



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

***O ANACRONISMO NO ENSINO DE FILOSOFIA – RUPTURAS E
CONTINUIDADES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE ESCOLAS
DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DO AMAPÁ***

Euzene Mendonça Barbosa

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação – Área de Especialização em Ciências da
Educação

Orientador: Professor Doutor José Manuel de Barros Dias

Évora 2010



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

***O ANACRONISMO NO ENSINO DE FILOSOFIA – RUPTURAS E
CONTINUIDADES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE ESCOLAS
DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DO AMAPÁ***

Euzene Mendonça Barbosa



185 706

Orientador: Professor Doutor José Manuel de Barros Dias

Évora 2010

EUZENE MENDONÇA BARBOSA

***O ANACRONISMO NO ENSINO DE FILOSOFIA – RUPTURAS E
CONTINUIDADES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA
DE ESCOLAS DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DO AMAPÁ***

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Ciências da Educação-Avaliação Educacional da Universidade de Évora-Portugal, em Convênio com o Instituto Superior do Litoral do Paraná, como exigência para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação do Professor Doutor José Manuel de Barros Dias.

PRESIDENTE DE JÚRI

Prof. Doutora Marília Pisco Castro Cid (U.E.)

ARGUENTE

Prof. Doutora Margarida Isaura de Almeida Amoedo (U.E)

ORIENTADOR

Prof. Doutor José Manuel de Barros Dias (U.E.)

DEDICO

Este trabalho a você. Benedito de Souza Mattos, que me acompanhou e me apoiou na busca de novos conhecimentos e que todos os dias me leva a descobrir a alegria de viver.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Professor Doutor José Manuel de Barros Dias, que me levou a descobrir novos horizontes do magistério e refletir sobre a minha prática pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Aos Professores Jonielson, Lílian, Mara, Nei, e seus alunos da disciplina de Filosofia, que me acolheram com satisfação em suas salas de aula, cuja colaboração realizada através de suas informações foi essencial na finalização da pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado.

A minha avó Raimunda, meus irmãos Zenildo e Zanussi, que me incentivaram nesse propósito.

A minha mãe Eurides, que esteve sempre apoiando com orgulho e carinho cada etapa cumprida.

...nascido significa ver-se submetido à obrigação de aprender.
**...Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo,
profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa
por toda a parte. Nascer, apreender, é entrar em um conjunto de
relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde
se diz que eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.**
(Bernard Charlot)

ÍNDICE GERAL

1ª PARTE

RESUMO-----	01
ABSTRACT-----	02
INTRODUÇÃO-----	03
CAPÍTULO I-----	09
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1. A Prática avaliativa no ensino de Filosofia- Da reflexão a formação de conceitos sob um aspecto epistemológico-----	09
1.1.1. Prática avaliativa e o ensino de Filosofia: Contextualização histórica e seus antecedentes-----	09
1.2.1. Prática Avaliativa: Abordagens segundo os Filósofos e Teóricos-----	20
1.3.1. Prática Avaliativa: Segundo as Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (ensino de Filosofia), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (secção de Filosofia)-----	25
2.1. Desvendando a prática avaliativa sob um aspecto emancipatório no contexto filosófico da escola-----	32
2.1.1. Dimensões do processo metodológico e avaliativo no processo ensino↔ aprendizagem atrelado a Filosofia-----	38
2.1.2. Filosofia no Currículo do Ensino Médio-----	42
3.1. Formação docente, função do Coordenador Pedagógico e reformulação dos saberes para assumir os novos desafios das tendências filosóficas no processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia-----	45
3.1.1. A ética e o proceso de avaliação formativa no ensino de Filosofia-----	58

3.1.2. Os reflexos socio cultural como resultado de uma reflexão filosófica sobre o processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia-----	63
---	----

2ª PARTE – ESTUDO FENOMENOLÓGICO

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

Introdução

2.1. Escolha da metodologia-----	68
2.2. Os Participantes e o contexto-----	70
2.2.1. Os alunos-----	73
2.2.2. Os professores-----	75
2.2.3. Os coordenadores pedagógicos-----	76
2.2.4. A pesquisadora-----	77
2.3. Procedimentos para Coleta de Dados-----	77
2.4. Procedimentos para Análise dos Dados-----	79

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Introdução

3.1. Visão dos alunos-----	87
3.1.1. A reflexão do cotidiano na sala de aula-----	88
3.1.2. A interação no cotidiano da sala de aula-----	104
3.2. Visão dos professores-----	110
3.2.1. O conhecimento dos conteúdos da disciplina de Filosofia-----	115
3.2.2. A interação com os alunos-----	116
3.2.3. A prática pedagógica no processo de avaliação formativa-----	118

3.3. Visão dos Coordenadores Pedagógicos-----	120
3.3.1. O conhecimento sobre os conteúdos e questões curriculares-----	122
3.3.2. A interação com os alunos-----	123
3.3.3. A prática pedagógica do serviço de Coordenação Pedagógica-----	124
3.4. Visão da Pesquisadora sobre o conhecimento construído-----	127
3.4.1. O conhecimento sobre o processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia a partir da reflexão e da conscientização-----	127
3.4.2. O conhecimento sobre conteúdos e questões curriculares-----	129
3.4.3. O conhecimento sobre a interação dos alunos, professores e Coordenadores Pedagógicos-----	131
3.4.4. Futuras pesquisas-----	133

CAPÍTULO IV – RESULTADOS, CONCLUSÕES E SUGESTÕES

4.1. Análise de Dados Quantitativos-----	136
4.2. Contribuições deste estudo-----	143
4.3. Sugestões para divulgação da pesquisa-----	145
4.4. Conclusão Final-----	145

BIBLIOGRAFIA-----	147-158
--------------------------	----------------

ANEXOS

1- Guião- dos Alunos

2- Guião- dos Professores

3- Guião- dos Coordenadores Pedagógicos

RELAÇÃO DAS GRELHAS DE CATEGORIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Grelha 1- Tema: Posturas Teóricas do Conhecimento

Grelha 2- Tema: Atividade de Reflexão

Grelha 3- Tema: Atividade de Interação

Grelha 4- Tema: A prática da Avaliação Formativa

RELAÇÃO DE GRÁFICOS

Figura 1- Demonstrativo Geral- Comparativo entre Coordenadores Pedagógicos e Professores sobre o nível de Planejamento na disciplina de Filosofia.

Figura 2- Demonstrativo Geral- Comparativo entre Coordenadores Pedagógicos e Professores sobre o nível conhecimento e utilização da Sistemática de Avaliação trabalhada na disciplina de Filosofia.

Figura 3- Demonstrativo Geral- Comparativo entre todos os alunos envolvidos na pesquisa sobre o interesse pela disciplina de Filosofia.

Figura 4- Demonstrativo Geral- Comparativo entre todos os alunos envolvidos na pesquisa sobre a participação nas atividades avaliativas referentes à disciplina de Filosofia.

Figura 5- Demonstrativo Geral- Comparativo entre todos os alunos envolvidos na pesquisa sobre o nível de dificuldades encontradas na metodologia e no processo de avaliação da disciplina de Filosofia.

Figura 6- Demonstrativo Geral- Comparativo entre todos os alunos envolvidos na pesquisa sobre a identificação das dificuldades encontradas na metodologia e processo de avaliação formativa referentes à disciplina de Filosofia.

RESUMO

A finalidade desta pesquisa é analisar, em que medida, um processo de avaliação formativa, pautado na participação efetiva do aluno pode contribuir para um processo reflexivo do aluno – sobre sua própria aprendizagem, e do professor – sobre sua postura pedagógica no ensino de Filosofia e suas diferentes concepções, desenvolvido por quatro (4) professores de oito (8) turmas de 1º Ano do Curso Básico do Nível Médio de (4) quatro Escolas Estaduais da rede de ensino público de Macapá-Amapá, como segue: Alexandre Vaz Tavares, Benigna Moreira de Souza, Colégio Amapaense e Raimunda dos Passos.

Os participantes envolvidos no estudo serão os Coordenadores Pedagógicos, professores da disciplina de Filosofia e seus alunos, que serão considerados elementos focais do estudo. A pesquisadora poderá intervir a fim de edificar seus conhecimentos a cerca do seu próprio conhecimento.

No que tange a fundamentação teórica para embasar a pesquisa, que deve considerar o conhecimento e as práticas avaliativas dos professores, postura do Coordenador Pedagógico, a visão reflexiva dos alunos e da pesquisadora nos valeremos das contribuições de Alves (2002); Beherens (2005); Christov (2004); Dias (2004); Morrow e Torres (1997); Perrenoud (1999); Gentili (2001); Kechikian (1993); Saul (2006), Oliveira (2006); entre outros.

A pesquisa será de cunho etnográfico por trabalhar com técnicas de pesquisa qualitativas. Para os resultados, espera-se concluir as considerações sobre a importância da prática pedagógica do professor no processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia, bem como os pilares que contribuem para essa prática como: a formação, a interação e a reflexão.

ABSTRACT

Inhaling this research is to examine to what extent a formative evaluation process, based on the effective participation of the student can contribute to a reflexive process of the student - on its own learning, and teacher - about their posture pedagogical in the teaching of Philosophy and its different concepts developed by four professors from eight classes of first-year basic average of four state schools in the public schools of Macapá-Amapá, as follows: Alexandre Vaz Tavares, Benigna Moreira de Souza, Amapaense School and Raimunda dos Passos.

Participants in the study will be the Pedagogical Coordinators, professors of Philosophy and his students, who are considered focal elements of the study. The researcher may intervene in order to build their knowledge about their own knowledge.

Regarding the theoretical foundation to base your search, should be consider the knowledge and assessment practices of teachers, the Pedagogical Coordinator position, vision reflective of the students and researcher, us avail ourselves of the contributions: Alves (2002); Beherens (2005); Cristov (2004); Dias (2004); Morrow and Torres (1997), Perrenoud (1999); Gentili (2001); Kechikian (1993); Saul (2006), Oliveira; among others.

The research will be ethnographic techniques for working with qualitative research. For the results, expected to conclude the consideration of the importance of practice pedagogical teacher in the process of formative assessment in teaching Philosophy, and the pillars that contribute to this practice as: training, interaction and reflection.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional atualmente tem sido uma área de estudos constantes, onde através das reformas educativas percebem-se as várias vertentes em busca da sua real finalidade. Ainda que o discurso dos profissionais baseados na Legislação vigente aponte para uma educação de qualidade e igualitária para “todos”, as características de exclusão do Sistema Educacional, através do mecanismo burocrático, que envolve as escolas tornam a avaliação como à legitimadora desse processo discriminatório por realmente não adotar métodos eficientes em sua sistemática avaliativa, que seja capaz de superar os problemas e viabilize uma avaliação emancipatória.

Nessa vertente, é necessário assumir um compromisso com a educação, onde se possam lançar e adotar políticas e propostas pedagógicas pautadas em princípios para subsidiar um melhor alinhamento das ações na prática pedagógica, considerando que a avaliação tenha por objetivo não medir conhecimento e sim servir de indicadores nas análises de aperfeiçoamento do conhecimento.

A reflexão aqui realizada verifica que um novo modelo de avaliação está sendo discutido e amadurecido, onde se propende a libertação do controle sistêmico, por parecer tendencioso em formar e fortalecer a identidade do sujeito, enquanto ser pensante, o que se deve então corrigir e superar as falhas advindas das limitações de um passado não tão distante, mas que ainda tem vestígios enraizados na história de cada um, que hoje busca perspectivas de transformação através dos segmentos responsáveis pela formação e construção do conhecimento balizado nas discussões coletivas do dia a dia nas atividades e nos grupos sociais, como a família, escola e a sociedade têm função principal em preparar o indivíduo para a vida.

Nessas condições, existe uma prática avaliativa pedagógica diferenciada que as escolas podem oferecer, onde se possam propiciar maiores oportunidades de formação de identidade destacadas por maior número de profissionais e conseqüentemente de Instituições, que se configuram macros sistema complexo e mais difícil de acompanhar, assim como, também se desenvolve com mais precisão o processo de atividade humana e pedagógica.

É notável o interesse e valoração positiva das pesquisas sobre os resultados que hoje a Filosofia pode estar contribuindo com a formação de identidades pelos que nela se apoiam para definir e traçar metas como um ideal, pois o compromisso social do professor com a educação é imensurável.

Desse modo, entende-se que o professor é levado a refletir sobre as questões que implicam esse processo, para que possam atuar de forma consciente sobre suas ações, onde a preocupação com este problema parece uma lacuna em uma determinada etapa de sua vida. Este é um dos motivos que deu origem a este trabalho de pesquisa, já que o tema delimitado venha ser incipiente.

A necessidade de desenvolver estudos sobre a perspectiva da avaliação formativa no ensino de Filosofia se justifica também, pelo fato de a disciplina estar ausente em muitas escolas e estar retornando agora e principalmente no cenário atual, quando a escola brasileira passa por vários conflitos de significados, qualidade e identidade.

Em contrapartida, grande parte dos professores que trabalham com a disciplina são pedagogos e historiadores, fato que se apresenta em nossa realidade pelo motivo da carência desse profissional no quadro atual do ensino, onde originou-se essa pesquisa, o que é inquietante, pois talvez se possa encontrar a solução para o problema que atualmente se verifica no contexto pesquisado.

A partir desse entendimento, professores com uma formação inicial especificamente filosófica poderão contribuir e ocupar um espaço que vem sendo “banalizado” pelos gestores educacionais.

O objetivo desta pesquisa é investigar, em que medida, um processo de avaliação formativa, pautado na participação efetiva do aluno pode contribuir para o seu processo reflexivo – sobre sua própria aprendizagem, e do professor – sobre sua postura pedagógica no ensino de Filosofia e suas diferentes concepções, a pesquisa também abordará o trabalho do Coordenador Pedagógico enquanto facilitador dos mecanismos utilizados para dar suporte ao processo ensino↔aprendizagem desenvolvido na escola.

A pesquisa se limitará a observar apenas o contexto das escolas estaduais do Ensino Médio, pois é o local onde se realizam as metodologias avaliativas voltadas para uma sistemática avaliativa que é comum para as demais escolas, bem como a parte de um segmento responsável pela formação do aluno.

Para tanto, a pesquisa pretende investigar como se dá o processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia. A análise dos dados procurará responder as seguintes perguntas:

1. Que espaço se dá à reflexão sobre o processo de avaliação formativa nas aulas de Filosofia, e que contribuição traz para a construção do conhecimento dos alunos?
2. Como a interação contribui para a construção de seu conhecimento, através do processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia?
3. De que modo o processo de avaliação formativa dos alunos influi na construção de seu conhecimento?

4. Como os professores do Curso Básico do Nível Médio desenvolvem o processo de avaliação formativa do ensino de Filosofia nas escolas pesquisada?

5. Como ocorre o apoio técnico que os Coordenadores Pedagógicos desempenham nas escolas frente ao processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia?

Este estudo estará estruturado em quatro partes. O Capítulo I apresenta a **Fundamentação Teórica**, que fundamenta a pesquisa e subdivide-se em 10 secções. A primeira denominada, *A Prática avaliativa no ensino de Filosofia- Da reflexão a formação de conceitos sob um aspecto epistemológico* está sub- dividida nos itens *Prática Avaliativa: Contextualização histórica e seus antecedentes*, *Prática Avaliativa: Abordagens segundo os Filósofos e Teóricos*, *Prática Avaliativa: Segundo as Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (ensino de Filosofia)*, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (secção Filosofia)*. descreve as concepções de alguns filósofos e teóricos da educação, que concebem a avaliação do ensino de Filosofia como a concepção de Kechikian (1993) quando apresenta em tradução portuguesa uma série de 10 entrevistas concedidas por filósofos franceses da actualidade, publicadas no *Le Monde de L'Éducation* suas preocupações e perspectivas a cerca do ensino de Filosofia, Silveira (2007) sobre o processo de avaliação na disciplina de Filosofia quando declara que se há ensino também há o que avaliar e Morrow e Torres (1997) apresentando a Teoria Social e Educação correspondendo a crítica da reprodução social. Relativamente à segunda secção, *Desvendando a prática avaliativa no contexto filosófico da escola*, que também está sub- dividida em dois itens. *Dimensões do processo metodológico e avaliativo do processo ensino↔aprendizagem atrelado a Filosofia e Filosofia no Currículo do*

Ensino Médio, explana sobre o planejamento do ensino e avaliação da disciplina Filosofia no destaque de Gallo (2007) dos objetivos que devem estar atrelado ao discurso e vivenciado através da prática pedagógica oferecendo subsídios, através de um processo de avaliação significativa, lembrada por Hoffmann (2005). Acerca do que é tratado na terceira secção *Formação Docente, função do Coordenador Pedagógico* que está sub- dividida em dois itens, *A ética e o processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia*, Oliveira (2006) e *Os reflexos socio-culturais como resultado de uma reflexão filosófica sobre o processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia*, reflete a visão de Boas (2008) da lógica formativa e dos limites que impõem as lógicas de seleção, pois o compromisso com o aperfeiçoamento o profissional podem trazer aspectos relevantes para a educação.

O capítulo II discorre sobre a **Metodologia da Pesquisa**, que em função da justificativa, objetivos propostos também teremos a sub-divisão de oito itens, *Escolha da metodologia, Os participantes e o contexto, Os alunos, Os professores, Os Coordenadores pedagógicos, A pesquisadora, Procedimentos para Coleta de Dados, Procedimento para Análise de Dados*, com a compreensão de Bogdan e Biklen (1994) tornando-a válida.

