



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISLAINE ALMEIDA OLIVEIRA NOGUEIRA

**PENSAMENTO CRÍTICO, AUTONOMIA INTELLECTUAL E FORMAÇÃO
HUMANA: FACETAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS NO INSTITUTO FEDERAL
DE ALAGOAS (IFAL)**

**MACEIÓ - AL
2022**

CRISLAINE ALMEIDA OLIVEIRA NOGUEIRA

**PENSAMENTO CRÍTICO, AUTONOMIA INTELECTUAL E FORMAÇÃO
HUMANA: FACETAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS NO INSTITUTO FEDERAL
DE ALAGOAS (IFAL)**

Dissertação apresentada à banca examinadora como exigência para obtenção do título de mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). na linha de pesquisa: Educação, Culturas e Currículos.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Ancisar Sanchez Gamboa

MACEIÓ – AL
2022

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

N778p Nogueira, Crislaine Almeida Oliveira.
Pensamento crítico, autonomia intelectual e formação humana : facetas filosófico-pedagógicas no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) / Crislaine Almeida Oliveira Nogueira. – 2022.
115 f. : il.

Orientador: Silvio Ancisar Sanchez Gamboa.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 95-100.

Apêndices: f. 101-107.

Anexos: f. 108-115.

1. Formação humana. 2. Ética. 3. Autonomia intelectual. 4. Pensamento crítico. I. Título.

CDU: 37.013.73



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

PENSAMENTO CRÍTICO, AUTONOMIA INTELECTUAL E FORMAÇÃO
HUMANA: FACETAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS NO INSTITUTO
FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL)

CRISLAINE ALMEIDA OLIVEIRA NOGUEIRA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de maio de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. SILVIO ANCISAR SANCHEZ GAMBOA
Orientador

Prof. Dr. ANDERSON DE ALENCAR MENEZES (UFAL)
Examinador Interno

Prof. Dr. MARCELO DONIZETE DA SILVA (UFOP)
Examinador Externo

Sei que quase nada sei,
Mas desconfio de muita coisa.”

Grande Sertão: Veredas
Guimarães Rosa

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meu papai do céu, por não desistir de mim, por me dar força e apoio integral durante a pesquisa. Pelo cuidado e ajuda na superação de problemas que nunca imaginei passar.

Agradeço a minha família por estar sempre comigo, a meu esposo Nogueira e filha Kathlyn.

A minha mãe, que mesmo distante estava presente, sempre procurando saber como eu estava e aos demais familiares que direta ou indiretamente contribuíram para o processo de estudo.

A minha sogra pelas orações.

Aos amigos adquiridos durante o curso, Andresso e Jaeliton.

Agradeço em especial ao meu amigo Wendell pelo apoio e por ter me escutado nas minhas horas de paranoia.

Aos amigos e compadres Ednaldo e Rita por também me ouvirem, me consolarem...

As amigas Ana Claudia e Maria José pelo apoio e palavras de ânimo, bem como aos demais amigos que passaram contribuindo em algum momento para que eu pudesse estar concluindo esta etapa de estudos da minha vida.

Ao meu Orientador Silvio Sanchez Gamboa, pela paciência, pelo diálogo e dedicação para comigo.

Grata pelos colaboradores desta pesquisa, os professores e o diretor do Campus, o professor Rodrigo Oliveira, por possibilitar o acesso a realização da pesquisa, bem como pela contribuição as informações necessárias.

Ao meu amigo Herbert pela força e ajuda.

A todos que de alguma forma contribuiu para a efetivação desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como a formação crítica dos alunos tem sido propiciada pela proposta institucional e pelos professores da educação básica de nível médio técnico, integrado de uma escola pública da Rede Federal do Estado de Alagoas. A pesquisa buscou responder à pergunta síntese, que se refere ao problema da pesquisa: Quais e como se tecem as propostas institucionais, estratégias e práticas pedagógicas dos professores da educação básica de nível Médio Técnico Integrado de uma escola pública da Rede Federal do Estado de Alagoas, em relação à construção do pensamento crítico dos alunos? A inquietação, que ocorreu durante a experiência profissional no desenvolvimento da função de orientação pedagógica no Instituto Federal de Alagoas, fez despertar o interesse pela realização desta pesquisa, por perceber nos alunos diversos graus de desmotivação com relação a sua formação e perspectivas com o futuro, tanto na perspectiva de um objetivo profissional, quanto social e aos interesses sobre os processos de aprendizagem oferecidos pela instituição. Trata-se de um estudo de caso cujo público-alvo foram dois professores de filosofia que lecionam no campus de investigação. A análise de dados, de natureza qualitativa, utilizou-se das técnicas de coleta documental, como análise do PPPI e dos planejamentos docentes, bem como a realização de entrevistas com os professores de filosofia. O aporte teórico teceu pela Teoria Crítica (com os frankfurtianos Theodor Adorno e Max Horkheimer), a pedagogia crítico-dialética e emancipatória (com Dermeval Saviani e Paulo Freire). A partir das falas dos sujeitos e das análises de dados foi possível encontrar como resultados que levantaram o diagnóstico sobre o desenvolvimento humano dos alunos e sobre a autonomia intelectual e pensamento crítico, partindo da visão professoral.

Palavras-chave: Formação Humana; Ética, Autonomia intelectual; Pensamento crítico

ABSTRACT

This research aims to understand how the students' critical thinking training has been provided by the institutional proposal and by the teachers of basic education at the integrated technical secondary level of a public school of the Federal Network in the State of Alagoas of a public school of the Federal Network of the State of Alagoas. This study tries to answer the synthesis question, which refers to the research problem: What and how are the institutional proposals, strategies and pedagogical practices of teachers of Basic Education at the Integrated Technical Secondary level of a public school of the Federal Network in the State of Alagoas built, regarding the construction of students' critical thinking? The discomfort that happened during a professional experience in the pedagogical orientation role at the Federal Institute of Alagoas, aroused the interest in carrying out this research, due to the perception of several levels of demotivation among students concerning their training and future perspectives, both from a professional and social point of view, and their interest about the learning processes offered by the institution. This is a case study whose target audience were two philosophy teachers who teach at the researched campus. Data analysis, used in a qualitative perspective, requested documental gathering techniques, such as analysis of the Institutional Pedagogical Political Project and teaching plans, as well as interviews with the philosophy teachers. The theoretical contribution was built through the Critical Theory (with the Frankfurtians Theodor Adorno and Max Horkheimer), the critical-dialectical and emancipatory pedagogy (with Dermeval Saviani and Paulo Freire). From the subjects' speeches and data analysis, it was possible to find results that raised the diagnosis on the students' human development and on intellectual autonomy and critical thinking, starting from the teacher's point of view.

Keywords: Human Development; Ethics; Intellectual Autonomy; Critical Thinking.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: População do estado do Alagoas segundo último censo do IBGE	p. 20
Imagem 02: Salário médio dos trabalhadores formais do estado do Alagoas segundo o IBGE	p. 21
Imagem 03: Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade do estado do Alagoas segundo o IBGE	p. 22
Imagem 04: fachada do Instituto Federal de Alagoas – IFAL	p. 23
Figura 1: Etapas do percurso metodológico	p. 31
Quadro 1: Roteiro de Entrevista.	p. 30
Quadro 2 – Teses e dissertações	p. 35
Quadro 3 - Distribuição das turmas	p. 74
Quadro 4 – Junção das turmas nas aulas síncronas	p. 75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PPC – Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

SIGAA- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TCLE – Termo de Consentimento e Livre e Esclarecimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 12
1 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS	p. 17
1.1 Cenário e contexto da pesquisa	p. 18
1.2 Bases da pesquisa qualitativa	p. 24
1.3 Os instrumentos de pesquisa e análise dos dados	p. 28
1.4 Caracterização dos sujeitos	p. 33
2 PRÁTICA EDUCATIVA E EXERCÍCIO DO PENSAMENTO CRÍTICO: O QUE NOS DIZEM OS AUTORES?	p. 34
2.1 Um breve Estado da Arte	p. 34
2.2 Base dialética da tríade criticidade-autonomia-formação	p. 40
2.2.1 Da dialética à Teoria Crítica: afinal, como se dá a formação humana para o pensamento crítico e a autonomia intelectual?	p. 40
2.2.2 A Busca pela autonomia intelectual e pela formação crítica em educação nos precedentes históricos brasileiros	p. 56
3 A FORMAÇÃO HUMANA PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELLECTUAL NAS TURMAS DE FILOSOFIA DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL	p. 64
3.1 Análise documentária	p. 64
3.1.1 Da análise de dados do Projeto Político Pedagógico do IFAL	p. 65
3.2 Análise dos planejamentos de curso em complemento com as entrevistas	p. 73
3.2.1 Análise dos planejamentos	p. 74
3.2.2 Entrevistas	p. 81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 90
REFERÊNCIAS	p. 95
APÊNDICES	p. 101
ANEXOS	p. 108

INTRODUÇÃO

A problemática que deu origem à pesquisa partiu das observações realizadas durante o exercício da função de orientação pedagógica no Instituto Federal de Alagoas, durante os anos 2018 e 2019. Elas permitiram a percepção dos comportamentos dos alunos, especialmente quanto a desmotivação dos caminhos de formação e perspectivas ligadas ao profissional e ao social, sobretudo aos interesses sobre os processos de aprendizagem oferecidos pelo Instituto Federal de Alagoas. Um dos motivos do estudo está pautado no alto índice de reprovação, investigado no exercício da profissão de pedagoga, principalmente quanto aos motivos do não êxito estabelecido com os alunos. Além disso, preocupa-nos como esses resultados têm relação e têm contribuído para o aumento do baixo desempenho do estado de Alagoas com relação à meta alcançada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2018, sobretudo pelo não atingimento da previsão de 4.4. (BRASIL, Ideb, 2018).

Diante dos apontamentos, despertamos a necessidade de realizar uma pesquisa que visasse a conhecer e analisar a construção do conhecimento dos alunos para além do conteúdo, isto é, focando numa formação de um pensar crítico para autonomia intelectual e uma formação humana e ética. Para isso, centramos essas observações no componente curricular de Filosofia, principalmente porque há uma potencialidade no ensino deste componente que contribui para esse processo de construção autônoma de conhecimentos.

Nesse sentido, Gelamo (2009) afirmou que para constituir seres autônomos e livres é necessário que no processo formativo amplo do ser humano, o campo filosófico seja inserido como um passo fornecido ao sujeito para fazer o uso de sua razão. É nessa linha que a investigação surge pela inquietude provocada ao observar os alunos, especialmente quanto à forma deles enxergarem o mundo e de pensar em si mesmo enquanto sujeito.

Existem muitas pesquisas que foram realizadas a respeito do tema de interesse desta dissertação. No repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES foram encontrados na área de conhecimento e atuação na Educação e por diferentes instituições de ensino superior, aproximadamente 14.451 dissertações e 6.018 teses acadêmicas relacionadas ao tema pensamento crítico, autonomia intelectual e formação humana, sendo algumas na linha de formação de professores, de políticas educacionais, de práticas educativas e entre outras linhas. A educação é algo bastante amplo para ser estudado e todas as pesquisas, apesar de possuírem temas e problemas semelhantes, possuem um público peculiar, e, por conseguinte, um outro espaço empírico com outras epistêmes; afora isso, os olhares lançados

ao objeto são distintos pois partem de diferentes lugares dos quais os pesquisadores falam, o que torna cada pesquisa pertinente e única.

Tendo a investigação um caráter qualitativo e de estudo de caso, buscamos compreender as estratégias e práticas pedagógicas dos professores da educação básica de nível médio técnico integrado de uma escola pública da Rede Federal do Estado de Alagoas, observando como ou se a prática de ensino contribui para pensamento crítico dos alunos do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, campus Murici. Como público-alvo, selecionamos os professores de filosofia da educação básica do Ensino Médio Técnico Integrado em Agroecologia e Agroindústria. Para isso, construímos um levantamento bibliográfico e documental a respeito do tema, bem como a realização de entrevistas com os professores de filosofia do campus. As análises dos documentos foram realizadas com base no Projeto Político Pedagógico Institucional, bem como nos planejamentos de curso elaborado pelos docentes entrevistados. As entrevistas foram catalogadas e transcritas e logo após utilizadas para elaboração do capítulo terceiro desta pesquisa.

A escola pesquisada é o Instituto Federal de Alagoas – IFAL – Campus Murici, fundada em 02 de outubro de 2010, no município de Murici, resultado da expansão dos Institutos Federais; a instituição beneficia os estudantes do próprio município e das cidades circunvizinhas como: Branquinha, União dos Palmares, Iateguara, Santana do Mundaú, Rio Largo, Messias, São José da Laje, entre outros.

Nossas investigações nessa instituição de ensino, intencionavam uma análise advinda de dados coletados dos momentos presenciais, mas considerando que tais propostas exigiriam presencialidade, devido à pandemia causada pela COVID – 19, isso não foi possível. Ocorreu, naquele momento, uma suspensão das aulas que só tiveram início em outubro de 2020 na modalidade remota e com redução de 60% da carga horária das disciplinas na modalidade síncrona.

Levando em conta a educação enquanto aspecto importante no processo de formação humana, autonomia intelectual e pensamento crítico, a pesquisa está pautada em analisar como a formação crítica tem sido trabalhada pelos professores. A filosofia é a disciplina de análise desta pesquisa por ser uma ciência que estuda a existência humana, por ajudar o aluno a despertar um olhar crítico para as suas leituras e visões de mundo. Logo, é importante compreender como o processo de ensino na escola acontece e até que ponto ele tem colaborado para a autonomia intelectual e crítica desses educandos. Cabe a filosofia exercer a atribuição de criticar o próprio pensamento, levando uma compreensão do mundo e de si mesmo de maneira

autônoma e consciente. Gelamo (2009) nos disse que esses conhecimentos filosóficos proporcionam as condições do uso de pensar e agir do ser humano.

Em virtude disso, titulamos esta dissertação como *Pensamento crítico, autonomia intelectual e formação humana: facetas filosófico-pedagógicas no instituto federal de alagoas (IFAL)*. Aqui, o uso do termo “facetas filosófico-pedagógicas” se justifica por não ser nosso objetivo esgotar análises sobre o universo filosófico/pedagógico da empiria; mas, mostrar algumas de suas faces, de suas manifestações (inclusive epistemológicas) e de como se articulam, por isso “facetas”.

Desse modo, o ensino de filosofia é importante no processo de ensino-aprendizagem por trazer consigo uma proposta de análise crítica dos conteúdos. Coaduna, pois, com o proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB no art. 35, quando afirma que “o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento”. O mesmo artigo dispõe que “a Base Nacional Comum Curricular - BNCC no ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 1996). É importante destacar que as práticas pedagógicas observadas no componente curricular de Filosofia serão observadas exclusivamente no ensino médio.

Com isso, a pesquisa trará um contexto teórico relativo que observará os problemas existentes diante das perspectivas de formação crítica dos alunos, do ensino médio do IFAL, diante do ponto de vista institucional e dos docentes responsáveis pelo componente curricular da filosofia. Os dados levantados partiram de uma motivação gerada pela função de orientação pedagógica. Através dos relatos obtidos de alunos, percebemos certa desmotivação acerca de perspectivas de futuro que se confirmam nos depoimentos dos professores acerca do desempenho desses discentes.

Para tanto, lançamos algumas questões de pesquisa: quais as propostas pedagógicas previstas no projeto político pedagógico sobre a formação crítica dos alunos do ensino médio? Quais referenciais teóricos guiam a formação dos alunos? Como são previstos no planejamento de curso? Quais princípios guiam as metodologias e atividades de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores, para que os objetivos da formação humana, numa perspectiva crítica, sejam alcançados?

Essas questões podem ser sintetizadas na seguinte pergunta síntese, que se refere ao problema da pesquisa: quais são e como se tecem as propostas institucionais, estratégias e práticas pedagógicas dos professores da educação básica de nível Médio Técnico Integrado de uma escola pública da Rede Federal do Estado de Alagoas, em relação à construção do pensamento crítico dos alunos?

Tendo como base a construção do conhecimento, partindo da formação humana do sujeito em questão, é importante priorizar a análise do pensamento crítico nas turmas de Ensino Médio Técnico Integrado, diante de uma visão institucional e professoral. Consideramos que a construção do conhecimento se dá por meio de interpretação, compreensão e entendimento e que ela também se dá por questionamentos e não por aceitação dos conteúdos trabalhados. O ensino de Filosofia se potencializa ao buscar em seu objetivo a formação ética, autônoma, intelectual e crítica, sendo esta última, a base fundamental a ser analisada no processo de ensino-aprendizagem relacionado ao projeto de pesquisa.

Assim, a pesquisa se propõe os seguintes objetivos

Objetivo geral: compreender como a formação crítica dos alunos tem sido propiciada pela proposta institucional e pelos professores da educação básica de nível médio técnico integrado de uma escola pública da Rede Federal do Estado de Alagoas.

Os objetivos específicos propostos são:

- a) Recuperar referências relacionadas com os temas pesquisados, visando à identificação de antecedentes de pesquisa, assim como estudos que forneçam subsídios para a interpretação e discussão dos resultados da pesquisa;
- b) Resgatar argumentações, no contexto da relação entre educação e filosofia, que justifiquem e fundamentem a formação do pensamento crítico nos componentes curriculares do ensino médio sobre diferentes pontos teóricos da Educação e Filosofia em relação ao universo do pensamento crítico;
- c) Analisar a proposta pedagógica do curso tendo em vista a expressão das intencionalidades de seu processo formativo, relativas à formação ética, autônoma, intelectual e crítica dos alunos;
- d) Identificar e discutir as concepções, estratégias didáticas e práticas pedagógicas assumidas pelos professores no tocante à formação do sujeito crítico.

Sabendo que a academia nos exige um parâmetro de entendimento das questões centrais da pesquisa, bem como de categorias que nos auxiliem na construção do objeto, decidimos trabalhar com as categorias formação humana e ética, pensamento crítico e autonomia intelectual, considerando a problemática central da pesquisa. Desta forma, ancoraremos este debate no seio da teoria crítica, considerando particularmente a contribuição da Escola de Frankfurt.

Os autores que representam a escola de Frankfurt se caracterizam por retomar concepção dialética de Karl Marx e Friedrich Hegel e por propor uma forma alternativa de

pensar as ciências sociais, a filosofia e um novo saber-fazer teórico que fosse além da teoria tradicional e seus métodos dedutivos e matemáticos.

Com base nessa perspectiva teórica poderemos compreender as propostas da formação humana, da construção do pensamento crítico e da formação da autonomia, assim como elucidar o diálogo com teóricos da Educação que, de certa maneira, foram/são adeptos desta concepção crítico-dialética, como Paulo Freire e Dermeval Saviani, dentre outros.

Além dessas categorias principais, buscaremos debater sobre o conceito de Filosofia e Educação; algumas outras palavras-chaves que serão utilizadas, são sintomáticas ou podem caracterizar nosso debate teórico, a exemplo de: comportamento crítico; sujeito; práxis; pedagogia emancipacionista; pedagogia colonizadora; contradição; desigualdades sociais; esclarecimento; minoridade e maioridade; transformação; lutas; engajamento político; diálogo; atos de linguagem e outras.

Assim sendo, a apresentação deste trabalho obedece à seguinte organização: na primeira seção apresentaremos as bases metodológicas da pesquisa, caracterizada pela abordagem qualitativa, uma vez que utiliza instrumentos apropriados para a análise documental e a análise dos depoimentos dos sujeitos envolvidos.

Na segunda seção apresentaremos os resultados da revisão teórica e dos antecedentes da pesquisa sobre a Teoria Crítica e a pedagogia crítico-dialética/emancipacionista e o ensino de Filosofia, respectivamente. Esses levantamentos têm como pretensão analisar como este componente curricular propicia o pensamento crítico desenvolvendo autonomia intelectual em alunos dessa etapa de ensino. Essas coletas servirão para a problematização e interpretação dos resultados da pesquisa.

Na terceira seção, apresentaremos os dados obtidos na pesquisa, sua análise e a discussão e discutiremos os principais resultados que irão responder às questões orientadoras deste estudo. Por fim, traremos nas considerações finais a síntese dos resultados e as reflexões que elas suscitam sobre a utilização e a relevância dos processos de formação humana, da autonomia intelectual e do pensamento crítico de nossos alunos frente ao componente curricular de Filosofia.

1 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

O caminho percorrido nesta seção demonstrou a apresentação das escolhas que foram necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, cujo objetivo foi compreender como a formação crítica dos alunos tem sido propiciada pelas propostas institucionais e pelos professores da educação básica de nível médio, técnico e integrado.

De acordo Gil (2008) a pesquisa é definida como procedimento formal de cunho racional e técnico de modo a responder os problemas propostos. Destarte, o objetivo que toda pesquisa se impõe é o de construir conhecimentos científicos, para isso é necessário a identificação dos caminhos que ajudou a chegar a um determinado conhecimento. Trata-se de uma pesquisa básica pelo fato de possuir fins didáticos como estudos de livros e documentos.

Para Sánchez (2013) os conteúdos se expressam através da descoberta e da investigação, enquanto os percursos se mostram através das discussões e de como se expõe. Assim, Sánchez (2013, p.37) explica que as “duas dimensões do método, de pesquisa e de exposição também têm como pressuposto a unidade entre conteúdo e forma, entre o pensar e o comunicar, ou entre o pensamento e a linguagem”. É nessa sintonia que vai tornando claro o processo de pensar e produzir os conteúdos de uma pesquisa, através da organização e elaboração entre a construção das perguntas e das respostas.

Com relação ao desenvolvimento dos objetivos, delineamos alguns procedimentos de caráter metodológico, que explicitamos a seguir.

Para a recuperação de referências relacionadas com os temas pesquisados, visando à identificação de antecedentes de pesquisa, assim como estudos que forneçam subsídios para a interpretação e discussão dos resultados da pesquisa, optamos pela investigação com base exploratória para conhecer o que já foi estudado sobre esse tema. De acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa busca desenvolver, deixar claro e fazer modificações de conceitos, bem como ideias de maneira a formular os problemas ou hipóteses para estudos futuros. De modo que fosse possível alcançar as finalidades propostas, a pesquisa foi desenvolvida de forma detalhada ao ponto de torná-la eficiente, para uma melhor sondagem desta investigação.

Com relação ao segundo objetivo específico, esta pesquisa buscou realizar algumas coletas na área de Filosofia no que se refere ao ensino, a formação do pensamento crítico enquanto processo formador. A coleta de referências ajudou a justificar e fundamentar a formação do pensamento crítico nos componentes curriculares do ensino médio, sobre diferentes pontos teóricos da Educação e Filosofia em relação ao universo do pensamento crítico

Com relação ao terceiro objetivo específico, referente a análise da proposta pedagógica do curso, tomamos como fontes os documentos oficiais da instituição, tendo em vista a expressão das intencionalidades de seu processo formativo, relativas à formação ética, autônoma, intelectual e crítica dos alunos.

Com relação ao quarto objetivo específico, sobre a identificação e discussão das concepções, estratégias didáticas e práticas pedagógicas assumidas pelos professores no tocante a formação do sujeito crítico, foram realizadas entrevistas com os professores de Filosofia no que se refere à formação e ao desenvolvimento crítico de seus alunos. Para que se tornasse possível alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa. Haja vista que a metodologia das pesquisas científicas são determinadas pela realidade empírica do objeto investigado, esta investigação, dentro da abordagem qualitativa, percorreu pela estratégia metodológica do estudo de caso.

Antes de falarmos sobre a abordagem em foco, detalharemos algumas questões sobre o ambiente e a região que caracterizam o lócus dessa investigação: o campus IFAL de Murici-AL.

1.1 Cenário e contexto da pesquisa

O IFAL tem natureza jurídica de autarquia criada pela Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008 e é vinculada ao Ministério da Educação. Com base nessa Lei, tem autonomia financeira, administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, equiparando-os as Universidades Federais. Sua criação aconteceu através da fusão entre a Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS/AL) e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET -AL).

Ambas as instituições as quais se fundiram possuem histórias de importância centenária para o Estado de Alagoas, por possuírem uma educação técnica profissionalizante e gratuita para a sociedade alagoana, além de uma carga histórica, sociocultural, científica e política forte no IFAL. Com 112 anos de existência, recebeu diferentes denominações de acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional (2013):

Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas (1909 a 1937), Liceu Industrial de Maceió (1937 a 1961), Escola Industrial Deodoro da Fonseca e Escola Industrial Federal de Alagoas (1961 a 1967), Escola Técnica Federal de Alagoas (1967 a 1999), Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas. de acordo com os termos da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, depois regulamentado nos termos do Decreto no 2.406, de 27 de novembro de 1997

e implementado nos termos do Decreto de 22 de março de 1999, tornou-se instituição dotada de todas as prerrogativas de uma Instituição de Ensino Superior, nos termos do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. (BRASIL, IFAL, 2013)

A partir da Lei Nº 11.892 de 2008, surgiu a nomenclatura de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL. Logo após, aconteceu a expansão da Rede Federal de Educação em 2010 dando espaço a novos campi; além do campus Maceió, Marechal Deodoro e Satuba, surgiram o campus Arapiraca, Batalha, Benedito Bentes, Coruripe, Maragogi, Murici, Palmeira dos Índios, Penedo, Piranhas, Rio Largo, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos e Viçosa. Ainda na composição o polo EAD.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional do IFAL (2013) a expansão trouxe como contribuição para o fomento do desenvolvimento local e regional, ao passo que favoreceu a formação humana cidadã de profissionais qualificados, fortalecendo a função social enquanto instituição de ensino público.

O IFAL se localiza no Estado Alagoano, com 27.778,506 km² e população estimada em 2021 de 3.365.351 pessoas. De acordo com o último censo, são 3.120.494 pessoas (IBGE 2010) distribuídas proporcionalmente por faixa etária, tendo assim uma densidade demográfica de 112,33 hab/km². O Estado possui ainda uma taxa de urbanização superior a 70% e a expectativa de vida é 70,4 anos (IBGE/PNAD: 2013). Seu Produto Interno Bruto – PIB, correspondeu a 24,545 bilhões de reais, a preços correntes de 2010. Os diferentes setores encontram-se distribuídos, de acordo com o IBGE de 2011, da seguinte forma: no setor agropecuário 34%, no de serviços 54% e a indústria 12%.

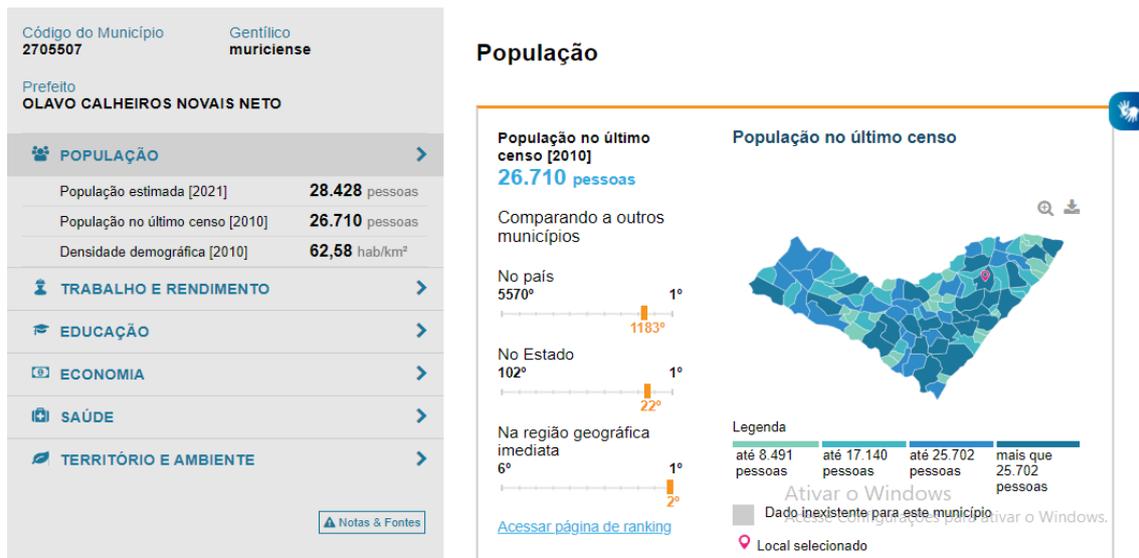
A administração pública e comércio estão incluídos no setor de serviço. No setor agropecuário, sobressai-se a cultura da cana-de-açúcar; na pecuária, a criação de bovinos se destaca. Pelo fato de ser um estado em que agroindústria de cana-de-açúcar se destaca como principal fonte econômica, a monocultura da cana-de-açúcar prevalece e a falta de diversificação das indústrias em Alagoas corrobora para que o estado esteja entre os mais pobres do país.

Nos aspectos culturais, o Estado de Alagoas se destaca: pela sua culinária, um dos pratos mais conhecidos é o sururu de capote; pelo folclore com o Pastoril, Guerreiro, Baianas, Reisados, Coco Alagoano e entre outros; e pelo artesanato, como o filé, que é um tipo de bordado comum da região.

Sendo Murici um dos 102 municípios Alagoanos, possui uma área total de 418,028 km² com uma estimativa populacional em 2021 (IBGE) de 28.428 habitantes, sendo o último censo (2010) com 26.710 habitantes. No mais, 82,7% residentes na zona urbana e 17,3% na

zona rural, conforme dados do IBGE (2010). Nesta localização social e geográfica, é importante entendermos como está dividida a população muriciense, segundo dados do IBGE, para que possamos traçar diálogos mais explicativos e que nos dê respostas mais efetivas em relação à pesquisa.

Imagem 01 - População do estado do Alagoas segundo último censo do IBGE



Fonte: IBGE – 2010

A apresentação do mapa é importante para compreendermos melhor as dimensões que a pesquisa apresenta, diante de uma população apresentada no último censo que foi realizado em 2010. Destarte, todas as estimativas são feitas pelo IBGE a partir de um dado central que é a estimativa de crescimento populacional. Assim, o IBGE se baseia pelos dados dos últimos anos e observa a média de crescimento da população. Desta forma, é partindo da média de crescimento que seus nortes estatísticos são calculados por região e por estado.

Ainda em seu aspecto geográfico, localizado na região leste do Estado, possui cavernas, cachoeiras, flora e fauna variadas, banhado pelo rio Mundaú e rodeados de municípios limítrofes como: Atalaia, Branquinha, Capela, Flexeiras, Messias e Rio Largo e situada na Mata Atlântica do Nordeste do Estado. A região da Mata Alagoana possui uma economia baseada na produção agrícola e pecuária.

