem, das atividades curriculares, do desenvolvimento do/a aluno/a, bem como da ação do/a professor/a.

A ação avaliativa mediadora oportuniza aos/as alunos/as momentos de expressão e discussão dos saberes, tarefas diversificadas que auxiliam na localização das dificuldades e descobertas das soluções. Essa possibilidade de reflexão do processo ensino-aprendizagem tem como instrumento básico os registros de avaliação com anotações significativas sobre o acompanhamento dos/as alunos/as em seu processo de construção do conhecimento.

Portanto, a Escola propõem a avaliação formativa como instrumento de regulação da aprendizagem permitindo ao professor conhecer sobretudo o que o aluno aprendeu ou não, para otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno. (Perrenoud, 2004)

Nesse sentido, a avaliação formativa assegura que os processos de construção de conhecimento vão se adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às características individuais.

#### **4.4 - Concepção de Inclusão**

A EEM José Bezerra Menezes tem como proposta ser uma escola inclusiva. Partindo do pressuposto de que a educação é para todos, busca-se reconhecimento e valorização da diversidade e das diferenças individuais como elementos intrínsecos e enriquecedores do processo escolar e a garantia do acesso e permanência do aluno na escola. Acredita-se, para tanto, que os sujeitos podem aprender juntos, embora com objetivos e processos diferentes, tendo em vista uma educação de qualidade. Conforme CARVALHO,

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Como esse enfoque temos procurado pensar no especial da educação, parecendo-nos mais recomendável do que atribuir essa característica ao alunado. (2000, p.17)

Tal conceito nos remete a mudanças significativas no contexto escolar no que se refere às questões pedagógicas, relacionais, administrativas e institucionais, garantindo a aprendizagem de todos os alunos, tendo em vista o respeito pela diferença. Nessa assertiva,

CARVALHO (2000, p. 17) “[...] a diferença não é uma peculiaridade das pessoas com deficiências ou das superdotadas. Todos somos absolutamente diferentes uns dos outros e de nós mesmos, à medida que crescemos e nos desenvolvemos. Somos todos especiais.”

A inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais implica redimensionamento curricular dos processos de ensino-aprendizagem, bem como do acesso aos diferentes espaços físicos da Instituição. Segundo Werneck (1999, p. 12-13),

Partindo da premissa de que quanto mais a criança interage espontaneamente com situações diferenciadas, mais ela adquire o genuíno conhecimento, fica fácil entender porque a segregação não é prejudicial apenas para o aluno com deficiência. A segregação prejudica a todos, porque impede que as crianças das escolas regulares tenham oportunidade de conhecer a vida humana com todas as suas dimensões e desafios. Sem bons desafios, como evoluir.

Dessa forma, a Escola busca organizar a prática pedagógica, possibilitando a individualização do ensino de acordo com as particularidades de todos os alunos. Atendendo a esse princípio, trabalhamos com a colaboração de profissionais capacitados e sala de atendimento. Pressupõe, sobretudo um trabalho de planejamento coletivo e de colaboração entre os profissionais, centrando-se no contexto do grupo, atendendo não só os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também as eventuais especificidades dos demais alunos, contribuindo, dessa forma, com o processo de inclusão escolar. As adaptações curriculares, tanto no que se refere às adaptações dos objetivos, dos métodos, como também da avaliação, ocorrem como uma das formas mais específicas de contemplar as necessidades individuais do aluno.

Além disso, entende-se que as discussões a respeito da inclusão devem ser ampliadas e estendidas a toda comunidade escolar, para que haja o entendimento e respeito às diferenças, já que somos todos diferentes com um jeito próprio de pensar e agir. Assim, “[...] é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.” (SANTOS apud MONTAAN, 2003, p.34).

#### **4.5 - Concepção de Professor/a e Aluno/a**

Em uma concepção dialógica, professor e aluno compreendem o ato pedagógico como um processo no qual a pesquisa é o caminho que possibilita a escuta de sua prática, num movimento de ação-reflexão-ação. Nessa assertiva, a prática da pesquisa, como parte do trabalho docente, referencia-se de forma especial em Freire (1997, p.32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Considerando que a prática educativa é reflexiva e dialógica e que o ato pedagógico é um ato político, acredita-se na força de transformação social do ato de educar. Para tanto, o professor deve ser dinâmico, criativo, atento às questões locais, mundiais e tecnológicas; ser conhecedor das concepções pedagógicas adotadas pela escola, norteadoras da sua ação educativa, como condição essencial para a autonomia e autoria de pensamento.

#### **4.6 - Perfil do/a Professor/a**

Referendando o disposto nos processos avaliativos para ingresso na carreira através de concursos públicos bem como contratação temporária em casos excepcionais, a EEM José Bezerra Menezes admite como requisitos para o bom desempenho docente:

- Formação científica e experiência na área de atuação do curso e disciplina;
- Visão interdisciplinar de sua área de conhecimento, podendo estabelecer relações entre as disciplinas;
  - Possibilidade de ultrapassar a "transmissão" de conteúdos: saber ser e saber fazer;
  - Compreensão da relação de aprendizagem dialógica;
  - Capacidade de trabalhar em equipe;
  - Competência formadora – científico/pedagógica.

#### **4.7 - Perfil do/a Aluno/a**

A definição do perfil do/a aluno/a constitui-se condição fundamental para elaboração do projeto pedagógico e currículo escolar. As condições atuais de mercado e as necessidades sócio-econômico-culturais impõem a formação de uma pessoa inovadora, flexível e competente, um cidadão consciente e comprometido com a sociedade e com a natureza. Segundo Zainko (1999, p.25):

É evidente que o ritmo do avanço científico e tecnológico e a acumulação de conhecimentos resultará menos importante no futuro. (Ottone, 1992) O que será fundamental é a capacidade de aprender a navegar nesse saber que toma proporções de um oceano, no dizer de Morin, associada à flexibilidade, ao saber fazer, à abertura mental, à formação permanente, à autonomia intelectual, à criatividade, como

elementos essenciais do novo processo ensino-aprendizagem.