O capítulo III **Análise e Discussão dos Dados** está sub-dividido em dezesseis itens, a *Visão dos alunos, A reflexão do cotidiano da sala de aula, A interação no cotidiano da sala de aula. Visão dos professores, O conhecimento dos conteúdos da disciplina de Filosofia, A prática pedagógica no processo de avaliação formativa. Visão do Coordenador Pedagógico, O conhecimento sobre os conteúdos e questões curriculares, A interação com os alunos, A prática pedagógica do serviço de Coordenação Pedagógica*, onde apresenta um panorama do contexto educacional que os envolve, com a fundamentação de Bardin (2008) e por fim a *Visão da pesquisadora*,

O conhecimento do processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia a partir da reflexão e da conscientização, O conhecimento sobre conteúdos e questões curriculares, O conhecimento sobre a interação dos alunos, professores e Coordenadores Pedagógicos e Futuras pesquisas a qual sugiro a intenção de continuar pesquisando sobre esse estudo futuramente.

O capítulo IV **Resultados, Conclusões e Sugestões**, esclarece através de uma análise qualitativa e quantitativa como acontece o processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia, e como este trabalho nos ajudou a entender essa prática em diversos contextos educacionais, onde, propomos a divulgação desta pesquisa através de um Simpósio com os professores filósofos recém-formados e até para os atuantes das primeiras turmas que estão formando pelo Instituto Educacional Superior do Amapá, e para o item Considerações Finais reafirmamos a importância de um trabalho sério e valioso nessa área do conhecimento: a avaliação educacional.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa objetiva investigar e entender como acontece o processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia, o qual envolve os conhecimentos dos alunos que fazem parte desse contexto, os professores e sua prática e a função do Coordenador pedagógico como alicerce nas decisões e encaminhamentos metodológicos para subsidiar o trabalho na escola.

Para isso é necessário estruturar a pesquisa com a concepção de alguns filósofos e teóricos que fundamentam este trabalho, no que se refere à construção dos capítulos e análise dos dados. Inicialmente é importante definir de que forma a prática avaliativa do ensino de Filosofia influi no conhecimento e formação dos alunos, bem como considerar os reflexos da trajetória histórica no contexto atual, os conceitos formados e a interação entre os elementos envolvidos conforme já comentado. Convém então organizar esse estudo a luz dos filósofos e teóricos como: Behrens, Conche, Enguita, Gallo, Lyotard, Misrahi, Perrenoud, Polin, Rosset, Ricoeur, Sant'Anna, Suchodolski, entre outros.

1.1. A Prática avaliativa no ensino de Filosofia- Da reflexão a formação de conceitos sob um aspecto epistemológico

1.1.1. Prática Avaliativa e o Ensino de Filosofia: Contextualização histórica e seus antecedentes

A contextualização histórica da disciplina de Filosofia reflete as ações da escola baseadas numa perspectiva disciplinadora, onde “incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco se denunciam os limites que lhes impõem

as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram sozinhas, durante décadas” (Perrenoud, 1999: 18).

Com isso é perceptível a busca pela democratização do ensino e a busca de uma educação igualitária baseada nos valores éticos e morais, que podem fazer a diferença através do equilíbrio entre as forças que legitimam o poder, observadas através do anacronismo no ensino de Filosofia e as teorias sociais da educação. Como nos apresentam Morrow e Torres (1997: 21) “A história do pensamento sobre a educação caracteriza-se por se ter desenvolvido no contexto de um diálogo com a teoria social do seu tempo”.

Os relatos de Alves (2002) descrevem que, do período Colonial até a República Velha, a Filosofia teve presença garantida, e aparece no contexto do plano pedagógico da Companhia de Jesus, nos *studia superiora*, correspondente ao curso de Teologia e Filosofia a nível universitário. Já no período pombalino a metrópole portuguesa procurava adaptar-se econômica, política e ideologicamente, à “mudanças estruturais” que se intensificavam na Europa, e a Filosofia era compreendida como “ciência natural”. Numa perspectiva pragmática e utilitária, de acordo com a “concepção de mundo burguesa”, que tinha como preocupação o mundo material, no que concerne ao período Imperial, o ensino brasileiro manteve a estrutura que vinha desde Pombal, sendo predominante *estatal e religioso* funcionando em estabelecimentos isolados, impossibilitando assim a criação da Universidade.

Após a Independência já se observaram às mudanças de estrutura a respeito do ensino estatal (secular) e particular (religioso e secular), tomando o Estado à incumbência de organizar o ensino por ele ministrado, deixando livre o ensino particular funcionando em regime de *laissez-faire*.

Entende-se, com isso, que a bagagem de experiência e conhecimento ficava sem grande valoração e a avaliação acontecia pela necessidade da escola, distorcendo o ideal formativo, reflexão essa baseada nos ideais do SEAF.

De acordo com Silveira (*apud* Alves, 2002):

O referido movimento também contou com outras importantes referências nacionais tais como: CONVÍVIO (Sociedade Brasileira de Cultura); o COMPEFIL (Conjunto de Pesquisas Filosóficas); ABFC (Associação Brasileira de Filósofos Católicos); o IBF (Instituto Brasileiro de Filosofia) a CNDF (Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia); bem como a presença marcante dos estudantes de filosofia (p. 44).

Dando continuidade as contribuições do estudo de Alves (2002); desde a primeira República ao Golpe Civil-Militar de 1964, a Filosofia passou a ter presença indefinida, onde as reformas educacionais tinham o significado de formar uma nova “elite” para um novo Estado e a Nova República ficando sob a influência de idéias liberais e positivistas, em contraposição à Monarquia e à Igreja católica, alijada do poder nesse momento, bem como as propostas de redistribuição das disciplinas proposta por Benjamin Constant, através do decreto de 1890 e inspirada conforme a hierarquia de Auguste Comte, que fez a Filosofia enquanto disciplina escolar ficar pela primeira vez ausente do currículo, e prosseguindo indefinida por todo Período Republicano, até as atuais reformas curriculares.

O Período Ditatorial, pós-1964: Ausência Definida, as Reformas educacionais continuavam como mais um capítulo dessa história, pois para garantir melhores condições para implementação e manutenção do modelo econômico pelos governos militares, através da internacionalização do mercado interno o campo

educacional passou a contar com o apoio “técnico” internacional vindo dos Estados Unidos, acordo assinado entre o MEC e seus órgãos e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), visava formar quadros de mão-de-obra barata para preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão, especialmente as multinacionais, houve a reorganização dos currículos escolares segundo o modelo tecnicista.

Nesse cenário, Boas (2008) descreve que a avaliação era empregada para “medir” determinados desempenhos estabelecidos para conclusão de cursos, exercer certas ocupações ou selecionar os que pretendiam seguir nos estudos.

A Filosofia nesse caso passou a ter cada vez menos importância por não atender a necessidade dos objetivos tecnicista, é o que relata Alves (2002), pois estava posta a “guerra fria”, ou seja, “guerra ideológica”. Esta situação é atualmente contestada nas propostas curriculares, pois a avaliação almejada é a que tem como princípios a inclusão e a valorização dos conhecimentos trabalhados de modo processual.

A partir desse período estabeleceu-se o período da “Redemocratização” política pós-1980, onde se observou a presença da Filosofia de modo controlado, observou-se com esse embate, a luta não somente pelo retorno obrigatório da Filosofia, mas a consolidação da necessidade de uma disciplina fundamentada a partir de um contexto histórico mais questionador, onde os alunos soubessem analisar o que e para que estivessem estudando, e partir de então o ensino passaria a ter uma nova concepção.

Contudo, e a partir das lutas e entraves a disciplina de Filosofia volta com a postura flexível dos governos atuais, (Alves, 2002: 45) cita “A filosofia é reintroduzida no Rio de Janeiro como “noções de filosofia”, pelo parecer CEE n.º 49 de 21 de Janeiro de 1980, por solicitação do secretário Niskier”.

A outra preocupação referenciada por Silveira (*apud* Alves, 2002):

Que as aulas de filosofia fossem ministradas por professores formados em filosofia, sempre foi uma reivindicação do movimento pela volta da disciplina ao 2º grau, como meio de assegurar a sua especificidade e o cumprimento dos objetivos propostos. De resto confiar o magistério de uma disciplina qualquer ao profissional de sua competência específica, é o mínimo que se pode esperar de um ensino que se pretenda sério (p. 47).

A realidade atual indica que a falta desse profissional em muitas escolas implica na própria valoração da disciplina, pois é mister concordar que se faz necessário um estudo mais sério no modo que a disciplina está acontecendo atualmente.

Isso posto, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n.º 9.394/96 em seu Artigo 36, parágrafo 1º, Inciso III define sobre o ensino médio¹.

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] o domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício de sociologia necessários ao exercício da cidadania. (p.16).

Percebe-se com isso uma certa problemática visivelmente concreta nas Instituições de Ensino, por tratar a disciplina de modo confuso causando um certo desconforto para os que ainda esperam pela definição precisa do real papel da Filosofia no campo educacional. Entretanto, são conflitos presentes pelo fato das relações de poder terem implementado acordos com a escola sobre sua legitimação, pois trata-se de

¹Termo atualmente usado pela nova legislação (LDB) Lei n. 9.394/96, para o que antes era chamado “segundo grau”, e que a partir de então será usado nessa dissertação.

“de resultados de uma evolução não conflitiva baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e em um sentido amplo, social” (Enguita, 1989:31).

Vale ressaltar que a avaliação educacional não ficou obstante da situação mencionada, pois sofre até hoje implicações, é o que relata Garcia (2003), quando cita Barriga em seu relato sobre a própria denominação “avaliação”, que antes era denominada “exame”.

Sobre a trajetória histórica da avaliação Garcia (2003) considera que:

No século XVII surgem duas formas de institucionalizar o exame: uma vem de Comenius que em 1657 o toma como um problema metodológico em sua *Didactica Magna*, um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem; a outra defendida por La Salle em 1720 em Guia das Escolas Cristãs, que propõe o exame como supervisão permanente, posição que levou Foucaut a denunciar o aspecto de vigilância contínua, pois que os exames, cujos resultados são entregues ao diretor, passam a ser realizados em todos os dias da semana, provocando reprimendas públicas aos que se atrasam e estímulo aos que se destacam pelos bons resultados (p. 31).

Contudo a definição de Suchodolski (2002) sobre essa visão leva repensar uma educação igualitária em que todos têm direitos de uma formação, considerando as correntes filosóficas, através do humanismo racionalista defendido por Voltaire e Kant.

Partindo desse ponto Garcia (2003) relata que Esteban e Santos defendem o que se denomina de segunda ruptura epistemológica, identificando aqueles que se sentem injustiçados no interior da sala de aula e solicitam uma revisão no modelo de avaliação normativa no Sistema de Ensino, onde tanto a ciência quanto o senso comum

se transformem, ou seja, um apoiando-se no outro, onde os avanços da ciência e a incorporação do caráter prático e prudente do senso comum completem a construção das idéias através do conhecimento, pois (Garcia, 2003: 37) também admite “a importância da primeira ruptura epistemológica, quando a ciência se opôs ao senso comum, que criou as condições favoráveis para o desenvolvimento ciência, embora tenha também desqualificado o conhecimento prático que passou a ser chamado senso comum”.

Para Díaz (*apud*, Lamar, 2008) o termo “epistemologia” aparece pela primeira vez em 1854, sendo empregado por Ferrier para ser oposto à noção “ontologia”, ou o estudo do ser. Na opinião do referido autor, na Filosofia Antiga, com Platão e Aristóteles encontram-se reflexões próximas e epistemológicas com relação as correntes teóricas do conhecimento.

Partindo dessa premissa, as pesquisas nessa área vêm ganhando espaço, principalmente, no sentido de tentar entender e interpretar a epistemologia, que envolve a avaliação da aprendizagem.

É o que afirma Bombassaro (*apud*, Lamar, 2008):

É na atualidade que existe um maior reconhecimento entre os educadores da necessidade de se prestar mais atenção às questões epistemológicas relacionadas com a aprendizagem, avaliação, orientação educacional, construtos educacionais etc.(p.10).

Se considerarmos as várias formas de se conceber os fenômenos educativos estaremos nos deparando com mais um, pois o ensino de Filosofia através da prática de avaliação formativa engloba aspectos fundamentais que consideram a tomada de uma posição epistemológica em relação ao indivíduo e sociedade.

Considerando a reflexão de Lozano (*apud* Lamar, 1994), “Epistemologia” atualmente se refere à Filosofia da Ciência como à Teoria do Conhecimento, pontuando que o significado da última se torna amplo e com várias definições, pois é sinônimo de um estudo criterioso com vistas à validade e veracidade das informações obtidas através da pesquisa, atentando para a perspectiva de trabalho de Esteban e Barriga sobre os saberes e contra-saberes.

Após a ruptura epistemológica (Garcia, 2003: 38) alerta “Os seus saberes põem em questão a lógica hegemônica, que se apresenta como A Lógica revelando a coexistência de diferentes lógicas na sociedade e, por conseguinte, na escola”

O subsídio para essa segunda epistemologia, parte da verificação de que os estudos de Garcia (2003) recuperam a história da avaliação no que tange aos exames e revela como se deu e se dá o projeto neoliberal no processo de seleção e exclusão, exercido por aqueles que exerciam/exercem e lutavam/lutam para manter o poder, o que se entende a avaliação numa perspectiva de formação por estar historicamente marcada pela necessidade de reformulação voltada para uma nova cultura, que ultrapasse os limites metodológicos e tenha como base a dimensão ética, já discutida no próprio ensino de Filosofia no ensino médio, e citada através do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1997), “c) o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Aliás, esse é um dos objetivos pelos qual o ensino precisa estar atrelado ao discurso e vivenciado através do ensino, que por sua vez pode tomar três principais características traçadas por Gallo (2007):

1. Trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia, como veremos a seguir é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte;
2. Apresentar um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com os outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva;
3. Possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não-conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas (p. 22).

Desse modo, o processo de avaliação, que se busca nas Instituições de ensino por profissionais comprometidos com a qualidade da educação, representa o princípio maior da avaliação mediadora. E nessa perspectiva o tema que se investiga configura em sua concepção a apreciação de outra avaliação, a punitiva e sem significados, onde aqueles que por ela passam sofrem resquícios de discriminação, deixando de lado o mais importante e verdadeiro aprendizado do aluno.

Para contribuir com uma nova visão do desafio de avaliar, indicando os principais elementos que focam uma pedagogia emancipadora, é necessário estabelecer a reformulação do currículo como excludente, a formação do professor e sua prática metodológica e aos princípios pedagógicos da escola, enquanto legitimadora de informações e transformadora do conhecimento.

Com essa reflexão, percebemos que a avaliação hoje passa pela significação das idéias, o que caracteriza a apropriação de experiências que dotam o ser de

capacidade para justificar sua presença no meio social. Nessa perspectiva, a avaliação enquanto processo é a mola mestra da organização dos sujeitos como seres capazes de desenvolver e mudar suas ações, e não caíam em certos reducionismos teóricos, pois (Morrow e Torres, 1997) nos esclarece que:

O que quer que seja que uma sociologia da educação faça, ela tem de entender o contributo da actividade educativa para os processos de socialização como fonte de continuidade e potencial descontinuidade social, ou de reprodução do existente e produção do novo (p.21).

A reflexão de Saul (2006: 61) evidencia que “a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade. Visando transformá-la”

Percebe-se que a avaliação deve estar situada numa vertente, política pedagógica na escola, ou seja, inserida no projeto que tem como objetivo diagnosticar a situação dos alunos, considerando a diversidade cultural, onde o professor tenha a visão holística, em que determinadas situações possa estar se auto-avaliando e proporcionando momentos de livre expressão. Nesse prisma a avaliação deverá ser contínua e formativa e o aprender terá o significado pedagógico. Daí a sua importância nas organizações sociais.

Nesse processo de discussão, Saul (2006) estabelece a avaliação democrática, a crítica institucional e criação coletiva, a pesquisa participante dentro de um paradigma que expressa e impulsiona a busca de novos resultados avaliativos, e ainda define dois objetivos que norteiam essa ação, como iluminar e transformar

caminho daqueles que percorre para transformação, tornando-os sujeitos autodeterminados.

Nessa perspectiva, o reconhecimento da importância de se valorizar o outro dentro de um contexto sócio-histórico, o saber consciente da ação-reflexão em busca de propostas condensadas em projetos políticos pedagógicos no âmbito educacional, que podem ser investigadas através da pesquisa investigativa, podem levar o sujeito à busca de conhecimento que possa ajudá-lo a entender e contribuir com a sua realidade.

É o que afirma Behrens (2005: 78) “a avaliação na abordagem progressista é contínua, processual e transformadora. Perdendo o caráter punitivo, empreende processo de participação individual e coletivo. Contempla momentos de auto-avaliação e de avaliação grupal”.

A nova pedagogia está voltada para trabalhar a educação de forma criteriosa, propondo caminhos para trilhar em prol de uma nova sociedade, onde o professor possa estar ligado com os aspectos que viabilizem o equilíbrio do funcionalismo teórico fundamentado nas idéias de Morrow e Torres (1997: 89) sobre “O resultado é um modelo genérico de sociedade baseado em cinco variáveis globais: dimensão da população, conteúdo informativo total totalidade da tecnologia possuída, número total de posições organizacionais, nível de vida global”.