Para descrevermos o contexto histórico de Murici, recorreremos ao Plano Municipal de Educação do município que traz na sua análise situacional do município algumas informações a respeito do local de estudo. Uma das informações contidas no plano foi sobre a fundação de Murici, pelo Monge Frei Domingos, que de acordo com as lendas locais, o Frei plantou um muricizeiro bravo, por volta de 1810, e a sombra de sua árvore servia para os viajantes

descansarem. O nome do povoado surgiu por causa dessa árvore que passou a ser típica da região.

Antes de se tornar município, pertenceu a antiga Vila dos Macacos, depois Imperatriz, Santa Maria Madalena e hoje União dos Palmares. Suas terras pertenciam ao município de Atalaia, e foi em 1972 que por meio da Lei nº 626 se tornou politicamente autônoma, e pela Lei nº 15, de 16 de maio 1892, tornou-se cidade e recebeu suas primeiras eleições municipais. É um município canavieiro, tem uma pecuária bovina dominante. Tem solos ricos, situada na mata atlântica do Nordeste, é protegida por lei federal, onde recebe o nome de Estação Ecológica de Murici.

De acordo com o plano municipal de educação de Murici (2015) nas atividades econômicas do município se destaca o setor de serviço, seguida da agropecuária e do comércio. É na região do município que a agroindústria de cana-de-açúcar se destaca como sua principal fonte econômica, consequentemente emprega pessoas dessa região com baixos salários e com níveis de escolaridade baixa. Segundo dados do IBGE (2019) a população muriciense possui salário médio de trabalhadores formais de 1,8 salários mínimos. Entretanto, o pessoal ocupado, segundo este censo, é de 2.860 pessoas, representando apenas 10,1% a população do município. O rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo representa 50,7% da população de acordo com IBGE (2010).

Imagem 02 - Salário médio dos trabalhadores formais do estado do Alagoas segundo o IBGE

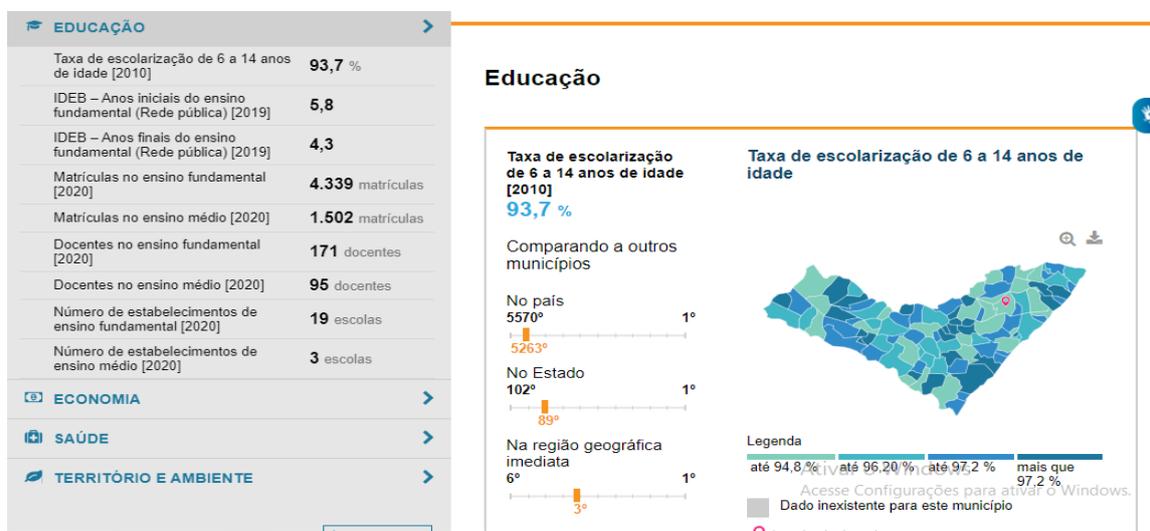


Fonte: IBGE (2019)

A taxa de escolarização de pessoas a partir de 6 a 14 anos de idade, segundo IBGE (2010), é de 93,7% e a média das escolas públicas de Murici no IDEB é 5,8 nas séries iniciais, e de 4,3 nas séries finais IBGE (2019). Seguindo o censo, atualmente o município de Murici tem 19 escolas de ensino fundamental e 3 de ensino médio. Nos levantamentos de notas obtidas

pelo IDEB, a escola estadual professora Benedita Maria Rufino de Chagas Coelho teve média de 4,1 e a escola estadual professor Loureiro teve média 3,9, IDEB (2019). Para o campus do IFAL-Murici não foi encontrado nenhuma média do IDEB no banco de dados do governo. A justificativa para não obtenção de nota no IDEB, foi a de não obter números suficientes de alunos que participassem da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Imagem 03 - Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade do estado do Alagoas segundo o IBGE



Fonte: IBGE (2010)

Diante de tais dados obtidos pelo IBGE é possível perceber o grau de pobreza do estado e do município local da pesquisa. Além disso, os recursos naturais que poderiam ser utilizados para superação do quadro socioeconômico atual não são explorados, devido à falta de políticas públicas eficientes para diminuir as desigualdades da região. Diante deste contexto, segundo o PPPI do IFAL:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas insere-se nesse contexto, como uma ferramenta que se pretende eficaz na promoção de esforços para implementar uma política educacional que tenha como prioridades a construção/produção/socialização de conhecimento, que seja capaz de estabelecer uma interface com a realidade, tendo como um dos indicadores o mercado de trabalho, sem, entretanto, deste tornar-se refém ou mesmo guardião dos seus interesses. (IFAL, 2013, P. 18)

O IFAL campus Murici, local em esta pesquisa está inserida, encontra-se localizado na BR 104, número 111, Murici-Al, cep 57820-000. Possui 519 alunos matriculados nos cursos médio-técnico de Agroindústria e Agroecologia. Seus recursos humanos estão divididos entre

corpo técnico e corpo docente e conta com um total de 29 Técnicos e de 49 professores¹. Abaixo segue imagem que apresenta o campus IFAL Murici:

Imagem 04 - fachada do Instituto Federal de Alagoas – IFAL.



Fonte: IFAL Murici (<https://www2.ifal.edu.br/campus/murici/ensino/cursos>)

Com um espaço consideravelmente adequado para realização das aulas dos cursos oferecidos, o campus Murici conta com 02 (dois) cursos de ensino médio técnico integrado em Agroecologia e Agroindústria, de oferta diurna; 01 Curso de pós-graduação com especialização em Linguagem e Práticas Sociais, ofertado aos sábados. Pretende incluir no próximo semestre 01 curso de ensino médio técnico integrado em alimentos para e educação de Jovens e Adultos e mais a frente 01 curso de pós-graduação *latu senso* em Ciências, Matemática e projeto futuro.

Para descrever melhor a respeito do ambiente interno do campus, retiramos informações dos PPCs dos cursos contidos na instituição. O campus possui 11 salas de aulas, climatizadas e equipadas com projetores multimídia; auditório, com capacidade para 163 pessoas; biblioteca, laboratório de informática, de linguagens, de biologia e química, física e matemática; quadra poliesportiva, quadras de areia e espaço cultural. Para desenvolver as atividades da parte técnica de cada curso, o campus também conta com laboratórios específicos para parte técnica dos cursos.

¹ A distribuição docente está dividida da seguinte forma: 09 professores do núcleo profissional do curso de agroecologia, 08 professores do núcleo profissional do curso de agroindústria, e entre os núcleos integradores e básico 33 professores, sendo que 03 ocupa cargos de direção, chefia e coordenação. O corpo técnico se divide em: 01 contador, 01 técnico em contabilidade, 07 Assistente em administração (sendo 05 com cargos de coordenação), 01 auxiliar em administração, 01 auxiliar operacional, 01 enfermeira, 01 técnica em enfermagem. 01 nutricionista, 01 Assistente Social, 01 psicóloga, 02 assistentes de alunos, 01 bibliotecária, 01 auxiliar de biblioteca, 03 técnicos de laboratórios (sendo 02 com cargos de coordenação), 02 técnicos de Assuntos educacionais (sendo um com cargo de coordenação), 02 Técnico de Tecnologia da Informação, 01 Técnico em eletrotécnica e 01 pedagogo. Dados obtidos da Direção do campus.

Essas amostragens nos ajudam a melhor compreender o campo de investigação proposto na pesquisa. Pois traz informações acerca do Instituto Federal de Alagoas. A pesquisa traz aspectos estaduais e municipal acerca dos aspectos social, cultural e econômico, bem como informações espaciais e ambiental do campus investigado nesta pesquisa.

1.2 Bases da pesquisa qualitativa

No início da investigação, pretendíamos realizar uma pesquisa que pudesse levantar dados advindos dos alunos e do ambiente a ser pesquisado, por meio de observação das aulas; questionários aplicados com alunos de 2 turmas de 40 alunos do ensino médio, técnico e integrado; e entrevistas com os discentes, bem como com os professores de filosofia. A pretensão era realizar uma pesquisa quanti-qualitativa para poder obter visão ampla dos dados coletados.

Como afirma Costa no diálogo com Landim e Calzaretta,

[...] a pesquisa com abordagem mista oferece perspectivas diferentes, mas não necessariamente opostas. A finalidade de optar por esta abordagem dar-se-á por fornecer mais informações do que poderia ser obtida usando apenas uma. (2009, p. 131)

A princípio era pretendido fazer levantamentos de questões que diziam respeito ao processo de construção da subjetividade nas turmas do ensino médio com a contribuição do ensino de Filosofia, buscando respostas que auxiliassem na melhoria do ensino. No desenvolver da pesquisa, direcionamos para o tema “pensamento crítico”, deixando de lado a subjetividade.

Entretanto, as aulas do IFAL foram suspensas devido ao momento de pandemia e no campus Murici, o retorno aconteceu somente em outubro de 2020, na modalidade remota. E nesta modalidade de ensino, deparamo-nos com alunos com pouco ou quase nenhum acesso às tecnologias e, conseqüentemente, às aulas remotas. Os que possuíam, tinham aparelhos limitados e com pouca memória e acesso limitado à internet, o que conseqüentemente inviabilizaria, por exemplo, solicitarmos a permissão por meio do TCLE (Termo de Consentimento e Livre e Esclarecimento) aos responsáveis dos alunos, em sua maioria menores de idade, e na própria análise de observação das aulas presenciais.

Esta escola atende a alunos que residem em regiões afastadas uma das outras, essas regiões citadas no cenário da pesquisa, reflete as condições socioeconômicas dos alunos atendidos. A dificuldade de acesso às mídias digitais e de cobertura de internet nessas regiões, também foi outro fator que atrapalhou o processo. Logo, para que a pesquisa acontecesse,

abdicamos da realização presencial da aplicação de questionários e entrevistas com os alunos, mas mantivemos a realização de entrevistas com os 2 professores de filosofia. Diante disso, a pesquisa deixou de atender a um caráter de uma abordagem quanti-qualitativa e passou a ter uma abordagem qualitativa.

A experiência profissional tensionou a realização da pesquisa principalmente pelo caráter de observação da forma de pensar e enxergar o mundo pelo aluno. É importante aqui ressaltar que a escolha pelo componente curricular Filosofia, aconteceu pela representação prática do ato de filosofar, de refletir a prática acerca do mundo. Na visão de Hegeliana, de acordo com Gelamo (2009), a filosofia é um conhecimento que é fundamental para o indivíduo, pois possibilita uma construção aprofundada acerca da realidade e do sujeito em si mesmo.

Entendemos que o exercício do pensamento não é uma exclusividade da disciplina de Filosofia, todas as outras disciplinas trabalham e precisam trabalhar a formação crítica dos alunos, no intuito de alcançar os objetivos de suas respectivas áreas, mas é na Filosofia, sobretudo, que se ensina este exercício do pensar filosófico, não meramente baseado em um conteúdo, mas além dele. Assim, na visão Hegeliana, a filosofia eleva as capacidades de refletir e especular através da relação com o componente, com a leitura e com a interpretação dos conhecimentos que são atribuídos a filosofia.

Trabalhar o pensamento crítico é importante porque requer um trabalho que respeite e possibilite a autonomia dos estudantes. Logo em todas as áreas do conhecimento, exige-se um pensar acerca do que se objetiva cada disciplina, mas a aprendizagem só faz sentido quando o estudante tem sua autonomia e é instigado a pensar. A filosofia traz uma certa inclinação a esta pesquisa pelo fato desta área do conhecimento propor esta instigação, pela provocação do ato de filosofar, ou seja, refletir acerca do meio. Isso não significa que somente esta área propõe tal instigação, mas, é inegável sua potencialidade e seu destaque em comparação as outras disciplinas, uma vez que a produção do comportamento crítico e autonomia são contemplados pelo seu objetivo primário. Mostraremos isso de melhor forma no capítulo seguinte.

Foi nos atendimentos realizados no setor da pedagogia, especialmente frente à atuação na coordenação pedagógica, que foi observada a pouca objetivação de futuro na vida desses jovens, muitas vezes, por se sentirem incapazes de sonhar com o prosseguimento nos estudos, e, outras vezes, pela falta do exercício de questionamentos das situações em que se encontravam. Essa relação entre a falta de objetivação de futuro pelo aluno e seu pensar filosófico acerca do meio e de si, baseia-se no autoconhecimento, onde ele está inserido, onde ele pretende atuar e alcançar seus objetivos. O ato de pensar contribui para o seu desenvolvimento e seus sentidos e projeções de vida, com base nas singularidades que ao

mesmo tempo que são individuais, são, também, sociais. Foi a partir desses atendimentos que surgiu a inquietude de realizar uma pesquisa no seio da disciplina de Filosofia.

Diante dos fatos apontados, foram levantadas algumas questões: quais as propostas pedagógicas previstas no projeto político pedagógico sobre a formação crítica dos alunos do ensino médio? Quais referenciais teóricos guiam a formação dos alunos? Como estão previstos no planejamento de curso? Quais são as metodologias e atividades de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores, para que os objetivos da formação humana, numa perspectiva crítica, fossem alcançados? É diante de tais levantamentos que a pesquisa buscou analisar por uma abordagem qualitativa, as propostas institucionais, expressas nos documentos oficiais e na descrição de dados através de entrevistas semiestruturadas, de análise de planejamentos de cursos elaborados pelos docentes participantes da pesquisa.

Para fundamentar a pesquisa qualitativa, Minayo explicou que:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2007, p. 21).

A pesquisa se enquadra nessa abordagem técnica por se tratar de uma investigação de cunho subjetivo. A pesquisa percorre caminhos que não são possíveis quantificar, sendo estes resultados imensuráveis e o sujeito e sua realidade indissociáveis.

Para Creswell (2010, p. 206) “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados”. Por se tratar de uma pesquisa de natureza subjetiva, seus resultados não podem ser descritos de maneira quantificada. O autor ainda afirma que “os pesquisadores qualitativos geralmente utilizam de várias formas de coletas de dados, entre elas as entrevistas, observações e documentos em vez de confiar em uma única fonte de dado” (CRESWELL, 2010, p. 206).

A pesquisa qualitativa apresenta características próprias, sendo uma delas a preocupação em consolidar procedimentos que possam superar uma análise feita quantitativamente. Conforme Teixeira (2006), a pesquisa qualitativa tem como intuito manter uma distância entre a teoria e os dados analisados, entre o contexto e ação. Assume o caráter descritivo e interpretativo, pois se preocupa com a descrição detalhada de situações, eventos, pessoas, interações, posicionamentos das pessoas que falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e dados observados. “As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados.” (TEIXEIRA, 2006, p.137).

Dentro de uma perspectiva qualitativa, a abordagem desta pesquisa se enveredou pelo estudo de caso. Este, para Creswell (2010), possibilita-nos tomar conhecimento sobre determinado tema de forma mais aprofundada e específica. Desta forma, o método do estudo de caso produz novos saberes sobre temas mais gerais a partir do momento em que o pesquisador se debruça nos lócus investigativos mediante a definição de um recorte temporal/espacial e de procedimentos de coleta e análise de dados. Essas definições, sobretudo de procedimentos, surgem somente a partir do contato com a empiria (CRESWELL, 2010). Conforme Gil nos estudos de caso os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa.

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2008, p.58)

Aqui, tivemos como temática/objeto o desenvolvimento do pensamento crítico, mediante as práticas pedagógicas que se tecem na disciplina de Filosofia. Este, geralmente é um tema abrangente, não é à toa a expressiva quantidade de teses e dissertações que o abordam. Todavia, o estudo de caso se manifestou nessa pesquisa a partir do momento em que lançamos o olhar para uma determinada instituição, bem como para o seu corpo docente, a fim de que pudéssemos aprofundar os conhecimentos desta temática geral em relação a uma realidade em *stricto*: a de uma escola específica do estado de Alagoas.

Para tal, fez-se necessário o uso de algumas técnicas de coleta/análise de dados, que se configuram enquanto levantamento bibliográfico (busca e leitura de produções textuais sobre o tema para que pudéssemos conhecê-lo melhor, tendo em vista os seus principais referenciais teóricos, os problemas mais gerais, desafios, relatos de experiência e propostas); e um levantamento documental. Este levantamento documental se referiu ao contato com o Projeto político Pedagógico - PPP da Instituição de ensino pesquisada, com os planejamentos de curso dos professores participantes e consultas realizadas através da Lei de diretrizes e bases - LDB (1996), a fim de que conseguíssemos atingir a completude do objeto. Para além disso, visto que nosso público alvo foram os professores, fizemos uso das entrevistas semiestruturadas, sobre as quais aprofundaremos mais adiante.

1.3 Os instrumentos de pesquisa e análise dos dados

Para a coleta de dados utilizamos as técnicas de entrevista e análise do material do curso, análise documental. É importante ressaltar que por conta das orientações sobre o distanciamento social da organização mundial de saúde- OMS, as entrevistas aconteceram através do Google Meet. Sobre estas, entende-se como instrumentos de investigação científica feitas com pessoas que participaram de determinados acontecimentos, eventos, conjunturas e outros. Essa metodologia, permite-nos compreender fenômenos recentes que podem ser alcançados pela memória dos entrevistados. A fonte oral é importante, uma vez que geralmente oferece informações que não se encontram em outros registros, além disso, vale destacar que as entrevistas, produtoras de fonte oral, quando transcritas, adquirem estatuto de documento.

O trabalho com entrevistas não implica que o pesquisador trabalhe apenas com as fontes orais, exige, sobretudo, que este tensione os discursos obtidos nas entrevistas com outras fontes coletadas, que neste caso, serão documentos e bibliografias que compõem o recorte temporal deste projeto. Ademais, a metodologia adotada está inserida na categoria de “entrevistas temáticas” (ALBERTI, 2005), ou seja, entrevistas com sujeitos que atuam em determinadas espaços e, em virtude disso, possuem autoridade para falar sobre determinado tema, que neste caso, é o ensino de Filosofia, mais especificamente, o desenvolvimento do sujeito crítico. Haja vista que os sujeitos da pesquisa são classificados por grupo, como neste caso estamos propondo o trabalho apenas com profissionais da Filosofia.

Além das entrevistas com os professores, tecemos análise do Projeto Político Pedagógico, do planejamento da disciplina. A análise dos dados é uma parte integrante de uma pesquisa, que como disse GIL (2000, p. 31) “todo processo de pesquisa social envolve: planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório”. No mesmo pensamento, Lakatos (2019) afirmou que esta etapa se inicia com a aplicação dos instrumentos que se pretende usar e com as técnicas selecionadas, com a finalidade de se produzir as coletas de dados conjecturado.

Para que esta pesquisa acontecesse, foram necessários a utilização de fontes primárias, dado que temos em posse dados ainda não estudados, bem como fontes secundárias, devido a utilização de pesquisa e coleta de fontes bibliográficas pautadas no assunto objeto de estudo desta pesquisa.

Ademais, realizamos análise do plano de ensino dos professores envolvidos na pesquisa. Por meio da Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI e dos planos de ensino conseguimos ter contato com informações pertinentes que nos possibilitaram discorrer mais

profundamente sobre à temática pesquisada, como, por exemplo, destacar evidências que fundamentem ou não as respostas dadas pelos participantes nas entrevistas realizadas. Para coleta de dados, além do que já foi destacado, focamos nas normas federais vigentes, como a LDB/1996, e estabelecemos como critérios de busca no projeto político pedagógico os pontos que tratam sobre a formação, humana, ética, crítica para a autonomia intelectual dos alunos. Isto é, atentando à proposta pedagógica inserida nos documentos de análise, que vai desde suas intenções, perspectiva metodológica à avaliação da aprendizagem.

Além das informações coletadas pelas bibliografias e documentos, partimos para a realização de entrevistas temáticas de modo semiestruturado com dois professores de filosofia da instituição de ensino pesquisada. Optamos pelas entrevistas semiestruturadas pela sua espontaneidade. Embora tenhamos um roteiro elaborado, não seguimos exatamente a ordem das questões, o que permitiu a liberdade de falar sobre itens que estivessem além das perguntas. Lakatos (2019, p. 321) afirmou que a pesquisa semiestruturada permite que “o entrevistador tenha liberdade de desenvolver o tema da interação em qualquer direção que considere adequada.”

Nas entrevistas, as perguntas formuladas pretenderam representar as informações desejadas e que são importantes para o alcance dos objetivos. Para que isso fosse possível, buscamos fazer com que as questões tivessem finalidade de aprofundar nas problemáticas e que pudessem trazer um esclarecimento dos problemas observados. Por este motivo, foi fundamental que as questões fossem levantadas de forma a ajudar e enquadrar o foco do estudo. As questões são de investigação aberta que buscam adquirir informações e reflexões acerca do ambiente que está sendo pesquisado.

Portanto, fez-se necessário analisar documentos que são importantes para contextualizar, com o intuito de trazer um aprofundamento e complementar as informações que foram coletadas, sendo, também, um instrumento essencial na triangulação dos dados. Destarte, foi essencial ter habilidade de reflexão na descrição, para que fosse possível trazer clareza que permitisse expressar através de palavras os acontecimentos, os comportamentos dos processos sociais de forma a perceber os contextos com vivências e experiências significativas dos sujeitos.

As entrevistas foram realizadas nos turnos da noite conforme disponibilidade do docente². A escolha da ferramenta digital Google Meet, justifica-se por se tratar de um ambiente

² Antes da realização da entrevista, e antes mesmo de iniciar tudo, existia um edital de remoção em andamento no Instituto Federal de Alagoas e existia uma vaga de remoção para professores de Filosofia no Campus Murici. Um dos professores tinha entrado no processo de remoção e logo após a conclusão do edital de remoção que acontecia

virtual com possibilidade de escuta e gravação, uma vez que era preciso fazer uma transcrição dessas entrevistas, bem como por ser uma ferramenta de fácil utilização pelos profissionais docentes e pesquisador. Para realização da entrevista, inicialmente, entramos em contato através de telefone, e-mail e aplicativo de mensagens (WhatsApp). Após esse primeiro contato, iniciamos a pré-entrevista. Na ocasião foi explicado os objetivos da pesquisa e as condições legais e normativas para realização das entrevistas. Para tanto, utilizamos roteiros semiestruturados, seguindo os modelos geral, específico e parcial.

O roteiro das questões realizadas nas entrevistas foi construído com base nas questões apontadas no projeto de pesquisa. Tais questões tiveram embasamento nos problemas identificados no ambiente pesquisado. Esses problemas são as poucas expectativas de futuro que os alunos possuem, a forma de pensar com relação ao meio e si próprio enquanto sujeito; e sendo esses os apontamentos levantados como problemática pelos professores. Tudo isso só foi possível observar durante a atividade profissional de Pedagoga na instituição de ensino pesquisada. Abaixo apresentamos o roteiro de entrevista:

As informações a serem coletadas estão pautadas pelas seguintes questões representadas no quadro 1:

Quadro 01 - roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA	
01	Como você avalia a formação do indivíduo na relação com a construção de crenças e valores na sala de aula?
02	De que forma são trabalhados os conteúdos ministrados em sala de aula?
03	Quais são os objetivos a serem alcançados pela disciplina de filosofia no Instituto Federal de Alagoas – IFAL, campus Murici?
04	Qual a metodologia desenvolvida em sala de aula que possibilita o desenvolvimento da formação humana?
05	Na sua opinião existe alguma diferença nas posturas atitudinais entre os alunos que foram retidos na série e os que foram aprovados?

no momento do convite, o campus recebia um novo professor de Filosofia em um momento de trabalho remoto. Logo em seguida foi feito o convite via WhatsApp e aceito por parte do professor recém-chegado ao campus. É interessante contar esse fato para entender o porquê de uma das pesquisas ter levado menos tempo de duração na conclusão da entrevista. Como o professor era recém-chegado ao campus, logo não tinha uma intimidade com as turmas, ou seja, só conheceu seus alunos por meio do ensino remoto, dificultando uma apropriação a respeito do que era perguntado sobre a turma. Portanto, com esse professor, desenvolvi perguntas do momento remoto e do que era habitual para ele trabalhar e interpretar seu corpo discente.

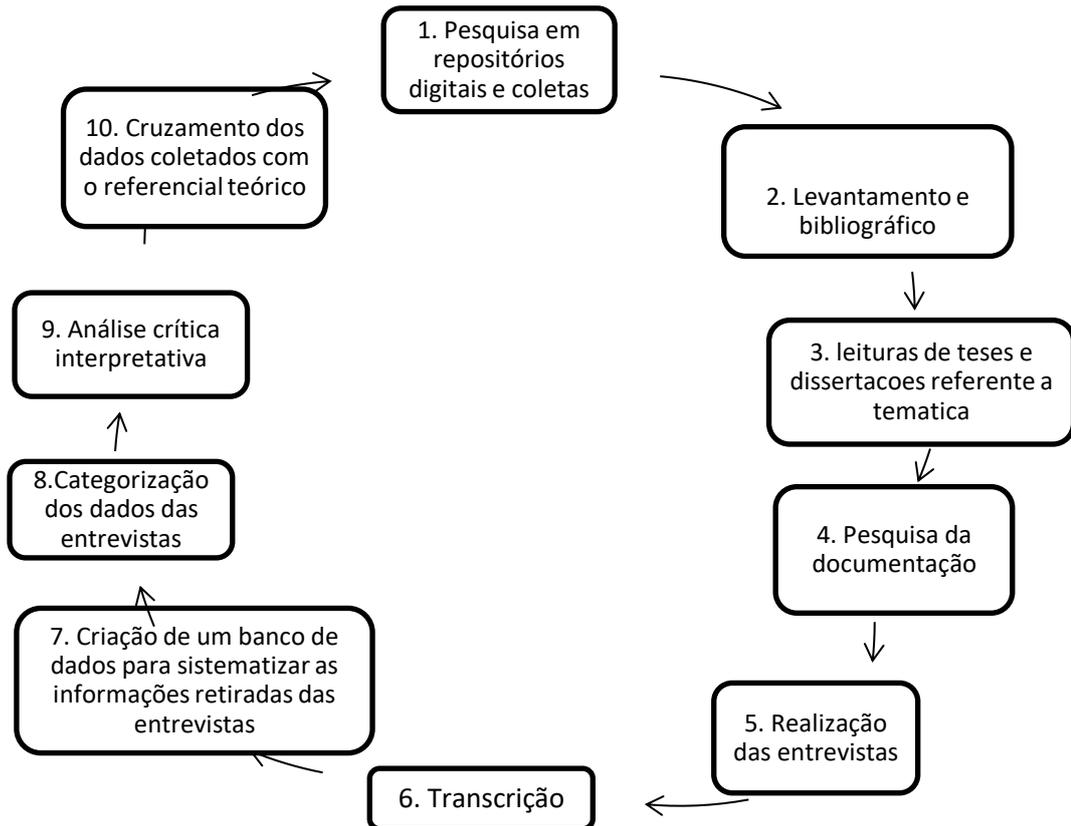
06	Na sua opinião o que leva os alunos a ficarem em progressão e a não concluírem a série com êxito?
07	Com relação a autonomia intelectual no processo de ensino-aprendizagem, quais as diferentes atitudes tomadas pelos alunos da turma?
08	Considerando a sua opinião sobre a formação humana adotada no IFAL, você teria alguma sugestão de melhoria?
09	Durante as atividades desenvolvidas é possível analisar a forma como os alunos interpretam dados de caráter social, científico e cultural, leitura e escrita de textos e capacidade de análise, questionamentos e reflexão sobre os textos a ele sugeridos, sobre si e sobre a sociedade?
10	Quais dificuldades e avanços são encontrados no processo de ensino-aprendizagem em filosofia?

Fonte: elaborado pela autora (2021)

A categorização das questões da entrevista aconteceu de modo a abarcar dimensões relacionadas à formação humana e ética, pensamento crítico e autonomia intelectual. Na categoria 1 são questões que visaram coletar informações a respeito da formação do aluno, quanto a seus valores e crenças; os recursos e métodos utilizados, os objetivos alcançados, e as dificuldades e avanços do processo de ensino, tudo numa visão de formação humana e ética. A categoria 2 pretende trazer informações a respeito do pensar crítico e da autonomia.

Com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), demos início a etapa de entrevistas. Para que este ocorrido fosse possível, foi preciso, de antemão, realizar um estudo dos autores que conceituam a temática a partir do levantamento bibliográfico que já fora feito. Desta forma, após a aceitação para o desenvolvimento da pesquisa, foi consentido, mediante aquele diálogo informal, uma apropriação das primeiras informações referentes aos objetivos pretendidos. O procedimento de pesquisa foi dividido em etapas, conforme descrito abaixo:

Figura 1 - Etapas do percurso metodológico



Fonte: elaborado pela autora (2021)

Voltando a descrever os passos das entrevistas, com o consentimento dos participantes da pesquisa, as entrevistas foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas e categorizadas por área de interesse. As categorizações foram definidas por palavras chaves da pesquisa formando duas grandes categorias: “formação humana e ética”, e “pensamento crítico e autonomia intelectual”. Utilizamos a digitação manual das escutas das entrevistas realizadas no Google Meet. Esse material se encontrará armazenado em acervo digital, em pasta de arquivo no google drive.

Os dois (02) entrevistados foram orientados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que dispõe sobre os direitos e deveres do entrevistado, bem como esclarece sobre o uso das entrevistas para fins de pesquisa acadêmica. Por motivos éticos da pesquisa, as identidades dos entrevistados serão preservadas. Cada professor, na pesquisa, será chamado com as respectivas numerações, professor 1 e professor 2.

Durante a execução das entrevistas, foram feitas perguntas preestabelecidas, mas no decorrer das respostas iam surgindo outras direções nos rumos da conversação, o que permitiu ter uma maior amplitude a respeito do assunto, possibilitando novos argumentos não planejados. Cada entrevista levou tempos diferentes na sua execução, sendo que uma aconteceu

no dia 26 de maio deste ano, com duração de 01h33min e a outra aconteceu no dia 31 do mesmo mês e ano, com duração de 32min.