Define-se, portanto, através do perfil do/a aluno/a, algumas questões que deverão ser objeto de atenção e de construção, por parte dos/das professores/as, ao longo do Ensino Médio:

- Ter autonomia e autoria de pensamento;
- Ser pesquisador;
- Utilizar o conhecimento em situações desafiadoras;
- Aprender a aprender;
- Manejar, criativamente com a lógica, raciocínio, argumentação, dedução e indução;
- Ser capaz de trabalhar em equipe;
- Ser empreendedor;
- Ser cooperativo;
- Ser ético;
- Ter responsabilidade com a manutenção do meio ambiente;
- Reconhecer-se como pessoa e ser agente transformador da sociedade com possibilidades de avaliar e questionar a realidade social, favorecendo mudanças;
- Ser conhecedor da realidade regional, nacional e internacional, capaz de contribuir para a formação de uma nova consciência política, afinada com a sociedade globalizada;
- Utilizar os conhecimentos da tecnologia como ferramenta facilitadora e modernizadora de sua atividade profissional.

## **5 - VISÃO DE EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE**

Partindo da reflexão que temos uma sociedade organizada de forma injusta, desestruturada, excludente e que queremos que a educação institucionalizada proporcione a todos direitos iguais, faz-se necessário organizar a escola para ofertar um ensino de qualidade que vise desenvolver a capacidade de pensar, criticar e construir, pois são direitos inerentes ao ser humano.

Hoje, a escola pública recebe alunos provenientes de famílias de baixa renda, vítimas das injustiças sociais, principalmente com a falta de perspectivas de trabalho para todos. Mas, ousamos sonhar com alunos bem alimentados, com oportunidades de usufruir de lazer, cultura,

boas amizades, tecnologia avançada, apresentando assim, condições dignas de vida.

O papel da escola pública é a preparação do aluno para a inclusão na sociedade, para que possa usar o seu conhecimento sendo atuante, não sendo apenas construtivo, mas reflexivo e crítico. Para isso é necessário que o coletivo da escola busque novos conhecimentos produzidos pelas diferentes áreas, valorizando o saber, enfrentando os desafios e investindo na formação dos profissionais. É preciso incorporar as diferenças, combater as desigualdades, valorizar a cultura Afro-brasileira e outras, assegurando a reapropriação do conhecimento para a construção da cidadania.

O homem vive em sociedade e em função dessa relação social, desenvolve características específicas, que lhe são peculiares e que possibilitam sua singularidade enquanto espécie. A maturação do ser humano é decorrente de um processo de sociabilidade e pode-se, por exemplo, citar a linguagem como construção necessária a esta sociabilidade. É possível afirmar que em função do estabelecimento da relação em sociedade, o homem se humanizou. Esta humanização permite a cada nova geração o conhecimento, adaptação e absorção do que a humanidade construiu, possibilitando também a transformação e a reconstrução dessa geração e conseqüentemente dessa sociedade.

A educação deve possibilitar ao homem, o conhecimento e os instrumentos necessários para interpretar e decifrar a realidade, realizar escolhas e agir sobre o seu destino. Na ação educativa o que deve estar implícito é o aperfeiçoamento do próprio homem.

Não é possível falar em educação, sem um processo de contextualização, promovendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que estejam vinculadas aos dois principais eixos da construção da autonomia do ser humano: cidadania e trabalho, pois a visão de conhecimento como construção entende a pessoa como sujeito em processo de emancipação. A formação da pessoa para a autonomia como construtor de sua história e de seu entorno constitui a função da educação.

A sociedade é resultado histórico da construção humana, na luta por interesses e na busca de melhoria da qualidade de vida. Diante desses pressupostos é preciso garantir um ensino - aprendizagem de qualidade com conteúdos significativos, relacionados às reais necessidades da sociedade e ao mesmo tempo críticos, ou seja, que atinjam a raiz dos problemas, que supere as aparências e principalmente que veiculem valores humanos fundamentais, tais como justiça, liberdade, solidariedade, verdade, igualdade, paz e desenvolvimento sustentável.

Cabe ao professor repensar sua metodologia através de um processo de interação

educador – educando – objeto de conhecimento – realidade. Sendo o professor o mediador da construção do conhecimento, através de uma pedagogia participativa e problematizadora, fortalecendo a concepção da educação emancipadora, que realmente possibilita a emancipação das pessoas. Portanto, se faz necessário superar o uso da avaliação como instrumento de discriminação e seleção social, que esteja a serviço da superação das necessidades educacionais de todos os alunos e não como mera mediação ou julgamento. A avaliação será entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e o seu desempenho, em diferentes situações de aprendizagem.

## **6 - TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

### **A AFETIVIDADE – WALLON**

Quando uma mãe abre os braços para receber um bebê que dá seus primeiros passos, expressa com gestos a intenção de acolhê-lo e ele reage caminhando em sua direção. Com esse movimento, a criança amplia seu conhecimento e é estimulada a aprender a andar. Assim como ela, toda pessoa é afetada tanto por elementos externos - o olhar do outro, um objeto que chama a atenção, uma informação que recebe do meio - quanto por sensações internas - medo, alegria, fome - e responde a eles. Essa condição humana recebe o nome de afetividade e é crucial para o desenvolvimento. Diferentemente do que se pensa, o conceito não é sinônimo de carinho e amor (leia o resumo no quadro abaixo). "Todo ser humano é afetado positiva e negativamente e reage a esses estímulos", explica Abigail Alvarenga Mahoney, pesquisadora convidada do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Grandes estudiosos, como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), já atribuíam importância à afetividade no processo evolutivo, mas foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962) que se aprofundou na questão. Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada. "O que é conquistado em um plano atinge o outro mesmo que não se tenha consciência disso", diz Laurinda Ramalho de Almeida, vice-coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da PUC-SP. No exemplo dado, ao andar, o bebê

desenvolve suas dimensões motora e cognitiva, com base em um estímulo afetivo. Um olhar repressor da mãe poderia impedi-lo de aprender.