Nesse pensar, o professor precisa estar instrumentalizado em sua atividade docente resignificando as ferramentas, ou seja trabalhar com materiais didáticos alternativos tais como filmes, música, textos, etc. Levando a partir de uma visão contextualizada refletir e definir o que realmente vai atender as necessidades de uma formação, pois o processo de avaliação, nesse contexto e no seu sentido amplo, norteia e legitima os valores e objetivos de uma educação com as mais variadas perspectivas de conhecimentos, refletindo e trabalhando conceitos significativos para formação de

identidades, como exemplo desenvolver no aluno a criticidade a partir de uma canção ou interpretação de um filme, produzir um texto com base nas experiências de sua vida e correlacionar com os conteúdos das aulas de Filosofia.

1.2.1 Prática Avaliativa: Abordagens segundo os Filósofos e Teóricos

A prática avaliativa que se busca nas Instituições nos dias atuais, compõe estudos baseados em leituras recentes de uma política de ensino, que apontam as características e metodologias adotadas anteriormente sobre a avaliação como disciplinadora, classificatória com caráter mensurativo, baseada em exames e quantificação sem preocupar-se com a formação do aluno ou até mesmo com a qualidade do ensino aprendizagem oferecido nas escolas.

A avaliação (nomenclatura pejorativa) causava desconforto e consequências negativas devido ao clima que se gerava na escola, pelo fato de causar temor, angústia, descontentamento enquanto que para determinados professores seria a hora de um julgamento.

Analisa-se em Dalbens, in Boas (2006: 14): “A avaliação formal entra em cena como mecanismo de controle da permanência ou não do aluno na instituição escolar, legitimando os processos de diferenciação, hierarquisação e de controle social por meio da escola”. Essas questões evidenciam o conflito vivido no meio educacional nas últimas décadas representado pelas críticas que o sistema educacional enfrenta e que vem tentando mostrar justificativas e alternativas para os problemas ocorridos na avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, Giroux (1993: 42) descreve “ esse novo tempo questiona os princípios da modernidade e isso é o mesmo que questionar o significado da escola e os processos de escolarização atuais”.

O possível encaminhamento filosófico dessa realidade para ser trabalhada, apresentado por Ricoeur (1993) defende a idéia de que já não vivemos num consenso global de valores, pelo fato de consideramos um dos aspectos da modernidade, pois a essa pluralidade não temos que valer-nos apenas de conteúdos autoritários, e sim ajudar os indivíduos a orientar-se em situações de conflitos para que possam dominar as oposições que se mostrem contra aos princípios de uma educação voltada para cidadania. Não há respostas teóricas, mas a necessidade de apresentar um juízo crítico sobre a apresentação de temas como: respeito, tolerância, direitos do homem pensados a partir de fontes filosóficas dentre elas o cristianismo, racionalismo entre outras.

A educação também precisa intensificar o trabalho voltado para a valorização do aluno, onde os estudos proporcione a preparação para atuar enquanto sujeito auto suficiente na prática dos saberes, baseado em teorias da aprendizagem qualitativas com ideais humanistas, cognitivista ou piagetiano, significativos ou freireano. É o que Mizukami (1986) assinala na abordagem humanista de educação para Rogers, sobre a importância da auto-avaliação e concebe que só o indivíduo pode conhecer sua experiência, a qual só pode ser julgada a partir de seus próprios critérios, não isentando a possibilidade de que a auto-avaliação seja enriquecida com o *feedback* dos membros do grupo e do professor.

Nessa concepção de educação, o uso de contratos de trabalho entre alunos e professores nas atividades escolares, onde se inclui a avaliação, pode dar maior segurança aos envolvidos, acalmando as incertezas, afastando o medo e a apreensão, e principalmente dinamizando a obtenção de informações referente ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

A teoria construtivista de Piaget era subsidiada pelas descobertas que o sujeito estabelecia entre o meio e sua existência, apresentadas com fortes características

da psicologia interacionista, que estuda as interações sujeito-sujeito e destes com o meio, bem como a influência que o meio exerce sobre os sujeitos. Sabe-se no entanto, que a teoria de Piaget não é propriamente uma teoria da aprendizagem e sim uma teoria de desenvolvimento mental, a qual trabalha com os aspectos de cognição da mente, explicando a origem e a estruturação do pensamento, assim como os processos pelos quais os indivíduos constroem o conhecimento.

Desse modo Ferreira (2002: 17) relata “foi assim que a proposta construtivista se firmou e ganhou espaço, porque delineou as características de homem educado para atuar em uma sociedade mutante e competitiva”. Esta proposta de ensino interativa, socializadora, cooperativa, dinâmica e construtiva, decorrente do posicionamento dessa abordagem, leva-se a adotar como prática avaliativa aquela que dá ênfase aos aspectos qualitativos, que Mizukami (1986) aborda, pois nada mais são que o controle do aproveitamento escolar de forma continuada ou no processo de construção do saber, que poderão ocorrer de forma variada, através de reproduções livres, relacionamentos, explicações práticas, nas quais o professor medirá o procedimento sem coagir ou pressionar seus alunos (Ferreira, 2002: 20) orienta que “o aluno tenha a oportunidade de decidir sobre os critérios de avaliação e quais os objetivos que devem ser alcançados”.

Desse modo, é desenvolvido os integrantes do processo avaliativo, onde o senso da responsabilidade por si próprio e por sua direção o professor não intervém diretamente no processo, apenas se limita a facilitar a comunicação do ser aprendente consigo mesmo. O mais importante deste processo é não causar ameaça e desconforto e seleção aos alunos, pois espera-se que a percepção do professor sobre o conhecimento tenha muito mais êxito do que uma prova tradicionalmente elaborada e aplicada ao final de cada período.

Nessas condições Lyotard (1993: 53) explica que:

De facto, a seleção existe sempre, mas para salvar as aparências da igualdade entre todos, ela efectua-se de modo envergonhado e inconfessado. Arranja-se então uma quantidade de disposições de orientações que mascaram a dura regra do combate pelo conhecimento. É muito humilhante.

A descrição de Ferreira (2002) coincide com o pensamento crítico de Lyotard (1993) sobre o papel das “grandes narrativas” ou “metanarrativas” como as idéias que marcaram a modernidade, ou seja os discursos legitimadores do poder e do saber, que ao contrário dos mitos, não buscam o princípio da sua legitimação num “acto original fundador”, mas constitui-se como projectos escatológicos de realização histórica.

A concepção freiriana também se opôs à educação tradicional, que considerava o aluno como um depositário de informações. Com um método pedagógico revolucionário mudou o significado do processo ensino↔aprendizagem, oferecendo alicerces para o nascimento de uma nova tendência pedagógica, a Pedagogia Libertadora, a qual vinha libertar os sujeitos aprendentes de suas limitações, levando em consideração as influências do meio, ou seja sua realidade com aspectos de um ensino qualitativo, e não mais quantitativo, e isso expressa o que Freire (1996: 19) enfatiza “que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável”.

Ensinar e avaliar é muito mais do que repassar conhecimentos e cobrá-los em exames mensurativos descaracterizados de uma visão humanista e progressista, contemporânea, pois o que há de determinismo em uma avaliação tradicional são apenas

os questionamentos restritos aos conteúdos programáticos, onde o aluno não tem possibilidade de expor suas idéias próprias como nos coloca Polin:

O objectivo primeiro da formação parece-me ser a aquisição dos saberes próprios de uma comunidade. Um homem do nosso tempo, entre outras coisas, deve poder ler, escrever e contar. Mas isso não basta [...] A formação do espírito deve ser um objectivo essencial da tarefa educativa (1993: 22).

Ainda que tenhamos dificuldades para trabalhar nesse processo, é necessário observarmos o interesse e conhecimento prévio dos alunos a respeito do conhecimento.

No entendimento de Misrahi (1993: 16) para haver educação “É preciso, sem dúvida, desenvolver o sentido pessoal das responsabilidades, para que se descubra o seu poder de agir sobre si própria e não apenas para que se insira num grupo social”.

E essa poderia ser a filosofia de toda Instituição de ensino, a busca pelo conhecimento construído e avaliado pelos integrantes do processo educativo como algo compreensivo, reflexivo, transformador e democrático, sem imposição de valores e regras, pois Rosset (1993: 65) acentua que “A finalidade da educação não é tornar a sociedade melhor ou fabricar bons cidadãos, mas conduzir cada indivíduo a alcançar mais felicidade”. Para isso também devemos nos preocupar com o pensamento crítico do aluno, pois Conche (1993: 42) alerta “Na sua forma tradicional, a educação tem por fim a adaptação do indivíduo à sociedade tal como ela existe, com vista à máxima felicidade. Não seria possível, efectivamente, adaptarmo-nos a uma sociedade que ainda não existe”. Servi-nos de uma recomendação a preocupação com a totalidade e seu

histórico social, pois o sistema atual preocupa-se em resolver as questões políticas sem atentar para as particularidades que envolve esse processo.

Essa reflexão baseia-se no pensamento de Conche (1993: 44) quando diz que o ponto essencial em educação refere-se a “formar o juízo moral e o juízo político, afim de ter homens responsáveis que, para além de sua felicidade privada (ou da sua pseudo-felicidade), vejam os interesses humanos universais que se preocupam com o futuro humano”.

1.3.1 Prática Avaliativa: Segundo as Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (ensino de Filosofia), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (secção Filosofia)

Depois dessas reformas Alves (2002) relata que quem trouxe maiores conseqüências para Filosofia foi a Lei n.º 4.024 de 1961, pois introduziu a *descentralização do ensino*, permitindo as escolas optarem por vários currículos, a estrutura do ensino ficou como estava ginásial (4 anos) e o colegial (3 anos). Quanto à grade curricular, passaram a existir quatro opções de currículo no colegial, compreendendo até cinco disciplinas indicadas como *obrigatória*: português, matemática, geografia, história e ciências, indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Aos Conselhos Estaduais se existentes, cabia escolher, dentre os vários conjuntos possíveis, as disciplinas que iriam *complementar* o currículo. Desse modo a Filosofia passou então a ser indicada para o 2º ciclo. No conjunto das disciplinas *optativas*, a Filosofia aparece como Lógica e perde, assim, o caráter de obrigatória, que tinha antes nos Cursos clássico e científico.

Sendo a primeira Lei de Educação Nacional, a Lei n.º 4.024/61 datada de 20 de Dezembro de 1961, após treze anos de tramitação em busca de sua aprovação no Congresso Nacional, foi sancionada depois de muitas discussões a respeito das



mudanças que ela traria para educação, pois o ensino passou a ter maior respaldo técnico e jurídico, devido apresentar eixos norteadores que garantiam a estrutura e finalidade de uma educação voltada cidadania pelo fato do aluno obter a partir desse período o acesso e a garantia ao saber formalizado e sistematizado por padrões legais.

Mesmo dado o início como a primeira Lei da Educação essa foi fortemente marcada por características manipulatórias, inflexíveis e ditatoriais, pois nos anos de sua implementação, o País viveu um dos seus piores momentos políticos: o da Ditadura Militar de 1964. Nesse período, houveram várias Emendas Constitucionais, que se acrescentaram ao corpo da Lei, algumas até descaracterizaram o ensino da época, o tornando meramente técnico, excludente e propedêutico. Vasconcellos (2002) assinala para uma sociedade como um modelo fragmentado de ser humano, que separam o pensar e o agir, heranças de um tempo em que era valorizada demasiadamente a forma em detrimento ao conteúdo, tudo em consonância com os interesses dominantes. A fragmentação da vida e do saber fragiliza a pessoa humana, e é uma estratégia da classe dominante para sua perpetuação.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi uma reforma ou emenda dentro da Lei 4.024/61, a qual chamou-se de Lei 5.692/71, oficialmente denominada de Lei da Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus. Carneiro ressalta que:

Sob o ponto de vista técnico-educativo-formal, não se pode considerar a Lei 5.692 propriamente uma *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Primeiro, porque lhe faltava um sentido de inteireza. Tratava do ensino de forma esquartejada, uma vez que focava somente os ordenamentos organizacionais da pré-escola e do e do 1º e 2º graus, deixano de lado o ensino superior (2008: 26).

O relato de Carneiro (2008) sobre o período em que o país passou por fortes influências internacionais, onde nos anos de 1990, através do Banco Mundial, da UNESCO e da UNICEF, a Primeira Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu na Tailândia, foi que a educação no Brasil passou a ter nova trajetória, indica a preocupação com uma nova Lei de ensino, que começou a vigorar entre os educadores nacionais.

Após a promulgação da Lei nº. 5.692/71, Alves (2002) descreve que a Filosofia foi retirada do currículo do ensino secundário, onde surgiram vários movimentos de protestos contra tal situação, esse período também foi marcado pelo nascimento do SEAF- Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, que tinha como objetivo discutir idéias, compartilhar estudos, inviabilizados nos cursos e Departamentos de Filosofia das Universidades, por causa da “vigilância” oriundas do serviço militar, então retoma-se a idéia de que a Filosofia que se queria ausente do currículo era muito delimitada, assim Cartolano (*apud* Alves, 2002) contribui com a seguinte reflexão:

Enquanto serviu à transmissão de valores aceitos por uma elite clerical e pelos católicos no poder, teve livre acesso aos horários escolares. À medida do que passou a refutar as idéias desse “humanismo” conservador e a elaborar uma teoria crítica a partir dessa realidade concreta, foi relegada a segundo plano e impedia de continuar o seu empreendimento (2002: 42).

Considerando Alves (2002) a Lei nº. 7.044/82, que alterou o disposto na Lei nº. 5.692/71, referente à “profissionalização compulsória” do ensino de 2º grau, substituindo-a por “preparação para o trabalho”, estando os estabelecimentos de ensino secundário desobrigados de garantir *habilitação profissional*, as disciplinas da *parte*

diversificada passaram a ser consideradas, então, sob outro prisma, ganhando destaque aquelas que forneciam uma formação mais geral em detrimento das disciplinas de formação específica. A partir desse cenário os espaços foram abertos para volta da Filosofia ao currículo como disciplina optativa, o que desta vez em *caráter real* e não fictício como na Lei n.º 5.692/71. Tal situação não satisfazia, pois por voltar em caráter optativo não garantia a sua efetivação no currículo. Então era necessário desmistificar a situação ou seja, a demagogia de deixar a critério das escolas a decisão de incluir a Filosofia no currículo.

Logo a nova Lei n.º 9.394/96 viria abordar a educação num sentido mais abrangente contemplando também os investimentos e vários Planos Educacionais, para erradicar o analfabetismo, criando novos campos escolares, capacitando professores, valorando positivamente o ofício de professor, dando condições de trabalho, renovando os currículos, e chamando a sociedade para através de campanhas a participarem da educação escolarizada, a fim de qualificarem a força de trabalho e orientar o sujeito para a vida cidadã, “essa nova Lei n.º 9.394/96” seria o cumprimento de um programa, e vindo a ser um *marco simbólico* de uma “guinada” neoconservadora em educação no Brasil na década de Noventa, nos moldes do *ideário neoliberal*, que se caracterizapelo combate intransigente aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade de classe trabalhadora.

Baseando-se nos objetivos emanados pela nova Lei Freitas (in Boas; 2002: 56) cita que: “O currículo baseado em competências tem sido, também, proposto sempre associado à idéia de *avaliação*”. O que nos remete também ao reconhecimento de definir que os critérios e instrumentos possam revelar a análise do saber.

Observa-se que a compreensão do currículo como fator preponderante na formação do sujeito implica em viver a democracia e ter como meta projetos emancipatórios, dirigidos através das escolas e Universidades.

Nesse sentido, é importante considerar uma proposta pedagógica ou curricular, que venha realmente trilhar com o objetivo de atender as expectativas educacionais, hoje norteadas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais- (PCNs), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC, que tem como objetivo guiar e orientar idéias nas escolas, através de seus temas transversais, bem como considerar parte de uma transformação no âmbito educacional, político e social, pelo fato de ter como desafio novas propostas curriculares, uma vez que busca o ensino interdisciplinar e contextualizado, onde a incorporação de idéias e conceitos passa a ter valores significativos, compreendendo a necessidade da busca do desenvolvimento humano com conhecimento, autonomia e competências necessárias para uma sociedade melhor. Macedo, in Moreira (2002) destaca:

O compromisso com a formação do cidadão ativo faz com que a escolarização assuma alguns princípios básicos elencados pelos PCNS: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade na vida social (p. 44).

Com base nesse referencial, percebemos que os objetivos propostos pela nova concepção de educação, baseados na legislação objetivam o alcance dos avanços técnico-científico que visam buscar a qualificação do indivíduo e que também pode ser um meio para promover sua mobilização social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1999), referentes ao ensino de Filosofia, que também ressalta o seguinte aspecto:

Para além do conteúdo concreto a ser ensinado, o que está em questão é, antes a necessidade de tornar familiar ao estudante um modo de pensar...; a conexão interna entre conteúdo e método deve tornar-se evidente: que o estudante tenha se apropriado significativamente de um determinado conteúdo filosófico significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo (1999: 50).