1.4 Caracterização dos sujeitos

Para definição dos sujeitos de pesquisa estabelecemos os seguintes critérios: a) Critérios de Inclusão: ser brasileiro(a) ou naturalizado(a) brasileiro(a); ser professor(a) de filosofia no Ensino Médio, Técnico, Integrado do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, campus Murici. b) Critérios de exclusão: não aceitar participar do estudo por qualquer motivo. Assim, foram ouvidos dois participantes, pois no campus do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, naquele momento só lecionavam dois professores de filosofia.

A pesquisa desenvolvida aconteceu na modalidade remota. A amostra estudada com 02 professores, ambos do gênero masculino, graduados, sendo um de cor branca e o outro de cor parda, sendo um com título de mestre em educação e o outro com título de mestre em filosofia e ambos titulares da Rede Federal de Educação.

Antes da realização das entrevistas, foi traçado o perfil dos dois integrantes da amostra, no que se refere ao gênero, cor, formação, área de atuação e profissão. Os dados obtidos nas entrevistas apontam para uma dificuldade no desenvolvimento das atribuições docente, quanto a carga horária disponibilizada para realização das aulas. Outro ponto de importância a ser lembrado é que a intenção era a aplicação de questionários com alunos de duas (02) turmas do ensino médio técnico integrado, sendo uma turma de cada professor, e realização de entrevistas com uma amostra 10% dos que responderiam o questionário. Na impossibilidade, transferimos toda a pesquisa relacionada a aplicação de entrevista semiestruturada para os dois professores presentes nas amostras.

Esta seção conclui-se com os percursos que foram percorridos pela pesquisa. Aqui buscamos trazer o cenário da pesquisa com um viés um pouco mais aprofundado a respeito da descrição situacional por onde percorre os documentos de análise. Sendo o Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Alagoas um documento de dimensão estadual, o cenário buscou aprofundar informações acerca do estado e delimitando ao município e as características do campus, instituição de análise. Na sequência trouxemos informações a respeito dos métodos de pesquisa e em seguida trouxemos os passos e o perfil do sujeito entrevistado. No próximo capítulo a pretensão é trazer um contexto teórico que aprofunde os estudos do pensamento crítico.

2 PRÁTICA EDUCATIVA E EXERCÍCIO DO PENSAMENTO CRÍTICO: O QUE NOS DIZEM OS AUTORES?

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.

Paulo Freire
Pedagogia do Oprimido

Já dizia Justino de Magalhães que é pela educação que um ser vivo se torna humano, capaz não somente de entender a si mesmo como também entender o mundo ao seu redor mediante uma perspectiva mais crítica (MAGALHÃES, 2004). Tratando-se de uma pesquisa que foca nas experiências de uma instituição de ensino básico em relação às práticas pedagógicas de seus docentes; nesta seção, apresentaremos discussões mais teóricas/bibliográficas e históricas acerca do ensino de Filosofia. Especificamente, teceremos comentários sobre os princípios de formação que levem em consideração a construção de um conhecimento viabilizador do pensamento crítico.

Assim sendo, em um primeiro momento, apresentaremos um breve estado da arte no sentido de mostrar o que algumas pesquisas desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação vêm discutindo sobre o objeto em tela. No segundo momento, trabalharemos alguns princípios da Teoria Crítica, do ensino de Filosofia e da Educação de modo geral. Desta forma, recorreremos aos autores para discutir, primeiramente, as categorias principais da pesquisa e a história da Educação, tendo em vista como e em que momento a defesa pela educação problematizadora deu os seus primeiros suspiros; o contexto das mobilizações sociais que fizeram emergir o pensamento educacional freiriano; as bases freirianas da educação e os princípios do Ensino de Filosofia.

2.1 Um breve estado da arte

O assunto sobre o pensamento crítico vem sendo muito pesquisado nos tempos atuais. Todavia, o ensino de Filosofia propriamente dito, vem sendo desenvolvido às escuras, conforme citou Gelamo (2009). Isso se dá por alguns motivos. O autor indica, no diálogo com Gallo (2008), que nos próprios cursos universitários, a Filosofia não povoa os currículos, salvo as faculdades confessionais.

Além disso, aponta que o caráter desta disciplina é mais interdisciplinar. Gelamo (2009) nos informou sobre outros indicativos: a falta de atenção dos filósofos às questões de ensino, o que leva a uma escassa quantidade de grupos de pesquisa sobre ensino de Filosofia; a pouca quantidade de cursos e programas de pós-graduação em Filosofia, com vistas ao ensino. Vale destacar que em 1960 “Filosofia” perdeu sua obrigatoriedade no ensino e, desde a redemocratização, os pesquisadores vem tecendo pesquisas no sentido de mostrar e defender sua importância.

É importante, desta forma, realizar alguns levantamentos de trabalhos de modo que leve a conhecer sobre como se encontra a questão pesquisada no contexto atual. Para isso foram seguidos alguns critérios de inclusão para o levantamento de bancos de dados: publicações de dissertações e teses que foram realizadas em um lapso temporal dos últimos quatro anos, ou seja, entre 2018 e 2021; pesquisas que buscaram discutir os temas ensino de Filosofia no ensino médio, teorias críticas da educação para a autonomia intelectual e perspectivas filosóficas relacionadas com a formação crítica.

Tais levantamentos foram feitos no banco de dados do repositório da CAPES (Catálogos de Teses e Dissertações) e da Universidade Federal de Alagoas, por meio de busca com palavras-chaves ou pelo título da pesquisa através do site do repositório. E durante a seleção destas pesquisas, neste lapso temporal foram levantadas 9 dissertações e teses, cujas produções que pudessem trazer contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa de acordo com o interesse do pesquisador e a relevância do objeto de pesquisa.

Com base em um levantamento alinhado a respeito do tema objeto desta pesquisa, as análises feitas sobre dissertações e teses com relação a colaboração desta pesquisa, amplia a visão quanto ao que se pretende pesquisar em um contexto atual e específico, pois concordante com Nóbrega-Therrien e Therrien Jacques (2004, p. 8), a “busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador”. Esses trabalhos analisados e selecionados fazem uma conversação direta com esta pesquisa e estão apresentados no quadro 2, logo abaixo:

Quadro 2 – Teses e dissertações

Autor	Título	Tipo de Trabalho	Ano de defesa
ALEXANDRE RICARDO MARINS	Pensamento crítico e emancipação: um estudo sobre a semiformação nos cursos técnicos	Tese	2018/USP

ELEN ALEIXO BARBOSA	O uso da metodologia da problematização para o desenvolvimento do pensamento crítico	Dissertação	2018/UNASP
KATHERINE CORTIANA FAGUNDES	Filosofia no ensino médio: O que pensam os professores	Tese	2018/UNESP
MARIA ELYARA LIMA DE OLIVEIRA	Ensino de Filosofia no ensino médio: um olhar sobre a perspectiva dos jovens	Dissertação	2018/UECE
MAURICIO EDUARDO BERNZ	Olhares de Nietzsche e Freire sobre a autonomia e a liberdade como humanização: de uma filosofia pedagógica a uma pedagogia filosófica e prática da libertação	Dissertação	2018/PUC-PR
WILLIAMS NUNES DA CUNHA JUNIOR	O ensino de Filosofia no ensino médio: uma abordagem fenomenológica para a compreensão de sentidos	Dissertação	2018/UFAL
Darlan do Nascimento Lourenço	Ensino de Filosofia e razão comunicativa: por uma construção emancipadora da ação educativa	Dissertação	2019/UFAL
EDCLEIDE DA ROCHA SILVA	A Filosofia da práxis e a educação: uma dialética da educação formal e não formal	Dissertação	2019/UFAL
VANDERLEI FELTRIN	Educação para a autonomia em Immanuel Kant: uma proposta de formação humana no contexto da formatação do sujeito neoliberal	Dissertação	2021/UNOESC

Fonte: elaborado pela autora (2021)

A tese de Marins (2018) objetivou investigar a teoria da semiformação elaborada por teóricos da escola de Frankfurt, relacionando-as com as ideias de formação e trabalhos que foram identificados num grupo de cursos técnicos do Centro Paula Souza, da cidade de Taubaté

em São Paulo. Seu trabalho se baseou na hipótese de que a semiformação se expressa nas ideias dos estudantes sobre a relação formação-trabalho. O pesquisador utilizou-se da pesquisa qualitativa e exploratória.

A dissertação de Barbosa (2018) buscou analisar as contribuições da implementação de uma metodologia ativa, como metodologia da problematização, cuja finalidade foi desenvolver o pensamento crítico no processo de aprendizagem de alunos das séries iniciais. A identificação desta pesquisa foi importante pelo fato de a pesquisadora estudar o pensamento crítico, que aqui visamos trabalhar, embora seu público fosse as séries iniciais. É um estudo de abordagem quali-quantitativa do tipo investigação-ação. Seu público foram 89 alunos do 4º e 5º anos, 4 professoras aplicadoras da proposta e 1 professora observadora (pesquisadora) de uma escola particular na cidade de São Paulo. Utilizou-se de oficinas para a realização de formação continuada, e os instrumentos utilizados foram questionários e observações.

A tese de Fagundes (2018) investigou a concepção de ensino de Filosofia dos professores do nível médio, a fim de compreender quais são as finalidades que estes concebem a sua prática. O “para quê ensinar Filosofia?” está na capacidade de tornar possível a experiência de pensar. Se fundamenta pelos teóricos da escola de Frankfurt, mais inclinado ao autor Theodor W. Adorno, sobre Indústria Cultural, educação, formação e semi-formação. Sobre a relação ensino-aprendizagem em Filosofia, buscou reflexões de Dalton José Alves, Walter Omar Kohan, Jacques Rancière, Sílvio Gallo, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Paula Ramos de Oliveira, Tiago Brentam Perencini e Rodrigo Pelloso Gelamo. Para os dados empíricos, utilizou-se de entrevistas como coleta.

A dissertação de Oliveira (2018) buscou um estudo direcionado a problemática de Filosofia e seu ensino. Dando ênfase ao papel que esta disciplina tem desempenhado na formação dos jovens no Ensino Médio, enquanto elemento de formação humana, crítica e investigativa da realidade. Desenvolveu uma pesquisa com base no materialismo histórico-dialético. Sua pesquisa se caracteriza como de campo e teve aplicação de questionários semiabertos, aplicados junto aos alunos do 3º ano do Ensino Médio em uma escola estadual, localizada no município de Crato/CE. A autora percebeu que o campo de conhecimentos filosóficos se encontra dimensionado em uma estrutura educacional que dificulta em grande medida a realização de uma formação que os instigue no aprofundamento de compreender o exercício do pensar filosoficamente.

A dissertação de Bernz (2018) propôs um diálogo entre o pensamento de dois autores que, embora distantes em seu tempo, encontram-se em dois pontos os da crítica ao modelo educacional desumanizador da época e na proposta educacional libertadora. São eles: Paulo

Freire e Friedrich Nietzsche. Traz a fundamentação do conceito de liberdade segundo Immanuel Kant para em seguida refletir as críticas de Nietzsche e Freire sobre a educação e aos estabelecimentos de ensino da época de cada autor. Adotou uma metodologia de pesquisa baseada na hermenêutica crítica, que nos possibilitou aprofundar a bibliografia escolhida de forma dialética e reflexiva.

A dissertação de Cunha (2018) investigou os sentidos que professores e alunos possuem sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Buscando perceber como docentes e discentes percebem os sentidos do ensino de Filosofia em suas experiências com esta prática pedagógica. Traz um contexto histórico sobre o ensino de filosofia no Brasil, através de uma revisão bibliográfica documental e de estudiosos da história da educação brasileira. Trouxe também um resgate da Filosofia em Alagoas. O Autor fez uma discussão fenomenológica de Husserl e Heidegger (2005) com um tratamento próprio dos principais conceitos da fenomenologia de Husserl.

A dissertação de Lourenço (2019) objetivou discutir as contribuições do pensamento do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas para a educação escolar através do ensino de filosofia, enquanto formação emancipada do sujeito. Para isso recorreu ao texto de Habermas, a obra Teoria da Ação Comunicativa (*Theorie des kommunikativen Handelns*) publicada em 1981, para o desenvolvimento da reflexão da pesquisa. O autor alemão estabeleceu o paradigma da linguagem enquanto médium em uma interação entre atores sociais visando o entendimento mútuo. O pesquisador afirma que a noção de emancipação, como processo de conquista e manutenção da autonomia estará diretamente ligada ao uso da linguagem na mediação entre indivíduos sociais em busca de consenso, ou seja, enquanto forma de acordo intersubjetivo e tomada de decisões entre um grupo de sujeitos sociais, em que poderão ser validados pensamentos, discursos, opiniões, etc. Buscar o entendimento de que a formação escolar seja a ocasião em que o indivíduo construa sua humanidade partindo de pressupostos racionais, que visam, portanto, a emancipação de acordo com a potencialidade de restaurar a comunicação livre de dominação no mundo da vida.

A dissertação de Silva (2019) buscou realizar um trabalho acerca da concepção de práxis como educação e Filosofia em movimento contínuo entre teoria e prática, lançando um olhar mais atento a questão da dialética da educação entre o nosso processo histórico e os outros latino-americanos. A pesquisadora lançou a proposta de buscar qualificar a pesquisa na investigação entre três nomes que cercam o conceito de práxis, são eles: Enrique Dussel, Paulo Freire e Adolfo Sánchez Vázquez, tendo em vista a ligação entre Filosofia da Práxis e da Libertação resultando em uma conexão educativa com o olhar para a esperança como categoria

motivadora da existência e da transformação. O trabalho propôs apontar a superação da dicotomia, ou cisão entre o prático e o teórico. Abordou: a “libertação”, levando a pensar a prática como transformação, fundamentando-se em Paulo Freire e Enrique Dussel; a “Educação e Violência”, fazendo crítica a educação e a violência do outro; e “Esperança, práxis e educação libertária”, que trouxe um trabalho mais proximal da proposta práxis e educação.

A dissertação de Feltrin (2021) teve como objetivo geral analisar em que medida a interpretação do ser humano autônomo de Kant pode constituir uma proposta de formação humana no contexto da educação atual, sequestrada pela lógica neoliberal. Sua pesquisa buscou responder à questão analisar em que medida a interpretação do ser humano autônomo de Kant pode constituir uma proposta de formação humana no contexto da educação atual sequestrada pela lógica neoliberal. Baseou-se em estudo bibliográfico sobre um olhar hermenêutico a respeito dos princípios da filosofia kantiana. Trouxe uma dimensão de inacabamento do ser humano merece uma boa educação que consiste em despertar nele o exercício da autonomia.

Os trabalhos científicos identificados explicitam alguns pontos em comum acerca da educação, do pensamento crítico e do ensino. Observamos dentre as pesquisas analisadas, um aprofundamento sobre as ideias de teóricos de Frankfurt, como Adorno e suas críticas referentes ao ensino e a escola. Estudos voltados ao ensino de Filosofia com busca ao exercício do pensamento trouxeram algumas contribuições com relação as legislações, aos teóricos utilizados, sendo a teoria crítica de Paulo Freire a que mais interessa a esta pesquisa, bem como os caminhos que cada dissertação e tese percorreu para a conclusão de suas respostas. Todas as contribuições foram bastante importantes pois trouxeram um maior entendimento e compreensão acerca do que pretendemos com esta pesquisa.

Para tanto, esta pesquisa traz um diferencial com relação aos trabalhos analisados, primeiramente, porque buscamos realizar um trabalho em estudo de caso centrado em uma instituição de ensino específica, além de compreender quais estratégias e como estas são utilizadas pelos professores em suas aulas. Buscamos, também, realizar coleta de dados com professores da área de Filosofia para termos uma compreensão que vá além de um ensino de um campo de conhecimento, para uma análise acerca da percepção que os alunos fazem de si e do meio, diante de um pensamento filosófico. Essas pesquisas serão retomadas na parte final desta dissertação, particularmente na discussão dos resultados, visando ampliar as discussões sobre as respostas obtidas na investigação.

2.2 Base dialética da tríade criticidade-autonomia-formação

Neste tópico, faremos uma abordagem mais geral de alguns fundamentos teóricos, históricos e educacionais daquilo que entendemos hoje por formação crítica dos sujeitos em sala de aula. Para tal, faremos uma mobilização teórica a partir, sobretudo, de pensadores da concepção dialético-crítica. Isso porque, os autores trabalhados nessa pesquisa bem como a categoria principal que aqui nos serve de lente (pensamento crítico), exige-nos a busca por munção argumentativa naqueles que encenaram a chamada concepção dialética e a Teoria Crítica. Isto é, tanto num aspecto mais filosófico-epistemológico, quanto na área da Educação, na qual esta pesquisa toma corpo.

Desta forma, neste tópico buscaremos explicitar, não tão exhaustivamente, as categorias analíticas: pensamento crítico, autonomia intelectual e formação ética humana. Para além disso, responderemos à questão: o que é Filosofia e qual seu papel na construção do pensamento crítico? Teceremos comentários sobre a concepção dialética e frankfurtiana para explicarmos o que é o pensamento crítico e a autonomia intelectual; abordaremos a formação humana tendo em vista a ética, na concepção freiriana; e retomaremos esse importante debate na história da educação brasileira.

2.2.1 Da dialética à Teoria Crítica: afinal, como se dá a formação humana para o pensamento crítico e a autonomia intelectual?

Não é nosso objetivo fazer uma discussão exaustiva de teóricos, mas, mostrar através de alguns autores as bases epistêmicas dessa pesquisa. Desta forma, tratando-se de um estudo introdutório, seguiremos o raciocínio de Moacir Gadotti em seu livro *Concepção dialética da Educação* para lembrarmos sobre como essa forma de argumentação penetra na Filosofia antiga e atravessa algumas posturas teóricas ao longo dos séculos.

Há quem diga que foi somente em Hegel que a dialética atingiu o status de uma concepção refinada por reflexões mais teorizadas, e aprofundada por um viés bem menos idealista por Karl Marx. De fato. Todavia, esta palavra já dizia sobre uma forma de expressão na antiguidade grega que consistia num princípio de contradição, do movimento e transformação. Numa conceituação básica, tendo Sócrates em vista, argumentar dialeticamente implicaria a busca por lacunas no pensamento de outrem no sentido de negar seu posicionamento e superá-lo por outro (KONDER, 2004).

Para Konder, Aristóteles via Zenon de Eléa como o alicerce da dialética; outros veem em Sócrates as raízes deste tipo de pensamento; e há quem aponte Heráclito de Éfeso como o principal expoente da dialética (KONDER, 2004). Em outra tela, Gadotti nos mostrou que Lao Tsé incorporou tal técnica em sua doutrina 700 anos antes de Cristo (GADOTTI, 1995). No entanto, tanto os pós quanto os pré-socráticos encenavam em suas argumentações os princípios dialéticos de reflexão e argumentação.

O próprio Heráclito acreditava numa binaridade de oposição (luta de opostos) pensando o real como algo em devir. O pensador negava a ocorrência de um ser imutável e estático, o que causava perturbação aos Gregos que, em virtude disso, chamavam-no de obscuro. Nesse sentido, a concepção metafísica da imutabilidade, defendida por filósofos como Parmênides ganhou primazia não só nesta época, como em outros tempos, haja vista que correspondia aos interesses da sociedade feudal, bem como às urgências liberais de uma sociedade dividida por classe (KONDER, 2004).

Os pós-socráticos, Platão e Aristóteles, também se posicionavam frente a dialética. Para aquele, referia-se a um método para se chegar ao real, “o método de dedução racional das ideias”; somente pela troca, pelo diálogo entre dois ou mais indivíduos, pelo discernimento e análise das ideias que se chegava a um conhecimento. Para Aristóteles, diferente de Platão, a dialética por si própria não tinha suficiente legitimidade para ser considerada um método, portanto, restringia-se a uma atividade crítica. Em outras palavras, a dialética não era um método para atingir o conhecimento, mas, um meio para se chegar às possibilidades e opiniões, sem ter o conhecimento como o fim (GADOTTI, 1995)

Apesar de termos uma aproximação com esse método em decorrência dos seguidores de Platão no período de transição antigo-medieval, na Idade Média a dialética foi renegada uma vez que a crença na divindade cristã, em hipótese alguma, podia ser questionada. E isso, efetivamente, feria os princípios de contestação, contradição, movimento. Na Modernidade, só que por outros motivos, o método dialético não fizera sentido para os pensadores daquele tempo (GADOTTI, 1995). Apesar de Descartes e Kant não terem se aprofundado neste método, seus escritos ofereceram condições de emergência para o aperfeiçoamento deste método até se chegar ao status de concepção, com Hegel (SAVIANI, 2011). Segundo Saviani, “a dialética só se formula, como uma concepção, a partir de Hegel. Antes dele não podemos falar numa concepção” (SAVIANI, 2011, p. 118). Para Gadotti:

A dialética, segundo ele, é o momento negativo de toda a realidade: “o real é o racional e o racional é o real”. A ideia, a razão, é o próprio mundo que evolui,

muda, progride, é a história. Portanto a história universal é ao mesmo tempo domínio do mutável e manifestação da razão. (GADOTTI, 1995, p. 18)

Neste sentido, se para alguns a razão era um meio para atingir determinado fim, a apreensão da realidade, para Hegel, a razão era a própria realidade, conforme nos confirma Konrad Utz (2005). Neste sentido, temos nesse processo dialético hegeliano o princípio da contradição afluído no esquema do qual o pensamento é derivado: a tese (afirmação), a antítese (contradição) e a síntese (acordo). Hegel ofereceu as bases para que Karl Marx pudesse chegar ao chamado materialismo dialético, dando uma refinada científica e menos idealista à concepção aprofundada pelo seu antecessor (SIQUEIRA, 2013).

Para Marx, dialética não é um método para se chegar ao conhecimento, mas, a forma como concebemos tudo ao nosso redor, os indivíduos, os coletivos, o mundo. Diferente de Hegel, bem como de outros idealistas, não há uma hegemonia teórico-conceitual, da mesma forma que os fenômenos não possuem primazia isoladamente, tal como os adeptos ao empiricismo (GADOTTI, 1995). Gadotti ainda apontou que Hegel viu o mundo como uma sucessão de ideias, enquanto Marx entendeu que existe uma materialidade exterior ao pensamento, que não depende do conhecimento humano. O que os uniu, em suma, é a tese da oposição, do movimento, da contradição. No entanto, o movimento, para o idealista, concentra-se na lógica, enquanto para o escritor de *O Capital*, na própria coisa a ser apreendida pelo pensamento. Desta forma:

O materialismo dialético tem um duplo objetivo: 1º) como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. 2º) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material, onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la. (GADOTTI, 1995, p. 22)

Dito isto, o materialismo dialético não despreza o intelecto, pois só este é capaz de analisar as visões de mundo que guiam a sociedade, mas também não reduz todas as coisas à pura atividade intelectual. Assim sendo, percebe-se que se trata de uma concepção científica que une pensamento e a matéria, sem pensá-los de forma isolada, não para conhecer apenas o mundo e suas leis, mas para transformá-lo. Da mesma forma que não há uma ruptura entre matéria e pensamento, também não há entre este e a prática. É nesta tese que, posteriormente, a Teoria Crítica vai se debruçar para se contrapor às teorias tradicionais originadas nas ciências naturais, que dão margem para as perspectivas liberais e contribuem para a manutenção de uma sociedade de classes.

Para além de Marx, hoje percebe-se que a dialética possui algumas “leis”. Gadotti nos aponta 4. Há o princípio da totalidade, onde tudo se relaciona, ou seja, existem fenômenos dentro de um “todo” que estão em conexão, portanto a totalidade se apresenta como oposto à individualidade, já que prioriza o conjunto das coisas, em pleno movimento. Há o princípio do movimento, acrescentando que a totalidade não é algo acabado em si, mas está em constante devir. O terceiro princípio é o da mudança qualitativa que se dá “pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produzem o qualitativamente novo” (GADOTTI, 1995, p. 26). O quarto e, talvez, o principal, se refere à contradição, pois, indica-nos que o que torna possível as transformações e mudanças na totalidade e a produção do qualitativamente novo, é a coexistência de forças antagônicas.

Já Leandro Konder, nos aponta três princípios que equivalem, em outras palavras, aos ditos de Moacir Gadotti. Para ele, a “lei da passagem da quantidade a qualidade” se refere ao fato de que as coisas não ocorrem na mesma intensidade e movimento, ou seja: as coisas se transformam por meio de processos lentos ou acelerados, a depender da quantidade de variáveis que influenciam este processo. Temos a “lei da interpenetração dos contrários” que equivale ao que Gadotti chamou de princípio da totalidade, onde “tudo tem a ver com tudo” (KONDER, 2004, p. 58). Neste sentido, por mais que existam opostos, sempre há pontos comum que se conectam. Konder também aponta a “lei da negação da negação”. Nesta, a afirmação provoca a sua negação, porém não se trata de uma negação irracional e absoluta, uma vez que até mesmo a negação acaba sendo superada pela síntese (que significa a negação da negação) (KONDER, 2004)

Esses princípios, ou leis, juntamente com o que foi abordado até agora, chama-nos a atenção para algo recorrente na filosofia e que é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico: a verdade. Se há negação da negação, se as teses são dialeticamente superadas por outras e há possibilidade de transformações, fica evidente que, aqui, o conceito de verdade é flexível. Posteriormente aprofundaremos essa questão com os frankfurtianos, por hora, destacamos que não existe verdade absoluta, mas, verdades, no plural (GADOTTI, 1995). Mas sobre quais verdades a concepção científica em tela se debruça? E verdades de quem?

A resposta a essa pergunta coloca tal perspectiva como politicamente engajada, já que tanto Marx como seus posteriores se comprometerão com as lutas sociais e os embates com os enquadramentos de poder das classes dominante. Então, há uma escolha visível pela massa proletarizada, já que é uma maioria que não busca “ocultar o conteúdo histórico de sua luta”. Voltando a questão da verdade, a visão do proletariado não é a verdade absoluta, mas, como a forma mais possível de alcance da verdade, uma vez que esta (a verdade) é uma ferramenta de

combate às formas de dominação. Além disso, não houve a escolha de realocar, na dialética, o ponto de vista para a burguesia, já que se munem de mentiras e exploração-dominação para manter seu poder, isto é, conforme os ditos de Gadotti (1995) no diálogo com Marx.

Se Hegel ofereceu as condições para Marx aprofundar a dialética enquanto uma concepção científica, isto é, o materialismo, alguns pensadores, na primeira metade do século XX, propuseram-se a conservar a essência marxista bem como esboçar uma revisão do pensamento deste autor. Trata-se da chamada Escola de Frankfurt que lançou no plano acadêmico-científico ocidental a Teoria Crítica da sociedade. Dentre os frankfurtianos podemos destacar Max Horkheimer, Walter Benjamin, Theodor Adorno, Hebert Marcuse e, posteriormente, Jurgen Habermas e outros. O que esses autores, sobretudo o primeiro, fizeram, foi adaptar o pensamento de Marx as urgências do ocidente e esboçar um fazer-saber que se distanciasse das teorias tradicionais.

Para Horkheimer (1980, p. 118) “na medida em que se manifesta uma tendência nesse conceito tradicional de teoria, ela visa a um sistema de sinais puramente matemáticos”, e acrescentou:

As ciências do homem e da sociedade têm procurado seguir o modelo das bem-sucedidas ciências naturais. A diferença entre as escolas da ciência social, que se dedicam mais à pesquisa de fatos, e outras que visam mais os princípios não têm nada a ver com o conceito de teoria como tal. (HORKHEIMER, 1980, p. 119)

A crítica que o pensador teceu à teoria tradicional, e que posteriormente será cara ao desenvolvimento da categoria “pensamento crítico”, é que ao adaptar os métodos bem-sucedidos das ciências naturais às ciências sociais, os pesquisadores de sua época depositaram mais atenção à prática do que a teoria. Ou seja, buscava-se seguir um modelo sem ao menos interrogá-lo.

Carnaúba (2010) apontou que fenômenos físicos podem ser analisados de forma panorâmica, no esquema causa-efeito, possibilitando o investigador se distanciar de seu objeto. Desta forma, o que a teoria crítica fez foi questionar se essa neutralidade, precisão de resultados e aplicabilidade de um esquema dedutivo e matemático seria possível nas ciências humanas. Isso porque, nesta, o investigador deixa de ser apenas o sujeito e passa a ser, também, o objeto. Portanto, seria possível exercer tal afastamento em algo que é tão intrínseco?

Carnaúba (2010) afirmou que para a teoria tradicional era possível tal modelo nas ciências humanas, contemplando os resultados das análises do social por vias da previsibilidade calculável das ciências naturais. Não é à toa que Horkheimer a caracterizou como “sinopse de

proposições de um campo especializado” cuja validade residiria na correspondência do que fora deduzido com a ocorrência dos fatos (HORKHEIMER, 1980, p. 117). Todavia, para a teoria crítica tal concepção teórica não possui legitimidade por alguns motivos.

Esses motivos são, em suma, permeados por tudo que expomos até agora acerca do materialismo dialético de Marx. Um dos pontos de divergência é que a concepção tradicional, por se mostrar “neutra”, acabou sendo puramente descritiva e classificatória, justificando e contribuindo com a divisão social de classes, bem como a dominação e exploração. Desta forma, não se tinha um real compromisso com o social, isto é, com a busca pela superação dos poderes dominantes e a emancipação das classes dominadas. Portanto, diferente do materialismo dialético revisado pela Escola de Frankfurt, a teoria tradicional não se caracterizava como uma teoria engajada. Para Marcos Nobre:

Em nome de uma pretensa neutralidade da descrição, a Teoria Tradicional resigna-se à forma histórica presente da dominação. Em uma sociedade dividida em classes, a concepção tradicional acaba por justificar essa divisão como necessária. (NOBRE, 2004, p. 38)

O autor, por sua vez, confirmou os ditos de Horkheimer de que tal perspectiva não só confirmava como sustentava a crescente burguesia, ou seja, aliada ao liberalismo, contribuiu para hegemonizar um determinado grupo. Além disso, por ser contrária a forma antiga de práxis (HORKHEIMER, 1980), esse pensamento teórico não se relacionava com os fins das lutas sociais, não tendo, pois, o interesse de desenvolver a capacidade de pensar. Aqui já temos um indício de que o desenvolvimento do pensamento crítico, para a teoria crítica, esteve ligado ao engajamento por emancipação. Em outras palavras, a capacidade de pensar era uma urgência para a identificação e desmantelo de uma hierarquia social atravessada por desigualdade. Desta forma, para Carnaúba:

A Teoria Crítica se distingue da Tradicional no que tange ao comportamento crítico, que consiste, como vimos no excerto, em apreender a realidade cindida como contradição e perceber que o modo de economia vigente é, sobretudo, produto da ação humana, que por sua vez, pode também tomar outro rumo e orientar-se para emancipação (CARNAÚBA, 2010, p. 199)

Se o teórico tradicional contempla a realidade como algo exterior, o crítico se vê como parte integrante e seus interesses de pesquisa são marcadamente influenciados pelas condições sociopolíticas e contradições dessa realidade. Portanto, o pensamento crítico se motiva pela urgência não só de pensar o social como também de superar as suas contradições. Em relação ao sujeito que pensa, o posicionamento burguês o vê como autossuficiente e autônomo,

enquanto a postura crítica o vê como alguém determinado pelo seu meio, produto de vozes que o antecedem, mas em capacidade de agenciamento (luta por emancipação). Portanto, trata-se de um sujeito histórico.