Wallon defende que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que o afeta de alguma forma. Ele nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam. "Uma criança com um aparelho fonador em perfeitas condições, por exemplo, só vai desenvolver a fala se estiver em um ambiente que desperte isso, com falantes que possam ser imitados e outros mecanismos de aprendizagem", explica Laurinda (saiba mais no trecho de livro na página seguinte).

Assim como Piaget, Wallon divide o desenvolvimento em etapas, que para ele são cinco: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência. Ao longo desse processo, a afetividade e a inteligência se alternam. No primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade. O bebê a usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e intermediam a relação dele com o ambiente. Depois, na etapa sensório-motora e projetiva, a inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento. Essas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desaparece. Como explica Izabel Galvão no livro *Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil*, "apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não são funções exteriores uma à outra. Ao reaparecer como atividade predominante, uma incorpora as conquistas da anterior".

Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial. A emoção, segundo o educador, é a primeira expressão da afetividade. Ela tem uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão. Quando alguém é assaltado e fica com medo, por exemplo, pode sair correndo mesmo sabendo que não é a melhor forma de reagir.

O sentimento, por sua vez, já tem um caráter mais cognitivo. Ele é a representação da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta - ao comenta um momento de tristeza, por exemplo. Já a paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo. Ela se manifesta quando o indivíduo domina o medo, por exemplo, para sair de uma situação de perigo.



Pelo fato de ser mais visível que as outras duas manifestações, a emoção é tida por Wallon como a forma mais expressiva de afetividade e ganha destaque dentro de suas obras. Ao observar as reações emotivas, ele encontra indicadores para analisar as estratégias usadas em sala de aula (leia a questão de concurso acima). "Se o professor consegue entender o que ocorre quando o aluno está cansado ou desmotivado, por exemplo, é capaz de usar a informação a favor do conhecimento, controlando a situação", explica Laurinda. Não é possível falar em afetividade sem falar em emoção, porém os dois termos não são sinônimos. Na próxima reportagem da série, você vai conhecer mais a fundo as teorias de Wallon sobre essa importante expressão, tida como o primeiro recurso de interação do indivíduo com o meio.

*"O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento." (Henri Wallon no livro *Do Ato ao Pensamento*)*

Neste trecho, Wallon mostra que a afetividade está sempre presente em todos os momentos, movimentos e circunstâncias de nossas ações, assim como o ato motor e a cognição. O espaço permite a aproximação ou o retraimento em relação a sensações de bem-estar ou mal-estar. É importante saber o que a escola, a sala de aula, a distribuição das carteiras e a organização do ambiente provocam nos alunos: abraço ou repulsa.

### **Piaget – o conhecimento se constrói**

Pressupostos, a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório- motor até o operatório abstrato. A escola deve partir (ver: Piaget na Escola de Educação Infantil) dos esquemas de assimilação da criança, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento. Para construir esse conhecimento, as concepções infantis combinam-se às informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas, como resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura ativamente compreender o mundo que o cerca, e que busca resolver as interrogações que esse mundo provoca.

É aquele que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de bondade.

Vamos esclarecer um pouco mais para você: quando se fala em sujeito ativo, não estamos falando de alguém que faz muitas coisas, nem ao menos de alguém que tem uma atividade observável.

O sujeito ativo de que falamos é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, etc... em uma ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu grau de desenvolvimento). Alguém que esteja realizando algo materialmente, porém seguindo um modelo dado por outro, para ser copiado, não é habitualmente um sujeito intelectualmente ativo.

Principais objetivos da educação: formação de homens "criativos, inventivos e descobridores", de pessoas críticas e ativas, e na busca constante da construção da autonomia.

Devemos lembrar que Piaget não propõe um método de ensino, mas, ao contrário, elabora uma teoria do conhecimento e desenvolve muitas investigações cujos resultados são utilizados por psicólogos e pedagogos.

Desse modo, suas pesquisas recebem diversas interpretações que se concretizam em propostas didáticas também diversas.

Implicações do pensamento piagetiano para a aprendizagem  
Os objetivos pedagógicos necessitam estar centrados no aluno, partir das atividades do aluno.

Os conteúdos não são concebidos como fins em si mesmos, mas como instrumentos que servem ao desenvolvimento evolutivo natural. primazia de um método que leve ao descobrimento por parte do aluno ao invés de receber passivamente através do professor.

A aprendizagem é um processo construído internamente. A aprendizagem depende do nível de desenvolvimento do sujeito. A aprendizagem é um processo de reorganização cognitiva. Os conflitos cognitivos são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. A interação social favorece a aprendizagem. As experiências de aprendizagem necessitam estruturar-se de modo a privilegiarem a colaboração, a cooperação e intercâmbio de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento.

Piaget não aponta respostas sobre o que e como ensinar, mas permite compreender como a criança e o adolescente aprendem, fornecendo um referencial para a identificação das possibilidades e limitações de crianças e adolescentes. Desta maneira, oferece ao professor uma

atitude de respeito às condições intelectuais do aluno e um modo de interpretar suas condutas verbais e não verbais para poder trabalhar melhor com elas.