Desse modo, a alternativa que a escola tem em trabalhar com as disciplinas, passam então a valorizar o que os alunos sabem ou o que tem acumulado, bem como definir claramente o que se quer trabalhar como proposta curricular, vinculada a prática pedagógica com sustentação filosófica.

Após a discussão acerca dos PCNs, outra argumentativa assolou os intelectuais da educação: o sistema avaliativo, que a partir dos anos Noventa, passou a ser denominado pelo Ministério da Educação (MEC) de Sistema Nacional de Educação Básica – o SAEB, instituído por um conjunto de instrumentos avaliativos (segundo o Ministério da Educação e Cultura), que verificariam o rendimento educacional do aluno. No entanto, tanto os PCNs quanto o SAEB, só entraram em vigor após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, a qual constitui em seu texto a normatização de todos os estabelecimentos de ensino do País.

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (AAVV, 1998): o tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite

que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas, no que tange: a importância dos sistemas de avaliação de resultados e de indicadores educacionais, que estão sendo operados, ou os que venham a se instituir, a identidade e diversidade, é indispensável à informação na garantia da igualdade de resultados. E para a autonomia, ela é condição de transparência da gestão.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a avaliação está presente em treze artigos, onde há duas vertentes a que orientam o ensino, através do rendimento escolar e sobre a avaliação do sistema de ensino.

Conforme o artigo 24, inciso V, é definido aspectos que orientam para a prevalência do qualitativo sobre o quantitativo. Já o artigo 9, através dos incisos VI, VIII e IX, que a União procura investir na educação, sob um regime democrático, considerando os princípios pedagógicos tendo como eixo os a flexibilidade e o pluralismo cultural.

Essa situação pode ser positiva para um ensino de qualidade desde que seja administrada em situações reais de participação social, principal beneficiada dos serviços prestados pela escola, pois a valorização por uma educação a favor da equidade social deve ser desprovida de interesses manipulatórios; deve estar pautada na qualificação do sujeito primeiramente para a vida social como cidadão, só em seguida para o mundo do trabalho. Afinal de contas, o objetivo maior do novo governo para educação é democratizar o ensino.

Conseqüentemente, a humanização na educação se faz, urgente, no sentido de apresentar um planejamento de ensino embasado em um currículo crítico para um

sistema de avaliação qualitativo, acrescido de esperança e transformação, não apenas educativa, mas também sócio-cultural.

Cabe, agora, dedicarmos atenção especial a análise e aplicação da legislação e seus propósitos, bem como os documentos que foram produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs), já mencionado anteriormente nesse capítulo.

2.1. Desvendando a prática avaliativa sob um aspecto emancipatório no contexto filosófico da escola

A educação do século XXI caracteriza-se pelas transformações sociais na era da informação e mudanças paradigmáticas, que envolve o cidadão e o faz refletir sobre o seu envolvimento com as tarefas desafiadoras, onde os valores e sentimentos fatores preponderantes na formação do ser humano, bem como um sentido, para que cada um se torne sujeito de si, onde o despertar para essa consciência somente se dará através da oportunidade que se tem em chegar até a escola, para que dessa forma se trabalhe o pensamento sistêmico da realidade. É o que afirma Serrão quando define que:

O processo de significação é fundamental para a formação do ser humano, porque pela significação o homem se apropria da experiência humana generalizada por gerações. A significação é um processo eminentemente social, é uma elaboração histórico-cultural, portanto coletiva e viabilizada mediante a atividade humana em geral, ou seja, a atividade vital humana, aquela desenvolvida pelos homens na produção da sua própria existência como gênero humano (2006: 151).

A realidade vivenciada em nosso cotidiano requer da escola o repensar das ações direcionadas a reconstruir o processo pedagógico, pois Maccariello (2003)

contribui com a reflexão sobre a proposta desafiadora e complexa da proposta pedagógica, que se volta para ascensão social, de uma escola que necessita responder, criticamente, as situações de mudanças centradas na informação e nas novas tecnologias.

Nesse sentido a escola deverá oferecer um ensino de qualidade a todos tendo em vista as diversidades culturais, à igualdade e oportunidade. Dando condições necessárias ao processo de inclusão social, onde a promoção de mudanças neutralizará os desequilíbrios criados pela heterogeneidade das classes sociais, buscando novos caminhos que de fato atenda a pluralidade no coletivo escolar.

Isso posto, Libâneo (2001) assinala para as Instituições escolares que vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação do profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas.

O cotidiano escolar de qualquer Instituição de ensino possui os mesmos pontos de alusão educacional, isto é, horários, disciplinas, materiais, funcionários, entre outros, no entanto as escolas diferem-se umas das outras por suas metodologias, planejamentos, estratégias e intenções de mudança, tudo em prol ou a procura da qualificação do ensino, com propostas emancipatórias ou ainda em busca da perpetuação ou conservação de um ensino com características tradicionais e reprodutivistas.

Esta visão é definida para Alarcão (2003: 37) como uma “Organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se

confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Sobre esse aspecto é interessante o que Châtelet (1993) considera sobre educação, pois a questão deve absolutamente evitar “modelos”, por serem limitativos e propensos a seguir receitas prontas para “formar um homem”. O que concordamos, porém não sendo radicais no sentido de não aderir à orientações da Legislação Educacional e a organização pedagógica para o bom funcionamento da escola.

Nessa perspectiva, Hoffmann (2005) aponta para programas de estudos científicos, realizados a partir do paradigma de uma avaliação mediadora com o desafio de se trabalhar em três dimensões: análise de experiências vividas, respeito à sensibilidade do professor e aprofundamento teórico.

Há uma concordância com essa idéia, pois esses três pontos de referências visualizam e direcionam o trabalho da escola em discutir a teoria da avaliação como processo de conhecimento através das diferentes funções de avaliar, bem como as influências recebidas das reformas educacionais.

Cabe, então, concordar que a avaliação mediadora passa pelo re-significado principalmente por ter em seu foco de atenção abordagens quantitativa e qualitativa, o que exige o desencadeamento de uma prática pedagógica por parte do avaliador, que busque a reflexão julgar os resultados de uma ação coerente.

Desse modo, Afonso destaca que o resgate da avaliação formativa como instrumento de emancipação passa pela seguinte reflexão:

A avaliação formativa, como qualquer modalidade de avaliação pedagógica, tem limites e virtualidades. Relativamente a estas últimas, os professores sabem que é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar a par e passo as aprendizagens dos alunos, que permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano é que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas (2003: 92).

A mudança de concepções sobre avaliação possibilita substituir a interpretação unívoca, de natureza excludente, que caracteriza o processo avaliativo articulado pela distinção entre certo e errado, por uma orientação dialógica, que implica inclusão e multiplicidade. A emergência da pluralidade de saberes permite o confronto científico, e revela a ambiguidade que o segmento avaliativo, como prática classificatória possui enquanto atividade impregnada pela dinâmica e pelos valores sociais.

O processo de avaliação, que se busca nas Instituições de ensino por profissionais comprometidos com a qualidade da educação, representa o princípio maior da avaliação mediadora, onde o contexto filosófico da escola norteará uma prática avaliativa pautada na apreciação de uma avaliação significativa para construção do conhecimento do aluno.

Nesse processo de discussão, Teles (2008: 13) indica que “é na filosofia que aprendemos a analisar os elementos que compõem a existência do ser-no-mundo”. Então, o modo de se trabalhar a prática avaliativa desse conhecimento, também deve estar sintonizada para esse objetivo, ou seja, reconhecer a importância de se valorizar o outro na conjunção sócio-histórico, primando pela ação-reflexão em busca de um

conhecimento que possa ajudá-lo a entender e contribuir com sua realidade, bem como a avaliação emancipatória entendida como a congregação de conhecimentos, que estarão vinculados a análise do que pode ou não ser interessante para a construção do alicerce educacional voltado para a diversidade.

Contudo, para mudar ou transformar os conceitos pré-estabelecidos por muitas gerações, torna-se urgente que o professor tome consciência de que é importante mudar seu pensamento conservador, fazendo a prática de ensino o caminho para superação de suas dificuldades e limitações. Deste modo, Perrenoud evidencia:

O professor só será capaz de mudar sua prática o dia em que tiverem as competências, a identidade e o status associados a uma verdadeira profissionalização, poderá eles mesmos lutarem contra o fracasso escolar e as desigualdades com os meios mais eficazes. Portanto, é urgente adotar uma estratégia de desvio: jamais serviremos melhor a democratização no ensino senão trabalhando por uma crescente profissionalização do ofício de professor (2001: 210).

É preciso investigar até que ponto o professor está sendo sujeito determinante ou determinado do processo, através do seu modo de agir e pensar sobre sua prática pedagógica, pois Vasconcellos (2003) afirma que cada elemento é constituído de especificidades, e que é difícil, mas não impossível insistir na necessidade de recuperar a possibilidade da escola e do professor como condutores do processo de transformação social.

No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o professor vincule a sua *práxis* ao hábito de estudar, pesquisar, inovar. E que esteja imbuído de compromisso,

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação. Não virá em forma de lei nem reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque, hoje ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária (1998: 90).

Pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento, a qual tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta “modernizá-la”, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente. Situação que pode ser entendida a partir de seu planejamento funcional, e ser prevista através de sua metodologia, estratégias, valores, missão e principalmente sua filosofia de trabalho.

2.1.1. Dimensões do processo avaliativo e metodológico no processo ensino↔ aprendizagem atrelado a Filosofia

A avaliação no ensino de Filosofia enquanto processo metodológico ocorre em detrimento dos objetivos e análises dialógicas baseadas nas experiências do professor. E para identificar e aprimorar esse trabalho, é necessário conhecer as estratégias pedagógicas e o significado do ensino de filosofia vivenciado em sala de aula. Considerando os destaques de Silveira, lê-se:

Destarte, de um ponto de vista propedêutico, a conexão interna entre conteúdo e método deve tornar-se evidente: que o estudante tenha se apropriado significativamente de um determinado conteúdo filosófico significa: ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo (2007: 89).

A atual proposta curricular e sistemática avaliativa do processo metodológico do ensino de Filosofia necessita caminhar em função dos objetivos propostos, através do Programa Curricular e Sistemática de Avaliação, o que também deve está atrelado ao Plano de Curso da disciplina, onde a partir daí se pode refletir se o que está sendo ensinado e avaliado está garantindo a formação.

Portanto, Silveira (2007: 105) alerta “é preciso distinguir três elementos do processo avaliativo: o objeto da avaliação, os critérios de avaliação e os instrumentos de avaliação”.

O que há uma concordância, pois afinal o que se propõe, é substancial no estudo aqui delimitado quanto à avaliação formativa, pois o objeto incide na própria ação avaliativa, ou seja, no dado que se pretende avaliar, no caso exemplificando o domínio dos alunos sobre determinados conhecimentos. Já nos critérios, as regras devem ser estabelecidas de preferência com a participação dos alunos e em comum acordo entre eles, como avaliar tanto a produção escrita como oral a utilização do sistema de notas a flexibilização no caso de atividades que possam ser refeitas quando necessário. Quanto aos Instrumentos são os meios pelos quais se fará a avaliação, como provas escritas ou orais, com ou sem consultas feitas em sala de aula ou em casa individuais ou em grupo, seminários, atividades em classe, auto-avaliação. Desde que esteja de acordo com os objetivos propostos.

Desse modo, a avaliação emancipadora deve estar atrelada ao desafio que se vive em cada momento no âmbito avaliativo, onde os paradigmas inovadores sempre estarão presentes e influenciando a prática avaliativa.

No que se refere aos critérios avaliativos Sousa (2002: 117) define que: “a avaliação educacional tem várias dimensões, que se estruturam de acordo com o foco de interesse de determinado processo avaliativo, onde a ação docente pode abranger aspectos cognitivos e afetivos do desempenho do aluno”.

Nesse sentido, a consequência da ação-reflexão, repercute a competência ao se avaliar, que vem ser fator decisivo na vida do aluno, implica também em discutir os critérios e sucesso alcançado do processo ensino aprendizagem e aqui pontualmente reportado a disciplina de Filosofia, pois Silveira (2007: 105), enfatiza: “se em Filosofia há o que aprender e memorizar, então na prática de seu ensino há também o que avaliar”.

O método no ensino de Filosofia atualmente tem chamado muita atenção, e sem obstáculo o professor tem liberdade para adotar estratégias de ensino que possam facilitar o processo ensino aprendizagem, momento pelo qual é importante seu discernimento e compromisso nessa tarefa, é o que (Cerletti, *in* Kohan, 2004: 19) destaca: “A questão de ensinar filosofia começa a ser vista como um problema propriamente filosófico e também político, e não como uma questão exclusiva ou basicamente pedagógica”.

A questão implica em ter o entendimento de que a função da Filosofia na formação do sujeito é muito importante, pois o caráter “inovador” a originalidade filosófica atrelado ao método para o ensino de Filosofia ocorre a partir do contexto social, e o modo de pensar procura cuidar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois ao enfrentar essa problemática o desafio que o professor de Filosofia

assume na sala de aula contempla conteúdos formativos que fundamentam a orientação para a cidadania, previsto na lei n.º 9.394/96 em seu art. 36, parágrafo 1.º, inciso III, ao final do ensino médio o educando deve demonstrar, dentre outras coisas, “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Não somente para o ensino de Filosofia, mas para a organização no processo de mediação do conhecimento em outras disciplinas e ou ciências a utilização de um método orienta as informações e dá sentido ao modo de aprender, através de sua estrutura que indica o caminho a ser seguido.

Por conseguinte, vale considerar então a reflexão de Ghedin; segundo a qual o método atrelado ao conteúdo corresponde que:

A Filosofia constitui um processo permanente e experiência sistemática da própria existência no movimento de ser e de estar sendo o mundo. Portanto, trata-se de um modo de ser cuja expressão é o caminho (método) que nos põe em busca do horizonte de chegada que procuramos descrever antecipadamente, como orientação dos passos definidores da direção da caminhada (2008: 145).

Assim, a metodologia empregada para estabelecer o processo de construção do conhecimento, assume a perspectiva de desvendar a essência da Filosofia enquanto ciência, para dar sentido a trajetória de vida de cada ser humano.

De acordo com Teles (2008: 17), “o conhecimento de que trata a filosofia é um retorno reflexivo da elaboração cognitiva sobre si mesma, isto é, o conhecimento passa ser o seu próprio objeto”. O que há uma concordância, pois dentro de uma reflexão lógica e sistematizada o ensino de Filosofia passa ter um novo significado dentro de uma “intencionalidade”.

Com esse pensamento (Favaretto, *in* Kohan, 2004: 43) considera que a Filosofia “continua mantendo conexões com a idéia de formação, pelo fato do espírito humano está sempre à espera de algo que o leve cumprir-se”.

Tal reflexão leva considerar que o ensino de Filosofia vem aguçar a idéia de emancipação como situação dependente do processo de formação, pois nem sempre o saber sistematizado estabelece parâmetro para formação, principalmente pela diversidade cultural vivenciada no cotidiano dos sujeitos e a configuração das situações que orientam o pensamento filosófico, pontuando a necessidade de reconhecer o significado real da Filosofia além do aspecto formativo, visualizado na presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio.

2.1.2. Filosofia no Currículo do Ensino Médio

O ensino de Filosofia, dentre as atribuições que lhes são responsabilizadas, retorna como disciplina necessária no Ensino Médio, com o propósito de fazer com que os profissionais da educação trabalhem na revisão de sua prática pedagógica, pois a forma que a disciplina era conduzida não contemplava as perspectivas voltadas para a contemporaneidade de um novo currículo. Entretanto, tal reflexão nos remete a conferir se realmente a Filosofia está com seu espaço garantido no currículo escolar, pois mesmo que pareça se analisarmos as entrelinhas do que emana a legislação atual, para uma certa imprecisão na clareza do modo como estão sendo repassados seus conteúdos, para que assim possam atender as necessidades vivenciadas no cotidiano escolar. Rocha aponta:

O ano de 2006 é um marco na história do ensino de filosofia no nível médio. Culminando uma série de estudos e preparativos, no dia 7 de agosto, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/ CEB/ 38/ 2006 sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio (2008: 25).

Para o período delimitado, Rocha (2008) alerta e sinaliza a necessidade de se discutir e avaliar as práticas pedagógicas com vista à reestruturação dos conteúdos distintos, metodologias e prática avaliativa, que se adequam a realidade atual, pois até há pouco tempo, somente a disciplina de Filosofia era responsabilizada com características de formação, o que implica reconhecer, não somente esse objetivo proposto, mas outros dentre os quais as demais disciplinas possam trabalhar de modo significativo e interdisciplinar como a criatividade o senso crítico a valorização dos saberes, onde a justificação dos fenômenos observados no cotidiano do sujeito servem de parâmetro para as atividades realizadas.

Compreendemos então não somente a disciplina de Filosofia como parte do programa de disciplinas, mas como a viabilização do conhecimento que pode ser contemplado nos vários segmentos do processo de formação. É o que complementa Rocha (2008: 33) “a presença da filosofia no currículo escolar atende uma exigência singular de explorações e curiosidades humanas; se essas curiosidades não forem acolhidas na aula de Filosofia elas ficam sem tratamento no ambiente escolar”.

De acordo com Dias e Sebastião (1999: 33) no ensino “não basta democratizar, isto é não basta garantir acesso a todos que queiram frequentar os sistemas educativo e de formação. É, sobretudo, necessário garantir formas de compensação das deficiências à chegada, isto é, garantir a igualdade de oportunidades”.