Assim sendo, percebe-se que esta postura está imbuída por aquilo que colocamos anteriormente acerca do materialismo dialético. Se este possibilita pensar as leis e o mundo como uma realidade material a ser conhecida, desbravada e lutada pelos homens, não há distinção entre pensamento e prática, uma vez que o sujeito crítico age em práxis e pensa as lutas nas quais participa, ao passo que é, também, produto delas (RUZ, 1984).

Tal como Marx realocou todo o debate para a visão do proletariado, os primeiros frankfurtianos também o fizeram tendo em vista o princípio dialético da transformação. Ou seja, para eles o sujeito em pleno exercício do pensamento crítico, busca não a reprodução, mas a transformação da sociedade em que vive (HOKHEIMER, 1980). O autor ainda nos alertou os riscos da opção pela teoria social emergida na Escola de Frankfurt e usada até hoje, uma vez que, tratando-se de uma perspectiva de esquerda, pode ser considerada como alienada e utópica. No entanto, apesar dos possíveis pesares, o autor reafirmou, por vias dialéticas, qual o compromisso ético do pensamento crítico:

A função da teoria crítica torna-se clara se o teórico e sua atividade específica são considerados em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e transforma. (HOKHEIMER, 1980, p. 136)

Para que tal função seja desempenhada e o exercício crítico seja efetivado, é preciso focar na práxis. Atos desenvolvidos sem uma reflexão teórica prévia, são atos cegos. Neste sentido, Ruz aponta que a razão sempre vence, uma vez a teoria tem o compromisso com a verdade, independente da prática e que esta precisa seguir a razão (RUZ, 1984). O papel da teoria crítica, portanto, é o de “produzir consciência” para que se conduza a emancipação, pois somente pela conscientização que é possível revelar os meandros da história. Dito isto, tal como afirmou Gadotti (1995), é na práxis que devemos exercer nossa verdade.

Ao passo que, na concepção em foco, a razão é vista como essencial ao pensamento crítico como oposição ao irracionalismo, ela também é negada se instrumentalizada. Em outras palavras, e aí é que se encontra a tese frankfurtiana (RUZ, 1984), na concepção tradicional, o pensar se tornou um mecanismo de controle social. Pela nossa inabilidade de nos adaptarmos à natureza, enquanto sociedade capitalista, temos a urgência de torná-la adaptável aos nossos interesses. Portanto, o exercício do pensamento tornou-se um meio usado para controlar,

explorar e dominar a natureza, e, por conseguinte, o próprio homem, haja vista que os esquemas capitalistas tem foco no lucro e não na dignidade humana.

A teoria social crítica vem nos mostrar que é urgente a produção da consciência e a necessidade por liberdade e emancipação num meio marcado por mecanismos coercitivos de exploração e dominação que reduzem o outro ao status de “coisa”. Tal produção exige alocarmos a prática no lugar em que se espera a razão. Se Horckheimer apresentou a teoria social de forma embrionária, com suas fragilidades (sobre as quais não nos debruçaremos pois não é nosso objetivo) e potencialidades, Habermas definiu os passos para que se atingisse esse fim.

Segundo Ruz (1984), Habermas defendeu duas principais teses que focaram na comunicação. A primeira, almejava o desenvolvimento das interações, dos diálogos e trocas como pressuposto de uma pedagogia da emancipação; a segunda, indicava que este precisaria ser o fim prático (a emancipação) de uma teoria social. Em outras palavras, a concepção social de Habermas se transformou numa “teoria da comunicação”, essencial para as produções do pensamento crítico.

Dentro desta perspectiva, a “linguagem” se torna categoria principal para o entendimento da razão, bem como da realidade. Segundo Cavalcante e Fortes (2001), as ações comunicativas são aquelas que se opõem aos domínios da razão instrumentalizada, como expomos anteriormente. Para Focas (2011), o ato da linguagem na visão frankfurtiana de Habermas, refere-se a um comprometimento ético com o mundo real e é por este ato que se estabelece o vínculo entre o sujeito e o espaço onde vive.

Tendo em vista o exposto, Ruz sintetizou os principais atos da linguagem expostos pelo pensador, sendo eles os atos constativos, os representativos e os reguladores. Os constativos dizem respeito a asserção e ao relato/narração, possibilitando o acesso à fonte empírica para a obtenção da certeza de que a afirmação é válida. Os representativos possuem o compromisso com a revelação, aquele cujo objetivo é o de mostrar as faces de uma mesma moeda e distinguir o real e o que parece real, mas não é. De certa maneira, este ato é um complemento do anterior, visto que na compreensão do “mundo”, primeiro nos valemos da experiência para a obtenção do conhecimento, segundo, exercemos o discernimento. O terceiro, refere-se ao ato regulador, que, tendo em vista a verdade exprimida e a distinção do que é e o que não é, tem por objetivo advertir e recomendar (RUZ, 1984).

Esses princípios, para Ruz (1984), são basilares para o diálogo crítico, sendo este a essência de uma formação emancipacionista, ou, numa perspectiva mais freiriana, uma pedagogia da libertação e da autonomia. Portanto, se o pensamento crítico pressupõe o

comprometimento com a transformação, este se dá somente pelo diálogo crítico, pela razão bem orientada e pela análise da realidade material bem como de suas contradições. Como diria Freire em plena concordância com os princípios expostos por Habermas, em relação a dialogicidade, o que conduz ao pensamento crítico é a comunicação (FREIRE, 1998).

O exercício da criticidade já nos leva a segunda categoria de análise desta pesquisa, a autonomia intelectual. Já apontamos sobre a razão e os compromissos da teoria social, em virtude disso, para Zatti (2007), a autonomia intelectual é caracterizada pela capacidade de fazer uso desta razão para que haja uma autonomização da práxis, sem depender de outro. No diálogo com Kant, Thomé (2018) indicou que dentro desta categoria existem algumas palavras chaves, dentre elas o esclarecimento.

Para Kant (2012), o esclarecimento ocorre quando o sujeito sai de um local de dependência intelectual (menoridade) e assume uma postura ativa frente ao conhecimento (maioridade). Só que este conceito se interliga ao de liberdade, haja vista que somente o esclarecido pode se libertar da dependência intelectual. Outra palavra-chave é essencial nesse processo e que é intrínseca a anterior: a criatividade. Primeiro há a liberdade do exercício do pensar, segundo, há o incentivo a criatividade para que se alarguem as capacidades argumentativas e se facilitem as compreensões e contestações daquilo que permeia o materialismo dialético: o mundo e suas leis.

Todavia, além da liberdade essencial ao esclarecimento/autonomia, a aposta pedagógica é fundamental para a formação humana, talvez a peça principal, e aqui se reforça mais uma vez a pedagogia emancipacionista e dialógica defendida por Paulo Freire e Jurgen Habermas. Thomé (2018), em conversa com Kant, apontou quatro estágios para uma efetiva formação dos sujeitos para a autonomia baseados no cuidado (pois o homem, diferente de outros animais, precisa ser cuidado para que se desenvolva); na disciplina (para que haja o controle de sua selvageria e o bom convívio social); na instrução (capaz de conduzir o homem a fazer bom uso de sua razão); e na moralização (ato ou efeito de refletir sobre sua liberdade e exercer o compromisso com a ética).

Assim sendo, somente pela educação que ocorre a autonomia intelectual. É pela aposta pedagógica emancipacionista que o sujeito é convocado a pensar criticamente e assumir sua autonomia. De acordo com Gelamo (2007) este processo ocorre com o aprisionamento da selvageria e a imposição de limites a liberdade, para que se evitem excessos, desta forma, é nisto que consiste o bom uso da razão. A educação, portanto, possui essa finalidade quase que paradoxal: a de incitar a liberdade para o esclarecimento e a de podar a liberdade do uso

desorientado da razão, a saber: às formas instrumentalizadas e coercitivas, próprias da sociedade capitalista.

E é nisto que consiste o ato de filosofar. Nesta pesquisa não trabalhamos com Filosofia da Educação, mas como Filosofia enquanto uma área do conhecimento e como disciplina. Enquanto área do conhecimento, partimos da visão de Horkheimer de que reduzir a Filosofia a uma definição seria arriscado em virtude de sua peculiaridade: excesso de proposições e perspectivas. Peculiaridade esta que atesta a ausência de consenso no conceito de “Filosofia” e nos delega a meras e vagas concepções acerca do que ela seja (HORKHEIMER, 2015). Entretanto, o autor aponta que a função desta grande área do conhecimento, que não deve ser confundida como ciência ou sociologia, é a de criticar aquilo que é hegemônico. Daí o seu sentido essencialmente dialético e seu objetivo fundamentalmente resistente.

Sendo assim, fica claro na visão do autor a importância que a Filosofia tem para o desenvolvimento do pensamento crítico, já que é sua função, também, evitar que as ações humanas sejam frutos de uma “necessidade cega”. Nesta linha de raciocínio, Gelamo apontou o princípio da formação humana para o exercício da criticidade e da autonomia: “a máxima do ensino de filosofia é ensinar a pensar, melhor dizendo, ensinar a cultivar o espírito, cultivar o pensamento e a capacidade reflexiva do sujeito” (GELAMO, 2007, p. 2).

A formação humana, por sua vez, pressupõe aquilo que já expomos, bem como o que os frankfurtianos já destacaram em oposição ao sujeito liberal: enquanto corpos, somos convocados a assumirmos posturas de sujeito nas relações sociais e nos tornamos humanos pelos processos educativos. Desta forma, não somos autossuficientes, unos e acabados. É nesta tese do “inconcluso” que se baseia, ao passo que se justifica, a formação humana. Por ser uma categoria ampla e por sermos passíveis de pedagogização, a formação humana pode se dá em mesas de bares, em unidades religiosas, no seio familiar, em qualquer ambiente que nos convoque a sermos humanos. Neste sentido, para fins de delimitação, interessa-nos como esta categoria se dá no seio da educação, do ensino, na escola, numa perspectiva mais dialético-freiriana.

A formação humana para o pensamento crítico e a autonomia, portanto, deve ter um compromisso ético. Para Theodor Adorno e Max Horkheimer, esta formação precisa estar de acordo com o embate à Indústria Cultural. Este conceito, apesar de não nos aprofundarmos nesta pesquisa, é importante para entendermos que atualmente há uma industrialização da cultura, que a transforma em mercadoria. Neste processo, o homem deixa de ser produtor e passa a ser mero consumidor desenfreado. Para os autores, a indústria cultural prioriza os anseios do capital e instrumentaliza a razão para que se tenha o lucro como finalidade. Desta

forma, posiciona-se como contrária as formas de emancipação e dá vazão a alienação e a manipulação (ADORNO, HORKHEIMER, 2006).

Parafraseando os autores e seguindo a linha de raciocínio que viemos esboçando, o compromisso da formação humana para o pensamento crítico e autonomia é tornar o sujeito capaz de tocar o intocável com suas próprias mãos e ouvir o imediato com seus próprios ouvidos (ADORNO, HORKHEIMER, 2006). Ela também deve desenvolver por meio da educação, não somente as habilidades cognitivas para as tomadas de decisões, como também a mania, o costume de exercitar tais habilidades no cotidiano. Como citou Guzzo & Guzzo (2015), é preciso desenvolver “rotinas de pensamento”, ou seja, procedimentos e estratégias no ensino que possibilite o aluno a apreender o objeto do estudo. Esta é uma justificativa plausível para estreitar ainda mais o vínculo entre ensino e pesquisa na sala de aula.

Os princípios pedagógicos de Paulo Freire, por sua vez, são nossa aposta teórica de educação, entretanto, não se resumem à aspectos meramente teóricos, pois dizem sobre uma pedagogia de (r)existência (BARRETO, 2021): ou seja, uma pedagogia resistente às formas engessadas de educação, que possibilita a existência do ente humano frente aos desafios provocados pela nossa conjuntura sociopolítica. Dentro da teoria crítica da Educação, pensamos Paulo Freire como necessário, sobretudo ao desenvolvimento da formação humana. Sua própria obra e vida revelam um discurso militante e político e uma prática educativa que emerge de um lugar marcado pela inconformidade e pela potência criativa de vida.

O tom assumido pelo próprio autor em seu discurso (FREIRE, 1996), revela uma certa incompreensão das injustiças as quais somos submetidos, sobretudo quem habita em regiões periféricas de um privilégio classista, racista, machista e LGBTfóbico. Em virtude disso, manifestou-se a urgência no autor em tecer comentários sobre uma pedagogia que seja afirmada na construção do sujeito, não de qualquer sujeito, mas, aquele que se vale da educação como pressuposto de sua própria liberdade; aquele que, por meio da educação, intervém no mundo e condena práticas hegemônicas daqueles que os fez e faz menos (FREIRE, 1996; 1998), por isso seu resgate seja tão fundamental em tempos sombrios na Educação.

É por este caráter que o professor Ernani Fiori, ao prefaciar a obra *Pedagogia do oprimido*, destacou que Paulo Freire é um pensador que não se restringe às ideias, seu pensamento se compromete com a existência. Não é à toa que em *Pedagogia da autonomia* o autor afirme: “me movo como educador porque primeiro me movo como gente” (FREIRE, 1996, P. 37). E é devido a este compromisso que o principal princípio formativo de seu trabalho é se afastar do “para” e se aproximar do “com”. A formação humana como prática da liberdade, que pressupõe criticidade, configura-se na capacidade do sujeito de lutar e (re)descobrir sua

humanidade. Daí a chamada de atenção para que a prática pedagógica seja desenvolvida com - e não para - aquele que melhor entende os significados de uma sociedade altamente desigual.

A potencialidade dessa formação crítica se justifica, também, na fratura que ela empreende aos enquadramentos desiguais de poder, uma vez que o reconhecimento da condição de “oprimido” seguido da luta, possibilita, também, a transformação do meio em que vive, como diziam os primeiros teóricos da dialética. E esta transformação faz com que aqueles que habitam no topo da hierarquia, também sejam libertos do *status quo* de opressor (FREIRE, 1998).

Não somente. A potencialidade do movimento freiriano de pensamento na educação se dá pela tomada de consciência do caráter inacabado do sujeito. Estudiosos como Immanuel Kant, Simone de Beauvoir, Jacques Derrida, Michel Foucault e Jean Piaget, à sua própria maneira e a partir de suas bases epistemológicas, destinaram seu tempo e esforço para refletir sobre a construção do sujeito. Se há um processo de emergência da subjetividade, este nos dá a entender que esta construção ocorre reiteradamente. Se há uma construção subjetiva, essa se dá por meio da educação e do contato do ente humano com o meio que vive, bem com sua capacidade de aprender com o outro, como já nos ensinou Lev Vygotsky (2001). Para este autor:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. (VYGOTSKY, 2001, p. 456)

Freire (1996) também assumiu um tom criativo da educação, para ele, nós somos educados entre si próprios, tendo o mundo como mediador. Já Vygotsky (1991) nos ensinou, nessa mesma linha de raciocínio, que os saberes são construídos através de um empreendimento pedagógico mediatizador. Sendo a educação um trabalho vital e criativo essencial na formação dos sujeitos, partilhamos das ideias desses autores, sobretudo de Freire no que tange à inconclusão do ser. Conforme seus ditos em *Pedagogia da autonomia* e *Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar*, o ensino só se tornou possível pela aprendizagem e este só se fez possível pelo reconhecimento de nosso inacabamento, pois é na inconclusão e nas práticas relacionais que se afirma a educação (FREIRE, 1993; 1996).

Até agora discorremos sobre uma pedagogia que “se faz com”, como pressuposto de liberdade, sobre um sujeito que se forma pelos processos educativos na relação com o meio e sobre a intervenção neste meio. Dito isto, como esses princípios se efetivam na prática educativa? Se eu me formo mediante o contato com o mundo e se este mundo é marcado por

desigualdades de raça, gênero e classe, qual o papel do educador frente à construção do conhecimento? Partindo do pensamento freiriano, o que é necessário para o desenvolvimento do pensamento crítico?

Um dos maiores legados que a pedagogia tradicional nos reservou foi o uso de uma narrativa mecanicista na condução do ensino. O paradoxo que implica esta prática é que a narração de um conteúdo esvazia o sentido da própria palavra ensino, já que seu principal alvo é a aprendizagem e, no caso da narração conteudista, o resultado é memorização daquilo que fora despejado pelo professor, no aluno. O exercício, portanto, de um pensamento crítico e autônomo, necessariamente, responsabiliza-nos, enquanto docentes, o afastamento do que Paulo Freire chamou de concepção bancária, na qual o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende.

Freire (1998) metaforizou esta concepção, muito discutida nos cursos de formação de professores, a partir do significado de recipientes. Na concepção em voga, os professores depositam os conhecimentos nos discentes, que se posicionam passivamente frente a este processo. Na educação bancária, Freire aponta que existe dois momentos de preparação: o primeiro se refere a quando o professor, em seu tempo de preparação, empreende uma prática cognoscente frente ao objeto; o segundo, refere-se ao ato de depositar os saberes deste objeto nos educandos.

Nesta perspectiva, o autor enfatizou que não há construção do conhecimento, pois os alunos não são convocados a participar desta construção, apenas a memorizar mecanicamente para um determinado fim. Assim sendo, existe uma dualidade: a primeira, em que o professor se torna sujeito cognoscente; a segunda, quando entra em sala de aula e se torna um sujeito narrador. Assim sendo:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que

deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 1998, p. 38)

Dentro da visão binária educador e educando, refletida em todos os itens acima citados, existe uma autoridade docente imposta que se assemelha ao próprio modelo “opressor/oprimido”, ou seja, aquele que detém o poder e o exerce sobre seus domínios e dominados. Essa prática pedagógica reflete também traços da nossa própria colonização. Para Catherine Walsh, este modelo educativo provém da constituição de uma matriz de poder na qual a Europa se colocou como hegemônica nos âmbitos epistêmicos e ontológicos, legitimando seus conhecimentos em detrimento de outros, suas formas de ser e estar no mundo, em detrimento dos não brancos oprimidos e marginalizados (WALSH, 2009).

Por sua vez, para Mignolo (2004) e Torres (2008), essa matriz de poder e as práticas nocivas do colonialismo autorizou o eurocentrismo em diferentes níveis, provocando um epistemicídio e um silenciamento de vários povos e culturas. Desta forma, tornou possível a modernidade, bem como seus projetos, inclusive de educação. Ou seja, se na racionalidade científica exacerbada, sobretudo oriunda do iluminismo, “eu penso, logo existo”, isso pressupõe que o outro historicamente marginalizado não pensa, portanto não tem suficiente resistência ontológica.

Assim sendo, a prática educativa em que o professor se posiciona enquanto detentor do saber enquanto o aluno nada sabe nem tem autonomia frente a aprendizagem, torna-se uma prática colonizadora de ensino. Além disso, faz correr o risco de mantermos o esquema opressor-oprimido, ao invés de superá-lo. Em outras palavras, corre-se o risco de, por meio da educação, transformarmos oprimidos em opressores, como nos advertiu Freire (1998).

E se a formação é colonizadora, não há como ter insurgência, muito menos resistência que possibilite fraturas nas lógicas opressoras, e aí sua ética perde o sentido. Isso porque a “pedagogia colonizadora” é fruto de uma política moderno-colonial, capitalista e neoliberal que reserva aos excluídos da história, às classes mais pobres e periféricas, a permanência dessas condições, ao invés de sua superação. Em outras palavras, ela contribui para a manutenção de uma hierarquia social e de privilégios que, para tal, necessita de sujeitos acríticos e que aceitem passivamente os desígnios das classes dominantes. Não é à toa que Freire foi exilado e sua pedagogia taxada de socialista.

Em contrapartida, na formação humana crítica para a autonomia e pensamento crítico, o educador deixa de ser bancário a partir do momento em que faz sua cognoscibilidade no ato cognoscível dos próprios alunos. Ou seja, ele assume uma postura de educador-educando,

dialógica, que ao mesmo tempo em que ensina, aprende com seus alunos mediante prática educativa que estimule a investigação e a curiosidade. E só há investigação se pensarmos pesquisa como pressuposto de ensino.

Para Freire (1996) o reprodutivismo livresco nada agrega a construção do conhecimento, que deve ser pautada na indagação, na busca, na constatação e na comunicação dos resultados obtidos. É na relação saber-fazer, ensino-pesquisa, que há o estímulo da curiosidade. Freire estabelece dois tipos de curiosidade: a ingênua e a epistemológica. Esta diz sobre inquietação, sobre questionamento e busca de esclarecimento e aprendizagem acerca de um objeto cognoscível. A curiosidade epistemológica, portanto, acaba se tornando uma versão criticizada da ingênua, que, por sua vez, é desarmada e associada ao senso comum (FREIRE, 1996).

Apontamos, anteriormente, a importância de a pedagogia ser forjada com aqueles que, nas palavras de Freire, são os menos privilegiados. Desta forma, faz parte da formação humana a resistência ao nosso próprio hábito de silenciar suas histórias e seus saberes (LUGONES, 2014). Isto é, encarar os discentes como sujeitos que carregam bagagens culturais e que, portanto, precisam estar imersos numa relação de ensino-aprendizagem que dê vazão aos saberes populares, construídos em suas comunidades.

São saberes quilombolas, saberes indígenas, saberes regionais e outros que emergem dos movimentos sociais que buscam pela emancipação dos corpos. Desta forma, a formação humana pressupõe rejeição a qualquer tipo de discriminação e preconceito, isso porque são práticas altamente excludentes que contrariam os princípios democráticos da educação. Assim sendo, são requisitos da prática pedagógica os saberes populares, o combate à discriminação e o respeito à dignidade e a autonomia.

Além destes pressupostos, o esforço, segurança de si e o domínio dos conteúdos; o bom senso no convívio com os alunos; a autoimposição de limite à autoridade docente, para que esta não se confunda com autoritarismo/mandonismo; o exercício de uma escuta sensível são imperativos éticos essenciais para a formação, de acordo com Freire (1996). Desta forma, percebe-se o caráter político da educação. Para o autor:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas da

ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. (FREIRE, 1996, p. 38)

O maior desrespeito à autonomia do aluno é a isenção. É aquilo que hoje, no Brasil, chama-se de escola sem partido, como se algo estivesse fora do campo político. Para Freire (1996), é urgente que o professor se posicione politicamente em sala de aula, que advirta seus alunos dos males que as classes dominantes podem causar, bem como os seus representantes. Todavia, trata-se da exposição dos lados de uma mesma história, e não somente de um. O que alguns grupos dominantes fazem, ao tentar desarticular e censurar a prática docente, parte de uma motivação imobilizadora e engessada dos processos educativos, uma vez que é somente pela pedagogia “despolitizada” que há um silenciamento das verdades e a manutenção do “opressor-oprimido”.

E aqui partilhamos da ideia de Freire de que ninguém faz da educação algo político, ela em si própria já é política. Assim sendo, a única possibilidade de neutralidade que pudesse vir a existir seria se vivêssemos em um mundo sem fome, sem desigualdade, sem discriminação por raça, classe, gênero, religião ou região. A prática pedagógica que vise a formação de um sujeito crítico e autônomo, antes de tudo, precisa rejeitar o fatalismo e apostar na esperança da mudança, o que fará da nossa pedagogia, uma pedagogia de esperança (FREIRE, 1997). Como afirmou Freire, “prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior que os mecanismos que o minimizam.” (FREIRE, 1996, p. 44)

Foi neste sentido que Gelamo (2009) partiu da necessidade de pensarmos o ensino de Filosofia mediante uma perspectiva criativa da vida. Ou seja, uma prática pedagógica que, no final das contas, priorize a problematização de si próprio para fins de autocompreensão, de cuidados de si. Afinal, para que fim se dá uma formação do pensamento crítico, ou pensar educação como prática da liberdade, senão para possibilitar ao indivíduo “estratégias de existência” e capacidade de se (re)inventar?

A inclusão do ensino da Filosofia no ensino médio se assegura como um saber capaz de gerar correlação entre as áreas do conhecimento, meditações e alterações imperativas para a edificação da autonomia do educando. Para os educadores, o Ensino Médio é julgado como uma etapa de consolidação do aluno jovem, na sua personalidade e em seus desejos, por isso a Filosofia apresenta um papel de destaque frente a colaboração, contudo, compete aos licenciados na área a instigar nos discentes as condições essenciais para a reflexão filosófica.

Concordante com Dimenstein *et al.* (2008, p. 3) a filosofia é uma “disciplina formadora por excelência, a filosofia dispõe de recursos valiosos para fornecer ao estudante conhecimento sólido e permanentes, que ultrapassam a informação superficial e efêmera”.

Complementando Freire (1996, p. 26), o ensino da Filosofia recomenda uma compreensão pedagógica baseada nas construções dos saberes, que assinale para os discentes no final da educação básica condições de distinguir e comparar as distintas situações através de abordagens para o diálogo crítico, abalizado e consciente “e esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo”

Assim, é fundamental uma articulação pedagógica que compreenda a precisão da fuga do processo alienação, com intuito de estabelecer um ser autônomo preparado para se reconhecer enquanto sujeito consciente do processo dialético. Evidencia-se que isso se dá por meio de um ensino que constitua as conexões adequadas para a construção de saberes concretos aptos para indicar ações transformadoras através da exploração da interligação com as demais disciplinas e por meio do emprego do lúdico como instrumento para um conhecimento capaz de dialogar com as provocações das sociedades contemporâneas.

2.2.2 A Busca pela autonomia intelectual e pela formação crítica em educação nos precedentes históricos brasileiros

Neste tópico, apresentaremos o cenário educacional brasileiro em relação a recepção das ideias até aqui comentadas. O livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de Demerval Saviani, é fundamental na busca pela compreensão dos antecedentes daquilo que se refere hoje a uma pedagogia que incite e forme um sujeito capaz de se posicionar ativamente frente à aprendizagem. Isso porque, Saviani (2007) teve como objeto o surgimento histórico das ideias pedagógicas no Brasil, ressaltando seu aspecto sintético em detrimento do analítico. A importância desta viagem histórica se dá pela necessidade de entendermos que a temática da educação democrática, bem como do pensamento crítico, não é moda dos nossos tempos, mas, algo que possui uma historicidade de longo tempo.

O objetivo da obra de Dermeval Saviani foi o de compreender a crítica do desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil, mediante o exame da evolução das principais concepções educacionais que tiveram e ainda tem vigência na educação brasileira (SAVIANI, 2007). Entretanto, para sermos específicos, o que nos é caro, em termos de compreensão histórica daquilo que povoa nosso objeto de estudo, são as ideias surgidas em um

determinado momento que, inclusive, precedeu as ideias freirianas, a exemplo do escolanovismo: momento em que, para Gelamo (2009), houve o início da aproximação entre Filosofia e ensino, sobretudo a partir de Anísio Teixeira.

Uma das medidas tomadas pelo governo provisório em 1930 foi a criação de um Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo liderado por Francisco Campos, aliado de Getúlio Vargas. Campos baixou um conjunto de decretos conhecidos como a Reforma Francisco Campos, dentre as medidas, identificou-se a criação do Conselho Nacional de Educação, a adoção do regime universitário, o reestabelecimento do ensino religioso das escolas, dentre outras. Esta última foi a que mais repercutiu, uma vez que implicava, para muitos, retrocesso e engessamento dos processos formativos.

Mas qual o significado da aliança com a Igreja? A resposta se dá nos precedentes históricos: a necessidade da burguesia de combater o movimento das massas (operário/proletariado, do qual Paulo Freire foi aliado, bem como a sua pedagogia), unindo-se a igreja católica que não deixou de ser meio de doutrinação em massa. Para Campos, a igreja tinha um papel a desempenhar que era mostrar as reais necessidades do país. Segundo Saviani (2007), essa característica fez parte do movimento fascista que se estabeleceu aqui.

Frente a todo esse contexto, surgiram grandes nomes que foram expoentes da pedagogia nova, sendo que estes refletiam preocupação com a organização do sistema educacional, ainda não efetivado. À exemplo disso, Lourenço Filho, criador das cartilhas para ensinar rápido e combater o analfabetismo era a base psicológica dessa pedagogia. Fernando Azevedo foi o responsável pela base sociológica e preconizava que o ideal maior do movimento seria uma escola única, do trabalho e da comunidade. Para completar a tríade, tivemos Anísio Teixeira, responsável pelas bases filosóficas do movimento escolanovista, dito de esquerda. Teixeira, sobretudo, demonstrava certa desconfiança aos princípios educativos daquele governo (LOPES, 2006). A busca por uma educação emancipatória para todos, a formação da intelectualidade, de um povo pensante, ficou evidenciada em fala de Lourenço Filho, que afirmou:

A essa população disseminada em pequenos focos dispersos, sem relação direta com o progresso do litoral, ao sertanejo atual, enfim, de pouco valerá saber ler, apenas. Mais valerá, para cada mil cabeças, cem cabeças bem formadas, adaptadas às necessidades e ao desenvolvimento da região, apetrechadas para lutar, vencer e impor-se aos demais, como exemplo e guia. (FILHO, 1959, p. 179)

Mas como se deu o movimento da escola nova? A Associação Brasileira de Educação surgiu no ano de 1924 como um órgão apolítico, destinado a congregar educadores para pensar

a educação longe de suas ideologias políticas, apesar de ser preconizada por um caráter totalmente político. Este órgão, embora liderado por Anísio Teixeira, promoveu uma conferência de educação que foi planejada pelo líder do movimento católico, Fernando Magalhães, haja vista que reunia educadores de várias ideologias, oponentes entre si. A exemplo disso, havia os renovadores da pedagogia nova, e os católicos, representados por Magalhães.