### **Vygotsky – o meio social**

Os estudos de Vygotsky sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. "Na ausência do outro, o homem não se constrói homem", escreveu o psicólogo. Ele rejeitava tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que vêem o ser humano como um produto dos estímulos externos. Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

Segundo Vygotsky, apenas as funções psicológicas elementares se caracterizam como reflexos. Os processos psicológicos mais complexos - ou funções psicológicas superiores, que diferenciam os humanos dos outros animais - só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado. Entre as funções complexas se encontram a consciência e o discernimento. "Uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade", diz Teresa Rego.

Outro conceito-chave de Vygotsky é a mediação. Segundo a teoria vygotskiana, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos - como, por exemplo, as ferramentas agrícolas, que transformam a natureza - e da linguagem - que traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito.

Todo aprendizado é necessariamente mediado - e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante do que o previsto por Piaget e outros pensadores da educação, para quem cabe à escola facilitar um processo que só pode ser conduzido pelo próprio aluno. Segundo Vygotsky, ao contrário, o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Ao internalizar um procedimento, a criança "se apropria" dele, tornando-o voluntário e independente.

Desse modo, o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das

estruturas intelectuais da criança, mas um se alimenta do outro, provocando saltos de nível de conhecimento. O ensino, para Vygotsky, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. É a isso que se refere um de seus principais conceitos, o de zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender - potencial que é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal é o caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela está perto de conseguir fazer sozinha. Saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são as duas principais habilidades que um professor precisa ter, segundo Vygotsky.

Como Piaget, Vygotsky não formulou uma teoria pedagógica, embora o pensamento do psicólogo bielo-russo, com sua ênfase no aprendizado, ressalte a importância da instituição escolar na formação do conhecimento. Para ele, a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Ao formular o conceito de zona proximal, Vygotsky mostrou que o bom ensino é aquele que estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente, "puxando" dela um novo conhecimento. "Ensinar o que a criança já sabe desmotiva o aluno e ir além de sua capacidade é inútil", diz Teresa Rego. O psicólogo considerava ainda que todo aprendizado amplia o universo mental do aluno. O ensino de um novo conteúdo não se resume à aquisição de uma habilidade ou de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas da criança. Assim, por exemplo, com o domínio da escrita, o aluno adquire também capacidades de reflexão e controle do próprio funcionamento psicológico.

### **Paulo Freire**

Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, Freire condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas (isto é, as "escolas burguesas"), que ele qualificou de educação bancária. Nela, segundo Freire, o professor age como quem deposita conhecimento num aluno apenas receptivo, dócil. Em outras palavras, o saber é visto como uma doação dos que se julgam seus detentores. Trata-se, para Freire, de uma escola alienante, mas não menos ideologizada do que a que ele propunha para despertar a consciência dos oprimidos. "Sua tônica fundamentalmente reside em matar nos educandos a

curiosidade, o espírito investigador, a criatividade", escreveu o educador. Ele dizia que, enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente, a educação que defendia tinha a intenção de inquietá-los.

Freire criticava a idéia de que ensinar é transmitir saber porque para ele a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos. Mas ele não comungava da concepção de que o aluno precisa apenas de que lhe sejam facilitadas as condições para o auto-aprendizado. Freire previa para o professor um papel diretivo e informativo - portanto, ele não pode renunciar a exercer autoridade. Segundo o pensador pernambucano, o profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta. Freire dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo", escreveu. Isso implica um princípio fundamental para Freire: o de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor. Em sala de aula, os dois lados aprenderão juntos, um com o outro - e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar. "Uma das grandes inovações da pedagogia freireana é considerar que o sujeito da criação cultural não é individual, mas coletivo", diz José Eustáquio Romão, diretor do Instituto Paulo Freire, em São Paulo.

A valorização da cultura do aluno é a chave para o processo de conscientização preconizado por Paulo Freire e está no âmago de seu método de alfabetização, formulado inicialmente para o ensino de adultos. Basicamente, o método propõe a identificação e catalogação das palavras-chave do vocabulário dos alunos - as chamadas palavras geradoras. Elas devem sugerir situações de vida comuns e significativas para os integrantes da comunidade em que se atua, como por exemplo "tijolo" para os operários da construção civil.

Diante dos alunos, o professor mostrará lado a lado a palavra e a representação visual do objeto que ela designa. Os mecanismos de linguagem serão estudados depois do desdobramento em sílabas das palavras geradoras. O conjunto das palavras geradoras deve conter as diferentes possibilidades silábicas e permitir o estudo de todas as situações que possam ocorrer durante a leitura e a escrita. "Isso faz com que a pessoa incorpore as estruturas lingüísticas do idioma materno", diz Romão. Embora a técnica de silabação seja hoje vista como ultrapassada, o uso de palavras geradoras continua sendo adotado com sucesso em programas de alfabetização em diversos países do mundo.

O método Paulo Freire não visa apenas tornar mais rápido e acessível o aprendizado, mas pretende habilitar o aluno a "ler o mundo", na expressão famosa do educador. "Trata-se de

aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)", dizia Freire. A alfabetização é, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o que chamou de "cultura do silêncio" e transformar a realidade, "como sujeitos da própria história".

No conjunto do pensamento de Paulo Freire encontra-se a idéia de que tudo está em permanente transformação e interação. Por isso, não há futuro a priori, como ele gostava de repetir no fim da vida, como crítica aos intelectuais de esquerda que consideravam a emancipação das classes desfavorecidas como uma inevitabilidade histórica. Esse ponto de vista implica a concepção do ser humano como "histórico e inacabado" e conseqüentemente sempre pronto a aprender. No caso particular dos professores, isso se reflete na necessidade de formação rigorosa e permanente. Freire dizia, numa frase famosa, que "o mundo não é, o mundo está sendo".