Contudo, há uma preocupação no que diz respeito ao que e como estão ensinando as Instituições de Ensino, e aí a referência é ao currículo como alicerce fundamental no mundo do conhecimento. Sendo importante reconhecer as diferentes propostas de reformas curriculares, pois diante das expectativas criadas pela forma de organizar o currículo o professor passa a trabalhar com visões diferenciadas do ensino, bem como as dificuldades enfrentadas na execução das atividades propostas, por conta da sua formação acadêmica e a realidade a qual se depara do que está sendo realizado. Rocha (2008) informa sobre as sugestões de conteúdos abordados nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, no Capítulo de “Conhecimentos de Filosofia”.

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) Validade e verdade; proposição e argumento.

Partindo do pressuposto de que currículo é construção coletiva, subte-se a discussão da Filosofia resultante de várias intencionalidades produzidas ao longo dos tempos. E no que tange a esse processo de conhecimento verifica-se que é nas relações de massificação da sociedade o lugar onde o currículo se faz pertinente, por se tratar de decisões e acontecimentos que irão fundamentar a mudança significativa da vida do cidadão, pois é nela que se encontram a raiz da problemática apontada das influências complexas de opressão da escola.

Observa-se que a compreensão do currículo como fator preponderante na formação do sujeito implica em viver a democracia e ter como meta projetos emancipatórios, dirigidos através das escolas e Universidades.

Assim, a alternativa que a escola tem em trabalhar com as disciplinas, passa então a valorizar o que os alunos sabem ou o que tem acumulado, bem como definir

claramente o que se quer trabalhar como proposta curricular, vinculada à prática pedagógica com sustentação filosófica, e partir desse pensamento a proposta pedagógica de uma escola, vem viabilizar através do processo ensino↔aprendizagem, o reflexo da formação de identidades, considerando também o respeito às diversidades e legitimando verdadeiro sentido de currículo.

A avaliação emancipatória no currículo escolar passa então a ser entendida como a congregação de conhecimentos que estarão vinculados a análise do que pode ou não ser interessante para a construção do alicerce educacional voltado para diversidade.

As escolas que se pretendem as transformações tão necessárias precisam proporcionar momentos de construção coletiva, que visem à reflexão da prática pedagógica, bem como constitua um espaço de formação continuada, no desejo e querer de um conjunto.

3.1. Formação docente, função do Coordenador Pedagógico e reformulação dos saberes para assumir os novos desafios das tendências filosóficas na prática avaliativa no ensino de Filosofia

O discurso teórico, voltado para experiência, qualidade, diversidade, contextualização histórica, inclusão e cidadania no âmbito educacional define que a escola que se pretende trabalhar com o avanço de um ensino de qualidade, deve servir de norteadora para o conhecimento oferecendo uma formação geral na direção de uma educação integral, orientando criticamente e buscando informações necessárias considerando ainda a diversidade cultural com múltiplos valores para o público a ser formado, onde para isso o grande desafio do professor, é saber qual a melhor forma de avaliar a aprendizagem do aluno, por se tratar de um ser que pensa e reflete, age, cria e se torna sujeito de sua história, bem como os aspectos que passaram a ser considerados na sua formação, no entanto, é preciso uma análise criteriosa dos fatos, considerando

como se dá o processo da construção do pensamento ideológico nas relações de poder entre os órgãos políticos e o interesse das Instituições de Ensino.

Nesse contexto outros discursos são produzidos, baseados nas vivências e na leitura crítica pedagógica, o que vale investigar como está acontecendo à prática dos professores que estão fazendo a história acontecer, através da sua ação pedagógica, onde Campos (2007) define que a formação de professores e a reforma educacional é de “interesse” governamental, uma vez que a estratégia que será utilizada irá refletir na reprodução do conhecimento que deve ter sobre real contexto social que se tem. E isso implica em saber que a figura do profissional que se tem hoje, nos cursos de Licenciaturas, vem causando alguns transtornos no processo de formação inicial e continuada de professores.

Assim, a preocupação com o a formação do professor e sua prática pedagógica passa então, pela função social das Universidades e Instituições de Ensino Superior, em qualificar os futuros profissionais, que atenderá as necessidades da sociedade. E por essa vertente Perrenoud (2002: 15) define “a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção”. Que vem justamente estabelecer uma concordância com Campos (2007: 28) que considera, “a identidade docente se caracteriza pela singular definição do professor como produtor de saberes”.

Contudo, vivemos um processo de transformação social, onde a emancipação é um marco em nossa história política, econômica e social. A educação passa pela mudança de paradigmas, e nesse sentido é inevitável atitude emancipatórias; e para isso é necessário o conhecimento científico e competência técnica, onde agir diferente exige leitura, respeito às culturas, e condições de vida social.

Conforme, Cunha (*apud* Sacristán, 2007) a profissionalização é considerada como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o

conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor.

Assim, concebemos o trabalho docente como prática não estática, mas que pode evoluir, através da valorização de cada realidade a ser trabalhada, experiências vividas e aproveitadas, processos de inovação e resignificação do conhecimento.

Nesse sentido Behrens apresenta o ensino e a aprendizagem com uma nova concepção, quando enfatiza que:

No paradigma emergente contempla-se outra dimensão de pesquisa, a da produção do conhecimento crítico e reflexivo, que leva à autonomia e provoca a capacidade de problematizar, investigar, estudar, refletir e sistematizar o conhecimento (2005: 86).

As idéias defendidas por Behrens (2005) justificam-se e se tornam necessárias em função das seguintes características apresentadas através da visão sistêmica ou holística, onde a busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levam a formação de um profissional humano, ético e sensível.

A abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores, onde o ensino com pesquisa podem provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo.

E para abrir os espíritos críticos e formar consciência crítica Bouveresse descreve como isso pode ocorrer:

Mediante a transmissão dos conhecimentos. Tem-se o costume de repetir que a filosofia representa a instância crítica por si só, e que não haveria mais pensamento crítico se não existissem filósofos. Mas esquece-se que não existem actividades intelectuais que não sejam críticas na sua essência. Isso é particularmente verdade a respeito da filosofia, mas é-o também, em degraus diversos, a respeito de qualquer outra disciplina (2003:36).

Assim, cada disciplina serve de norte e referencial para uma prática pedagógica significativa com tendências a alcançar objetivos pautados na visão totalizadora, envolvendo a Instituição, professor, aluno, metodologia, avaliação, realidade local, história social e econômica de cada realidade, e assim trabalhando com competência e tendências filosóficas, onde (Machado, *in* Perrenoud e Thuler, 2002: 140) esclarece que a palavra competência também aparece no discurso dos administradores da chamada “economia do conhecimento”.

Com essa visão relacionada do trabalho à escola o autor coloca a idéia de prática pedagógica relacionada à utilização de meios tecnológicos para o aperfeiçoamento e lucros, o que de certo modo é pertinente, mas não determinante, pois é importante considerar outras atitudes de destreza do professor.

Nesse sentido, a formação educacional através da prática pedagógica com competência passa então a prover pessoas com capacidade de assumir seu papel diante dos diferentes contextos do cotidiano educacional, onde o professor precisa ter leitura e compreensão do mundo do conhecimento, bem como as estratégias do funcionamento

das ações administrativas, que se interligam fazendo parte da complexidade da visão de formação educacional e sua participação na reconstrução de um novo ideal.

A organização educacional vigente tem como desafio manter-se atualizada sobre as novas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, que é o espaço privilegiado para as mudanças e transformações de uma sociedade, daí a importância do aprender permanente no exercício da teoria e prática torna-se imprescindível, para a eficiência de uma educação de qualidade, pautada no conhecimento e valorização do profissional, principalmente do profissional professor, haja vista ser ele o agente responsável pelo compartilhamento do saber.

Considerando Alarcão (2003) a era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é um mero transmissor e deve situar-se nas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptor a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para transformar no seu conhecimento e no seu saber. Também a escola tem de ser uma outra escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere.

Para tanto, a formação de profissionais da educação vem passando por transformações necessárias em comparação a outras profissões, onde o desafio de evoluir com autonomia, responsabilidade social e procedimentos metodológicos inovadores, que visam a resignificação do conhecimento, são atitudes necessárias para o exercício pleno do trabalho pedagógico (Libâneo, 2001).

Em consonância com a dinâmica social, a educação continuada vem ao longo da história sofrendo transformações, a maioria delas, fruto de políticas

educacionais implementadas na escola, o que por muito tempo falou-se em: treinamentos, capacitação, reciclagem, oficinas, cursos esses que tinham como principal característica serem pacotes previamente montados, com receitas para os professores aplicarem em suas salas de aula. Não se buscava a capacidade reflexiva e intelectual do docente, e menos ainda, as problemáticas teórico-metodológicas vivenciadas no contexto de sala de aula. Suas angústias, seus medos, suas dúvidas.

Em contraposição a esta concepção surge a expressão Educação Continuada, definida por Christov:

A expressão “Educação Continuada” traz uma crítica a termos anteriormente utilizados tais como: treinamento, capacitação, reciclagem que não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a ser apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula (2004: 9).

Contribuindo com essa abordagem Placo e Silva (2004) definem as dimensões possíveis do formar:

A *dimensão técnico-científica*: não há controvérsia sobre a necessidade de formar-se o professor do ponto de vista dos conhecimentos técnico-científicos relacionados a sua área. No entanto, há controvérsias quando se considera o atual progresso científico e a rapidez com que as mudanças ocorrem-nos diferentes campos.

A *dimensão da formação continuada*: se o profissional formado a partir da compreensão, explicitada anteriormente não tiver possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as a sua formação básica, o que ocorrerá? Esta

flexibilidade, a habilidade de busca, o interesse e a motivação para prosseguir constituem “motores” importantes no assumir da formação continuada.

A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico: ficam cada dia mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem se congregarem para um trabalho significativo junto aos alunos.

A dimensão dos saberes para ensinar: esta dimensão abrange diferentes ângulos, dentre os quais o conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos (sua origem social, suas experiências prévias, seus conhecimentos anteriores, sua capacidade de aprender sua, inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades, o conhecimento sobre finalidades e utilização de procedimentos didáticos (os mais úteis e eficazes para a realização da tarefa didáticas que devem desempenhar), o conhecimento sobre os aspectos afetivos-emocionais, o conhecimento sobre os objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional (visão de Educação, objetivos da Educação, formação de determinado tipo de homem, tendo em vista um determinado e desejado tipo de sociedade).

A dimensão crítico-reflexiva: há necessidade de ressaltar “o desenvolvimento de reflexão metacognitiva, que implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal e de habilidade de auto-regulação deste funcionamento”, fundamental para e em qualquer processo formativo.

A dimensão avaliativa: interpretando todas essas dimensões da formação, uma outra se destaca, referente à capacidade avaliativa do professor em relação a aspectos específicos de sua prática pedagógica ou a aspectos específicos estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou pela escola em que trabalha.

De acordo com Christov (2004) a Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente, pois a realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisam ser revisto e ampliado sempre.

Para tanto, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças, pois mais que informação e conhecimento, o que precisamos é aumentar nossa capacidade pessoal de entender as coisas, de aprender e descobrir, de adaptar e inventar sob uma perspectiva crítica (Sarmiento 2004).

Assim, abordar a formação docente, é considerar que o ser humano precisa constantemente estar se renovando, pois não se trata de um ser estático.

Para pensar a educação do futuro Delors, 1998 apud Gadotti: (2000) coordenador do “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI”, no seu livro *Educação: um tesouro a descobrir*, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de *uma aprendizagem ao longo de toda a vida* (lifelong learning) fundada em *quatro pilares* (**aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser**) que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares podem ser tomados também como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação.

Partindo desse princípio, não se pode enxergar a educação continuada/formação permanente/formação em serviço do professor como um momento estanque, descontextualizado, onde Christov (2004) revela que o sucesso da educação continuada está na reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos.

Analisar, refletir sobre a prática dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, configura-se como eixo fundamental do trabalho com a formação do profissional em serviço, pois não se devem ignorar as experiências, a forma como os educadores vêm resolvendo seus problemas, no entanto, não se pode cair em certos reducionismos como a prática pela prática ou a teoria pela teoria.

A transformação geral da sociedade repercute na educação, nas escolas, no trabalho dos professores. Embora seja verdade que tal repercussão tem se caracterizado pela subordinação da educação à economia e ao mercado com pouca ou nenhuma preocupação com e a desigualdade e o destino social das pessoas, não se pode deixar de investir numa proposta de escola democrática que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários para a sobrevivência no mundo complexo de hoje (Frigotto, 1996; Sacristán, 1996 *apud* Libâneo: 2003).

Conforme exposto, a formação de profissionais da educação vem passando por transformações necessárias em comparação a outras profissões, onde o desafio de evoluir com autonomia, responsabilidade social e procedimentos metodológicos inovadores, que visam a resignificação do conhecimento, e são atitudes necessárias para o exercício pleno do trabalho pedagógico (Libâneo 2001).

Em consonância com a dinâmica social a educação continuada vem ao longo da história sofrendo transformações, a maioria delas, fruto de políticas educacionais implementadas na escola.

Desse modo, refletir a prática dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, é ter a visão de que o eixo fundamental do trabalho está configurado a formação do profissional em serviço.

Seria compreensível, então, a análise da identidade do professor, frente a um novo contexto, pois de um lado uns assumem a postura de responsabilidades com as

novas propostas pedagógicas em prol de educação mais inclusiva e de outro a discussão sobre um certo conformismo por conta de problemas advindos na formação do professor e de uma política econômica e social do país.

Contudo, é pertinente analisar a identidade e profissionalização do professor enquanto responsável pelo fio condutor de distintos saberes identificados em sala de aula, onde a necessidade do compromisso, conhecimento epistemológico, autonomia e integridade nas suas ações deverão fazer parte de sua formação, Campos relata:

O saber-ensinar integra diferentes saberes situados em ação. Desse modo, a formação docente deve privilegiar a formação do professor, como sujeito reflexivo, considerando a prática pedagógica na sua gênese. Os currículos dos cursos de formação devem orientar a formação do professor. Formação esta pautada no desenvolvimento de saberes integrados pela interdisciplinaridade e competências, para a promoção de habilidades essenciais e específicas para atuação docente (2007:28).

Considera-se, também, a necessidade de compreender que a prática pedagógica do professor deverá estar comprometida em valorizar o conhecimento, que antes era senso comum, bem como reconceituar e reorganizar os saberes e suas implicações com a vida, onde se possa compatibilizar o clássico papel da Filosofia com esse compromisso através da mediação das idéias e avaliação das posturas pedagógicas frente ao conhecimento, pois Carvalho sinaliza:

A prática pedagógica reflexiva, pelo seu alto grau de consciência reflexiva, ou pelo auto nível de *consciência da práxis*, caracteriza-se por ser uma opção madura e consciente da do indivíduo que quer e que se interessa pelo conhecimento como uma das formas de apropriar-se dos objetos do mundo e compreendê-los situados no mundo à luz da reflexão-ação-reflexão coletiva e constante (2006:14).

Acontece que ao praticar a prática reflexiva geralmente se reflete os acontecimentos que envolvem o cotidiano escolar, portanto a partir desse momento se busca a solução para determinados problemas, e/ou justificativa para permanência de determinadas ações que estejam contribuindo de forma positiva. O que se torna interessantes é a forma que se vai avaliar e encontrar respostas para o conflito e até mesmo buscar a harmonia no convívio educacional.

Nesse sentido, Cunha explica:

A prática dos professores em sala de aula é coerente com o modo de produção que acontece hoje em nossa sociedade, isto é, com a divisão do trabalho e do conhecimento. A análise desta realidade constitui-se em mais um esforço no sentido de auxiliar os professores e alunos a um exercício reflexivo. E só a reflexão pode nos dar a consciência necessária para a mudança (2006: 151).

Considerando o pensamento de Vasquez (*apud* Carvalho, 2006: 19) “A práxis reflexiva aponta a esperança da libertação de homens e mulheres oprimidos”.

Daí a importância da liberdade presente na obra de Chauí (2006) quando explica as concepções filosóficas, onde Aristóteles diz que: “livre é aquele que tem em

si mesmo o princípio para agir ou não agir, isto é aquele que é causa interna de sua ação ou da decisão de não agir”.

A prática reflexiva baseada na concepção filosófica da liberdade fundamenta no significado da sistematização dessa reflexão para o conhecimento, o qual pode ser observado na sala de aula daqueles professores que adotam essa filosofia como princípio.

Contribuindo com essa reflexão, Vasconcellos (2002) sugere que os cuidados com a formação contínua do professor aconteça em forma de reuniões pedagógicas, em que sejam discutidas as dificuldades, as problemáticas vivenciadas por meio de troca de experiências, partilha de dúvidas e inquietações.

E assim pensar em avaliação para emancipação também se pressupõem que o professor deverá estar preparado para atentar para os aspectos que fazem parte do processo avaliativo.