Para Carvalho (2000), nesse contexto, havia uma mobilização a respeito da educação brasileira como um todo, haja vista que até então havia apenas reformas isoladas. Este momento, no qual emergiu o escolanovismo, foi conhecido como “entusiasmo pela educação” e tinha como um dos principais lemas “representação e justiça”. Neste momento de entusiasmo pela educação, fora realizada a conflituosa IV Conferência de Educação, em 1931. Um dos temas que causaram discórdia foi a educação popular completa, defendida por Nóbrega da Cunha, que informou que apesar de o tema geral da conferência ter sido as grandes diretrizes da educação popular, não havia proposta para educação integral, abrangendo o ensino primário até o universitário (SAVIANI, 2007).

Assim, Nóbrega convocou uma série de escolanovistas para elaborar um manifesto dos pioneiros da educação nova. Aí se deu o movimento. Para seus adeptos, era impossível pensar o desenvolvimento do país dissociado da educação como havia ocorrendo nas linhas liberais e científicas. Houve uma série de reformas isoladas, nenhuma se efetivou com louvor por causa do descaso do país para com a educação, logo, a característica maior da Escola Nova foi pensar um sistema de ensino completo de todos (responsabilização do Estado e dos estados) e para todos.

De modo geral, percebe-se que o escolanovismo objetivava a laicização do ensino, um ensino universal e gratuito, obrigatório e político. O Estado deveria organizar a escola de modo a torná-la acessível a todos os cidadãos. Para Saviani (2007), a reação dos católicos foi fervorosa, uma vez que criaram as universidades católicas (as PUCS), bem como catolicizaram as faculdades de direito, já que delas saíam as elites políticas, desenvolveram os institutos católicos e os partidos de caráter católico. A mobilização religiosa foi tão bem articulada que conseguiram vencer, por hora, o movimento da Escola Nova, destituindo Anísio Teixeira da liderança educacional.

No ano de 1946, reestabeleceram-se, na Carta Constitucional, alguns princípios de caráter escolanovista, ou seja, o movimento ainda não tinha se acabado. Para Saviani (2007), dentre os elementos, estavam a exigência de concursos públicos para o exercício do magistério, a descentralização do ensino, o caráter supletivo do sistema federal, a cooperação da União com

os estados e outros. Nesse contexto histórico pós-Vargas, o ministro da educação convocou educadores para elaborar um projeto da primeira LDB, dentre os convocados, evidenciou-se a preponderância dos escolanovistas. Dos 16 membros, só dois representavam a frente católica. Os debates geraram entorço, sobretudo, da escola pública, defendida por Anísio Teixeira.

Os católicos se viram ameaçados por essa perspectiva de uma escola verdadeiramente universal, uma vez que, assim sendo, não haveria espaço para outro tipo de escola. Desta forma, acusaram Teixeira de socialista, justamente em uma época de caça aos comunistas, na década de 1950. Assim, como na década de 1930, os partidários da Escola Nova elaboraram outro manifesto, em favor da escola pública, porém, destacando a importância, também, da privada. Neste, mostraram as diferenças entre a perspectiva marxista e as deles, no sentido de combate as acusações, além de terem preconizado uma escola democrática, voltada para o desenvolvimento econômico.

As diretrizes foram várias, dentre as principais estavam destacadas que: toda a educação se guaria sempre por uma concepção de vida que é determinada pela estrutura da sociedade (educação que faça sentido para o educando e a sua realidade); em lugar da educação tradicional que servia aos interesses das classes dominantes, a pedagogia nova deveria construir uma hierarquia democrática, para que os indivíduos recebessem as mesmas oportunidades; a educação deveria ocorrer prezando pelo espírito de socialização, de trabalho em equipe, propiciando virtudes e harmonia em vida coletiva. Percebe-se, também, a necessidade de ampliar a educação, a partir da criação de seu sistema, a toda a população (SAVIANI, 2007).

As ideias do escolanovismo já haviam sido inseridas no país ainda no século XIX, sendo amadurecidas durante a primeira metade do século XX. Sabe-se que os novecentos foram marcados pela organização de mobilizações sociais de contracultura em busca da democratização dos corpos e dos espaços. Temos como exemplo as ondas feministas e a emancipação das mulheres, o movimento negro como ativismo antirracista e, principalmente as mobilizações de caráter educativo, como o Movimento de Cultura Popular (em Pernambuco), no qual Paulo Freire atuou e tinha como objetivo a formação do pensamento político e crítico da população.

A partir de uma costura teórica, Fonseca (2010), vale destacar, pontuou que, apesar das diferenças, o educador Paulo Freire incorporou algumas ideias do movimento da escola nova, sobretudo de Anísio Teixeira, no que se referia a construção de hábitos democráticos mediante a educação. Ou seja, educação escolar como meio de transformação, que fizesse sentido à realidade dos alunos para que se formasse sujeitos conscientes e coerentes ao espírito democrático. Fonseca (2010) afirmou que outras proposições de Anísio Teixeira povoaram as

reflexões e projetos freirianos, bases fundamentais da construção do pensamento crítico: o combate ao centralismo e formalismo exacerbado do sistema educativo e a aposta nos saberes regionais do país.

Começamos com o escolanovismo visto que foi o primeiro movimento de grande porte da história da educação brasileira e que já priorizava alguns princípios pedagógicos que hoje são essenciais para a formação do pensamento crítico, mesmo sua base sendo liberal. Não somente. Alguns de seus princípios também estiveram presentes em outros movimentos educacionais e que povoaram as ideias do referencial freiriano de Educação desta pesquisa, os quais discutiremos adiante. Neste sentido, cabe-nos destacar a presença da visão crítico-reprodutivista, que para Saviani:

(...) surgiu basicamente a partir das consequências do movimento de maio de 1968, a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, que teve sua manifestação mais retumbante na França, mas espalhou-se por diversos países, inclusive o Brasil. Esse movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural. Se a bandeira dos nossos Pioneiros da Educação Nova era fazer a revolução social pela revolução educacional, isto é, através da escola, o movimento de 1968 foi mais ambicioso, pois pretendia efetuar a revolução social, mudar as bases da sociedade pela revolução cultural (abrangia, portanto, não apenas a escola, mas todo o âmbito da cultura). (SAVIANI, 2011, p. 57)

Embora tenha sido entendida como uma perspectiva de inspiração marxista, o caráter desta visão era o de reproduzir os interesses capitalistas e não apresentava proposta pedagógica efetiva, ou seja, que fosse crítica sem ser reprodutivista. Apesar disso, o autor reconhece que essa concepção estava dentro do léxico da perspectiva crítica (diferente das demais – tecnicista, tradicional e outras), uma vez que levou em consideração os determinantes sociais da educação.

Em outras palavras, Saviani aponta que em virtude do fracasso do movimento que pretendia fazer uma revolução social pelos âmbitos culturais, a noção crítico-reprodutivista surgiu para criticar o existente (a pedagogia dominante e autoritária, sobretudo de um período militarizado), mas sem uma proposta intervencionista. Isso porque para ela, existia um fenômeno superestrutural do qual a cultura fazia parte, sendo, pois inevitável abalar as estruturas de uma sociedade capitalista pelos mecanismos culturais, inclusive pela educação. Era, portanto, impossível evitar que o todo, a estrutura prevalecesse sobre os interesses de mobilizadores culturais. Por isso Saviani denominou de crítico (porque considerava o social e o criticava) reprodutivista (porque, ao invés de transformar, colocava a escola como reprodutora das relações sociais).

Ademais, diferenciando-se desta, houve, a presença de uma noção alternativa que ia além do reprodutivismo, a Pedagogia Histórico-Crítica, muito defendida, em tese, por alguns educadores, porém, pouco efetivada na prática. Para Saviani:

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979. (SAVIANI, 2011, p. 76)

Segundo o educador, a visão reprodutivista possuía um caráter mecanicista e a-histórico, uma vez que preconizava a sociedade capitalista como não passível de mudanças ao invés de concebê-la como dinâmica. Desta forma, a questão que dizia respeito a como direcionar o processo educativo e formar um sujeito consciente, perdia sentido nesta visão, sendo mais explorada pela Pedagogia Histórico-Crítica, percebida pelo autor, a princípio, como “pedagogia dialética”. Esta por sua vez, aposta em uma educação que não seja reprodutora da situação vigente, mas, que seja de acordo com as demandas de uma sociedade que sofre com a exploração do capitalismo e que está em constante mudança, sendo, pois, uma pedagogia revolucionária. Para o autor:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 53)

Neste caso, reconhece-se, tal como os reprodutivistas inspirados em Althusser e Bourdieu, que a escola é produto dos moldes capitalistas, mas, na perspectiva histórico-crítica, só poderá ser um meio de transformação social se for articulada aos interesses das classes dominadas. Foi nesse contexto histórico de mobilizações sociais, sobretudo em relação ao movimento de maio de 1968 que houve a recepção dos brasileiros aos autores da Escola de Frankfurt. Uma década anterior, tais autores quase não eram mencionados no Brasil. O que

havia eram poucas menções a Walter Benjamin e Theodor Adorno nas décadas de 50-60, mas pouco entendimento da teoria crítica frankfurtiana (CAMARGO, 2014).

O contexto social, afirma Sílvio Camargo, era o das lutas pela brasilidade, pela identidade nacional, pela legitimidade de uma cultura essencialmente brasileira. Desta forma, inicialmente, os ideais benjaminianos (sendo este o primeiro autor de Frankfurt a ser citado com mais frequência no campo artístico-literário) eram empreendidos de forma resistente e engajado e interpretados por um viés marxista.

Camargo (2014) aponta que somente com as publicações, em português, dos textos de pensadores de Frankfurt, pela Revista Civilização Brasileira nos anos entre 1965-1968, que as ideias frankfurtianas se espalharam no solo brasileiro. Além de Adorno e Benjamin, Horkheimer (sobretudo em relação ao conceito de indústria cultural, com Adorno) e Marcuse foram bastante comentados nas pesquisas brasileiras, sendo este o que mais inspirou os movimentos de contracultura (CAMARGO, 2014).

A inserção dos ideais da teoria crítica teve maior efetividade na década de 1970, com a teoria da comunicação de Habermas. Dentre os principais autores brasileiros que divulgaram as teses críticas e se tornaram até referência internacional, temos: Gabriel Cohn na sociologia da comunicação; Roberto Schwarz no campo literário, fazendo críticas aos moldes capitalistas tendo como pano de fundo obras da literatura brasileira; José Merquior, no campo filosófico, mesmo assumindo posteriormente posturas conservadoras; e outros autores bem mais críticos e considerados marxistas/esquerdistas como Leandro Konder, Nelson Coutinho, Caio Prado Júnior e outros (CAMARGO, 2014).

Portanto, feito este paralelo, Saviani aponta uma transposição da perspectiva mecanicista e a-histórica, para a crítico-dialética (uma vez que a Pedagogia em tela se baseava, filosoficamente, no materialismo dialético) cuja pretensão centrasse no resgate da importância escolar, na compreensão e empreendimento de um processo educativo aliado ao desenvolvimento social, histórico e objetivo. Ou seja, que estivesse focado numa prática pedagógica de transformação e não de manutenção (SAVIANI, 2011).

Esta pretensão assume grande papel no seio da filosofia. Para Saviani, a filosofia tem uma tarefa importante na educação, que pode ser desvendada por palavras-chaves. A primeira é “problema”, segundo o autor, não podemos apreendê-la como sinônimo de questionamento. Nem tampouco caracterizar um problema pela complexidade de uma questão. Para Saviani, problema é tudo aquilo que se desconhece e que é passível de ser conhecido pelo exercício da busca pelo conhecimento. Não somente. Problema possui em sua essência, a noção de necessidade, transformando-se em algo essencial para a humanidade. Ou seja, uma questão sem

resposta, não significa problema; porém, uma questão que urge, necessita de uma resposta e para tal é preciso transpassar obstáculos, significa um problema:

Em suma: problema, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. (SAVIANI, 1973, p. 6)

E esta atitude, exposta pelo autor, é atravessada pelas reflexões filosóficas que devem ocorrer em três níveis, são as chamadas “exigências da reflexão filosófica”. A radical, que necessita irmos nas raízes do problema para que se tenha uma reflexão profunda sobre o problema. A rigorosa, pois a investigação precisa estar comprometida com uma ética metódica e sistemática, ou seja, a reflexão precisa ser guiada mediante um método para que se evitem generalizações. A de conjunto, que revela uma certa conexão com o princípio de totalidade: a exame do problema precisa ter em vista os aspectos que o rodeiam e o contexto no qual está inserido e suas conexões (SAVIANI, 1973) Portanto, para o autor, filosofia significa reflexão (radical, rigorosa e em conjunto) acerca dos problemas que o mundo nos impõe.

As ideias pedagógicas são incontáveis e se baseiam em diversos pressupostos filosóficos. Elas surgiram desde a educação jesuítica, atravessando as reformas pombalinas com inspiração iluminista, o escolanovismo, o tecnicismo, o reprodutivismo, a pedagogia Histórico-Crítica. Hoje, tais ideias se atualizam e buscam outros territórios epistemológicos da Educação, que se desdobram em visões pós-estruturalistas, à exemplo da Pedagogia Decolonial (oriunda dos estudos pós-coloniais) e da educação Transviada (embasada na Teoria Queer).

Este capítulo se encerra no intuito de ter apresentado uma breve discussão histórica e teórica da teoria crítica e educação tecendo uma linha de raciocínio voltada para o pensamento crítico, autonomia intelectual e formação humana/ética. Na seção seguinte com esta dissertação, espera-se após a parte teórica reunida, analisar indicadores de problemas com base nas coletas de dados realizadas neste estudo de caso. Serão analisados os dados das entrevistas realizadas e relacioná-los com os dados coletados no PPPI e no planejamento dos professores.

3. A FORMAÇÃO HUMANA PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL NAS TURMAS DE FILOSOFIA DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFAL

Por meio do desenvolvimento da pesquisa, buscamos discutir a base dialética da tríade formação humana-criticidade-autonomia, para trazer uma compreensão acerca da formação do pensamento crítico e assim poder fundamentar como essa formação vem sendo propiciada pela instituição de ensino pesquisada. É importante a compreensão acerca do processo de formação crítica dos sujeitos, pois esta tem como pano de fundo o social e pode ser potencializada pela prática pedagógica.

Partindo desse panorama buscamos pesquisar, dentro do que foi possível, diante dos percalços vivenciados pela pandemia da covid-19, livros físicos e virtuais adquiridos da biblioteca virtual universitária, bem como levantamentos utilizando o repositório da CAPES, documentos como o projeto político pedagógico institucional do IFAL, planejamentos da disciplina de filosofia, como também a realização de entrevistas com os docentes dessa disciplina.

As análises até aqui têm nos mostrado um pouco mais sobre o que acontece no processo de formação crítica dos alunos. Os posicionamentos dos sujeitos entrevistados, bem como o que expressam os documentos, trazem suas intencionalidades e desafios a respeito da tarefa árdua de formar cidadãos críticos.

Tendo em vista as categorias de análise desta pesquisa (pensamento crítico, autonomia intelectual e formação humana), foi-nos permitido perceber com mais proximidade como os materiais coletados demonstram suas intenções diante do que busca a presente pesquisa. Os sujeitos entrevistados são pessoas que exprimem em suas particularidades percepções variadas sobre a escola, com as suas atribuições, cujo objetivo é formar cidadãos críticos. A visão que se gesta e se movimenta em decorrência das experiências sociais e culturais que estes vivenciam junto aos seus alunos constantemente.

3.1 Análise documentária

Todos os documentos levantados por esta pesquisa são fontes que fornecem dados e informações sobre as propostas encontradas nos documentos, relativas aos núcleos temáticos do desenvolvimento humano dos alunos, autonomia intelectual e pensamento crítico. Esses documentos servem como coleta de dados numa tentativa de buscar resposta a esta pesquisa no que tange à problemática. Destarte, foi analisado o projeto político pedagógico institucional,

buscando identificar o que fala este documento no que se refere à formação humana, dentre o que tece a formação do pensamento crítico do aluno. Foi analisado também os planejamentos dos professores na tentativa de obter informações de interesse da pesquisa diante dos objetivos pretendidos com os conteúdos elencados e os métodos e recursos utilizados.

3.1.1 Da análise de dados do Projeto Político Pedagógico do IFAL

O atual projeto está em vigor desde dezembro de 2013. Assim como todo PPP, apresenta-se como uma proposta de referência para a ação educativa e não como algo pronto e acabado, procurando conjugar ideias e princípios que regem a educação pública. É um texto balizador, que em seu corpo revela o protagonismo dos participantes inseridos na comunidade escolar, que por sua vez são sujeitos que estão inseridos com compromisso de atuar junto ao processo de ensino e aprendizagem, seja na esfera administrativa ou pedagógica. Embora pareça um documento muito bem elaborado e planejado, este não está imune de críticas que venham a contribuir para melhoria do ensino.

De modo geral os PPPs apresentam a escola como o centro de fomento ao processo formativo dos estudantes. Entretanto, é importante trazer a informação de que o Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Alagoas é um documento, cuja formulação é para todo o Estado de Alagoas, não sendo este único do campus pesquisado. De modo geral, seu marco situacional se refere ao resgate da história do IFAL, aos aspectos legais e ao contexto socioeconômico e cultural do estado. Neste tópico, percebe-se uma visão geral da população atendida no estado pelo IFAL, pois no corpo do texto do PPPI (IFAL, 2013, p.23) diz que “a instituição atende a uma clientela basicamente constituída por alunos de camadas socioeconômicas favorecidas provenientes de escolas públicas da capital e do interior do Estado”. Desse modo, afirma que seu público é de âmbito estadual.

A formação crítica dos estudantes é prevista no texto PPPI do IFAL na parte que refere a missão da instituição: “promover educação de qualidade social, pública e gratuita, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável” (IFAL, 2013, p.23). Segundo o documento, seu comprometimento com uma instituição de ensino de qualidade no contexto do ensino público, está em concordância com os princípios elencados no artigo 3º da LDB, quando expressa a capacitação e valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática, os ambientes adequados ao ensino.

Por meio apenas de análise documental, não é possível afirmar que esses princípios ocorrem na prática. Porém, com base na experiência da profissão, apesar de não ser esse um dado contábil para esta pesquisa, há existência da efetivação da gestão baseada na participação das pessoas inseridas no processo educativo, no que cabe as decisões tomadas no campus lócus da pesquisa. Além do mais, a existência de documentos afirma o exercício da gestão participativa, os planos de carreiras que buscam valorizar os profissionais de educação, bem como espaços comprovadamente adequados na etapa de cenário da pesquisa.

O processo, segundo o documento, está ligado a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e sobretudo, afirma ser fundamental no processo da formação humana para o pensar crítico e desenvolvimento da autonomia. Mas, na prática, esta pesquisa não deve ser apenas um pressuposto do ensino, mas algo que se dá no próprio ensino. Isso porque, a prática pedagógica precisa ser, tal qual indicou (RUZ, 1984) acerca da teoria crítica, um momento de reflexão orientada pelo professor, que leve os alunos a perceberem e a revelarem as faces de sua realidade social. Neste sentido, a função da pesquisa, da proposta de um tema a ser investigado e debatido por alunos de forma individual ou grupal, é uma aposta potente para uma aprendizagem emancipacionista.

Vale ressaltar que tratar do termo qualidade no ensino e ainda público é muito complexo, pois nos permitiria discutir sobre várias esferas do tipo condições de trabalho dos professores; recursos financeiros da escola; participação da família na escola e entre outros aspectos. Mas, o que nos interessa é como está prevista a formação humana diante de uma perspectiva de formação crítica.

A categoria Formação Humana e Ética se faz presente no texto com uma certa frequência. O fato é que a palavra Formação é citada 119 vezes ao longo do material analisado. Obviamente, é comum a expressão pelo fato de ser um documento que está voltado a uma instituição de ensino. Mas, o real sentido de formação que nomeia uma das categorias de análise desta pesquisa, apresenta-se 35 vezes. Afinal, a formação que abarca o sentido de formação humana, ética, crítica e autonomia intelectual está centrada numa proposta de “formação cidadã, alicerçada no princípios filosóficos e técnico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas da instituição”. (IFAL, 2013, p. 22).

De modo Geral, na análise do PPPI, conseguimos identificar como a formação cidadã se faz presente em todo corpo de seu texto e neste caso é entendido como uma formação voltada para a cidadania, buscando entender os direitos civis, políticos e sociais. É no marco situacional no PPPI que é apresentada a sua perspectiva progressista, é apontado que a sua formação não deve se limitar à satisfação da necessidade de mercado, no preparo da mão-de-obra, mas a de

se deter em uma formação que se conceba uma atividade humana e histórica definhada no conjunto das relações sociais.

Além disso, expressa sua necessidade e desejo de se repensar a escola como um espaço dialético com a intenção de constituir uma sólida formação básica e cidadã utilizando novas práticas de gestão que inclui todos os participantes da educação como coparticipantes das decisões a serem tomadas. O documento PPPI- IFAL (2013) busca uma preparação para a vida cidadã alinhado as mais variadas práticas sociais, que leve “resgatar o conceito formativo presente em todos os domínios da atividade humana”, “ultrapassando as dimensões do mundo do trabalho, preparando-os para a totalidade da vida” (2013, p.28).

Percebe-se aqui que ao unir cidadania a dialética, o PPPI vislumbra a escola como um espaço de apreensão do real e de produção de consciência. Esta produção, consistida no que o PPPI fala sobre formação para a tomada de decisões, está de acordo com o que Gadotti (1995) destacou sobre a conscientização por meio da práxis, ao comprometimento ético com as lutas e ao estreitamento do vínculo do sujeito ao mundo em que vive. Esta formação possui a essência daquilo que abordamos no comentário teórico, mas, evidencia-se que as lutas e o social abordado no documento vão além de uma perspectiva economicista/capitalista, perpassando por questões e problemas próprios da região alagoana.

Dito isto, se teoricamente é necessário que as práticas pedagógicas não separem o sujeito do meio, ou não os vejam como exterior a sua própria realidade no processo ensino-aprendizagem, o IFAL indica que a formação humana para a cidadania deve ser um requisito para o desenvolvimento do próprio estado. O PPPI (2013) afirma que o instituto veio para estimular o desenvolvimento local e regional, ao mesmo tempo em que impulsiona a formação humana e cidadã dos profissionais que pretende formar. Enfatiza a articulação de sua atuação em contexto com a região de sua abrangência, tendo como função essencial a atuação favorável aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Entretanto o ponto de abrangência local torna-se frágil, pois o PPPI se aproxima de uma realidade estadual, trazendo uma visão geral de todo estado de Alagoas, não permitindo uma aproximação mais íntima com a instituição local desta pesquisa.

Na seção que fala do cenário da pesquisa, trouxemos algumas informações a respeito do município de Murici, local onde está inserido a instituição de ensino pesquisada. Neste cenário, expomos uma dimensão social e econômica que revelam seu estado de pobreza. Muito embora o município apresente riquezas naturais bem abastadas, seu desenvolvimento econômico não apresenta grandes avanços. Um dos pontos que é possível observar é o percentual de pessoas empregadas formalmente, segundo IBGE (2019) é 10,1% da população

do município, demonstrando um cenário bastante precário, por oferecer pouca oferta de emprego, de acordo com os índices de empregabilidade apresentada pelo IBGE (2019) e relatada nesta pesquisa.

Nesse sentido, a expansão dos Institutos Federais em Alagoas, juntamente com o que expressa o documento PPPI, tem motivos suficientes que justificam a sua constituição no município. Existe um público local e regional que necessita de atuações favoráveis ao seu desenvolvimento. Não basta o pouco avanço do município referente ao emprego formal, também é observado que no município há apenas duas escolas estaduais que ofertam o ensino médio na região. Com a chegada do IFAL, aumenta a quantidade de escolas para esta etapa do nível básico de educação, e com isso a oportunidade de prosseguimento dos estudos.

Percebe-se que a situação de pobreza da região é contemplada pelas necessidades educativas do IFAL. Isso está presente até na base teórica que guia a construção do documento, bem como suas intencionalidades, uma vez que todo embasamento teórico é dialético-crítico. Desta forma, no campo discursivo, as intencionalidades do documento se revestem de caráter dialético pois visa a formação para a superação de uma realidade manchada pela pobreza, ou pelas contradições de classe, como nos dizem os teóricos.

No PPPI-IFAL (2013), há na proposta de formação humana e cidadã de seus estudantes, uma educação que possibilite, através da dialética, torná-los produtores de conhecimentos que alcance níveis de teoria e prática, de modo a constituir um mecanismo que prese pela superação dos índices de desigualdade do desenvolvimento humano que faz do Estado de Alagoas um dos mais pobres do país, de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

A educação prevista no IFAL tem contemplação com os princípios que fundamentam a educação nacional, que de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil no artigo 206,³ e na Lei Nº 9.394 de 1996 no artigo 3º, devido ao caráter plural com vistas a uma

³ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

formação integral, que possibilite o aluno a reconhecer-se como sujeito de direitos e também de deveres, a produzir suas próprias ideias e de conhecimento das diversas áreas do saber, da cultura e das artes, para que não venha a ser manipulado pelo processo produtivo.

O documento visa oferecer uma modalidade de ensino profissional e integrada as diferentes formas de educação, conforme previsto na Lei 9.394/96 no artigo 39 “a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Para isso é necessário a concordância com os diversos setores da economia e da sociedade, a fim de atender as demandas sociais com a oferta de educação continuada, sem deixar de lado a formação humana, numa construção do saber cultural, profissional, político, ético dos sujeitos (FREIRE, 1996). Para uma formação de agentes construtor da equidade social e do trabalho.

Entretanto, em entrevistas realizadas, os professores que lecionam a disciplina de filosofia trazem algumas angústias relacionadas à formação humana. Para o professor 2 (2021) na prática sente uma tendência a estimar os componentes técnicos do curso, muito embora, exista uma preocupação com este processo de formação. Na fala do professor 1 (2021) compreende e acha bastante pertinente os trabalhos realizados pela instituição, a exemplo de temas como o combate ao bullying, de alguns outros projetos que buscam atingir as necessidades dos alunos, mas que é importante ser trabalhados outros quesitos de forma habitual, a exemplo das atividades esportivas, questões relacionadas a gravidez.

Com isso percebe-se que, embora exista a proposta, mesmo tendo uma preocupação com a formação humana e cidadã, ainda, diante destas percepções, muito precisa ser feito para atingir o necessário a esta formação para o público atendido. E, sabendo que este público é atravessado por diversas questões sociais, o que nos parece é que o PPPI perde um pouco de vista que as contradições sociais são estruturais e nos imposta desde a colonização. Ou seja, em virtude da busca pelo capital, sobretudo na América Latina, estruturou-se uma hierarquia social pautada no racismo, justificada pela própria ciência oitocentista e liberal (SCHWARCZ, 2018), a qual a teoria crítica veio se opor, e outras discriminações às subjetividades historicamente perseguidas.

Como afirmara Horkheimer (1980), a teoria tradicional, acompanhada pelo liberalismo, legitimou um determinado grupo social em detrimento de outros. Parafraseando a ideia deste autor e dialogando com Lugones (2014), os processos liberais e capitalistas, aliados a mecanismos de controle atravessados por visões de mundo euro centradas, historicamente vem fazendo a manutenção de uma hierarquia social que não só minimizam a classe proletarizada, mas também aqueles que não estão de acordo com as normas sociais vigentes.

Sendo assim, a crítica que tecemos ao documento em análise é que muito se diz a palavra cidadania e formação cidadã, mas pouco se comenta sobre que tipo de cidadão que se pretende formar, ou como pensar uma proposta pedagógica efetiva que vise a formação do público tendo em vista os efeitos de uma sociedade capitalista que se manifestam para além da classe. Portanto, reforça-se a ideia de que a formação humana para o pensamento crítico e autonomia intelectual no ensino de filosofia e na educação como um todo, precisa ter o compromisso ético com o sujeito e com o dismantelo de mecanismos que, tal como afirmou Paulo Freire (1996), minimizam esse sujeito e podam suas subjetividades. E esse compromisso só pode ser empreendido pelos atos da comunicação, pois não há produção de consciência sem o diálogo crítico (FREIRE, 1998).

O PPPI do IFAL (2013) está baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que a proposta de formação cidadã se alicerça nos princípios filosóficos e técnico-metodológico norteadores das práticas acadêmicas. Supõe-se que as três dimensões possam revelar um processo de formação emancipatória com direção a produção, difusão, socialização e sistematização do conhecimento, afirmando a função social do IFAL Segundo o PPPI - IFAL (2013) sua função social está pautada na “promoção educação de qualidade social, pública e gratuita, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável” (IFAL, p. 23). Neste ponto observamos que está em consonância com a missão desta Instituição reafirmando o que já foi citado anteriormente.

Para desenvolver suas atividades, o IFAL traz a importância da formação integral como forma para:

O enfrentamento das diferentes alternativas de tecnologias e diferenciadas possibilidades de trabalho, em um contexto de rotatividade de empregos e ameaça de desemprego, bem como alarga os horizontes dos indivíduos sobre o mundo do trabalho, e prepara-os para a totalidade da vida social. (IFAL-PPP, 2013, p.26)

Nesse sentido a formação integral, conforme previsto na Lei 9.394/96⁴, dentre os princípios norteadores da concepção da educação no IFAL, consiste em um novo princípio que, numa perspectiva crescente, aproxime as funções intelectuais e técnicas, visando desenvolver

⁴ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Brasil, 1996)

uma formação que ligue a ciência, a tecnologia e o trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais.

Desta forma podemos observar durante todo o texto do PPPI uma preocupação com a formação do aluno num contexto que abarca a formação crítica, humanizada e emancipadora. No próprio documento (IFAL, 2013) há um subtópico com essas temáticas e que por meio das experiências dos alunos possibilite estimular o senso crítico, alcançando patamares de uma participação ativa na sociedade, bem como no mundo do trabalho.

Segundo o documento PPPI- IFAL (2013), busca vincular sua educação tecnológica a educação básica com a intenção de desconstruir pensamentos que as pessoas têm a respeito do ensino técnico como algo que vem a substituir o ensino médio. Para isso a articulação com a universalização da educação básica e profissional, a formação para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme princípios previstos no artigo 2º da LDB⁵, é alcançada com vistas a formação do homem omnilateral, ou seja, aquele que está disposto a conhecer, a exercer sua práxis em direção ao conhecimento.