Embora o trabalho de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire tenha passado para a história como um "método", a palavra não é a mais adequada para definir o trabalho do educador, cuja obra se caracteriza mais por uma reflexão sobre o significado da educação. "Toda a obra de Paulo Freire é uma concepção de educação embutida numa concepção de mundo", diz José Eustáquio Romão. Mesmo assim, distinguem-se na teoria do educador pernambucano três momentos claros de aprendizagem. O primeiro é aquele em que o educador se inteira daquilo que o aluno conhece, não apenas para poder avançar no ensino de conteúdos mas principalmente para trazer a cultura do educando para dentro da sala de aula. O segundo momento é o de exploração das questões relativas aos temas em discussão - o que permite que o aluno construa o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade. Finalmente, volta-se do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização: o conteúdo em questão apresenta-se "dissecado", o que deve sugerir ações para superar impasses. Para Paulo Freire, esse procedimento serve ao objetivo final do ensino, que é a conscientização do aluno.

## **7 - OBJETIVO GERAL**

Ofertar educação de qualidade capaz de formar cidadãos livres, conscientes, democráticos, dotados de dignidade, capacidade de transformação pessoal, social, coletiva e da democracia participativa.

## 8 - OBJETIVOS DOS NÍVEIS DE ENSINO

### 8.1.1 – Ensino Médio

O ensino médio, no Brasil, é a etapa final da educação básica e integraliza a formação que todo brasileiro deve ter para enfrentar com melhores condições a vida adulta. De acordo com as finalidades do ensino médio, postas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), isto significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os «conhecimentos adquiridos no ensino fundamental» aprimorar o educando «como pessoa humana», possibilitar «o prosseguimento de estudos», garantir «a preparação básica para o trabalho e a cidadania» e dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam «continuar aprendendo», tendo em vista o desenvolvimento da «compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos» (art. 35, incisos I a IV).

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDBEN, organizados sob três consignações: sensibilidade, igualdade e identidade.

Os conteúdos curriculares, segundo a LDBEN, devem observar as seguintes diretrizes:

- I. a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
  - II. consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
  - III. orientação para o trabalho;
  - IV. promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.
- (art. 27)

O currículo do ensino médio, conforme o art. 36, também «destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania» e, ainda, «adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes».

De acordo com os princípios estéticos, políticos e éticos da LDBEN, as escolas de

ensino médio observarão, na gestão, na organização curricular e na prática pedagógica e didática, as seguintes diretrizes: identidade, diversidade, autonomia, currículo voltado para as competências básicas, interdisciplinaridade, contextualização, a importância da escola, base nacional comum e parte diversificada, formação geral e preparação básica para o trabalho.

#### Objetivos gerais do ensino médio

De acordo com o art. 35 da LDBEN, o ensino médio tem como objetivos:

- 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.

#### 8.1.2– Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio com Qualificação Profissional

A Educação de Jovens e Adultos-EJA é uma modalidade de ensino destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A aprendizagem e educação de jovens e adultos constituem componentes essenciais do direito à educação, vinculados ao conceito de educação continuada ao longo da vida.

A aprendizagem e a educação continuada consistem na criação de oportunidades para que as pessoas se tornem aprendizes autônomos e construam conhecimentos como parte de seu dia a dia e ao longo da vida, o que predisposição para aprender, ambientes de aprendizagem adequadamente organizados e pessoas qualificadas para auxiliar os sujeitos no processo.

Com base nas contribuições dos movimentos sociais e recomendações reiteradas pelas V e VI Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA, concebe-se a EJA como o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que sujeitos diversos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas



qualificações técnicas e profissionais ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.

Constituem o objetivo geral do EJA:

Reparadora: refere-se à entrada de jovens e adultos no âmbito dos direitos civis. A restauração de um direito a eles negado - o direito a uma escola de qualidade;

Equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e nos demais canais de participação;

Qualificadora: diz respeito à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares.

### **8.1.3 ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS – Educação Inclusiva:**

A escola possui alunos com necessidades educacionais especiais verificadas através de uma sondagem realizada pelo professor regente e encaminhados para as salas de apoio e/ou recurso.

Um avanço nesse sentido são as discussões oriundas do estudo de textos e o envolvimento da comunidade escolar que também é essencial para a prática da inclusão.

Além de todo o trabalho de conscientização desenvolvido na escola, a participação dos pais ou responsáveis é fundamental, na participação efetiva através de reuniões e acompanhamento dos avanços obtidos no processo ensino - aprendizagem.

A Sala de Recursos se faz necessária, cabendo à CREDE disponibilizar profissionais habilitados.

Alguns alunos com necessidades especiais físicas (auditiva, distúrbio de aprendizagem) e distúrbios comportamentais existentes são atendidos da limitação do trabalho dos professores e profissionais habilitados, onde o atendimento em nível da sala de apoio atual é de grande valia para o trabalho educativo adequado possibilitando o desempenho satisfatório do aluno.

Como o capítulo V da Lei 9394/96 prevê que os alunos com necessidades especiais sejam atendidos em classes comuns, a direção e toda a equipe buscam novos posicionamentos diante dos processos de ensino e aprendizagem, para atender a diversidade humana cumprindo assim, o princípio democrático de educação para todos.

## 9 - PROPOSTA METODOLÓGICA

Busca-se, a partir de uma ação intencional e planejada, promover uma interlocução entre as atividades escolares e a realidade social, questionando as relações políticas, econômicas, sociais, culturais e históricas, possibilitando a construção de alternativas de mudança e intervenção transformadora nessa realidade. Assim, a intervenção do/a professor/a como orientador/a e problematizador/a nas situações de aprendizagem é indispensável para construção da autonomia intelectual e moral do/a aluno/a.

Uma aprendizagem significativa pressupõe a aquisição de valores, ressignificação das relações de aprendizagem, contextualização e a inter-relação de áreas do conhecimento. Os componentes curriculares, interdisciplinarmente, assumem também o caráter formativo. Sendo assim, o lúdico, a problematização e a dialética perpassam todo o percurso da vida escolar na Educação Básica.