Dentro de um contexto filosófico, objetiva-se com essa reflexão atentar para os princípios pedagógicos e avaliativos, que visam oferecer uma educação voltada para transformação social, valorizando as dimensões do sujeito com processo de formação contínua tomando como base a realidade, estabelecendo então a produção do conhecimento, Calmon diz:

A filosofia deve sempre balizar os referenciais teóricos e as práticas educacionais de modo a evitar que se cristalizem em conceitos pétreos e dogmas inquestionáveis. No âmbito da Filosofia e da verdadeira Educação, nada pode ficar ao largo de nova perquirição no sentido evolutivo, sob pena de obstaculizar a identificação da realidade desejável (2007: 2).

Diante disso, não se pode perder de vista o papel do Coordenador Pedagógico como aquele que articula e mobiliza o grupo visando alcançar os objetivos propostos. Entretanto seria ingênuo dizer que, é tarefa fácil o trabalho coletivo.

A idéia que Bambini (2004: 14) expõe sobre “uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejo dos sujeitos envolvidos”, aborda o trabalho que o Coordenador Pedagógico assume como um papel muito importante, que é de colaborar para que o conjunto possa estabelecer uma visão comum sobre a escola e isso se dará favorecendo a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elabore suas próprias críticas e visões da escola.

No contexto em que se vive, a formação continuada torna-se imprescindível a qualquer profissional, e, se tratando do âmbito educacional, mais ainda, devido à urgência de mudanças qualitativas no ensino e na formação de um ser humano crítico e participativo.

A formação contínua na escola e fora dela depende das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado, pois cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer que não perceba o valor do processo individual coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional Fusari (2003).

Diante dessa realidade de conformismo profissional, por parte de alguns educadores, cabe ao Coordenador Pedagógico programar ações, no cotidiano da escola,

que objetivem a tomada de consciência, a sensibilização do papel que o educador ocupa na sociedade, pois apesar de muitas vezes desvalorizada, é essencial.

Grande parte dos projetos de formação docente em serviço em vigor nos dias atuais, no Brasil e em outros países, aponta para a importância de se fomentar a experiência reflexiva no professor, tal é a perspectiva de Alarcão, 1996; Nóvoa, 1995; Schön, 1995; Zeichner, 1998, 1995, 1993 (*Apud* Aquino e Mussi, 2001), seja pelo reexame das crenças pedagógicas que compõem suas decisões cotidianas, seja pela narrativa de suas histórias de vida; seja pela análise dos campos de conhecimento com os quais o professor interage; seja pela problematização das finalidades e valor educativo das situações que promove; seja, em última instância, pela investigação das condições sociais e históricas que vêm atravessando a constituição de sua profissão.

No contexto de uma escola em permanente aprendizagem, com renovadas funções para o Coordenador Pedagógico, que para além de formador de candidatos a professor, deverá ser líder de outras comunidades de aprendizes no interior da escola (Alarcão, 2001).

Teoria e prática devem andar juntas, tendo como base o pensamento filosófico, pautado na procura de respostas através da investigação do mundo científico, promovendo a autonomia, crescimento e desenvolvimento do ser humano, onde a condição de aprendiz permanente de seu ofício legitimada pelos eixos acima indicados, convoca o professor a criar um novo tipo de relação consigo mesmo, novos procedimentos na conduta na fabricação de si, propõe primordialmente uma nova regulação ética para sua atividade profissional.

3.1.1. A ética e o processo de avaliação formativa no ensino de filosofia

A ética deve estar atrelada ao desafio que se vive em cada momento no cotidiano escolar, onde os paradigmas inovadores sempre estarão presentes,

influenciando o processo de ensino↔aprendizagem e a prática avaliativa que poderá cooperar de forma decisiva na construção do sujeito.

E nesse contexto, Dalbosco reconhece que o ensino de Filosofia fornece informações históricas e contribui com a seguinte reflexão:

Por meio de um trabalho analítico-reconstrutivo, de ideais normativos e com a construção de outros, os quais, tanto os históricos como os novos, são indispensáveis para a crítica ao crescente processo de instrumentalização das ações humanas e, particularmente das ações pedagógicas (2007: 132).

Todavia, Teles (2008: 25) compreende que “A ética nasce da angústia de nossa vida interior. Assim como o filosofar é natural no homem, é natural, também, que ele queira normas, valores, que dirijam sua vida, seu relacionamento como semelhante e que lhe dêem equilíbrio”. A reflexão está no sentido que ela pode dar na reorientação do pensamento e da prática pedagógica por estar ligada aos atos morais no “exercício da responsabilidade”.

As relações sociais são frutos de ações e decisões compreendidas a partir dos princípios éticos e objetivos dos seres humanos, e tem um significado baseado na justiça social, onde cabe a escola trabalhar esses conceitos por envolver hábitos, costumes e valores, definidos pela ética enquanto disciplina, afirmado por Casali:

O fato de que os seres humanos são capazes de concordar minimamente entre si sobre princípios como justiça, igualdade de direitos, dignidade da pessoa humana, cidadania plena, solidariedade, etc., cria chances para que esses princípios possam vir a ser postos em prática, mas não garante o seu cumprimento. [...] É preciso que cada cidadão e cidadã incorporem esses princípios como uma atitude prática diante da vida cotidiana, de modo a pautar por eles o seu comportamento (2000: 78).

Entendemos que a ética enquanto princípio de moral humana, trabalhada teoricamente na escola, também precisa estar associada à prática das relações sociais, tendo como referência a concepção histórica e seus antecedentes. Partindo desse ponto de entendimento, se reconhece a concepção filosófica atrelada ao caráter racionalista apresentado ao sinônimo de moral, que legitima a idéia do discurso das intenções.

As práticas pedagógicas, conduzidas através do processo de avaliação formativa na sala de aula abordam muito bem essa vertente por exprimir as atitudes do professor, que podem valorizar e ou excluir o aluno através dos métodos utilizados na aplicação e verificação de seus conteúdos. Há necessidade que se superem as dificuldades e diferenças que tanto prejudicam o avanço da educação e prevaleçam assim a real existência de uma realidade educacional igualitária, que tenha como suporte os valores éticos pautados na justiça, criticidade, sensibilidade humana, já reiterado no discurso de Paulo Freire, quando aponta a ética crítico-humanista sistematizada, através de diversos ângulos, citado por Oliveira (2006) ao considerar a *Ética universal do ser humano*, que é constituída da própria natureza humana, fundamental em sua convivência, a *Ética que tem como princípio a vida*, visa os direitos do ser humano de

viver com respeito e dignidade, a *Ética comprometida com os excluídos*, a qual se fundamenta com o *respeito as diferenças*, a *Ética da solidariedade e da dialogicidade*, valorizando as experiências de ações dialógicas, e por fim a *ética inseparável da prática educativa*, por considerar a prática educativa como formadora e transformadora, por isso e ética.

Para tanto, a educação que reconhece esses conceitos e incentiva a prática pedagógica inovadora e está propícia a concretizar uma dinâmica favorável no aprendizado coletivo, comprometido com uma educação significativa com bases éticas descrita por Oliveira (2006: 186) quando afirma: “A educação ético-crítica, portanto, que considere a relação intersubjetiva no processo educativo e a interação de alteridade entre o “Eu” e o “Outro”.

De modo geral, Demo (2004) define que a questão ética emerge da relação com o outro: intervindo na vida do outro, tornamo-nos responsáveis pelo outro. Assim, a “ética é ingrediente natural da vida em sociedade” porque a convivência social implica reciprocidade de intervenção. Se ainda levarmos em conta a dialética das relações sociais – são igualitárias, não iguais – acarretam sempre situação complexa no sentido da intervenção desigual, pois a relação social não é plana, justaposta, linear, mas polarizada, contrária, invasiva. Deixa no outro sempre algum rastro, podendo também ser deletéria. É por isso que, em sociedade, a convivência é normatizada, regulada, dentro de normas e sanções que cercam os comportamentos, pois conviver implica viver junto, partilhar das vidas, interferirem nas pretensões alheias, comprometer-se com os outros, pois não se trata de preconizar o bom aluno, porque esse estereótipo não é adequado à necessidade de transformação das sociedades. Em certo sentido, todos querem bons alunos, dedicados, estudiosos, esforçados, mas podemos querer apenas enquadrá-los e o aluno que apenas sabe obedecer não tem personalidade.

Cabe ao professor construir a dose sábia entre solicitude do aluno e capacidade de resistência. Uma vez que Dias (2004: 125) elucida: “Sabemos que a Ética visa esclarecer, perante cada ser humano, as idéias de Bem e de Mal, reflectindo sobre as práticas morais concretas para, em seguida, edificar os padrões éticos para o comportamento moral e efectivo”, pois não se aprende sem disciplina, mas a aprendizagem criativa é indisciplinada. O aluno que nunca causa problema talvez seja maior problema que o aluno problema. O ambiente educativo da escola precisa manejar com elegância a necessidade de saber ceder, escutar, respeitar, e outro lado, de saber questionar, duvidar, intervir. Por mais que seja um trabalho complicado.

Nesse entendimento Dias (2004) atenta para essa irredutibilidade da Ética ao plano das ideologias por ser um dos temas capitais explanado como projecto humanista respeitando a pluralidade cultural e respeito integral das pessoas.

A comunicação humana para Demo (2004) implica ambiente de confiança mútua, até segunda ordem sempre podemos colocar em xeque o que o outro diz, mas se fizermos apenas isso, já não nos comunicamos. Essa normalidade, entretanto, não pode virar passividade de quem tudo engole. É importante o lado reconstrutivo da relação pedagógica, através do qual o aluno perscruta os limites da normalidade, até que ponto se torna imposição “normal”. A rebeldia faz parte clara da criatividade, mas, a partir de certo ponto, torna-se apenas destrutiva. Esse ponto nunca poderá ser definido satisfatoriamente, mas é preciso saber lidar com ele.

Faz parte de a ética educativa compreender criticamente os processos de exclusão social de maiores significativas, com o objetivo de que cada aluno possa postar-se frente a eles, seja na condição de participante da elite, seja como participante das classes populares. É fundamental combater privilégios, não ser objeto dos privilégios dos outros, não aceitar ser massa de manobra, organizar-se politicamente

para poder intervir com capacidade renovada, zelar pelo bem comum, e essa perspectiva ética na democracia, ainda que as democracias atuais sejam caricaturas odiosas em geral. Será crucial aprender na escola a conviver democraticamente, dentro das regras de jogo, estabelecendo a relação adequada entre qualidade formal e política. Uma não substitui a outra, ainda que a primeira seja instrumento, e a segunda fim.

No que se refere ao ensino democratizado na escola é necessário assumir um compromisso, onde se possa lançar e adotar políticas e propostas pedagógicas pautadas em princípios, para subsidiar um melhor alinhamento das ações na prática pedagógica, o que implica compreender que não se pode educar para cidadania com princípios éticos que a sustentem, confirmada por Gentili (2001: 75) quando alerta que “Torna-se evidente que se a cidadania implica sempre uma ética cidadã, a questão fundamental reside em definir as ações pedagógicas que, dentro ou fora da escola, sejam mais conscientes e coerentes com os princípios éticos que a sustentam”. Isso implica também reconhecer que a avaliação tenha por objetivo não medir conhecimento e sim servir de indicadores para análises de aperfeiçoamento do conhecimento e que esteja a serviço da formação e não seleção.

3.1.2 Os reflexos socio cultural como resultado de uma reflexão filosófica sobre o processo de avaliação formativa nas escolas

Vivemos um processo de transformação social, onde a emancipação é um marco em nossa história política, econômica e social. A educação passa pela mudança de paradigmas, por serem inevitáveis atitudes emancipatórias, onde para isso é necessário o conhecimento científico e competência técnica, pois o agir diferente exige leitura, respeito às culturas, e condições de vida social.

Nesse sentido, Freire (1979: 27) ressalta: “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico”.

De certo modo o papel do homem no contexto social é que estrutura o processo de conhecimento, uma vez que o homem está no meio social e pode contribuir com sua realidade.

Nesse contexto, Freire (1979) relata que é através do levantamento de hipóteses que as características da realidade são apresentadas, e o desafio para procurar soluções está na compreensão dos fatos, e podem estar ligado a valores, épocas, formas de ser ou de comportar-se em busca da plenitude, pois se compreende o papel do homem nesse processo de mudança, também ocorre em detrimento da postura crítica e dos métodos que ele adota diante da análise das situações adversas para determinar sua função social.

A ação educativa nesse contexto significa formação, por compreender que através da educação se pode intervir, compreender, comprometer-se e acima de tudo respeitar os saberes, e compartilhando desse pensamento Gentili ressalta:

Que a educação, a cidadania, o direito, a sociedade, a justiça e a democracia se vinculam entre si, ninguém duvida; o problema é como o fazem sobre quais fundamentos se define tal vínculo, que tipo de educação se relaciona com que tipo de cidadania, de direito, de sociedade, de justiça ou de democracia (2001: 67).

Torna-se importante conduzir a reflexão filosófica sobre os reflexos sócio-culturais, respeitando a contextualização histórica das adversidades presentes nas

escolas e trabalhadas no processo de formação, legitimada através da avaliação, pois os relatos de Gentili (2001: 71) definem que “A educação, a partir desse enfoque deveria ser vista como um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais) que definem o campo da cidadania”.

Registra-se nesse cenário a forma de conceber e exercer a cidadania como uma busca possível de garantir uma sociedade melhor para todos, reconhecendo que os movimentos sociais têm uma função fundamental na busca e resgate de valores, os quais dependem de interesse e vontade política vivenciada na democracia, que para isso precisa ser avaliada. Ramirez (2001) afirma que a democracia exige que se repense o espaço público dentro de cultura política como sentido de afirmação de um espaço público universal e social, onde seja garantido aos cidadãos a liberdade de expressão e afirmação. O que significa ter consciência de atos e iniciativa para mudar situações que impedem a conquista dos direitos do cidadão, onde se faz necessário pensar o modo que acontece avaliação formativa, uma vez que o processo avaliativo deva está aliado ao aluno e ao professor e o resultado reflita em suas ações enquanto cidadão, entretanto Boas (2008: 39) conceitua “A avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico”.

A opção por trabalhar o processo de avaliação formativa nas escolas, é uma decisão séria que precisa ser entendida e respeitada dentre os que fazem parte dessa condição, estabelecendo normas e critérios com vistas a melhoria da qualidade do ensino e sua reflexão na sociedade. É o que afirma Sordi (in Boas) em referência a ação educativa:

Haverá algo mais educativo e libertador do que exercitarmos nossa capacidade de avaliar a avaliação, reconhecendo que sua complexidade não se encontra na seleção dos dados a coletar, mas na decisão do olhar interpretativo que será utilizado? E a competência de quem avalia cresce na razão direta em que o avaliador consegue desvelar o intrincado jogo de interesses que atravessa a avaliação e assumir com coragem a decisão de compreender o que viu e de agir de acordo com sua consciência ética (2006: 80).

A compreensão da sociedade complexa e do mundo globalizado na visão de Sacristán (2007) perpassa pelo nível cultural que os professores possam assumir diante da responsabilidade de educar, pois baseados em valores, direitos e saberes, acredita-se que a informação e a habilidade mediadora do conhecimento pode ser fator decisivo nas opções que ele tem em realizar a formação, e isto fatalmente vai refletir nas políticas de educação e relação sócio-cultural dos sujeitos.

O desenvolvimento do pensamento filosófico baseado no questionamento e reflexão de um mecanismo para o desenvolvimento social através da educação, tornou-se o desafio da capacidade interpretativa no comportamento dos sujeitos que anseiam por uma sociedade melhor, pois o pensamento de Dias enfatiza que:

A Ética é a base normativa da Moral, surgindo depois a Moral, com capacidade para clarificar e, inclusive, rectificar os comportamentos morais afectivos. Consideramos que os seres humanos não só agem moralmente, como reflectem sobre esse(s) comportamento(s) prático(s), tomando-o como objecto do seu pensamento e da sua reflexão (2004: 26).

E finalmente, Dias (2004) nos faz conceber, que é através de uma reflexão filosófica sobre as questões educacionais que percebemos o indicativo que a Ética compreende os fenômenos existentes na sociedade e busca a explicação e contribuição para o comportamento das relações humanas.

CAPÍTULO II :

METODOLOGIA DA PESQUISA

No capítulo anterior dedicámo-nos à revisão da bibliografia pertinente para a fundamentação desta pesquisa. Antes de proceder à descrição e discussão dos dados, é importante tecer algumas considerações a respeito da metodologia de pesquisa adotada.

Para tanto, este capítulo está dividido em quatro momentos: Escolha da Metodologia; Participantes e Contexto; Procedimento para a Coleta de Dados e Procedimento para a Análise dos Dados.

2.1. Escolha da metodologia

Os objetivos traçados para esta pesquisa nos levaram a optar por realizar um estudo baseado na perspectiva fenomenológica com concepções interpretativistas descritivas, por empregar um enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural, pois de acordo com Triviños (1987: 117) essa concepção se dá pelo fato de identificar a “dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas, etc.).”

A abordagem fenomenológica descrita por Bogdan e Biklen (1994: 53) refere-se ao “uso de um conjunto de asserções que diferem das que se utilizam quando se estuda o comportamento humano com o objectivo de descobrir “fatos e causas”. No que se refere a concepção interpretativista, o mesmo mostra-se mais adequado para referir-se a todo o conjunto de enfoques da pesquisa observacional participativa, por ser mais inclusivo do que os demais (como por exemplo, etnografia ou estudo de caso); evita o risco de definir estes enfoques como essencialmente não quantitativos, quando,

na verdade, podem empregar certo tipo de quantificação; aponta o aspecto central da semelhança entre os diferentes enfoques.