Resumindo, o PPPI-IFAL (2013) tem seus princípios técnico-metodológicos e filosóficos alicerçados no pensamento crítico-dialético que norteiam as práticas acadêmicas no IFAL, buscando direcionar suas ações focando no exercício de um princípio educativo voltado a uma estratégia educacional de inclusão social com gestão democrática e participativa e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

São nos princípios gerais orientadores do ensino, pesquisa e extensão que o documento afirma sua prática escolar baseada numa pedagogia crítica, com a finalidade de cumprir o que expressa, mais uma vez, como sendo missão da instituição “a formação crítica” de modo a desenvolver nos indivíduos uma compreensão das relações sociais, lendo-os como sujeito construtor da realidade social. Esta percepção confirma a ideia de Horkheimer de que o comportamento crítico permite o sujeito reconheça que o mundo é o seu próprio mundo (HORKHEIMER, 1980). Em outras palavras, se a sociedade é produto da ação humana, ela é possível de ser transformada e o comportamento crítico conduzido para a emancipação. Na percepção de Freire (1996), é preciso que a práxis pedagógica aposte na mudança e a veja como possível.

⁵ Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

É nesse ponto que o documento PPPI-IFAL (2013) explica a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo que a extensão tem caráter inseparável e oriundo da implicação com o ensino e a pesquisa, que por sua vez é desenvolvido numa perspectiva ação-reflexão-ação, por ser entendido como um processo cultural, educativo e científico. O ensino se constitui da elaboração do conhecimento pelos alunos em confronto com a realidade, e a pesquisa se constrói da sistematização desta prática que levam a construção de novos conhecimentos.

Reafirma-se a sua missão ao que refere a organização didática junto a formação de cidadãos éticos e atuantes socialmente com base nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, prevendo o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício cidadania e preparação para o trabalho conforme previsto no artigo 2º da LDB⁶. Desta forma, presa pela liberdade do aluno em aprender e do professor em ensinar, respeitando o pluralismo de ideias divulgação da cultura e do pensamento, valorizando as experiências extracurriculares.

Compreende que no percurso de escolarização básica, em acordo com o PPPI-IFAL, é um período que ocorre a “constituição da humanização mediante a uma formação geral básica – capacidade de ler, escrever, formação científica, estética e ética e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas” (PPPI-IFAL, 2013, p.37). Esse é um período que busca a formação integral dos alunos. E para isso é necessário que, conforme Paulo Freire (1996), o ato de ensinar se revista pela ética e estética.

Se a formação humana ocorrer fora da ética é transgressão, e diante disto o exercício educativo se torna puramente um treino técnico. Destarte, como diz Freire (1996) “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. O pensar certo ao qual o autor frisa está na sua dimensão ética e estica, na compreensão e interpretação do meio, na mudança do pensar, no assumir-se frente a mudança de pensamento e entender que pensar certo não existe como algo pronto e acabado entre o princípio ético.

Mais uma vez, o documento PPPI-IFAL (2013) fala que sua avaliação deve ser pautada em uma estratégia pedagógica, que está voltada ao direito de aprender e afirma que a aprendizagem é o centro da expressão política e ética. Percebe-se então uma consonância com o que diz Paulo Freire sobre o ato de ensinar.

⁶ Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

O documento fala de um objetivo pautado na atuação da construção da cidadania e na inserção do sujeito na sociedade com base na tríade: “autonomia, participação e diálogo⁷”, sendo o trabalho um princípio educativo, como ser produtivo, ético e político. Para Freire (1996) outro saber que se torna essencial a práxis educativa é o ser inconcluso, é o saber respeitar a autonomia e identidade do educando, que cabe a uma postura ética e que esta é uma obrigação e não um favor que deve ser feito ao outro, caso contrário torna-se transgressão.

A participação e o diálogo no ensino são essenciais para a construção do conhecimento, e essa construção se torna efetiva quando existe disponibilidade e respeito. Para Paulo Freire (1996) ensinar exige diálogo e diálogo exige disponibilidade, não para conquistar ou ser conquistado, mas no respeito as diferenças, na coerência entre o que se faz e o que se diz. A abertura ao mundo pelo diálogo nas relações uns com os outros propicia a aprendizagem, o conhecimento, a segurança ao falar e a humildade em assumir o desconhecimento de algo.

Portanto, no próprio texto do documento (PPPI-IFAL, 2013, p. 50) fala que “é imprescindível situar a educação como modalidade de formação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma postura dialógica com a realidade.” Parte do documento se refere a educação superior, seguindo os mesmos passos da educação básica de nível médio, na educação profissional técnica de nível médio, bem como na modalidade de educação à distância.

Assim, podemos concluir do documento, que, haja vista as contradições do mundo contemporâneo, numa relação de existência entre capital e o mundo do trabalho, é com base nas divisões das classes sociais que o documento PPPI-IFAL sentiu a necessidade de repensar a escola de modo a atender a necessidades da maioria da população. Tais necessidades refere-se ao exercício do trabalho e da cidadania, na formação de cidadãos que sejam capazes de atingir um nível de consciência crítica que leve a uma atuação de transformação do meio social.

3.2 Análise dos planejamentos de curso em complemento com as entrevistas

As duas entrevistas foram analisadas buscando os consensos possíveis em cada resposta às 10 perguntas que compõem o roteiro da entrevista previsto nos itinerários metodológicos e em anexo. Dessa forma, seguindo os critérios da análise por categorias de formação humana e ética, bem como pensamento crítico e autonomia intelectual, cada uma das 10 respostas será analisada, buscando o sentido comum articulado as várias expressões encontradas. Com base

⁷ PPPI-IFAL (2013, p. 46)

na articulação do sentido serão construídas as respostas sobre cada um dos tópicos abordados pelos entrevistados. A intenção é conhecer as concepções, estratégias didáticas e práticas pedagógicas que os professores buscam assumir frente a sua prática.

3.2.1 Análise dos planejamentos

As análises dos planos têm como intenção identificar através de seus conteúdos e métodos a forma como são trabalhadas as categorias de formação humana e ética, bem como a formação do pensamento crítico para autonomia intelectual. Para compreendermos cada planejamento, é importante ter uma dimensão espacial das turmas atendidas por cada professor. Para isso disponibilizamos um quadro que explica a distribuição das turmas para cada professor:

Quadro 3 - Distribuição das turmas

Cursos técnico integrado em agroecologia	Professor 1	Professor 2
1° A		X
1° B		X
1° C		X
2° A	X	
2° B	X	
3° A		X
3° B		X
4° A	X	
4° B	X	
Cursos técnico integrado em agroindústria		
1° A		X
1° B		X
1° D		X
2° A	X	
2° B	X	
3° A	X	
3° B	X	
4° A	X	
4° B	X	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No período da Pandemia em que o ensino passou a ser remoto, as aulas começaram a ser realizadas na modalidade remota, em outubro de 2020 e com isso, passou ter os momentos síncronos e assíncronos. Os momentos síncronos aconteciam com uma carga horária reduzida, sendo 40 % do total de carga horária diária de cada disciplina disponibilizados em momentos síncronos, e os outros 60% da carga horária das disciplinas ofertados na modalidade assíncrona.

Os momentos síncronos eram realizados através da plataforma Google Meet, e nos momentos assíncronos eram utilizados com a plataforma SIGAA, e outros recursos digitais.

Certamente, como dito anteriormente, nem todos os alunos tinham acesso as aulas online devido a fatores econômicos, bem como a localidade de moradia que tornava o acesso à internet impossível, devido ao alcance inexistente da cobertura de internet. Para esse público o campus disponibilizou material impresso, conteúdos para leitura e atividades a serem desenvolvidas. De certo que o IFAL disponibilizou aos estudantes auxílios que contemplava o pagamento do serviço de internet, bem como para aqueles que não tinham celulares ou computadores, a compra de Tablet para acesso as aulas. Mas no quesito moradia em que o serviço de internet não cobre, infelizmente a maneira de atender foi a disponibilização de material impresso.

Seguindo a visualização do quadro de turmas acima, a distribuição de turmas do professor 1 foram todas as turmas do segundo ano de ambos os cursos, totalizando 4 turmas, sendo duas de cada curso. No ensino remoto, essas 4 turmas viraram 2, sendo uma de cada curso. As aulas síncronas das turmas do curso de agroecologia aconteciam no turno matutino, e do curso de agroindústria no turno vespertino. A turma do 3º ano de agroindústria, também foram unificadas as turmas 3º A e B do curso de agroindústria, e as 4 turmas dos 4º anos dos dois cursos, tornaram-se duas sendo uma de cada curso. As turmas do professor 2 são todas as turmas de 1ºs anos, que totalizam seis turmas de ambos os cursos, e com a junção passaram a ser 4 turmas, sendo duas de ambos os cursos. Neste caso, as turmas de primeiros anos A e B ficaram em uma turma e a C de agroecologia ficaram com os alunos que ficaram em progressão em algumas matérias, a mesma coisa aconteceu com a turma de 1º D de agroindústria. Sendo assim segue um quadro de distribuição das turmas no momento remoto:

Quadro 4 – Junção das turmas nas aulas síncronas

Curso de Agroecologia	
1º A e B	Professor 02
1º C + alunos em progressão	Professor 02
2º A e B	Professor 01
3º A e B	Professor 02
4º A e B	Professor 01
Curso de Agroindústria	
1º A e B	Professor 02

1º D + alunos em progressão	Professor 02
2º A e B	Professor 01
3º A e B	Professor 01
4º A e B	Professor 01

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Na análise dos planejamentos endereçadas as turmas de 1º anos de ambos os cursos das turmas de 2020, todos os conteúdos eram idênticos. Lembrando que as turmas que iniciaram em outubro de 2020, continuaram seu ano letivo em 2021. Existem novas turmas de primeiros anos em 2021, mas estas não são objetos de análise de planejamento.

Os planos que tivemos acesso estão limitados em um período muito curto, correspondente aos meses de março e abril. Os planos mensais dos primeiros anos pretenderam alcançar objetivos que levasse a entender o pensamento clássico, entender e identificar a maiêutica em Sócrates; compreender a dialética e a teoria das ideias de Platão. E trouxe como conteúdos explorados naquele período: a maiêutica em Sócrates, Platão e o mito da caverna, e Dialética e Teoria das Ideias de Platão.

Vale ressaltar que nesse período de análise as aulas aconteciam em momentos remotos. Conforme o plano, o professor planejou realizar suas aulas com exposição de conteúdos com os recursos de apresentação de slides nas salas virtuais do Google Meet, com material disponibilizado no “SIGAA – aluno”; uso de podcast; e vídeos de aulas do Youtube, tudo relacionado ao conteúdo, com o viés de explicar e tentar trazer algum entendimento sobre os conteúdos passados. Disponibilizou o link de acesso ao livro digital do livro “Fundamentos de Filosofia” de Gilberto Cotrim, e sua avaliação foi pautada na participação ativa dos alunos nos momentos síncronos e avaliação contínua nos momentos assíncronos, segundo o planejamento.

Tais conteúdos como a maiêutica é um método utilizado por Sócrates que corresponde a segunda etapa de um método pautado no diálogo. É iniciado por uma ironia, sendo essa a primeira etapa, que por sua vez, segundo Cotrim (2017), faz uso de contestação, negação diante das concepções de um determinado assunto que outras pessoas possuem.

No conteúdo mito da caverna de Platão, trouxe uma compreensão através desta metáfora sobre povos escravos acorrentados a uma vida inteira e colocados no fundo de uma caverna com o rosto voltado para o fundo da caverna, diante da classe dominante, esses povos só viam a si mesmos. A intensão dessa parábola era remeter ao tempo atual, explicando a condição de ignorância dos homens, presos pelos sentidos e preconceitos vividos.

O conteúdo “dialética e ideias de Platão”, teceu-se em plano sobre o processo de busca pelo conhecimento que acontece através do diálogo. Para Cotrim (2017) a dialética se refere ao que já expomos no capítulo anterior e que promove capacidade argumentativa e contestação de teses.

Os conteúdos programáticos para esta série do ensino médio e técnico foram programados para reconhecer a filosofia no dia a dia, de modo a compreender sua importância, buscando trazer uma reflexão acerca dos conceitos para uma melhor compreensão da realidade. Com as práticas pedagógicas baseada no diálogo, potencializou em tese a simplificação do processo de reflexão e de crítica ao meio social. O despertar do senso crítico é algo previsto na proposta inserida no PPPI-IFAL quanto aos “princípios gerais orientadores do ensino, pesquisa e extensão”, o documento afirma sua prática escolar baseada numa “pedagogia crítica”, bem como previsto na missão desta instituição de ensino “formar cidadãos críticos” (IFAL – PPPI, 2013).

Porém, uma das dificuldades relatadas em entrevista pelos professores, era trabalhar atividades de diálogo. Na fala do Professor 1 (2021) “Esse debate depende de diversos fatores” [...] “alunos já vêm com um pré-conceito com a disciplina e não se dispõem assumir papéis de personagens diferentes”. Nesse sentido, o aluno não se permite pensar em diferentes formas, mudar de opinião, assumir diferentes papéis. O professor 2 (2021) na questão que fala dos objetivos a serem alcançados com a disciplina de filosofia, um dos objetivos é “o pensar filosoficamente, que é o aluno criar a sua própria forma de pensar com base nas vivências dele”, e que este é um processo de difícil cumprimento devido ao tempo de aula disponibilizado à disciplina. “o tempo disposto a disciplina [...] é muito pouco para que esses objetivos sejam de fato alcançados”. Para que o pensar filosófico aconteça é essencial o diálogo, pois são importantes para compreensão dos conteúdos ministrados.

Logo, percebemos que fazer uso de diálogo em sala de aula, apesar de ser necessário ao entendimento dos conteúdos ministrados, torna-se difícil de realizar devido ao preconceito do aluno à disciplina estudada e ao pouco tempo disponibilizado ao ensino desta disciplina. Se no ensino presencial a disciplina de filosofia tinha um tempo referente a 50 minutos, no ensino remoto esse tempo reduziu à 60% da carga horária, o que deixou ainda mais difícil a concretização de uma aula propícia ao conhecimento. O ambiente de aprendizagem naquele momento de aulas transmitidas pelo google Meet, também não possibilitava um espaço favorável ao diálogo.

Todas as turmas de 2º anos, que eram ministradas pelo professor 01, também apresentaram planejamentos idênticos e foram previstos na ementa elementos da história da

Filosofia da Idade Média e Moderna. Planejou-se trabalhar temas de conceitos da teoria do conhecimento: Sujeito e objeto do conhecimento; As Principais teorias do conhecimento; Tipos de conhecimento; Distorção no conhecimento; Conhecimento e ideologia; Conhecimento e libertação; bem como compreender os elementos estruturais da lógica básica. Os conteúdos pretendidos para aquele momento foram: nominalismo e naturalismo; História e importância, método (Descartes); Características do conhecimento científico x os demais conhecimentos; o conhecimento na idade média.

Os métodos pretendidos foram a de utilização de aulas expositivas e dialogadas, utilização de recursos baseados em slides expostos na sala virtual no Google Meet; vídeos e textos referentes aos conteúdos passados; e utilização Quiz (jogo de perguntas e respostas). Na avaliação previa a participação dos alunos em aulas, elaboração de quadro comparativo entre os tipos de conhecimento (conhecimento científico e os demais conhecimentos), bem como avaliação contínua. Na parte da referência tem a indicação de quatro livros, “Iniciação à filosofia” de Marilena Chauí, o livro “Filosofando” de Maria Lúcia Arruda Aranha, e “O porco filósofo e Ferramentas do filósofo” de Julian Baggini.

Os livros referenciados nos planos são encontrados na internet. A teoria do conhecimento na Idade Média, conteúdo abordado no plano de ensino, retrata, com base nos autores, a época em que o conhecimento era conservador e centralizado na igreja. Era uma época que remetia um argumento que a fé, a razão e os sentidos eram dons dados por Deus. É um conteúdo que resgata a história do conhecimento, como as pessoas pensavam e agiam naquele tempo. Dá margem a um bom diálogo de modo a compará-lo com a realidade atual.

O próprio PPPI (PPPI, IFAL, 2013) afirma sua missão e os princípios que orientam o ensino, a pesquisa e a extensão para a formação crítica, “instrumentalizando” o aluno para a compreensão das relações sociais. Contudo, percebe-se o quanto essa afirmação é problemática e contraditória, uma vez que para Siqueira (2013) e Ruz (1984), a transformação do sujeito em instrumento, em “coisa”, é uma estratégia própria do capitalismo que usa a razão como um meio coercitivo e mina todas as possibilidades de pensamento crítico do sujeito. Ou seja, não há como compreender as relações sociais e suas contradições para a emancipação se, pedagogicamente, transformamos o sujeito em instrumento. Da mesma forma que não há como produzir uma consciência frente aos desígnios da indústria cultural, que produz o sujeito enquanto um mero consumidor (ao invés de produtor de cultura), se a prática pedagógica o “coisifica”.

Os planejamentos das turmas de 3ºs anos, ministradas pelos dois professores, tiveram na sua integralidade os mesmos objetivos, conteúdos, métodos e avaliações. O objetivo pretendido buscava identificar o contexto histórico e social e as principais características da ciência

moderna e contemporânea; Revoluções científicas; Leis e teorias científicas; Transitoriedade das teorias científicas; Mitos e críticas da ciência. previu conteúdos sobre a ciência moderna e contemporânea: contexto e principais características. Ofertou-se os mesmos livros por links de acesso, o livro *Filosofando*, da Maria Lúcia Arruda Aranha e o livro *Fundamentos de Filosofia*, de Gilberto Cotrim. Os métodos previstos eram baseados em aulas expositivas e dialogadas, no que fosse possível fazer diante do ensino remoto.

Os conteúdos previstos percorrem o contexto da história da ciência no período moderno e contemporâneo. Este conteúdo é encontrado no capítulo 6 do livro de Cotrim (2017) que fala sobre nós e o mundo, é um ponto do livro que o autor considera que o aluno já adquiriu um entendimento do que é filosofar, assim, traz temas de base do pensamento filosófico oriundos da experiência humana. O estudo desses conteúdos permite compreender as influências sofridas pela ciência e filosofia no período moderno e contemporâneo. As características estão pautadas numa linguagem matemática relacionada com a técnica em que se destaca o período moderno, bem como a maneira de pensar racionalmente, que teve como marco o iluminismo, as ciências sociais e, posteriormente, a teoria crítica, de forma mais refinada e dialética.

Assim, o documento PPPI-IFAL (2013) trouxe como uma das premissas da sua organização curricular, a mobilização de conhecimento oriundos da economia, da política, da “história, da filosofia e da ética”, vinculando com os saberes das relações sociais e profissionais. Destarte, os saberes da história da filosofia, do homem estão elencados como princípio importante para a formação humana e cidadã.

Para as turmas de 4º anos ministradas pelo professor 1, os planos objetivaram trabalhar a História da Filosofia Moderna e contemporânea e seus autores, de modo a conhecer e articular os seguintes conceitos ao contexto: política e cidadania; concepções políticas e a ordem democrática; poder, cidadania e democracia. Dentre os conteúdos: História e vida de Sartre; visão do projeto de vida; História e vida – o cuidado do ser (Heidegger); Fenomenologia (Husserl). Os métodos previstos foram aulas expositivas através de slides na sala virtual meet; a utilização de vídeos e textos referentes aos conteúdos passados; discussões com a finalidade de revisar os assuntos, elaboração de um projeto de vida. A avaliação foi objetivada pela participação do aluno, previu relacionar o conceito de cuidado do ser com a ecologia; responder algumas questões a respeito dos autores estudados; no preenchimento dos principais tópicos sobre o projeto de vida. Quiz, e buscou relacionar as temáticas estudadas com alguns temas da realidade atual.

Diante dos conteúdos previstos nos planos, presenciou-se uma corrente filosófica do existencialismo, que de acordo com Cotrim (2017) tem como ponto inicial “a existência humana”. Ou seja, abordou-se os principais filósofos do existencialismo, como Jean-Paul Sartre, que, de acordo com Cotrim (2017), sofreu influência de Husserl e de Heidegger, e para Sartre a liberdade é um dos valores fundamentais da condição humana. A sua sentença para humanidade é que “estamos condenados a ser livres”. As pessoas não nascem pré-definidas, e que é a partir da liberdade que ser humano passa a se definir.

Trouxe, também, o conceito da fenomenologia e sua formulação por Edmund Husserl e apresentou como uma investigação das experiências conscientes, um estudo dos fenômenos. O filósofo Heidegger questionou as possibilidades de comunicação e rompeu com a teoria do conhecimento de Descartes “penso, logo existo”. Procurou, também, retomar a questão ontológica “por que há algo e não nada?” e defendia que o problema da filosofia é sobre o ser e a existência de tudo. Todo conhecimento entre o ser e a existência, traz na história a liberdade de escolha e da responsabilidade de construir a si mesmo. O projeto de vida é uma possibilidade de ter consciência e a responsabilidade de como irá atuar na sociedade. O tema Projeto de vida é previsto pela BNCC como a sexta das competências gerais da educação básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, p.09)

Assim a metodologia utilizada pelo professor na elaboração de um projeto de vida, remete ao aluno não somente refletir sobre contexto histórico de humanidade, sobre o ser e o existir, sobre sua ação na sociedade, bem como os debates em sala e a avaliação de aprendizagem que buscou retratar os temas estudados com as temáticas atuais.

Durante o período de análise dos planejamentos, foram observados que todos os planos eram idênticos as turmas de mesma série, independente dos cursos em que estão inseridas. Com relação aos conteúdos ministrados, toda a temática trabalhada na disciplina de filosofia tem um caráter de análise crítica, bem como da construção da autonomia. Busca contextualizar a história das diferentes filosofias e como eram despertadas as formas de pensar dos indivíduos nos tempos passados aos tempos atuais. Trouxe a importância do pensar filosófico e como, através da prática do diálogo, constrói-se o conhecimento.

Porém, a crítica que tecemos é que apesar das potencialidades dos conteúdos para o desenvolvimento do pensamento crítico, a análise nos revela um certo conteudismo exacerbado,

pois, o tempo é relativamente curto para se trabalhar todos os conteúdos, ainda mais, diante da quantidade de minutos disponíveis por semana, para que os professores consigam seus objetivos. Além do mais, é preciso focar em como conteúdos tão complexos, são desenvolvidos na prática, no ensino propriamente dito. Isto é, buscaremos nas entrevistas se os planos estão de acordo com as aulas e se os professores vêm conseguindo trabalhar tais conteúdos de maneira efetiva.

Além disso, os planos aos quais tivemos acesso foram referentes a um período muito curto de pouco mais de um mês, e são insuficientes para uma análise mais aprofundada acerca das categorias desta pesquisa. No entanto, os planos foram analisados e descritos acima, bem como interpretados diante dos conteúdos previstos, tendo em vista os livros indicados. Um dos pontos que precisamos destacar é a disponibilização dos referenciais bibliográficos e os links de acesso aos livros digitais, isso permitiu uma análise um pouco mais aprofundada com relação aos conteúdos previstos nos planos.

3.2.2 Entrevistas

Para complementar, as entrevistas trouxeram algumas informações sobre a prática docente e como se diferencia na atividade filosófica. Cada professor tem seus métodos de ensino e que, ao aplicá-los em sala de aula, viabilizam nos direcionamentos dos conteúdos de filosofia junto aos diálogos com a turma. Na categoria de formação humana e ética a pergunta sobre como os professores avaliam a formação do indivíduo referido aos valores e crenças, o professor que leciona nas turmas de 2º, 3º e 4º anos, ou seja, o professor 1, desenvolveu sua avaliação conforme a participação dos discentes nos debates e discussão sobre novas ideias, sobre suas crenças, valores e a forma de desenvolver um pensamento mais filosófico e progressivo.

Conforme fala do professor 01 “uma das dificuldades enfrentadas é a do campo religioso, mais direcionado a religião evangélica a reflexão é ainda mais difícil de ser feita” [...] (PROFESSOR 01, ENTREVISTA REALIZADA EM 31 DE MAIO DE 2021) quando esse campo moralista é muito forte fica muito difícil de você fazer alunos assumir papéis diferentes”. Esses são pontos de grande dificuldade para formar o indivíduo numa perspectiva filosófica no campo das crenças e valores. Seus alunos, no geral, são disponíveis ao diálogo, mas sua estratégia é começar com temáticas do interesse de cada turma até chegar à teoria da disciplina, e com isso tentar ao máximo aproximar o discurso da realidade dos alunos, através de uma brincadeira, de um exemplo de alguma situação que eles trazem na sala de aula. A partir dessa

aproximação, consegue-se estabelecer um debate. O docente relatou ter dificuldade com relação a superação de crenças a exemplo do campo religioso, pois os alunos já vêm com um preconceito com a disciplina e não se dispõem a assumir papéis de personagens diferentes.

O professor 2, em entrevista, não relatou diretamente a forma como avalia seus alunos, mas falou que quando o assunto é crença e valores prefere dá um foco maior no conteúdo sobre “valores”, pois o conteúdo “crenças” direciona a uma dimensão religiosa. Explicou que, quando é trabalhado o conteúdo de mitologia acaba entrando na dimensão religiosa. No todo, no que cabe a formação crítica, autonomia intelectual na formação do indivíduo, no que tange à ética e as virtudes direciona temáticas como virtudes, honestidade e sinceridade, e busca direcionar a forma como essas temáticas não são valorizadas na sociedade. “As mídias trazem a dimensão da esperteza”, afirma, e exemplifica com filmes que valorizam as atitudes do bandido, quando no final acaba tudo bem com ele “o trabalho é mais focado em valores, pois a crença direciona a uma dimensão religiosa, mais quando trabalho mitologia acaba incluindo crenças.” (professor 02, entrevista realizada em 31 de maio de 2021)

Ao fazer uma análise das respostas a essa questão, foi percebido que ambos os professores realizavam suas aulas com base no diálogo, o que diferencia esta estratégia é a forma de buscar o diálogo, ou seja, a interação com a turma. Um professor buscou assuntos de interesse da turma e direcionou o conteúdo, enquanto o outro teve maior afinidade com temas relacionados a valores. No geral ambos afirmam que temas que relacionam o campo das crenças leva a dimensões religiosas, e que esta é uma área em que os alunos se retraem e não se permitem avançar. Assim, trabalhar crenças é uma das dificuldades enfrentadas pelos professores, por causa dos conceitos preestabelecidos com a disciplina de filosofia, sendo uma situação percebida pelos professores que trabalhar o pensamento filosófico com alunos religiosos é difícil fazer pensar sobre diferentes lógicas pelo fato de não se permitirem questionar.

Nas questões 2 e 4⁸ traz informações a respeito da forma como são ministrados os conteúdos, ou seja, os recursos e os métodos utilizados para o desenvolvimento da formação humana. O professor 1 na sua fala, afirmou: “a estratégia que utilizo é padrão Sócrates como princípio, me faço de ignorante, não saber nada, aí chego na sala começo a conversar, sinto o clima dos alunos, como é que eles estão e aí provoco alguma discussão” (professor 01, entrevista realizada em 31 de maio de 2021). Foi bem enfático quando disse que seu método era socrático, fazendo uso da ironia e da maiêutica. Costuma passar-se por ignorante sobre

⁸ Questões encontradas no capítulo de itinerários metodológicos e em anexo.

determinado assunto e assim conduzindo o assunto a um diálogo, a fim de que eles possam construir seu próprio conhecimento.

Desta forma, ao perceber a interação dos alunos, quando alcança um campo prático favorável, adentra no campo teórico na temática prevista. Gosta de trabalhar com projeto de vida, que parte da elaboração de um texto em que o aluno expressa sobre o que pretende para o seu futuro. Afirmou mais uma vez que a crença atrapalha, porque alguns alunos acreditam que se contar seus planos, não dará certo. Costuma usar a internet como recurso e usa técnicas de oratória. Entretanto, salienta que cada turma tem um perfil, sendo umas propícias ao diálogo e outras mais preocupadas com as disciplinas técnicas do curso e conseqüentemente não estão disponíveis ao diálogo.

O professor 2, lembrando que é um professor novo no campus pesquisado, estava passando por um momento de aulas remotas, e por este motivo, passou informação acerca das duas modalidades em relação a sua prática no Instituto Federal de Alagoas. No momento remoto, como era disponibilizados 20 minutos de aulas em momentos síncronos, trabalhava com 10 minutos de exposição de conteúdo, e o restante do tempo disponibilizava para um momento de tirar dúvidas sobre os conteúdos trabalhados, e se algum aluno teria alguma coisa para falar.

Já na época do ensino presencial, lembrando que para esse momento a disciplina de filosofia tinha 50 minutos, ele costumava dividir o tempo em 30 min para conteúdo e o restante para o diálogo com a turma, para trazer a ideia da criticidade, sobre o que eles pensam. Na sua fala (professor 02, entrevista realizada em 31 de maio de 2021) “no ensino remoto trabalho dez minutos de conteúdo, porque tem que explicar a atividade e o restante do tempo que sobra uso para perguntar aos alunos se tem algo pra falar, se possui alguma dúvida, porque o tempo é muito pouco.” Afirmou que numa dimensão de formação humana no ensino remoto é algo inviável, devido as condições e ao tempo, mas que no ensino presencial, a depender do perfil da turma, faz uso de metodologias que a partir dos conteúdos os alunos busca a criação de algo que envolve artes. O professor disse que se trata de uma metodologia inovadora e por isso ainda não conseguiu trabalhar com todas as turmas.

Nesse ponto análise percebe-se mais uma vez que a crença é uma das dificuldades enfrentadas pelo professor 01 e 02, para o desenvolver das atividades filosóficas, e que outro fator de impossibilidade é o tempo para o professor 02.

Quanto aos objetivos da disciplina de filosofia no IFAL, o professor 1 expressou que em geral, trata-se trazer uma aproximação com os conhecimentos já acumulados. Conhecer a história da humanidade, conceitos básicos de necessidade, contingência, liberdade,

determinismo, conceitos que envolve a filosofia, as temáticas que envolve ética e o exercício da fala e da reflexão, aprender a escutar e com isso aprender a construção da democracia. O professor 2 disse que os objetivos têm base na criticidade, na autonomia dos indivíduos, e especificamente no caso dele como professor de filosofia, que é algo que vem aprendendo desde o início do mestrado, é o pensar filosoficamente, que é o aluno criar a sua própria forma de pensar com base nas vivências dele. Mas que cumprir tais objetivos com o tempo de 50 minutos no ensino presencial é muito difícil de alcançar, e muito mais difícil é no ensino remoto.

No geral entendemos que ambos compreendem que trazer as experiências de vida dos alunos para a sala de aula, a reflexão no ato de pensar são pontos fundamentais para o alcance dos objetivos. No ato discursivo, existe uma preocupação com finalidades que contemplam a formação humana, ética, pensamento crítico e autonomia intelectual.