O trabalho realizado contempla a articulação dos conhecimentos escolares de forma a organizar as atividades de ensino e aprendizagem. Isto implica em considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos.

Assim, a Escola trabalha na perspectiva sócio-interacionista, no qual os sujeitos constroem o conhecimento na relação com o outro. Dessa forma, professor e aluno aprendem numa relação dialética.

A proposta de educação de nossa escola tem ênfase em três aspectos importantes na questão da metodologia de ensino: temas geradores; prática-teoria-prática e participação coletiva.

A participação coletiva provoca os educandos a vivências e assegura aos mesmos o direito de ter vez e voz no cotidiano educativo. Os métodos de ensino ou a didática utilizada pelos educadores devem incentivar os educandos a se assumirem como sujeitos do processo ensino-aprendizagem: que têm opiniões, posições contestações, questionamentos, dúvidas, entre si, com os educadores, pais e outros.

A educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento, é também da afetividade, do sentimento. E é esta combinação que precisa estar tanto no ato de educar, como no de ser educado e deve ser o pilar da relação educador- educando, sustentado pelo companheirismo e pelo respeito no sentido profundo e libertador da palavra.

## **10 – AVALIAÇÃO**

Entendemos a avaliação como um processo contínuo e cumulativo, contextualizado por toda a comunidade escolar. Serão realizadas práticas avaliativas diagnósticas, investigativas, participativas, levando em consideração o aluno como um todo, sua bagagem cultural e as diferenças individuais.

### **Da Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**

A avaliação do ensino-aprendizagem está voltada tanto para o processo de ensino, como para o processo de construção do conhecimento, possibilitando o redimensionamento do planejamento e da prática pedagógica. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem ser discutidos com os/as alunos/as, oportunizando a reflexão e propondo abordagens e intervenções diferenciadas.

Assim, é através da avaliação que podemos perceber a necessidade de mudança da prática pedagógica, pois a avaliação é uma das dimensões do processo ensino-aprendizagem e, se bem feita, pode ajudar a localizar os problemas e com isto fazer com que a aprendizagem seja melhor. Contudo, a avaliação por si só, não altera a qualidade da aprendizagem. É essencial que o professor realize diferentes atividades como forma de retomar os conteúdos, a fim de oportunizar a aprendizagem dos alunos antes de propor novas estratégias de avaliação.

Perrenoud (1999) sugere que o aluno deve ser avaliado separadamente por um desempenho que supostamente reflita suas competências pessoais. Uma avaliação mais descritiva com clareza de critérios nos registros do professor, oferece possibilidades de soltar as amarras da avaliação tradicional, favorecendo uma transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à pesquisa, aos projetos, à construção, à expressão, à criação, ao pensar e ao aprender a aprender.

### **10.1 - Expressão dos resultados da avaliação**

A avaliação é feita de forma constante e contínua no decorrer de todo o ano letivo, através de verificações dos conteúdos que estão sendo estudados de diversas formas e constantes na proposta curricular construída com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC) e nos Referenciais Curriculares Básicos propostos pela SEDUC – Secretaria de Educação do Estado.

Será realizada a avaliação somativa, onde um dos exemplos mais conhecidos é a prova objetiva com os vários tipos de questões propostas e de acordo com o conteúdo e a disciplina a ser cobrado, além da avaliação formativa, que pretende acompanhar o processo de aprendizagem, o crescimento e a formação dos alunos através de observação diária.

## **10.2 - Estudos de recuperação**

A avaliação como já descrevemos é processo contínuo, devendo prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Com base neste pensamento o estudo de recuperação é oferecido a todos os educandos, sempre que o educador notar deficiências no processo, que é paralelo.

## **10.3 - Controle de frequência**

Um educando será promovido para a série seguinte se tiver frequência igual ou superior a setenta e cinco por cento da carga horária anual. O controle de frequência é registrado em livros de registro ou diários, de uso dos educadores, e no SIGE, pela secretaria. Quanto aos diários, ficam arquivados ao final do ano letivo, na Secretaria da escola para quaisquer considerações.

Quando às faltas do educando gerarem possibilidade de reprovação, os pais serão convocados para reunião na escola e comunicados acerca desta situação. Caso as faltas continuem, o caso deve ser encaminhado ao Conselho Escolar. Se o problema continuar, o caso será encaminhado ao Conselho Tutelar, a fim de que o mesmo tome as providências de acordo com a lei vigente.

## **10.4 - Documentação escolar**

Ao término do Ensino Médio a escola conferirá certificado de conclusão de ensino, como também histórico escolar em duas vias.

## **10.5 - Conselho de Classe**

O Conselho de Classe constitui-se em um espaço pedagógico na organização escolar, proporcionando a participação efetiva de todos os professores juntamente com a Gestão Escolar e os alunos, visando a reflexão e avaliação da prática pedagógica do/a professor/a bem como a aprendizagem de cada aluno/a.

De acordo com Dalben (2004, p. 31). “[...] Conselho de Classe prevê o lugar garantido, durante a reunião, a todos os professores que desenvolvem o trabalho pedagógico com as turmas de alunos selecionados para avaliação.” Assim, o professor além de apresentar apontamentos acerca do processo de aprendizagem dos alunos, também reflete sobre sua prática pedagógica, redimensionando sua ação na busca constante da qualificação do processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva o Conselho de Classe objetiva:

- Acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos;

- Oportunizar condições de avaliar os Planos de Estudo previstos para cada ciclo de formação, bem como de analisar a prática docente;
- Reunir dados que subsidiem o redimensionamento do planejamento;
- Definir encaminhamentos referentes aos/às alunos/as.