Ainda considerando este pensamento, Creswell (2007) identifica, que através de uma visão holística, o interesse da pesquisa centra-se no significado humano, na vida social e na sua compreensão e exposição dos fenômenos sociais por parte do pesquisador. O que faz com que um trabalho seja interpretativista ou qualitativo é seu conteúdo; em outras palavras, a natureza de seu questionamento, bem como características do trabalho de campo que coincidem com aquelas que definem este estudo:

- Os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo [...] os métodos reais de coleta de dados tradicionalmente baseados em observações abertas, entrevistas e documentos, agora incluem um vasto leque de materiais, como sons, e-mails, álbum de recortes e outras formas emergentes.

- O pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ele molda o estudo. Esse conhecimento de vieses, valores e interesses (ou refletividade) tipifica a pesquisa qualitativa atualmente.

Como veremos adiante a partir da explicitação do contexto e dos participantes da pesquisa, bem como dos procedimentos de coleta e de análise dos dados, este estudo se insere nos moldes da pesquisa de base interpretativista, conforme as características apontadas acima.

Resta ainda destacar que esta pesquisa pode ser também caracterizada como de cunho etnográfico, por apresentar características próprias de um estudo baseado na observação do participante e entrevistas semi-estruturada. É o que aponta André *in*

Fazenda (1994) que também relata sobre o contexto e o enfoque que ocorre a pesquisa, denominado “etnografia no cotidiano escolar”.

É fundamental que nesta pesquisa se estabeleça uma interação entre a pesquisadora e os participantes, permitindo que a troca de idéias entre ambas as partes ajude a explicar e entender os fenômenos observados. É preciso que fique claro, no entanto, que a partir desta interação o objetivo não é de intervir na forma de atuar dos participantes, mas compreender os motivos que os levam a atuar de determinadas maneiras durante o processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia.

Serão apresentadas as conclusões estatísticas onde (Gewandsznajder, 1989: 111) descreve “A estatística é hoje uma ferramenta importantíssima utilizada nas ciências naturais e sociais, com larga aplicação também em negócios, pesquisas de opinião pública, análise de erros de medida etc.”.

Finalmente, devemos dizer que as questões de pesquisa que foram elaboradas surgiram de nossas inquietações a respeito do modo como se desenvolve o conhecimento dos alunos dentro de um programa de formação docente nas Escolas Estaduais, contexto bastante diferente daquele no qual trabalhávamos durante alguns anos, como diretora em uma das escolas pesquisadas.

Após esta breve introdução à metodologia de pesquisa adotada, é necessário definir melhor como será desenvolvido este estudo, especificando com mais detalhes quem foram seus participantes e em que contexto se insere todo o trabalho.

2.2. Os Participantes e o Contexto

O interesse desta pesquisa, conforme foi exposto anteriormente é investigar o processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia, uma área pouco explorada, que somente nos últimos anos, obteve uma visão diferenciada a respeito do desenvolvimento do ensino, principalmente no que tange a valorização das habilidades

dos alunos, estabelecimento da relação dialógica, rupturas do impacto negativo e acerca da avaliação e interdisciplinaridade, bem como considerando alguns aspectos sobre a problemática que envolve a disciplina, como conteúdo obrigatório no currículo escolar, o espaço que ela deve ter a partir da nova LDB (Lei n.º 9.394/96) e a análise que se faz a partir dos PCNEM, os quais são os “parâmetros”, por assim se dizer, que devem ou não ser acatados pelas escolas, tanto na organização dos conteúdos quanto na definição da metodologia de trabalho do professor no processo ensino↔aprendizagem.

A escolha das escolas para a coleta de dados teve como critério o tempo de atuação no Estado, considerando sua tradição ou o pouco de tempo de atuação na área de formação no Curso Básico do Nível Médio. Trata-se também de Escolas Públicas Estaduais importantes localizadas na Zona Norte e Sul, com cerca de 1.500 alunos em cada escola (números aproximados). O Curso oferecido tem a duração de 3 anos, onde a disciplina é oferecida apenas no primeiro ano, o qual equivale quatro bimestres com 20 Horas, distribuídos em 2 Horas semanais e 80 Horas anuais (levando-se em conta que a coleta de dados para esta pesquisa foi realizada em 2008 e 2009).

Esta pesquisa envolveu quatro tipos de participantes: de um lado, destacam-se o grupo de professores da disciplina de Filosofia e os alunos desta disciplina e o Coordenador Pedagógico das escolas envolvidas. De outro lado, está à própria pesquisadora, já que, na pesquisa de cunho etnográfico, o pesquisador é sempre participante, podendo assumir um papel de maior ou menor intervenção, dependendo da linha de pesquisa ou até mesmo do momento em que se encontra na pesquisa.

No caso da Etnografia Crítica, por exemplo, o observador é parte integrante do processo e interage com os demais participantes da pesquisa, interferindo a fim de promover a compreensão e reflexão Creswell (2007).

Compartilhando desse pensamento Triviños (1987: 121) define: “A etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade”. Considerando, ainda, que “A participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas suas coisas essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais”.

Nesse sentido, observa-se que o pesquisador e os envolvidos na pesquisa passam a dividir experiências, angústias, objetivo e realidade, ou seja, não se exclui do contexto estudado, facilitando assim o entendimento dos fenômenos estudados.

Neste caso, segundo Flick a observação participante é uma forma observação muito utilizada na pesquisa qualitativa, o que leva a percepção da importância do pesquisador se colocar na posição mediador na pesquisa, pois:

Os aspectos principais do método consistem no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também, de influenciar o que é observado graças a sua participação (2004: 152).

Essa posição um pouco mais interativa, objetiva não interferir junto aos participantes originando um processo de transformação, mas buscar no diálogo com seus participantes elementos que possam contribuir para o entendimento e análise da situação observada. A interação com os dois tipos de participantes descritos anteriormente se dará por meio de entrevistas e diálogos, proporcionando-lhe a oportunidade de expandir suas perguntas a fim de obter sempre informações claras e precisas sobre a situação analisada.

Dentro do conjunto de participantes da pesquisa, identificados (todos os participantes – focais e não focais – referidos nos exemplos colocados no capítulo de Análise dos Dados receberam nomes fictícios para preservar sua identidade), serão escolhidos três participantes focais: quatro professores da disciplina de Filosofia, dois de seus alunos, que foram definidos por gênero e disponibilidade e interesse pela pesquisa e quatro Coordenadores Pedagógicos, sendo um de cada escola.

2.2.1 Os alunos

O objetivo estabelecido para este trabalho envolvia também a participação dos alunos da disciplina de Filosofia. Como já mencionado composto por 16 (dezesesseis alunos). Sendo oito do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Em plano geral, podemos dizer que quase todos estes alunos participaram da pesquisa (justificando a citação de alguns depoimentos deles na Análise dos Dados). Isso implica dizer que conforme o critério estabelecido à participação deles se deu conforme: a) interesse em participar da pesquisa; b) disponibilidade e compatibilidade de horário com a investigadora os alunos.

A aluna **Gisele** foi uma participante da Turma 124. Estuda na Escola Estadual Raimunda Passos há cinco anos, não é aluna repetente diz que gosta dos conteúdos trabalhados na disciplina de Filosofia e demonstra ter um nível de interação muito bom com os colegas e professor na turma dando ênfase quando diz *“é um modo de aprender a refletir”*. Completa sua auto-avaliação relatando *“as dificuldades às vezes aparece, mas tendo o professor para ajudar nada interfere na aprendizagem”* a referida participante também demonstra estar satisfeita com o método que o professor ensina.

O aluno **Dilson** também contribuiu como participante da Turma 122. Estuda na Escola Estadual Raimunda Passos há dois anos, não é aluno repetente e relatou seu

interesse em estudar os conteúdos ministrados na disciplina de Filosofia afirmando: *“o professor mostra a motivação da vida pra gente envolvendo vários assuntos como religião, pesquisa sobre a sociedade, a questão do preconceito e por ai vai”*. Informou ter um bom relacionamento com a turma e se auto-avalia dizendo que poderia ser um melhor aluno, porém pelo fato de estar passando por problemas de relacionamento com seus pais, não está conseguindo ter um bom aproveitamento dos estudos. Demonstrou estar satisfeito *“em parte”* com a metodologia e o processo de avaliação do professor declarando: *“quando o professor passa filmes e pesquisas é muito bom porque assim podemos associar a nossa realidade ele precisa melhorar quando só passa conteúdo sem associar com a nossa vida eu também gostaria que ele avaliasse individualmente pra poder conhecer melhor agente”*.

No caso do aluno **Camilo**, participante da Turma 131, estuda na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares há 5 anos, não é aluno repetente, diz que gosta da disciplina de Filosofia, porém não concorda com a metodologia trabalhada pela professora para desenvolver os conteúdos em sala de aula, pois sente necessidade de aulas dinâmicas, planejadas, nas quais possa desenvolver o raciocínio e formação dos alunos. Não costuma interagir com a turma pelo fato de não se identificar-se com o comportamento dos colegas e procedimentos adotados pela professora no desenvolvimento de sua prática pedagógica, desse modo alegou: *“eu acho que só copiar não é proveitoso ficar lendo e relendo, e eu não considero a filosofia uma disciplina decorativa é sim interpretativa e subjetiva, pois acho que o principal foco são os debates”*.

No que se refere à aluna **Naiara**, da Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares da Turma 141, informou estudar na escola há três meses e é aluna repetente da 2ª série do ensino fundamental. Repassou em suas informações que a turma não tem acesso a

material didático, pois a professora não prepara suas aulas com a utilização desses recursos como retroprojektor, televisão, vídeo, uma vez que a escola possui todos esses recursos. E que apesar de estar sendo trabalhada desse modo ela diz gostar da disciplina de Filosofia afirmando *“porque a filosofia se encontra presente na minha vida”*. Seu nível de interação com a turma é muito bom, procura fazer amizades e durante a aula apresenta ser uma aluna questionadora, pois sente a necessidade de aulas dinâmicas, onde o conteúdo possa ser mais bem compreendido.

2.2.2 Os Professores

Niltom, professor da disciplina de Filosofia na Escola Estadual Benigna Moreira de Souza há 1 ano, natural da cidade de Macapá, casado, 35 anos, dedica-se à educação há 4 anos, também leciona na Universidade (onde ministra aulas de Filosofia, porém História é a sua formação) no período noturno e não participa e ativamente de cursos, eventos e congressos na área. Esclareceu que foi para a escola apenas porque teria que suprir uma carência da disciplina de Filosofia, passou a dedicar-se ao estudo de Filosofia até pela própria necessidade de sua prática pedagógica.

João, professor da disciplina de Filosofia na Escola Estadual Raimunda Passos há 1 ano e dois meses, natural da cidade de Macapá, solteiro, 30 anos, dedica-se à educação há 5 anos, leciona também no período noturno em Cursinhos de Pré – vestibular a disciplina de Filosofia e sua formação é Filosofia. Já participou (inclusive fora do Estado) de Seminários, Congressos e Cursos voltados para sua área de atuação, enfatizou o quanto é importante para a prática do professor esse tipo de formação continuada, pois acredita que todo professor deveria estar participando desses eventos, pois é uma das formas de se trocar conhecimentos a cerca das dificuldades encontradas em sala de aula.

Maria, professora da disciplina de Filosofia na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares há 8 meses, natural da cidade de Macapá, casada, 42 anos, dedica-se à educação há 15 anos somente nas escolas públicas do Estado, é Pedagoga com habilitação em Filosofia da Educação. Não citou participação em eventos ligados à área de Filosofia.

Lia, professora da disciplina de Filosofia na Escola Estadual Colégio Amapaense há 2 anos, natural da cidade de Macapá, solteira, 34 anos, dedica-se à educação há 5 anos, somente nas Escolas públicas. Não citou sua formação e participação em eventos ligados à área de Filosofia.

2.2.3 Os Coordenadores Pedagógicos

Foram selecionados dentro das escolas pesquisadas 4 (quatro) Coordenadores Pedagógicos, pois procurámos primar pelos que estavam disponíveis e atendendo no horário em que nós estávamos presentes na escola. Tratava-se dos Coordenadores **Keila, Hildete, Celsom e Sônia**.

Demonstraram interesse em participar da pesquisa, transmitiram informações importantes, mesmo sabendo que muitas vezes se tornam limitados de apoio por parte da Secretaria de Educação, no sentido de não proporcionar momentos de reflexão a respeito do trabalho do Coordenador Pedagógico nas Escolas.

Foi observado também que pelo número de alunos matriculados nas Escolas o quantitativo por turno é considerado elevado para somente 1 (um) Coordenador Pedagógico desenvolver seu trabalho em todos os aspectos. Isso porque também atende a Comunidade escolar como um todo, nesse caso incluindo os pais, bem como tenta resolver problemas diversos no seu cotidiano.

2.2.4 A pesquisadora

Nesse Capítulo apresentamos a definição da nossa posição enquanto pesquisadora participante, a qual está determinada no desenvolvimento por três aspectos: 1) por estar interagindo em alguns momentos com os participantes escolhidos (grupos focais e não focais) quando assistimos às aulas dos professores participantes na coleta de dados ou quando os alunos e professores nos pediam opinião sobre determinados pontos de vista sobre as aulas, disciplina e processo de interação da turma; 2) pela oportunidade de conhecer melhor o conteúdo ministrado pelos professores quando realizamos as anotações de campo e efetuamos as gravações em áudio, relacionando com a leitura que estava ocorrendo paralelo a esse trabalho na construção da fundamentação teórica; 3) e finalmente em alguns momentos verificar nas observações de campo que independente da localização das escolas e da clientela a qual esteja frequentando as aulas de Filosofia o interessante é reconhecer que a prática do professor pode ser satisfatória.

2.3. Procedimento para a Coleta de Dados

A coleta de dados para a pesquisa teve início em Agosto de 2008 e terminou em Agosto de 2009. O primeiro contato com os professores da disciplina de Filosofia e o Coordenador Pedagógico se deu em uma conversa informal, na qual a entrevistadora expôs brevemente os objetivos da pesquisa, marcando uma visita ao grupo de alunos do período vespertino. A razão de ter selecionado o grupo do período vespertino foi devido à disponibilidade de horário da pesquisadora. Nesta visita, os alunos tomaram ciência do propósito da pesquisa e receberam um questionário (ver anexo 1) que teve como objetivo traçar um perfil do grupo e buscar voluntários interessados em participar do estudo. É fundamental que a participação dos alunos seja voluntária, já que a

pesquisadora deve assistir a algumas de suas aulas e deve também agendar encontros para entrevistas.

Considerando que, dos cinqüenta (50) alunos por turma (aproximadamente), das quatro (4) escolas definidas, que participavam do curso por turma, somente dois (2) alunos de cada duas (2) turmas por escola e um (1) professor por escola e um (1) Coordenador Pedagógico, respectivamente constituíram como participantes focais. Os critérios adotados foram: alunos que frequentavam a aula de forma assídua, uma vez que esse fator poderia comprometer a coleta de dados; trabalhar com casais, pois assim as informações coletadas darão ênfase para a questão do gênero e ainda a disponibilidade para que não se obtenha nada forçado.

Selecionados os participantes, na coleta de dados; os instrumentos utilizados foram os seguintes:

- Entrevistas semi-estruturadas áudio gravadas (ver exemplos da transcrição na Análise dos Dados Capítulo III) e questionários dirigidos aos professores (anexo 2) e Coordenadores Pedagógicos (anexo 3). Dirigidas aos diferentes participantes da pesquisa (professores e alunos da disciplina de Filosofia). Este tipo de entrevista foi escolhido, porque é flexível e permite que o entrevistado desenvolva mais suas respostas, sempre que necessário.

Além disto, de acordo com Marconi e Lakatos (2008: 279) na entrevista semi-estruturada, também chamada assistemática, antropológica e livre “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão”.

Desse modo, os dados indicam que o pesquisador pode conseguir resultados evidentes sobre o cotidiano, que não se obtém com entrevistas estruturadas ou métodos com questionários fechados.

As entrevistas aos participantes focais tiveram como objetivos principais traçar seu perfil (fundamentalmente, conhecer algumas informações pessoais), obter dados sobre sua formação escolar, sobre as dificuldades encontradas no processo de avaliação do ensino de Filosofia e sobre suas expectativas em relação à carreira profissional.

- Gravações em áudio de aulas da disciplina de Filosofia (ver exemplos da transcrição na Análise dos Dados Capítulo III) a fim de ter uma visão mais abrangente da situação observada.

Para a observação das aulas, serão também realizadas notas de campo para complementar com informações referentes à interação na sala de aula e outros aspectos que se mostrem relevantes.

- O “Conteúdo Programático” e a “Sistemática de Avaliação” da disciplina de Filosofia analisado nas visitas de observação, onde julgamos que sejam instrumentos importantes, que permitirá verificar sua coerência em relação ao que ocorre na sala de aula e no processo de avaliação formativa dos alunos.