Na questão relacionada a autonomia intelectual, o professor 1 (professor 01, entrevista realizada em 31 de maio de 2021) percebeu nas atitudes dos alunos algo discrepante. Em torno de uma estimativa proximal que faz de seus alunos, em torno de 20% da classe possuem um processo mental muito bom, tem *insights* satisfatórios, mas outra parte é mediano na sua autonomia e que a parte restante, ou seja, a maior parte das turmas tem um nível baixo, mas que na prática, com exemplos mais metafóricos é satisfatório. O professor 2 (professor 02, entrevista realizada em 31 de maio de 2021) falou sobre o cenário do ensino remoto, que por ser uma situação atrelada as tecnologias digitais, dificulta o processo de autonomia intelectual dos alunos, pois se no ensino presencial já era difícil com as técnicas de copiar e colar facilitadas pelas tecnologias digitais, a exemplo da internet, que no momento de ensino remoto se tornam ainda mais crônicos.

Nas questões relacionadas a formação humana adotada pelo IFAL, o professor 1 acreditou que a instituição tem uma preocupação com o processo de formação humana, procura fazer o aluno se sentir bem, se preocupa com situações como temas de combate ao bullying, tem várias atividades em que cada aluno pode se identificar nesses espaços (professor 01, entrevista realizada em 31 de maio de 2021). Entretanto, questões que envolve problemas de sexualidade (como gravidez não planejada) é recorrente e que a instituição deveria fazer um papel preventivo mais efetivo, para evitar evasões advindos deste problema. Outro ponto que poderia ser ainda mais explorado e a ter um foco contínuo é o esporte, por entrar no campo lúdico, ajuda aos alunos a diminuírem a carga de estresse. Entretanto, projetos que tomam a semana inteira de uma vez, quebram os ritmos de estudos dos estudantes. O professor 2 percebeu que há uma tendência a estimar mais a parte técnica do curso, e por isso sente que a

estética é deixada de lado, à medida que o uso da união entre técnica e estética é pouco praticada (professor 02, entrevista realizada em 31 de maio de 2021).

Durante o desenvolvimento das atividades, o professor 1 (2021) percebeu nos alunos a capacidade de interpretar dados de caráter social, científico e cultural, leitura e escrita de textos e capacidade de análise, questionamentos e reflexão sobre os textos a ele sugeridos, principalmente quando traz recortes de jornais no intuito de questionar. Já na fala do professor 02 “no ensino remoto é muito difícil observar. O grande problema é que não cheguei a conhecer nenhum aluno do campus Murici” (professor 02, entrevista realizada em 31 de maio de 2021). Assim não foi possível responder sobre a capacidade dos alunos em interpretar dados de caráter social, científico e cultural devido ao momento em que chegou ao campus. Vale lembrar que o professor chegou ao campus pesquisado em um momento de ensino remoto, e por este motivo não conseguiu ter um contato físico com a turma, e dificilmente dava para avaliar o desenvolvimento da formação de seus alunos.

Na questão que busca investigar as dificuldades e avanços encontrados no processo de ensino-aprendizagem em filosofia, na resposta do professor 1 “a dificuldade de avanço é muito visível quando o aluno se dá o direito a refletir, a mudar de opinião, se colocando em diversos papéis, acaba sendo um salto de qualidade. Mas a dificuldade é quando o aluno não consegue dá esse salto” (professor 01, entrevista realizada em 31 de maio de 2021). Assim, as dificuldades encontradas estão direcionadas a não possibilidade do aluno se permitir ao direito de refletir, quando se posiciona em uma resposta que para eles são incontestáveis, mas quando o aluno supera essa dificuldade torna-se mais fácil fazer o exercício da reflexão. Já para o professor 2, em sua fala, “a grande dificuldade é que os alunos leem pouco, é tudo uma bola de neve, e como leem pouco, escreve pouco e desenvolvem pouco” (professor 02, entrevista realizada em 31 de maio de 2021). Desse modo, o problema se centraliza na leitura, pelo fato de os alunos terem pouca prática de leitura. Isso consecutivamente vai refletir na escrita e no seu desenvolvimento. Justifica pelo fato de a disciplina de filosofia ser teórica.

Alguns pontos de análise refletida no discurso dos professores entrevistados mostraram um cenário pouco distintos, diante das características de suas turmas, bem como a visão institucional, mas que em sua maioria se assemelha, diante da sua atuação docente. Os pontos apresentados que se assemelham em determinado assunto ou questão, são a carga horária de trabalho, a dificuldade de trabalhar a reflexão com alunos que possuem conceitos preestabelecidos, bem como religiosos. Se diferenciam em outros pontos, como elementos referentes às estratégias utilizadas. Na análise relativa à avaliação o professor 01 se posicionou tanto nas entrevistas quanto no planejamento, já o professor 02 embora não tenha falado a

respeito da sua avaliação na entrevista, demonstrou em planejamento a realização de avaliação contínua com base na participação do aluno.

Entretanto, os dados que mais chamaram a atenção foram aqueles que diziam respeito ao interesse dos alunos sobre este campo de conhecimentos. Os professores demonstraram que a disciplina tem o objetivo de trazer uma aproximação com os conhecimentos já acumulados, no desenvolvimento da reflexão no ato de pensar, e de um pensar crítico ao longo do processo formativo desses sujeitos. Porém, o propósito a ser alcançado é inviabilizado por uma gama de fatores, dentre os quais, destacavam-se a falta de interesse de uma parte dos alunos jovens, estes por terem uma maior preocupação com as disciplinas técnicas do curso. A crença também foi um fator que atrapalhou o processo de pensar filosoficamente, a formação deficitária acumulada anteriormente, bem como, por se tratar de um curso de nível médio que ao mesmo tempo é técnico e integrado, ficou perceptível nas falas que há uma tendência a estimar mais a parte técnica do curso, e a parte curricular propedêutica acaba sendo deixada de lado. Foi possível perceber nas falas a pouca integralização entre os diferentes componentes curriculares. Com isso as habilidades conceituais e analíticas necessárias para apreensão das formulações filosóficas acabaram sendo afetadas.

Buscamos nesta etapa explicar as reflexões que se estenderam nas seguintes questões: quais as propostas pedagógicas previstas no projeto político pedagógico sobre a formação crítica dos alunos do ensino médio? Quais referenciais teóricos guiam a formação dos alunos? Como são previstos no planejamento de curso? Quais são as metodologias e atividades de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores, para que os objetivos da formação humana, numa perspectiva crítica, fossem alcançados? Essas indagações foram investigadas com base nas categorias desta pesquisa. É importante perceber que durante esta análise, ao menos discursivamente, existiu uma preocupação com tais categorias e, tanto no PPPI quanto nos planos e entrevistas, apesar das dificuldades, as estratégias de ensino e os conteúdos são potentes para a formação dos sujeitos para o pensamento crítico e autônomo.

As pesquisas analisadas no tópico 2.1 que se refere ao breve estado da arte, apontadas no Quadro 2 de teses e dissertações, abriram discussões que nos permitiram apontar alguns questionamentos referentes a formação dos jovens, ao pensamento crítico, a autonomia as contribuições da filosofia para a formação humana dentro do que nos permite, aos resultados obtidos por estas pesquisas.

Na pesquisa de Fagundes (2018) ao desenvolver sua pesquisa intitulada “Filosofia no Ensino médio: o que pensam os professores” fez sua contribuição sobre o que pensam os professores com relação ao ensino de filosofia no ensino médio. A autora realizou como coleta

de dados entrevistas com docentes, cujo objetivo era confirmar a hipótese de que os professores não se sentem confiantes em ensinar filosofia em um contexto histórico de instabilidade da obrigatoriedade deste ensino nos currículos e das mudanças sofridas pela reforma do ensino médio. Nos resultados obtidos na pesquisa de Fagundes, sua hipótese não foi confirmada, visto que, em coleta realizada pelas entrevistas, concluiu que os professores pesquisados acreditam no potencial do ensino de filosofia para a formação crítica e autônoma.

Esta etapa dialoga com o nosso resultado pois apesar dos impasses enfrentados na caminhada docente, os professores de filosofia entrevistados vislumbram por uma formação crítica e autônoma de seus alunos, bem como acreditam que este ensino ajuda na formação humana dos sujeitos mais conscientes.

A dissertação de Oliveira (2018) é um outro convite que nos leva a questionar até que ponto o ensino de filosofia contribui para a formação e expectativas frente a realidade social. Também buscou coletar dados de questionários aplicados aos alunos do 3º ano do ensino médio, a fim de obter informações a respeito dos conhecimentos filosóficos, como a sua importância, a conceituação, expectativas e contradições. Buscou também realizar entrevistas com alguns professores, que por vez demonstraram a importância da disciplina para o desenvolvimento de uma percepção crítica ao longo do processo formativo. Diante de uma vertente crítica e essencialmente dialética, seus resultados expressaram que apesar da realidade complexa que dificulta em muitos aspectos o contato dos jovens e o desenvolvimento do exercício de filosofar, percebe que “o saber filosófico tem conseguido ultrapassar a resistência e a incompreensão dos jovens no tocante a sua importância, contribuição e necessidade para sua formação na etapa média” (OLIVEIRA, 2018, p. 150).

Na nossa pesquisa, apesar dos entraves que dificultam o exercício de um pensar filosófico, mais crítico, seja pela carga horária, seja pelo momento em que atravessava uma pandemia que permitia apenas o desenvolvimento de um ensino remoto, naquele momento da entrevista com os docentes; assim mesmo, era possível perceber nas falas dos entrevistados a importância dada a essencialidade do ensino.

A pesquisa de Bernz (2018) nos convidou a dialogar com dois importantes autores críticos Friedrich Nietzsche e Paulo Freire. Esta pesquisa nos ajudou a entender o modelo educacional desumanizador da época e a proposta educacional libertadora. No avanço a educação humanizadora, segundo o autor, a dependência que antes preenchia o ser do sujeito ia dando lugar para autonomia nesse processo educativo. Nesse processo de resgate do homem, vai-se adquirindo “sua liberdade e humanização”. Desse modo, “o homem... deve assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador” (BERNZ,

2018, p. 122). Sua contribuição nos possibilitou um aprofundamento do conhecimento da hermenêutica crítica e dialética.

A pesquisa de Cunha (2018) nos trouxe a compreensão dos sentidos sobre o ensino de filosofia que tem os alunos e os professores desta disciplina. Possibilitou-nos entender o público pesquisado por este pesquisador. Traz um questionamento pertinente sobre qual o sentido de ensinar filosofia? Procurou respostas por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos. Como conclusão o pesquisador trouxe “que por meio da pesquisa tivemos a oportunidade de constatar o quão difusos são esses sentidos, mas que há sentidos para essa prática, evidenciados pelos próprios sujeitos do processo” (CUNHA, 2018, p. 85). Trouxe a importância da formação de professores de filosofia e resumiu os sentidos de ensinar filosofia a “está em fazer com que o ser humano seja plenamente ele mesmo, capaz de escolher, de dialogar e de construir um mundo mais aberto ao outro”.

A pesquisa de Silva (2019) contribuiu com o seu olhar acerca da dialética trazendo autores importantes para esta pesquisa como Paulo Freire. Nos permitiu um aprofundamento teórico relacionado pensar a prática como transformação. Essa compreensão acerca da práxis possibilitou uma maior compreensão acerca do exercício docente.

Na pesquisa de Feltrin (2021) baseada em uma pesquisa bibliográfica, trouxe uma interpretação do ser autônomo segundo Kant. Buscou responder à questão: “Que projeto educacional emerge da filosofia crítica kantiana que tem como base o ser humano autônomo? Segundo o pesquisador o “projeto pedagógico de uma educação para a autonomia permanece sempre aberto para a dinâmica do pensar e do construir-se como ser autônomo” (FELTRIN, 2021, p. 76). É nesse campo aberto, caracterizado como um espaço de fecundidade, que se possibilita o cultivo da diversidade, do respeito, da dignidade humana. “O homem, em seu estado bruto - em estado de incompletude - pode ser definido, segundo Kant, como infante, educando e discípulo, dimensões que correspondem, respectivamente ao cuidado, à disciplina e à formação” (FELTRIN, 2021, p. 57).

Na fala do pesquisador Feltrin (2021, p. 58), “ninguém pode ajudar a desenvolver no outro aquilo que não se tornou capaz de desenvolver em si mesmo, vale dizer, ninguém pode ser considerado apto a desenvolver a humanidade no outro se não estiver na mesma dinâmica de o desenvolver em si mesmo.” Afirmando aquela famosa frase dita por Kant, o homem é aquilo que a educação faz dele. Desta forma, contribuiu para um olhar acerca do que disse Kant, ampliando um entendimento acerca dos esclarecimentos sobre autonomia.

Todas as pesquisas levantadas por este breve estudo da arte aqui rediscutido, contribuíram de maneira muito pertinente a respeito do exercício do pensar filosófico, da

autonomia dos educandos, do pensamento crítico para a formação humana. As suas categorias, bem como a base teórica nos possibilitou compreender melhor o nosso objeto e ofereceu subsídios de entendimento das nossas próprias categorias e de como as mobilizamos na pesquisa. Os resultados levantados permitiram perceber alguns desafios enfrentados pelos professores de filosofia, bem como conhecer a proposta pedagógica inserida no Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Alagoas e, com isso, perceber as previsões quanto as categorias de análises desta pesquisa, ao que cabe a ética, formação humana, pensamento crítico e a autonomia intelectual. A atuação docente que na prática objetiva a formação voltada a essas categorias.

Ademais, familiarizamo-nos com as pesquisas apontadas, seja pelo seu caráter teórico, ou até mesmo prática, identificando com diversas experiências vividas pelos autores pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dissertativo-argumentativa aqui se finda, por hora. O momento agora é de sintetizar e fechar o relato de uma investigação que fora efetivada, apesar dos pesares oriundos de um vírus de nível pandêmico. Nesta trajetória, o nosso objeto de estudo foi investigar como se tece a formação do pensamento crítico, por meio de uma visão professoral, através de um estudo de caso realizado em uma instituição federal do estado de Alagoas, no campus Murici. Para tal, buscamos compreender como a formação crítica dos alunos tem sido propiciada pelos professores da disciplina de filosofia. Os objetivos específicos foram argumentar sobre diferentes pontos teóricos da Educação e Filosofia em relação ao universo do pensamento crítico; construir um breve estado da arte em relação ao tema pesquisado; discutir a proposta pedagógica do curso tendo em vista a expressão das intencionalidades de seu processo formativo.

Em virtude disso, nossa pergunta síntese foi “quais são e como as propostas institucionais e as estratégias e práticas pedagógicas dos professores da educação básica de nível Médio Técnico Integrado de uma escola pública da Rede Federal do Estado de Alagoas, desenvolvem a relação com a construção do pensamento crítico dos alunos?” Com a questão síntese, partimos do pressuposto de ter como base a construção do conhecimento partindo da formação humana do sujeito em questão. Para isso, coube-nos priorizar a análise do pensamento crítico nas turmas de Ensino Médio Técnico Integrado, diante de uma visão professoral. Considerando que a construção do conhecimento se dá por meio de interpretação, compreensão e entendimento, e que ela também se dá por questionamentos e não por aceitação dos conteúdos trabalhados, o ensino de Filosofia busca em seu objetivo a formação ética, autônoma, intelectual e crítica, sendo esta última, a base fundamental a analisada no processo de ensino-aprendizagem relacionado ao projeto de pesquisa.

O capítulo metodológico apontou uma pesquisa de base qualitativa. Optamos por um estudo de caso, por ser uma pesquisa que visou investigar uma escola específica. A motivação para a realização desta pesquisa surgiu da experiência profissional, nos atendimentos realizados com alunos e professores no setor de coordenadoria pedagógica. Um ponto que chamou atenção nos atendimentos era a forma como os alunos enxergavam o mundo e a si mesmo enquanto sujeitos e as falas dos professores refletiam com relação a falta de interesse dos alunos pelos estudos. Logo, para alcançar os objetivos pretendidos foi realizado uma revisão bibliográfica, a elaboração de um breve estado da arte, com a finalidade de conhecer pesquisas relacionadas ao tema pesquisado. Fez necessário também a realização de coleta de dados oriundos das

análises documentais do PPPI do IFAL e dos planejamentos de cursos elaborados pelos professores investigados, bem como realização de entrevistas com os docentes, sujeitos desta pesquisa.

De antemão, fez-se necessário um aprofundamento teórico que estivesse de acordo com o objeto de estudo selecionado. A opção se deu pelo pensamento dialético-crítico, visto que foi o que melhor correspondeu às categorias de pesquisa elencadas – formação humana, pensamento crítico e autonomia intelectual. No capítulo teórico, para além de um breve estado da arte, fizemos um diálogo com autores para explicar os primórdios da dialética e como esta técnica ou método atravessa o tempo, atingindo o status de concepção com Friedrich Hegel e aprofundada cientificamente por Karl Marx. Este movimento foi necessário para adentrarmos na nossa aposta teórica, através da qual se aloca o pensamento/comportamento crítico e autonomia intelectual, a saber: a teoria crítica.

Não somente. A busca pelo entendimento dessas duas categorias ancoradas numa perspectiva crítica, todavia, estabelecendo diálogos com autores não necessariamente críticos, fora necessária para compreendermos os processos éticos da formação humana no seio da educação. Isso porque, o fizemos levando em consideração as ideias de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Desta forma, unidas por meio da narrativa que se teceu, as categorias mostraram que a formação humana para o pensamento crítico e autonomia intelectual tem um compromisso ético com os corpos, suas vidas e sua emancipação. Para tal, é importante que a prática pedagógica no seio da disciplina de filosofia esteja em conformidade àqueles que estão em desvantagem nas contradições sociais e seja empreendida pelo diálogo crítico. Portanto, trata-se de uma pedagogia emancipacionista e engajada politicamente, pois o real não é um dado natural, mas, um produto social que pode ser transformado.

No capítulo de análise, com base no Projeto Político Pedagógico Institucional e munidos pelas categorias, percebemos que a proposta pedagógica esteve embasada na interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade. No ponto dito como missão da instituição de ensino previsto no PPPI, ficou evidente o compromisso com a qualidade do ensino baseada no saber-fazer e na extensão. Este princípio, que é previsto na Constituição Federal de 1988, no artigo 217⁹, é um princípio de obrigatoriedade nas universidades, e como o IFAL oferta o ensino superior, acaba sendo obrigatório também seguir nesse nível de ensino. Mas ao referido no ensino médio-técnico não existe obrigatoriedade, pela constituição Federal,

⁹ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

e nem pela da Lei 9.394 de 1996, no seguimento do princípio. Desta forma, apesar da não obrigatoriedade, o IFAL optou por seguir tal princípio.

Esta instituição de ensino aproxima seu alunado com a pesquisa, através de ofertas de editais que possibilitam os alunos a executarem projetos das diferentes áreas do ensino, bem como ao final do curso cada aluno apresenta um trabalho de conclusão e o apresenta. Essas atividades citadas buscam aproximar o aluno da pesquisa bem como trazer conhecimentos mais aprofundados sobre sua área de atuação.

O trabalho realizado com o ensino, além das atividades desenvolvidas para o aprendizado, como aulas teóricas, aulas práticas em laboratórios, o aluno pode participar, de acordo com o edital oferecido pela instituição, em atividades de monitorias; e, por último, realizar as atividades desenvolvidas pela extensão, com base também em editais de publicação de abertura para projetos a serem submetidos. Percebemos que o instituto relaciona as atividades em que serão ofertadas com a comunidade de Murici, possibilitando a troca de conhecimento entre a população, os alunos e a instituição de ensino.

Com isso o IFAL pretende quebrar barreiras da mera transmissão do saber, implantando uma educação baseada na pedagogia crítica, assegurando uma formação para a autonomia do indivíduo. Pela nossa análise, consideramos que é com base nos princípios da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão que a instituição possibilita os alunos a compreenderem sua realidade, bem suas contradições, vinculando-se a ela para exercer um pensamento/comportamento condicionado pelas lutas e transformações.

Nas entrevistas com os professores, ambos caminharam por uma formação que despertasse a criticidade do aluno, respeitando sua subjetividade e encarando como um sujeito do conhecimento, e não como um recipiente de conteúdos fruto de uma educação bancária como bem criticou Paulo Freire. Os conteúdos apresentados no plano buscaram percorrer a história da humanidade, abordando conceitos que envolvem a filosofia, a exemplo de temáticas que envolvem ética e o exercício da fala e da reflexão; construção da democracia; importância da filosofia, sua identificação no cotidiano, e a finalidade de trazer uma compreensão consciente deste cotidiano.

Assim, suas práticas pedagógicas utilizadas são com base no diálogo, que para Freire, bem como nos indicou os “atos da linguagem” de Habermas, são fundamentais para a formação humana autônoma e crítica. Nas falas foi possível perceber a utilização de métodos que viabilizam uma construção de conhecimentos, através de atividades desenvolvidas, de acordo com os planos, com arte, vídeos e podcast, atividades de questionários, bem como meios trabalhados. Mas o que chamou bastante a atenção foi o método utilizado pelo professor 01, o

método socrático, iniciado por uma suposta ignorância no assunto iniciado, por parte do professor, incentivando o aluno a se posicionar e apresentar suas opiniões a respeito do tema apontado.

Todavia, o professor 01 falou que a depender do perfil da turma, só consegue manter uma aula mais tradicional. Isso ocorre por causa da preocupação com os componentes curriculares técnicos do curso, por parte do aluno. Essa preocupação se reforça pela propensão ao distanciamento entre os componentes curriculares técnicos e propedêuticos. Nas falas, foi possível perceber na prática como a instituição de ensino colabora para esse comportamento do aluno referente as suas preocupações com a parte técnica do curso, pois entre as falas dos professores entrevistados, há um sentimento de que a instituição de ensino acaba dando uma ênfase maior pela tecnicidade. Uma sugestão dada para a área de filosofia é unir a estética junto ao ensino técnico, a exemplo de um desenho técnico, e não ficar apenas em um desenho que seja apenas uniformizado numa folha cheia de regras.

Além dessa tecnicidade, que na história da educação brasileira se mostrou as vezes oposta à pedagogia (histórico) crítica, como bem dialogamos com Saviani no capítulo teórico, a nossa crítica, por sua vez, se deu pelo excesso de conteúdo filosófico e de pensadores complexos em suas perspectivas que nos deixou com a seguinte dúvida: será que, ao menos em termos de apreensão dos conteúdos, os alunos conseguem ter uma aprendizagem efetiva? Apostamos na potencialidade das estratégias de ensino, do diálogo. Porém, em virtude das limitações, não podemos ter esse retorno dos alunos e aqui abrimos possibilidades para futuras pesquisas.

Em suma, percebemos na proposta do PPPI-IFAL uma concepção que supere a dualidade propedêutico/profissional, deixando claro a forma como a instituição irá articular o ensino, a pesquisa e a extensão numa dimensão de indissociabilidade. A estratégia metodológica do IFAL busca uma perspectiva de formação humana a uma construção que vem pela práxis, que por vez é oriunda da indissociabilidade das três esferas citadas. Com isso existe a proposta, existe a preocupação docente e o sentimento de que a prática efetivada na instituição precisa ser revista.

Percebemos professores comprometidos com a formação dos seus educandos, bem como pouco desestimulados ao cumprimento de seu dever em decorrência dos percalços que surgem durante o desenvolvimento das atribuições, como o tempo que levam para efetivação dos conteúdos propostos nas aulas. Deparamo-nos com um cenário em que pouco tempo é dedicado ao exercício do pensamento, condição que é essencial para o exercício da filosofia. Quanto a quantidade de conteúdo nos planos, além do exposto, observa-se que o tempo para a

execução é muito curto. Outro fator de dificuldade enfrentados pelos docentes está na forma como seus alunos se permitem, ou não, a refletir e a mudar de opinião, esses pontos requerem um certo tempo para serem trabalhados.

O IFAL, campus Murici, é um espaço que possibilita no que é possível possibilitar, um ambiente de questionamento e diálogo entre o aluno e a filosofia, prevendo uma aproximação do conhecimento filosófico. Entretanto, a exemplo do professor 02, que chegou ao campus numa realidade de ensino remoto, bem como vivenciado pelo professor 01, não é possível fazer esse trabalho filosófico pretendido com as novas turmas, em virtude das dificuldades oriundas da pandemia.

Portanto, em virtude dos apontamentos aqui abordados percebemos que os documentos analisados a exemplo do PPPI possuem informações que expressam a ideia de trabalhar uma formação crítica nos alunos, com base na ética diante de uma perspectiva de formação humana. Nos planos analisados, a quantidade de conteúdos refletiu a impossibilidade de serem trabalhados de acordo com a sua importância diante do tempo disponibilizados, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores em suas falas.

Percebe-se que ainda muito precisa ser feito. Mas, de antemão, uma proposta que pode ajudar a essa área do conhecimento a desenvolver um pouco mais de seus objetivos seria desenvolver projetos de fluxo contínuo com as demais disciplinas para que possibilite desenvolvimento de uma pensar mais crítica nos alunos. Propostas de semana da filosofia que pudesse proporcionar um tempo mais efetivo com os alunos, com atividades integradoras e possíveis de colocar os alunos em diferentes papéis no pensar. No geral é essencial na coletividade do corpo docente, bem como na interação com os alunos buscar um ponto inicial de interesse coletivo e daí gerar novas ideias com atividades para tais projetos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, MAX. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: uma introdução à filosofia**. 6ª. ed. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002899327c546fd4cf7c9?authid=y6TX9u6uxUjY>
- BAGGINI, J. **As ferramentas dos filósofos: um compêndio sobre conceitos e métodos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BAGGINI, Julian. **O porco filósofo: 100 experiências de pensamento para a vida cotidiana** tradução Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.
- BARBOSA, Elen Aleixo. **O uso da metodologia da problematização para o desenvolvimento do pensamento crítico**. Dissertação (Mestrado Profissional em educação) - Programa de mestrado profissional em educação, Campus Engenheiro Coelho: UNASP-EC, SP, 2018, 216p.
- BARRETO, L. W. O. **Sai do armário Clio-Ensino: (r)existências LGBTQIA+ no Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe, 2021, 166p.
- BERNZ, Maurício Eduardo. **Olhares de Nietzsche e Freire sobre a autonomia e a liberdade como humanização: de uma filosofia pedagógica a uma pedagogia filosófica e prática da libertação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-PR; orientador: Peri Mesquita. Curitiba – PR, 2018, 133p.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.892** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMARGO, Sílvia. Os primeiros anos da "Escola de Frankfurt" no Brasil. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política** [online]. 2014, n. 91 [Acessado 8 Março 2022], pp. 105-133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452014000100005> . Epub 25 Jun 2014. ISSN 1807-0175. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452014000100005>.

CARNAÚBA, M. E. C. Sobre a distinção entre a teoria tradicional e a teoria crítica em Max Horkheimer. **Kínesis**, São Paulo, Vol 2, n. 3, 2010, , p. 195-204.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. "Reformas da instrução pública." In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cinthya Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAVALCANTI, L. M.; FORTES, M. A. S. Jürgen Habermas e a Teoria do Agir Comunicativo - a comunicação como mediadora das relações no espaço da sala de aula. In: José Gerardo Vasconcelos; Antônio Germano Magalhães Júnior; José Mendes Fonteles. (Org.). **Ditos (Mau)**. Fortaleza: LCR, 2001, 206p.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**, São Paulo: Editora Ática 2ª edição 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed.-Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Marco Antônio F. Da. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**/Marco Antônio F. Da Costa, Maria de Fátima Barrozo da Costa. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. 4ª Ed. São Paulo: Saraiva. 2017. Disponível em:
https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1638102

CUNHA JUNIOR, Williams Nunes da. **O ensino de filosofia no ensino médio: uma abordagem fenomenológica para a compreensão de sentidos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceio-AL- 2018, 107 p.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, 10 jul. 2009.

DIMENSTEIN, G. *et al.* **Dez lições de filosofia para um Brasil cidadão**. São Paulo: FTD, 2008.

FAGUNDES, Katherine Cortiana. **Filosofia no ensino médio: o que pensam os professores**. Tese (Doutorado em educação), Araraquara -SP, 2018, 122p.

FELTRIN, Vanderlei. **Educação para a autonomia em Immanuel Kant: uma proposta de formação humana no contexto da formatação do sujeito neoliberal**. Dissertação (Mestrado em Educação), Joaçaba - SC, 2021, 81p.

FILHO, Lourenço. **Juazeiro do Padre Cícero**. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

FOCAS, J. D. **Os atos de fala e a Ética do Discurso**. Língua e Literatura (USP), v. 29, 2011, p. 153-175.

FONSECA, S. C. D. A democracia como fim e a escola como meio: convergências entre Anísio Teixeira e Paulo Freire. **Educação e filosofia**, v. 24, n. 48, p. 247-272, 12 ago. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 25^a ed. (1^a edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia Não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GELAMO, R. P. *O problema da experiência no ensino de filosofia.* **Educação & Realidade.** P. 9-26. Jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6842/4113>> Acesso em 18 Ago. 2021.

GELAMO, R. P. **Reflexões Kantianas sobre a função social do ensino de Filosofia.** FAPESP, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUZZO, Valdemir; GUZZO, G. B. O pensamento crítico como ferramenta de defesa intelectual. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, 2015, p. 64-76.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Unesp, 2015.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Textos Escolhidos.** Traduções de José Lino Grünnewald [et al.]. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (original publicado em 1937)

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/murici/panorama>>. Acesso em 16 dez. 2021.

IFAL. **Projeto Político Pedagógico Institucional**, de dezembro de 2013. Instituto Federal de Alagoas. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/arquivos/pppi.pdf/view>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB. **Índice de desenvolvimento da educação básica.** Brasília, DF. 2017. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso 10 dez. 2021.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. 8 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LOPES, Sônia de Castro. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no instituto de educação do rio de janeiro (1932-35). In: **Anais da 29ª Reunião Anual da Anped: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/memorias-em-disputa-anisio-teixeira-e-lourenco-filho-no-instituto-de-educacao-do-rio>. Acesso em: 03 set. de 2021.

LOURENÇO, Darlan do Nascimento. **Ensino de filosofia e razão comunicativa: por uma construção emancipadora da ação educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceio-AL- 2019, 112p.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista de Estudos Feministas**: v. 22, n. 3, 2014, p. 935-952. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>(Acessado em 2021).

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: São Francisco, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARINS, Alexandre Ricardo. **Pensamento crítico e emancipação: um estudo sobre a semiformação nos cursos técnicos**. Tese (Doutorado em Educação) orientador Antônio Joaquim Severino. São Paulo.2018, 150p.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.15, n. 30, p. 5-16, jul.- dez./2004.

OLIVEIRA, Maria Elyara Lima de. **Ensino de Filosofia no ensino médio: um olhar sobre as perspectivas dos jovens** [recurso eletrônico]/ Maria Elyara Lima de Oliveira. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

RUZ, Juan. Teoria crítica da educação. Tradução Philippe Humblé e Walter Carlos Costa. **Perspectiva**, Florianópolis, 1984, p. 9-50.