## 11. - PLANO DE AÇÃO

Em anexo.

## 12. - OBJETIVOS ESTRATÉGICOS:

01 – Aumentar a aprovação dos alunos;

02 – Reduzir o abandono na escola em todos os níveis de aprendizagem.

03 - Melhorar o desempenho acadêmico para melhorar os indicadores de avaliação externa: (SAEB, SPAECE, ENEM, VESTIBULAR, OLÍMPIADAS E CONCURSOS)

## 13. - METAS GLOBAIS

### OBJETIVO ESTRATÉGICO Nº 01

#### Aumentar a aprovação dos alunos

2016	2017	2018	2019
78%	85%	90%	94%

### OBJETIVO ESTRATÉGICO nº 02

#### Reduzir o abandono escolar

2016	2017	2018	2019
17%	11%	7%	4%

Secretaria Escolar

### OBJETIVO ESTRATÉGICO 03

#### Elevar o índice de proficiência geral no SPAECE

<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
258,0	270,0	290,0	315,0

**Elevar o índice de desempenho geral no ENEM**

<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
465,0	480,0	500,0	520,0

**Elevar o índice do IDEB escolar**

<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
4,03	4,6	4,8	5,0

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O perfil profissional do formando no Projeto Pedagógico. Pedagogia em Foco, Petrópolis, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - EEM JOSÉ BEZERRA MENEZES - GESTÃO “EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

#### PLANO DE AÇÃO

<b>META 1:</b> Aumentar a aprovação geral do Ensino Médio de 78% para 85% até o final do ano letivo de 2017 <b>INDICADOR DA META:</b> Registro efetuado no SIGE confirmando 85% ou mais de alunos do Ensino Médio aprovados <b>OBJETIVO (S):</b> Aumentar a aprovação geral da escola no Ensino Médio no ano de 2017								
<i>AÇÃO</i>	<i>PERÍODO</i>		<i>RESPONSÁVEL</i>	<i>RESULTADO ESPERADO</i>	<i>INDICADOR DA EFICIÊNCIA DE AÇÃO</i>	<i>CUSTO (SE HOUVER)</i>		<i>QUEM FINANCIA</i>
	<i>INÍCIO</i>	<i>TÉRMINO</i>				<i>CAPITAL</i>	<i>CUSTEIO</i>	
1. Planejar com o corpo docente as ações pedagógicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio a cada período	13/03/17	22/01/18	Coordenadores escolares	Ações pedagógicas planejadas	Plano de Ação da Gestão Pedagógica			
2. Realizar avaliação diagnóstica para aferir aprendizagens efetivadas nas séries anteriores a atual cursada pelo aluno	13/03/17	31/03/17	Professores Coordenadores de Áreas	Avaliações diagnósticas realizadas	Cópia da prova avaliação diagnóstica		60,00	PDDE
3. Promover formação continuada docente para melhorar a prática pedagógica	13/03/17	22/01/18	Coordenadores escolares	Formações docentes promovidas	Ata dos planejamentos e formações		100,00	PDDE
4. Realizar Gincana de Conhecimentos em todas as séries do Ensino Médio	02/08/17	08/12/17	Professores Coordenadores de Áreas/docentes	Gincana de conhecimentos realizada	Projeto elaborado para Gincana de Conhecimentos		200,00	PDDE

<b>META 2:</b> Reduzir o abandono escolar geral do Ensino Médio de 17% para 13% até o final do ano letivo de 2017								
<b>INDICADOR DA META:</b> Registro efetuado no SIGE confirmando 13% ou menos de alunos do Ensino Médio em abandono								
<b>OBJETIVO (S):</b> Reduzir o abandono geral da escola no Ensino Médio no ano de 2017								
<i>AÇÃO</i>	<i>PERÍODO</i>		<i>RESPONSÁVEL</i>	<i>RESULTADO ESPERADO</i>	<i>INDICADOR DA EFICIÊNCIA DE AÇÃO</i>	<i>CUSTO (SE HOVER)</i>		<i>QUEM FINANCIA</i>
	<i>INÍCIO</i>	<i>TÉRMINO</i>				<i>CAPITAL</i>	<i>CUSTEIO</i>	
1. Planejar com o corpo docente as ações pedagógicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio para reduzir o abandono escolar	13/03/17	22/01/18	Coordenadores escolares	Ações pedagógicas planejadas	Plano de Ação da Gestão Pedagógica/Plano Anual			
2. Promover momentos formativos para docentes com foco no combate ao abandono escolar	13/03/17	30/06/17	Coordenadores escolares	Momentos formativos promovidos	Plano de Ação da Gestão Pedagógica		200,00	Coordenadores escolares
3. Coletar diariamente a infrequencia escolar	13/03/17	31/03/17	Professor Diretor de Turma	Infrequencia escolar coletada	Instrumental de coleta de infrequencia			
4. Identificar através de avaliações diversas alunos com déficit de aprendizagem	13/03/17	30/06/17	Docentes	Alunos com déficit de aprendizagem identificados	Ata dos planejamentos e formações		200,00	PDDE
5. Ofertar reforço escolar através de aulas específicas	03/04/17	29/12/17	Professores Coordenadores de Áreas/docentes	Aulas de reforço escolar ofertadas	Plano de Intervenção Pedagógica		200,00	PDDE
6. Executar o Projeto <b>Adote um Colega</b> para	03/04/17	29/12/17	Coordenadores escolares Professor	Projeto de combate ao abandono e	Cópia do projeto		400,00	PDDE



combate ao abandono e déficit de aprendizagem			Diretor de Turma	déficit de aprendizagem executado				
7. Realizar a Feira Anual de Artes, Cultura e Ciências	30/09/17	30/09/17	Professores Coordenadores de Áreas/Ambientes de Aprendizagem	Feira anual realizada	Cópia do projeto da feira anual		1.000,00	PDDE
8. Executar projeto para aulas de campo nas três áreas do conhecimento	03/04/17	29/12/17	Professores Coordenadores de Áreas/docentes	Projeto executado	Cópia do projeto			
9. Fortalecer as ações do Projeto Professor Diretor de Turma	13/03/17	22/01/18	Coordenadores escolares/Docentes	Ações do Projeto Professor Diretor de Turma fortalecidas	Plano de Trabalho da Gestão de PPDT			