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

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. **Revista D/oto**, São Paulo, n° I, p. 1-12, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação**. Murici-AL, 2015.

SILVA, Edcleide da Rocha. **A filosofia da práxis e a educação: uma dialética da educação formal e não formal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceio-AL. 2019. 93p.

SIQUEIRA, Rafael Souza. **Hegel, Marx e o Trabalho da Dialética: os pressupostos filosóficos da primeira Crítica à Economia Política**. Monografia, Departamento de Filosofia - Universidade de Brasília, Brasília, 2013, 54 p.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

THOMÉ, Bruna. O princípio da autonomia no ensino/aprendizagem de filosofia. In: FUCHS, C. [et. al.] (Org.). **Pesquisas e escritas contemporâneas: dialogando com pluralidade de vozes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, 553 p.

TORRES, Nelson Maldonado. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.

UTZ, Konrad. **O método dialético de Hegel**. **VERITAS**, Porto Alegre v. 50 n. 1, p. 165-185, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

VYGOTSKY, L.S.. **A formação social da mente**. 4º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S.. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICES

A - ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA PARA OS DOCENTES DE FILOSOFIA DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL - CAMPUS MURICI

- 1- Como você avalia a formação do indivíduo na relação com a construção de crenças e valores na sala de aula?
- 2- De que forma são trabalhados os conteúdos ministrados em sala de aula?
- 3- Quais são os objetivos a serem alcançados pela disciplina de filosofia no Instituto federal de Alagoas –Campus Murici?
- 4- Qual a metodologia desenvolvida em sala de aula que possibilita o desenvolvimento da formação humana?
- 5- Na sua opinião existe alguma diferença nas posturas atitudinais entre os alunos que foram reprovados na série e os que foram aprovados?
- 6- Na sua opinião o que leva os alunos a ficarem em progressão e a não concluírem a série com êxito?
- 7- Com relação a autonomia intelectual no processo de ensino-aprendizagem, quais as diferentes atitudes tomadas pelos alunos da turma?
- 8- Considerando a sua opinião sobre a formação humana adotada no IFAL, você teria alguma sugestão de melhoria?
- 9- Durante as atividades desenvolvidas é possível observar a forma como os alunos interpretam dados de caráter social, científico e cultural, leitura e escrita de textos e capacidade de análise, questionamentos e reflexão sobre os textos a eles sugeridos, sobre si e sobre a sociedade?
- 10- Quais dificuldades e avanços são encontrados no processo de ensino-aprendizagem em filosofia?

B - AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Eu, _____, Diretor do *campus* Murici do Instituto Federal de Alagoas, autorizo a realização da pesquisa intitulada PENSAMENTO CRÍTICO, AUTONOMIA INTELECTUAL E FORMAÇÃO HUMANA: FACETAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL) da pesquisadora Crislaine Almeida Oliveira Nogueira, Informo ainda que o Ifal dispõe de infraestrutura necessária e que será disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender eventuais problemas dela resultantes.

Maceió, ____/____/____.

Nome

Diretor do Instituto Federal de Alagoas
campus Murici

C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO N°
466/12 E 510/16
DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS E
SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL/DADOS COLETADOS**

Eu, Crislaine Almeida Oliveira Nogueira (pesquisadora e mestranda) e o professor Dr. Silvio Sánchez Gamboa (orientador), pesquisadores do projeto intitulado: PENSAMENTO CRÍTICO, AUTONOMIA INTELLECTUAL E FORMAÇÃO HUMANA: FACETAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL), ao tempo em que nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/MS, asseguramos que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não, bem como declaramos que os dados coletados para o desenvolvimento do projeto (as anotações no diário de bordo, as entrevistas e os questionários) serão utilizados para análise e posterior descrição do resultado do estudo e, após conclusão da pesquisa, serão armazenados em banco de dados por um período de 5 anos, e ficarão na posse do pesquisador. Após esse período o banco de dados será destruído.

Maceió-AL, 05 de abril de 2021.

(assinatura do pesquisador - mestrando)

(assinatura do pesquisador - orientador)

D

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(T.C.L.E.)**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa PENSAMENTO CRÍTICO, AUTONOMIA INTELECTUAL E FORMAÇÃO HUMANA: FACETAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL), dos pesquisadores Crislaine AlmeidaOliveira Nogueira e o Prof^o Dr.Orientador Silvio Sánchez Gamboa. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a Diagnosticas situações, conflitos, limites e desafios no desenvolvimento dos parâmetros filosóficos e a formação da subjetividade e suas contribuições na construção do processo de formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico dos alunos da educação básica de nível médio técnico integrado de uma escola pública da Rede Federal do Estado de Alagoas.
2. A importância deste estudo é a de compreender como acontece o processo de aprendizagem nas escolas, e até que ponto esse ensino tem colaborado para a autonomia intelectual e crítica desses educandos.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: coleta de informações sobre expectativas dos alunos com relação a suas perspectivas de formação social e profissional; Recuperação de informações sobre o Projeto político pedagógico do IFAL, Diretrizes curriculares, planos de disciplinas e parâmetros filosóficos; recuperação de experiências dos professores com relação aos desafios do ensino de filosofia; diagnóstico sobre situações, limites, conflitos e desafios do

desenvolvimento integral dos alunos e seu reconhecimento como detentores de subjetividades e sobre a sua formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico-reflexivo, visando a sua atuação social e profissional na sociedade em que atuam.

4. A coleta de dados começará em janeiro de 2020 e terminará em setembro de 2020.

5. O estudo será feito da seguinte maneira: A metodologia de investigação a ser utilizada envolverá as seguintes etapas:

- Levantamento bibliográfico;
- Observação no ambiente em que será feita a pesquisa;
- Análise do processo teórico e prático da modalidade;
- Realização de entrevistas semiestruturadas para os professores, a fim de identificar a metodologia, dificuldades e avanços no processo de ensino e aprendizagem em Filosofia;
- Aplicação de questionários e entrevistas com os alunos, objetivando identificar fatores que levam ao interesse e à formação da subjetividade através do ensino de Filosofia.
- Análise dos dados coletados;
- Análise do material do curso.

6. A sua participação será nas seguintes etapas: Entrevista.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: Zero

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são a de uma possível melhora no seu desempenho enquanto aluno e enquanto ser humano em sua formação.

9. Você poderá contar com a seguinte assistência: orientação pedagógica, sendo responsável(is) por ela : Crislaine Almeida Oliveira Nogueira.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e,

também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu _____ tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/n - Tabuleiro do Martins, Maceió - AL

Complem

ENT

Ponto de referência: Hospital Universitário, Universidade federal de Alagoas – campus Simões Dias

Contato de urgência: Sr(a). Crislaine Almeida
Oliveira Nogueira
Endereço: Rua Estudante José
Izídio Malta de Araújo, 198 Complemento: Edifício
Porto Antilla, ap 1104
Cidade/CEP: 57036-610
Telefone: 81-98368778

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A.
C.Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as
12:00hs.E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, 22 de março de 2021

	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	

ANEXOS

A – PLANEJAMENTO DOCENTE



1. IDENTIFICAÇÃO						
Componente curricular: FILOSOFIA		Ano/Período: 3º ANO / 2020.1		Curso: Agroindústria		
Período de desenvolvimento: 08/03 a 06/04/2021		Carga Horária Total: 40h Carga Horária Ministrada: 4h		Professor: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		
2. EMENTA						
Identificar o contexto histórico e social e as principais características da ciência moderna e contemporânea. Revoluções científicas. Leis e teorias científicas. Transitoriedade das teorias científicas. Mitos e críticas da ciência.						
3. REFERÊNCIAS						
ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. <i>Filosofando: uma introdução à filosofia</i> . 6ª. ed. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: https://pt.calameo.com/read/002899327c546fd4cf7e9?authid=v6TX9u6uxUjY						
COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. <i>Fundamentos de filosofia</i> . 4ª Ed. São Paulo: Saraiva. 2017. Disponível em: https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1638102						
4. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES						
DATA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CH	Metodologia	AValiação	AÇÕES INCLUSIVAS (descrever as ações inclusivas se forem necessárias)
10/03/21	SÍNCRONO: Realizar revisão e tirar dúvidas sobre avaliação disponibilizada no Sigaa	Revisão e tira dúvidas sobre a avaliação	20 min.	Sala virtual do Google Meet	Contínua	
	ASSÍNCRONO: Realizar avaliação no Sigaa respondendo questionário	Quiz google form	30 min.	Quiz	Quiz google form	
17/03/21	SÍNCRONO: Devolutiva das atividades realizadas no 1º Bimestre e avaliação de recuperação	Devolutiva das atividades realizadas no 1º Bimestre e avaliação de recuperação	20 min.	Sala virtual do Google Meet	Questionário disponibilizado no Sigaa	
	ASSÍNCRONO: Realizar avaliação de recuperação no Sigaa respondendo questionário	Avaliação de recuperação no Sigaa	30 min.	Sigaa	Questionário disponibilizado no Sigaa	

24/03/21	SÍNCRONO: Identificar as principais revoluções científicas e seus impactos na história e na sociedade	A ciência moderna e contemporânea: contexto e principais características	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Identificar as principais revoluções científicas e seus impactos na história e na sociedade	A ciência moderna e contemporânea: contexto e principais características	30 min	Ouvir o podcast	Audição atenta do podcast / Atividade SIGAA	
31/03/21	SÍNCRONO: Compreender as Leis e teorias científicas, bem como o seu processo de transitoriedade.	Leis e teorias científicas. Transitoriedade das teorias científicas.	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Compreender as Leis e teorias científicas, bem como o seu processo de transitoriedade.	Leis e teorias científicas. Transitoriedade das teorias científicas.	30 min	Assistir Vídeo Aula no YouTube	Questão Aberta / Atividade SIGAA	
06/04/21	SÍNCRONO: Analisar as relações entre ciência e sociedade com base nos Mitos e críticas da ciência.	Mitos e críticas da ciência.	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Analisar as relações entre ciência e sociedade com base nos Mitos e críticas da ciência.	Mitos e críticas da ciência.	30 min	Assistir Video Aula no YouTube	Questão Aberta / Atividade SIGAA	

DESEJA A PARTICIPAÇÃO DOS ASSISTENTES DE ALUNOS NOS MOMENTOS SÍNCRONOS?	SIM	NÃO

B



ANEXO II - PLANO MENSAL DE ATIVIDADES DOS COMPONENTES CURRICULARES

1. IDENTIFICAÇÃO						
Componente curricular: Filosofia		Ano/Período: 2020/2021		Curso: Agroindústria Turma: 2 ANO A e B		
Período de desenvolvimento: 08/03 a 06/04/2021		Carga Horária: 40h		Professor: XXXXXXXXXXXXXXXX		
2. EMENTA						
Trabalho elementos da história da Filosofia da Idade Média e Moderna e explorar os seguintes temas e conceitos da teoria do conhecimento: Sujeito e objeto do conhecimento; Principais teorias do conhecimento; Tipos de conhecimento; Distorção no conhecimento; conhecimento e ideologia, Conhecimento e libertação. Compreender os elementos estruturais da lógica básica.						
3. REFERÊNCIAS						
Chauí, Marilena. INICIAÇÃO À FILOSOFIA - 42393L2928 Obra Tipo 1 - Editora Ática 2ª edição 2013. ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. Filosofando. 3. ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003. BAGGINI, J. O porco filósofo: 100 experiências de pensamento para a vida cotidiana / Julian Baggini; tradução Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006. BAGGINI, J. As ferramentas dos filósofos: um compêndio sobre conceitos e métodos filosóficos. São Paulo: Loyola, 2003.						
4. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES						
DATA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CH	Metodologia	AVALIAÇÃO	AÇÕES INCLUSIVAS(descrever as ações inclusivas se forem necessárias)
09/03	Nominalismo x naturalismo	Nominalismo x naturalismo	1h (40h)	Slides Exposição no meet.	Participação	Não
	Nominalismo x naturalismo	Nominalismo x naturalismo		Videos Textos	Assistir os vídeos	
16/03	Descartes	História e importância	1h (40h)	Exposição no meet.	Avaliação contínua	Não
	Descartes	História e importância		Videos Textos	Avaliação contínua	
23/03	Descartes	Método	1h (40h)	Slides Exposição no meet.	Participação	Não
	Descartes	Método		Videos Textos	Assistir os vídeos	
30/03	Conhecimento Científico	Características do conhecimento científico x os demais conhecimentos.	1h (40h)	Slides Exposição no meet.	Participação em aula.	
	Conhecimento Científico	Características do conhecimento científico x os demais conhecimentos.			Fazer quadro comparativo entre os tipos de conhecimento.	
06/04	Revisão dos conteúdos	O conhecimento na idade média	1h (40h)	Slides Exposição no meet.	Participação	Não
	Responder Quiz sobre o contexto da idade média.	O conhecimento na idade média		Responder Quiz	Enviar a atividade do Quiz	

C



PLANO MENSAL DE ATIVIDADES DOS COMPONENTES CURRICULARES

1. IDENTIFICAÇÃO						
Componente curricular: FILOSOFIA		Ano/Período: 3º ANO / 2020.1		Curso: Agroindústria		
Período de desenvolvimento: 08/03 a 06/04/2021		Carga Horária Total: 40h Carga Horária Ministrada: 4h		Professor: professor 1		
2. EMENTA						
Identificar o contexto histórico e social e as principais características da ciência moderna e contemporânea. Revoluções científicas. Leis e teorias científicas. Transitoriedade das teorias científicas. Mitos e críticas da ciência.						
3. REFERÊNCIAS						
ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. <i>Filosofando: uma introdução à filosofia</i> . 6ª. ed. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: https://pt.calameo.com/read/002899327c546fd4cf7c9?authid=v6TX9u6uxUjY						
COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mira. <i>Fundamentos de filosofia</i> . 4ª Ed. São Paulo: Saraiva. 2017. Disponível em: https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1638102						
4. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES						
DATA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CH	Metodologia	AVALIAÇÃO	AÇÕES INCLUSIVAS (descrever as ações inclusivas se forem necessárias)
10/03/21	SÍNCRONO: Realizar revisão e tirar dúvidas sobre avaliação disponibilizada no Sigaa	Revisão e tira dúvidas sobre a avaliação	20 min.	Sala virtual do Google Meet	Contínua	
	ASSÍNCRONO: Realizar avaliação no Sigaa respondendo questionário	Quiz google form	30 min.	Quiz	Quiz google form	
17/03/21	SÍNCRONO: Devolutiva das atividades realizadas no 1º Bimestre e avaliação de recuperação	Devolutiva das atividades realizadas no 1º Bimestre e avaliação de recuperação	20 min.	Sala virtual do Google Meet	Questionário disponibilizado no Sigaa	
	ASSÍNCRONO: Realizar avaliação de recuperação no Sigaa respondendo questionário	Avaliação de recuperação no Sigaa	30 min.	Sigaa	Questionário disponibilizado no Sigaa	
24/03/21	SÍNCRONO: Identificar as principais revoluções científicas e seus impactos na história e na sociedade	A ciência moderna e contemporânea: contexto e principais características	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Identificar as principais revoluções científicas e seus impactos na história e na sociedade	A ciência moderna e contemporânea: contexto e principais características	30 min	Ouvir o podcast	Audição atenta do podcast / Atividade SIGAA	
31/03/21	SÍNCRONO: Compreender as Leis e teorias científicas, bem como o seu processo de transitoriedade.	Leis e teorias científicas. Transitoriedade das teorias científicas.	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Compreender as Leis e teorias científicas, bem como o seu processo de transitoriedade.	Leis e teorias científicas. Transitoriedade das teorias científicas.	30 min	Assistir Vídeo Aula no YouTube	Questão Aberta / Atividade SIGAA	
06/04/21	SÍNCRONO: Analisar as relações entre ciência e sociedade com base nos Mitos e críticas da ciência.	Mitos e críticas da ciência.	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Analisar as relações entre ciência e sociedade com base nos Mitos e críticas da ciência.	Mitos e críticas da ciência.	30 min	Assistir Vídeo Aula no YouTube	Questão Aberta / Atividade SIGAA	

D



ANEXO II - PLANO MENSAL DE ATIVIDADES DOS COMPONENTES CURRICULARES

1. IDENTIFICAÇÃO						
Componente curricular: Filosofia		Ano/Período: 2020/2021		Curso: Agroecologia Turma: 2 ANO A e B		
Período de desenvolvimento: 08/03 a 06/04/2021		Carga Horária: 40h		Professor: 01		
2. EMENTA						
Trabalho elementos da história da Filosofia da Idade Média e Moderna e explorar os seguintes temas e conceitos da teoria do conhecimento: Sujeito e objeto do conhecimento; Principais teorias do conhecimento; Tipos de conhecimento; Distorção no conhecimento; conhecimento e ideologia, Conhecimento e libertação. Compreender os elementos estruturais da lógica básica.						
3. REFERÊNCIAS						
Chauí, Marilena. INICIAÇÃO À FILOSOFIA - 42393L2928 Obra Tipo 1 - Editora Ática 2ª edição 2013. ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. Filosofando. 3. ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003. BAGGINI, J. O porco filósofo: 100 experiências de pensamento para a vida cotidiana / Julian Baggini; tradução Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006. BAGGINI, J. As ferramentas dos filósofos: um compêndio sobre conceitos e métodos filosóficos. São Paulo: Loyola, 2003.						
4. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES						
DATA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CH	Metodologia	AValiação	AÇÕES INCLUSIVAS (descrever as ações inclusivas se forem necessárias)
08/03	Nominalismo x naturalismo	Nominalismo x naturalismo	1h (40h)	Slides Exposição no meet.	Participação	Não
	Nominalismo x naturalismo	Nominalismo x naturalismo		Videos Textos	Assistir os vídeos	
15/03	Descartes	História e importância	1h (40h)	Exposição no meet.	Avaliação contínua	Não
	Descartes	História e importância		Videos Textos	Avaliação contínua	
22/03	Descartes	Método	1h (40h)	Slides Exposição no meet.	Participação	Não
	Descartes	Método		Videos Textos	Assistir os vídeos	
29/03	Conhecimento Científico	Características do conhecimento científico x os demais conhecimentos.	1h (40h)	Slides Exposição no meet.	Participação em aula.	
	Conhecimento Científico	Características do conhecimento científico x os demais conhecimentos.			Fazer quadro comparativo entre os tipos de conhecimento.	
05/04	Revisão dos conteúdos	O conhecimento na idade média	1h (40h)	Slides Exposição no meet.	Participação	Não
	Responder Quiz sobre o contexto da idade média.	O conhecimento na idade média		Responder Quiz	Enviar a atividade do Quiz	

E



ANEXO II - PLANO MENSAL DE ATIVIDADES DOS COMPONENTES CURRICULARES

1. IDENTIFICAÇÃO						
Componente curricular: Filosofia		Ano/Período: 2020		Curso: Agroecologia Turma: A e B		
Período de desenvolvimento: 08/03 a 06/04/2021		Carga Horária: 40h		Professor: 01		
2. EMENTA						
História da Filosofia Moderna e contemporânea e seus autores - Conhecer e articular os seguintes conceitos ao contexto: política e cidadania; concepções políticas e a ordem democrática; poder, cidadania e democracia;						
3. REFERÊNCIAS						
Chauí, Marilena. INICIAÇÃO À FILOSOFIA - 42393L2928 Obra Tipo 1 - Editora Ática 2ª edição 2013.						
ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. Filosofando. 3. ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003.						
BAGGINI, J. O porco filósofo: 100 experiências de pensamento para a vida cotidiana / Julian Baggini; tradução Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.						
BAGGINI, J. As ferramentas dos filósofos: um compêndio sobre conceitos e métodos filosóficos. São Paulo: Loyola, 2003.						
4. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES						
DATA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CH	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	AÇÕES INCLUSIVAS
08/03	Sartre	História e vida de Sartre		Revisão slides e assistir vídeo	Estudar	Não
	Sartre	História e vida de Sartre		Slides e assistir vídeo	Responder questões sobre o autor	
15/03	Construção do projeto de vida pessoal.	Visão de Projeto de vida	01 H (40h)	Slides Exposição no meet.	Participação e audiência.	Não
	Construção do projeto de vida pessoal.	Projeto de vida		Estruturar os principais passos do projeto de vida.	Preencher os principais tópicos sobre o projeto de vida.	
22/03	Heidegger	História e vida – o cuidado do ser	01 H (40h)	Slides Exposição no meet.	Participação e audiência.	Não
	Heidegger	História e vida – o cuidado do ser		Revisão slides e assistir vídeo	Relacionar o conceito de cuidado do ser com a ecologia.	
29/03	Husserl	Fenomenologia	01 H (40h)	Slides Exposição no meet.	Participação e audiência.	Não
	Husserl	Fenomenologia		Assistir vídeo	Responder Quiz	
05/04	Revisão do conteúdo trabalhado	Revisão do conteúdo trabalhado		Retomado dos conteúdos por tópicos e participação do alunos	Responder oralmente alguma questão.	
	Revisão do conteúdo trabalhado	Revisão do conteúdo trabalhado		Assistir vídeo	Relacionar as temáticas estudadas com algum tema da realidade atual.	
DESEJA A PARTICIPAÇÃO DOS ASSISTENTES DE ALUNOS NOS MOMENTOS SÍNCRONOS?					SIM	NÃO
						x

F



PLANO MENSAL DE ATIVIDADES DOS COMPONENTES CURRICULARES

1. IDENTIFICAÇÃO						
Componente curricular: FILOSOFIA		Ano/Período: 1º ANO / 2020.1		Curso: AGROECOLOGIA		
Período de desenvolvimento: 08/03 a 06/04/2021		Carga Horária Total: 40h Carga Horária Ministrada: 4h		Professor: 02		
2. EMENTA						
Pensamento Clássico: identificar a maiêutica em Sócrates; compreender a dialética e a teoria das ideias de Platão.						
3. REFERÊNCIAS						
COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. Fundamentos de filosofia. 4ª Ed. São Paulo: Saraiva. 2017. Disponível em: https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1638102						
4. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES						
DATA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CH	Metodologia	AVALIAÇÃO	AÇÕES INCLUSIVAS (descrever as ações inclusivas se forem necessárias)
10/03/21	SÍNCRONO: Realizar revisão e tirar dúvidas sobre avaliação disponibilizada no Sigaa	Revisão e tira dúvidas sobre a avaliação	20 min.	Sala virtual do Google Meet	Contínua	
	ASSÍNCRONO: Realizar avaliação no Sigaa respondendo questionário	Avaliação no Sigaa	30 min.	Sigaa	Questionário disponibilizado no Sigaa	
17/03/21	SÍNCRONO: Devolutiva das atividades realizadas no 1º Bimestre e avaliação de recuperação	Devolutiva das atividades realizadas no 1º Bimestre e avaliação de recuperação	20 min.	Sala virtual do Google Meet	Questionário disponibilizado no Sigaa	
	ASSÍNCRONO: Realizar avaliação de recuperação no Sigaa respondendo questionário	Avaliação de recuperação no Sigaa	30 min.	Sigaa	Questionário disponibilizado no Sigaa	
24/03/21	SÍNCRONO: Compreender a maiêutica em Sócrates	A maiêutica em Sócrates	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Compreender a maiêutica em Sócrates	A maiêutica em Sócrates	30 min	Ouvir o podcast	Audição atenta do podcast / Atividade SIGAA	
31/03/21	SÍNCRONO: Entender e conectar a narrativa do mito da caverna de Platão com a atualidade	Platão e o mito da caverna	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Entender a narrativa do mito da caverna de Platão com a atualidade	Platão e o mito da caverna	30 min	Assistir Vídeo Aula no YouTube	Questão Aberta / Atividade SIGAA	
06/04/21	SÍNCRONO: Analisar as principais concepções da Dialética e Teoria das Ideias de Platão	Dialética e Teoria das Ideias de Platão	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Analisar as principais concepções da Dialética e Teoria das Ideias de Platão	Dialética e Teoria das Ideias de Platão	30 min	Assistir Vídeo Aula no YouTube	Questão Aberta / Atividade SIGAA	
DESEJA A PARTICIPAÇÃO DOS ASSISTENTES DE ALUNOS NOS MOMENTOS SÍNCRONOS?				SIM	NÃO	
					X	

G



PLANO MENSAL DE ATIVIDADES DOS COMPONENTES CURRICULARES

1. IDENTIFICAÇÃO						
Componente curricular: FILOSOFIA		Ano/Período: 1º ANO / 2020.1		Curso: AGROINDUSTRIA		
Período de desenvolvimento: 08/03 a 06/04/2021		Carga Horária Total: 40h Carga Horária Ministrada: 4h		Professor: 02		
2. EMENTA						
Pensamento Clássico: identificar a maiêutica em Sócrates; compreender a dialética e a teoria das ideias de Platão.						
3. REFERÊNCIAS						
COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. Fundamentos de filosofia. 4ª Ed. São Paulo: Saraiva. 2017. Disponível em: https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1638102						
4. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES						
DATA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CH	Metodologia	AValiaÇÃO	AÇÕES INCLUSIVAS (descrever as ações inclusivas se forem necessárias)
09/03/21	SÍNCRONO: Realizar revisão e tirar dúvidas sobre avaliação disponibilizada no Sigaa	Revisão e tira dúvidas sobre a avaliação	20 min.	Sala virtual do Google Meet	Contínua	
	ASSÍNCRONO: Realizar avaliação no Sigaa respondendo questionário	Avaliação no Sigaa	30 min.	Sigaa	Questionário disponibilizado no Sigaa	
16/03/21	SÍNCRONO: Devolutiva das atividades realizadas no 1º Bimestre e avaliação de recuperação	Devolutiva das atividades realizadas no 1º Bimestre e avaliação de recuperação	20 min.	Sala virtual do Google Meet	Questionário disponibilizado no Sigaa	
	ASSÍNCRONO: Realizar avaliação de recuperação no Sigaa respondendo questionário	Avaliação de recuperação no Sigaa	30 min.	Sigaa	Questionário disponibilizado no Sigaa	
23/03/21	SÍNCRONO: Compreender a maiêutica em Sócrates	A maiêutica em Sócrates	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	

	ASSÍNCRONO: Compreender a maiêutica em Sócrates	A maiêutica em Sócrates	30 min	Ouvir o podcast	Audição atenta do podcast / Atividade SIGAA	
30/03/21	SÍNCRONO: Entender e conectar a narrativa do mito da caverna de Platão com a atualidade	Platão e o mito da caverna	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Entender a narrativa do mito da caverna de Platão com a atualidade	Platão e o mito da caverna	30 min	Assistir Vídeo Aula no YouTube	Questão Aberta / Atividade SIGAA	
06/04/21	SÍNCRONO: Analisar as principais concepções da Dialética e Teoria das Ideias de Platão	Dialética e Teoria das Ideias de Platão	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Analisar as principais concepções da Dialética e Teoria das Ideias de Platão	Dialética e Teoria das Ideias de Platão	30 min	Assistir Video Aula no YouTube	Questão Aberta / Atividade SIGAA	

DESEJA A PARTICIPAÇÃO DOS ASSISTENTES DE ALUNOS NOS MOMENTOS SÍNCRONOS?	SIM	NÃO

H



PLANO MENSAL DE ATIVIDADES DOS COMPONENTES CURRICULARES

1. IDENTIFICAÇÃO						
Componente curricular: FILOSOFIA		Ano/Período: 3º ANO / 2020.1		Curso: AGROECOLOGIA		
Período de desenvolvimento: 08/03 a 06/04/2021		Carga Horária Total: 40h Carga Horária Ministrada: 4h		Professor: 02		
2. EMENTA						
Identificar o contexto histórico e social e as principais características da ciência moderna e contemporânea. Revoluções científicas. Leis e teorias científicas. Transitoriedade das teorias científicas. Mitos e críticas da ciência.						
3. REFERÊNCIAS						
ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. <i>Filosofando: uma introdução à filosofia</i> . 6ª. ed. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: https://pt.calameo.com/read/002899327c546fd4cf7c9?authid=y6TX9u6uxUjY						
COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. <i>Fundamentos de filosofia</i> . 4ª Ed. São Paulo: Saraiva. 2017. Disponível em: https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1638102						
4. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES						
DATA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CH	Metodologia	AVALIAÇÃO	AÇÕES INCLUSIVAS (descrever as ações inclusivas se forem necessárias)
10/03/21	SÍNCRONO: Realizar revisão e tirar dúvidas sobre avaliação disponibilizada no Sigaa	Revisão e tira dúvidas sobre a avaliação	20 min.	Sala virtual do Google Meet	Contínua	
	ASSÍNCRONO: Realizar avaliação no Sigaa respondendo questionário	Avaliação no Sigaa	30 min.	Sigaa	Questionário disponibilizado no Sigaa	
17/03/21	SÍNCRONO: Devolutiva das atividades realizadas no 1º Bimestre e avaliação de recuperação	Devolutiva das atividades realizadas no 1º Bimestre e avaliação de recuperação	20 min.	Sala virtual do Google Meet	Questionário disponibilizado no Sigaa	
	ASSÍNCRONO: Realizar avaliação de recuperação no Sigaa respondendo questionário	Avaliação de recuperação no Sigaa	30 min.	Sigaa	Questionário disponibilizado no Sigaa	

24/03/21	SÍNCRONO: Identificar as principais revoluções científicas e seus impactos na história e na sociedade	A ciência moderna e contemporânea: contexto e principais características	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Identificar as principais revoluções científicas e seus impactos na história e na sociedade	A ciência moderna e contemporânea: contexto e principais características	30 min	Ouvir o podcast	Audição atenta do podcast / Atividade SIGAA	
31/03/21	SÍNCRONO: Compreender as Leis e teorias científicas, bem como o seu processo de transitoriedade.	Leis e teorias científicas. Transitoriedade das teorias científicas.	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Compreender as Leis e teorias científicas, bem como o seu processo de transitoriedade.	Leis e teorias científicas. Transitoriedade das teorias científicas.	30 min	Assistir Vídeo Aula no YouTube	Questão Aberta / Atividade SIGAA	
06/04/21	SÍNCRONO: Analisar as relações entre ciência e sociedade com base nos Mitos e críticas da ciência.	Mitos e críticas da ciência.	20 min	Slides / Sala virtual no Google Meet	Participação ativa no momento síncrono / Contínua	
	ASSÍNCRONO: Analisar as relações entre ciência e sociedade com base nos Mitos e críticas da ciência.	Mitos e críticas da ciência.	30 min	Assistir Video Aula no YouTube	Questão Aberta / Atividade SIGAA	

DESEJA A PARTICIPAÇÃO DOS ASSISTENTES DE ALUNOS NOS MOMENTOS SÍNCRONOS?	SIM	NÃO