**META 3:** Aumentar a média geral da escola no SPAECE de 258,0 para 270,0; e do ENEM de 465,0 para 490,0 no ano de 2017  
**INDICADOR DA META:** Boletim de resultados do SPAECE e ENEM publicados pelo INEP e CAED respectivamente  
**OBJETIVO (S):** Aumentar a média geral da escola no SPAECE e ENEM no ano de 2017

<i>AÇÃO</i>	<i>PERÍODO</i>		<i>RESPONSÁVEL</i>	<i>RESULTADO ESPERADO</i>	<i>INDICADOR DA EFICIÊNCIA DE AÇÃO</i>	<i>CUSTO (SE HOUVER)</i>		<i>QUEM FINANCIA</i>
	<i>INÍCIO</i>	<i>TÉRMINO</i>				<i>CAPITAL</i>	<i>CUSTEIO</i>	
1. Planejar com o corpo docente as ações pedagógicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio para aumentar a média geral no SPAECE e ENEM	03/04/17	22/01/18	Coordenadores escolares /Professores Coordenadores de Área	Ações pedagógicas planejadas	Plano de Ação da Gestão Pedagógica/Plano Anual			

2. Promover momentos formativos para docentes com foco nas avaliações externas – SPAECE e ENEM	03/04/17	29/12/17	Coordenadores escolares	Momentos formativos promovidos	Plano de Ação da Gestão Pedagógica		200,00	Coordenadores escolares
3. Realizar evento pedagógico – Gincana – focada em questões do SPAECE e ENEM	03/04/17	10/11/17	Professores Coordenadores de Área/Docentes	Gincana realizada	Cópia do projeto de gincana			
4. Realizar aulões para SPAECE e ENEM	03/04/17	10/11/17	Professores Coordenadores de Área/Docentes	Aulões realizados	Cópia do projeto de gincana		200,00	PDDE
5. Realizar simulados escritos e online para SPAECE e ENEM	03/04/17	10/11/17	Professores Coordenadores de Áreas/docentes	Simulados realizados	Cópia do projeto de gincana		200,00	PDDE
6. Executar o Projeto de Monitoria <b>Aluno Nota Mil</b> para ampliar a proficiência dos alunos mais habilidosos	03/04/17	29/12/17	Professor Diretor de Turma	Projeto de Monitoria executado	Cópia do projeto		200,00	PDDE
7. Executar o <b>Projeto Adote um Colega</b> - grupos de estudos para atendimento por monitores – alunos com baixa e regular aprendizagem.	03/04/17	10/11/17	Professor Diretor de Turma	Projeto de Monitoria executado	Cópia do projeto		200,00	PDDE

**META 4:** Aumentar significativamente as ações de gestão participativa ampliando os processos coletivos de decisões e atividades  
**INDICADOR DA META:** Relatórios das ações de gestão participativa desenvolvidas no ano de 2017  
**OBJETIVO (S):** Ampliar a democracia participativa na vida escolar no ano de 2017

<i>AÇÃO</i>	<i>PERÍODO</i>		<i>RESPONSÁVEL</i>	<i>RESULTADO ESPERADO</i>	<i>INDICADOR DA EFICIÊNCIA DE AÇÃO</i>	<i>CUSTO (SE HOUVER)</i>		<i>QUEM FINANCIAR</i>
	<i>INÍCIO</i>	<i>TÉRMINO</i>				<i>CAPITAL</i>	<i>CUSTEIO</i>	
1. Planejar com o corpo docente, discente e servidores ações que ampliem a democracia na vida escolar	03/04/17	22/01/18	Diretora/Coordenadores escolares/ Professor Diretor de Turma	Ações planejadas	Plano de Trabalho do Diretor			
2. Fortalecer as ações do Conselho Escolar	03/04/17	29/12/17	Diretora/Conselheiros	Conselho Escolar fortalecido	Plano de Trabalho do Diretor/ Plano de Ação do Conselho Escolar			
3. Fortalecer as ações do Grêmio Estudantil	03/04/17	29/12/17	Diretora/Gremistas	Conselho Escolar fortalecido	Plano de Trabalho do Diretor/ Plano de Ação do Grêmio Escolar			
4. Organizar Comitê para deliberar e agir sobre disciplina	03/04/17	30/06/17	Diretor e Professores Diretores de Turma	Comitê organizado	Cópia do projeto de atuação do comitê			
5. Executar o Projeto Cultura de Paz e Cidadania	03/04/17	29/12/17	Diretora/Coordenadores escolares/ Professor Diretor de Turma	Projeto executado	Cópia do projeto		400,00	PDDE
6. Realizar dois Interclasses intermodais no ano de 2017	01/08/17	29/12/17	Professores Coordenadores de Áreas/docentes	Interclasses realizados	Cópia do projeto		600,00	PDDE
7. Executar o <b>Projeto Melhor Karatê do que não Ter</b>	01/01/17	31/12/17	Diretora/Coordenadores escolares/ Professores de História	Projeto executado	Cópia do projeto			

**INCLUIR AQUI O PLANO DE AÇÃO DO JOVEM DE FUTURO**

**O PAINEL SITUACIONAL**

**O MAPA CURRICULAR**

**OS PLANOS ANUAIS DE ENSINO**

**RESOLUÇÕES DO CEC / MEC**