2.4. Procedimento para a Análise dos Dados

Na secção anterior, especificámos que instrumentos foram utilizados para a coleta de dados da pesquisa. Dada à variedade de instrumentos, os dados obtidos partiram de análises separadas e só ao final poderão ser agrupados. O primeiro passo para a análise dos dados é transcrição das gravações de áudio (entrevistas e gravações de aulas). Em seguida, buscámos na revisão de literatura a respeito das várias questões relacionadas ao processo de avaliação formativa. André, in Fazenda (1994), Boas (2006), Esteban (2003), Hoffmann (1991), Perrenoud (1999), Saul (2006), entre outros, fizeram um traçado de organização que aceitasse o agrupamento desses dados. Tal agrupamento visou codificar os registros e outros materiais coletados, a criação ou

especificação de categorias e a estruturação de conceitos e concepções mais abrangentes (André, *in* Fazenda: 1994).

Como se poderá verificar a seguir, as categorias e sub-categorias utilizadas originam-se do embasamento teórico deste estudo. Todavia, algumas delas foram modificadas e reorganizadas a fim de ajustar-se ao contexto específico desta pesquisa (como as sub-categorias 1.1 e 1.2 e a categorias 2 e 4 do Bloco I), e outras acabaram por surgir dos próprios dados e para atender a necessidade de responder às perguntas de pesquisa que guiam este trabalho (como a sub-categoria 2.2 do Bloco I, as categorias que compõem o Bloco III e o Bloco IV).

O primeiro bloco de categorias refere-se às Posturas Teóricas do Conhecimento do professor, observadas pela pesquisadora através do interacionismo simbólico proposto por Flick que:

Trata do estudo dos significados subjetivos e das atribuições individuais do sentido; a etnometodologia, interessada nas rotinas do cotidiano e em sua produção; e as posturas estruturalistas ou psicanalíticas, que partem de processos de inconsciência psicológica ou sócia (2004: 33).

É na rotina do cotidiano escolar e na sala de aula, que o professor deve basear-se nessa categorização, uma vez que estas categorias já foram discutidas anteriormente. Nesta secção apresentaremos uma breve síntese daquilo que compreende cada uma delas.

Apresentamos o segundo bloco de categorias sobre o desenvolvimento do pensamento prático do professor resultante de dois tipos de reflexão na ação e sobre a ação, citado por Frigotto, *in* Fazenda através da teoria materialista, utilizado pelo pesquisador onde definem:

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos (1994: 82).

A definição do terceiro bloco indica as oportunidades que se dão à interação e, conseqüentemente, à construção do conhecimento, a partir da ação conjunta entre o professor e seus alunos, entre os próprios alunos e entre o professor, os alunos e o conteúdo das aulas.

Finalmente, criou-se um bloco que agrupasse dados referentes à experiência dos alunos, que ocorre em diferentes contextos (como, por exemplo, nas aulas de Filosofia ministradas em diferentes escolas e nos bairros com realidades diferentes) e que, conforme foi discutido constitui uma fonte de conhecimento sobre o ser professor e o aluno como elemento principal. Este bloco possui somente uma macro categoria. Abaixo apresentamos de forma sintética o conjunto destas categorias:

Bloco I – Posturas Teóricas do Conhecimento

1. Conhecimento dos Conteúdos.

1.1. Uso da Filosofia: além de envolver conhecimentos sobre a cultura dos povos, refere-se ao saber agir e saber, isto é, ao saber colocá-la em uso nos mais diversos contextos.

1.2. Estrutura da Filosofia: refere-se ao conhecimento do conteúdo programático e sistemática de avaliação.

2. Conhecimento Pedagógico a partir da Reflexão e da Conscientização.

2.1. Na Especificidade da Avaliação Formativa: refere-se ao conhecimento construído a partir da reflexão e conscientização sobre aspectos que têm uma ligação

direta com a forma de atuar do professor do ensino de Filosofia e que o distingue de qualquer outro professor (de História ou Matemática, por exemplo).

3. Conhecimento sobre os alunos: conhecer as características de seus alunos, identificar suas necessidades e interesses, sua forma de aprender, etc.

4. Conhecimento sobre Questões Curriculares: relativo aos objetivos e programas de curso e materiais didáticos disponíveis e adequados para o ensino da Filosofia.

5. Conhecimento sobre as atividades de Apoio Técnico Pedagógico: relacionado ao trabalho desenvolvido na escola sobre prática avaliativa do ensino de Filosofia.

Bloco II – Atividade de Reflexão

1. Reflexão na Ação: aquela que ocorre no momento da ação. Trata-se da análise e interpretação que o professor faz da própria atividade e que lhe permite improvisar e tomar decisões no momento em que se defronta com problemas e dificuldades.

2. Reflexão sobre a Ação: aquela que ocorre após a ação, fruto de um olhar retrospectivo, que permite ao professor e ao aluno questionarem e repensarem os procedimentos adotados e os resultados alcançados que, de certo modo, os levam a descrever verbalmente a reflexão que ocorreu no momento da prática do professor.

Bloco III – Atividades de Interação

1. Interação entre Professor e Alunos (P – Al)

2. Interação entre os Alunos (Al – Al)

3. Interação entre Professor, Alunos e o Conteúdo das Aulas (P/Al – C)

4. Interação entre Professor, Alunos e Coordenador Pedagógico (P/Al – CP)

Bloco IV – A prática da Avaliação Formativa

1. A Prática dos Professores: A experiência dos professores na prática do processo de avaliação formativa dos alunos na disciplina de Filosofia.

2. A Prática dos Alunos: A experiência dos alunos vivenciada no processo de avaliação formativa nas aulas de Filosofia.

3. A Prática dos Coordenadores Pedagógicos: A experiência dos Coordenadores Pedagógicos a respeito do processo de avaliação formativa desenvolvida pelos professores na disciplina de Filosofia.

Este modo de agrupar os dados pode contribuir para sua posterior descrição e discussão. A inter-relação entre esses diferentes blocos só acontecerá no momento da interpretação dos dados, quando será possível estabelecer vínculos entre os diversos aspectos envolvidos na construção do conhecimento sobre a identidade do aluno.

Para finalizar, o último bloco agrupará os dados referente ao processo de avaliação formativa que será observado em diferentes segmentos da escola (professores, alunos, Coordenação Pedagógica) e realidades (Exemplo: bairros, situação sócio-econômica, naturalidade dos envolvidos na pesquisa).

Este bloco apresentará as seguintes categorias:

1. O conhecimento construído do processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia a partir da reflexão e da conscientização.

2. O conhecimento das questões curriculares.

3. O conhecimento da interação entre os alunos, professores e Coordenadores Pedagógicos.

O segundo passo tomado na análise dos dados foi sua descrição e discussão, a partir da categorização feita, o que pode gerar as conclusões. Resta ainda comentar, mesmo que brevemente, como procurámos cercar a pesquisa de cuidados para que fosse válida e confiável. Flick explica:

A importância pode ser resumida a necessidade da explanação sob dois aspectos. Primeiramente, é preciso explicar a gênese dos dados de forma a possibilitar uma verificação, por um lado, daquilo que for o enunciado do sujeito, e por outro, de onde começa a interpretação do pesquisador (2004: 232).

Os relatos de Flick (2004: 232) alertam que a validação dos resultados torna-se um elemento preciso na análise qualitativa dos dados devido à “confiabilidade de todo o processo” colocada em cheque ao final da pesquisa.

Os esclarecimentos de Merriam (*apud* Creswell, 2007: 207), sobre a confiabilidade externa de uma pesquisa “será a provisão de descrições ricas, densas e detalhadas, de forma que qualquer pessoa interessada no que for transferível tenha uma estrutura sólida para comparação”.

Foi a partir da explicitação destes aspectos que procurámos garantir a confiabilidade externa deste estudo (ver seções anteriores).

Além disto, o método de coleta de dados em áudio também contribuiu para assegurar que a coleta fosse mais ampla e objetiva (se comparada às anotações, por exemplo, que corriam o risco de sofrer interferências de interpretação do observador).

É preciso lembrar, contudo, que a pesquisa de cunho etnográfico não tem como objetivo a generalização, pois isto seria praticamente impossível, uma vez que os dados obtidos em um determinado contexto nem sempre se aplicam a outra situação,

pois cada um tem suas particularidades. Por este motivo, adotamos o critério definido por Flick (2004), explicitando ao máximo todo o fenômeno estudado para que outros pesquisadores interessados no estudo julguem a possibilidade de sua aplicação dos resultados deste trabalho a outros contextos.

Ainda seguindo a proposta de Creswell (2007) o cuidado para que o tempo de duração da pesquisa deva ser suficiente para que se possa conhecer bem o contexto investigado, evitando distorções tanto na coleta quanto na interpretação dos dados. Isto também, pode permitir o desenvolvimento de uma relação de confiança com os demais participantes. Por certo, a voz dos professores participantes expressa a opinião sobre a análise que foi feita dos dados, e contribuiu em grande medida para validar este estudo.

A triangulação foi utilizada em alguns momentos a partir da comparação entre os dados coletados com o auxílio dos diferentes instrumentos (entrevistas, gravações em áudio, análise de documentos e notas de campo). Tal estratégia faz parte da validação interna.

A abordagem de Triviños também contribui com a seguinte definição:

Os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e por outro, a intersubjetividade, o critério externo (1987: 170).

Por fim, com a aplicação de todos os critérios descritos nesta seção, bem como o detalhamento das ações a serem desenvolvidas no decorrer da pesquisa, acreditamos ter podido desenvolver um estudo válido e confiável.

CAPÍTULO III:

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo será descrito o cenário do estudo realizado, onde os elementos da pesquisa serão identificados através de sua postura, pontos de vista, atitudes frente a essa realidade que os envolve entre outros. Considerando que a pesquisadora também participará desse elo com comentários nas discussões dos dados.

Desse modo, estaremos considerando as idéias de Bardin (2008) Bogdan e Biklen (1994) Gewandsznajder (1989) Morrow e Torres (1997) Nóvoa (1992), os quais contribuem para o entendimento da análise dos dados do processo de avaliação formativa dos alunos no ensino de Filosofia, da prática pedagógica desenvolvida pelos professores de Filosofia e o trabalho do Coordenador Pedagógico (conforme o Capítulo I). Os dados são referentes às aulas assistidas, às entrevistas (obtidas através de questionários e gravadas) concedidas pelos participantes focais e às conclusões do resultado da pesquisa observados pela pesquisadora.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, será dada ênfase ao processo de análise dos dados, o qual seja considerável as questões que buscam estratégias para facilitar a compreensão das particularidades, pois os relatos de Bogdan e Biklen (1994: 49) definem que “a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

Partindo desse entendimento, ao final de cada Item desse Capítulo, apresentaremos uma síntese (Grelhas de Informações) a respeito da categorização das respostas fornecidas pelos participantes focais, onde sejam considerado as posturas,

individualidade, conhecimento por meio de palavras percebido pela pesquisadora e comparado ao quantitativo, que será demonstrado através dos números, recorrendo ao programa Excel, bem como a estatística descritiva e inferencial, no Capítulo IV.

3.1 Visão dos alunos

Os alunos envolvidos nesse estudo perseguem um objetivo dentro da escola: “*estudar*”; porém, parte desses alunos comportam-se como inseguros e imaturos, por ainda sentirem dificuldades de saber refletir e visualizar com responsabilidade suas obrigações dentro da sala de aula, no que concerne a participação, interesse e visão crítica sobre os conteúdos trabalhados e o processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia, percebido na análise dos Blocos de *reflexão* e *interação*, delimitadas através da categorização das entrevistas, até pela complexidade e extensão das vertentes educacionais.

O processo de categorização para Bardin se define:

No momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira da análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto (2008: 146).

Inicialmente procuraremos analisar os dados que se referem a essas posturas e que certamente contribuirão para construção desse estudo.

3.1.1. A reflexão do cotidiano na sala de aula

A reflexão torna-se importante nesse contexto pelo fato de propiciar explicações sobre os fatos que ocorrem no interior da sala de aula. Nesse sentido é importante que o professor propicie essa prática, através de instrumentos avaliativos, no caso a auto-avaliação, até mesmo incentivando esse exercício como prática constante.

Durante as observações das aulas gravadas e entrevistas concedidas realizadas, destacamos essa prática vivenciada pelos alunos e professores Niltom, da Escola Estadual Benigna Moreira e João, da Escola Estadual Raimunda Passos, situadas na zona periférica da cidade, o que difere das praticas exercidas pelas professoras Maria, da Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares e Lia, da Escola Estadual Colégio Amapaense.

As palavras *razão*, *sabedoria* e *reflexão*, foram citadas muitas vezes pelos referidos professores, os quais tentavam fazer ligação do significado da palavra associado ao Planejamento de Curso da disciplina de Filosofia com conteúdos significativos na vida do aluno, no entanto ainda por uma questão de formação, prática e atualização dos conhecimentos, percebemos o quanto ainda sentem dificuldade de trabalhar com a falta de apoio técnico pedagógico na construção do Planejamento da disciplina, com turmas numerosas e carga horária reduzida para realizar um planejamento voltado para aulas dinâmicas e envolventes, que busquem uma pratica significativa.

Seguem alguns exemplos de aulas e entrevistas durante a pesquisa realizada:

Exemplo 01

Nilton – (...) Olha a preparação do curso precisa ter realmente planejamento. Nessa questão de montar um plano de curso é necessário primeiro fazer um diagnóstico da realidade dos alunos buscando saber qual seria o tipo de conhecimento que eles iriam alcançar com mais facilidade, pois a Filosofia é uma disciplina que busca muito a questão da razão o uso da razão de maneira coerente e as pessoas os alunos aqui precisam estar inteirados com essa relação com o que eles vivem e com o que é ensinado na sala de aula, o conhecimento filosófico não vai fazer sentido na vida do aluno se eles não vêm isso aplicado no seu cotidiano (...) (entrevista – 16.04.09)

Exemplo 02

João – (...) Uma das preocupações que eu tenho é de preparar o plano o planejamento de curso da disciplina de uma forma clara e objetiva que realmente o aluno possa compreender aquilo que ele está aprendendo ou aquilo que ele está sendo orientado, então basicamente é a questão da realidade (...) e evidentemente que uma outra dificuldade que eu tive é porque não existe o planejamento de curso (...) e graças ao meu conhecimento, experiências na área de professor agente buscou primeiro adquirir dos alunos “informações” (...) para poder preparar o planejamento (...) hoje não tem propriamente o planejamento, mas eu planejo as aulas com tema que esteja ligado a filosofia (...) (entrevista – 13.04.09)

Exemplo 03

Maria – (...) Tento organizar meu planejamento através dos conteúdos programáticos, porém a dificuldade maior é colocar em prática, devido os problemas de comportamento que enfrento em sala de aula (...) (entrevista – 15.04.09)

Exemplo 04

Lia – (...) O Planejamento de Curso referente a disciplina de Filosofia ocorre no início do ano, tento ir trabalhando o que foi programado, espero para ver como vai ocorrer essa recepção em sala de aula (...) os alunos são passivos e não estão acostumados com a discussão. (entrevista – 16.05.09)

João relaciona alguns conhecimentos que o professor deve ter e que justificam o modo como devem planejar suas aulas e orientar seus alunos. Ficou claro também nesse exemplo a falta de acompanhamento técnico por parte do Coordenador Pedagógico nessa escola, quando relata que não existe um Planejamento e sim os planos de aula preparados de acordo com temas voltados para disciplina de Filosofia, porém existe a preocupação por parte do professor em abordar conteúdos que leve a reflexão, o que se percebe em trechos da entrevista “ *eu vou usar duas frases de dois filósofos que foram fundamentais, um foi Platão discípulo de Sócrates quando ele disse que a Filosofia começa pela admiração e o Aristóteles, ele diz que a filosofia começa pelo espanto, então eu acredito que a questão da reação dos alunos diante da atual adversidade que nós vivemos, eu acredito que eles recebem isso com admiração e espanto (...) porque na hora que eu estou dialogando, explicando, refletindo eu percebo no semblante deles (...) então eu acredito que ta contribuindo para um novo pensar,*

uma nova idéia (...) a partir do momento que se faz uma reflexão filosófica com eles, eles começam a perceber que têm uma visão de mundo diferente diante das adversidades (...). (Trechos da entrevista do dia 13.04.09). Percebemos que o professor estabelece uma relação entre reflexão e transformação. Nesse contexto, João identifica que a reflexão pode trazer uma postura crítica para a prática de uma avaliação formativa e postura do professor.

Exemplo 05

João – (...) Eu digo assim que uma grande maioria da turma já começam a ter reações, outros ainda estão meio acanhados (...) A filosofia me ajuda muito no meu crescimento profissional (...)

Euzene – Professor, quanto a sua metodologia há algo “novo”, que o senhor implementou para inovar sua prática pedagógica?

João – (...) No mundo em que nós vivemos hoje, se a gente não for mesmo inovar na metodologia com certeza fica uma coisa muito chata, porque pra nós segurarmos os alunos na sala de aula é preciso ter aulas dinâmicas, com produção de textos reflexivos, filmes, debates (...)

Euzene – (...) Como o senhor costuma trabalhar sua prática avaliativa dentro desse processo reflexivo formativo?

João – (...) Eu procuro avaliar meus alunos no processo, desde o primeiro dia de aula, a participação, interesse, frequência (...) porque não devemos avaliar um aluno só com uma prova (...) eu tenho momentos em sala de aula de conversar com eles (...) eu acredito que a minha prática está dando certo, porque eu comecei a vê o resultado, eu vejo pelo interesse deles (...). (entrevista do dia 13.04.09)

A ênfase que João dá a postura do professor quanto a prática da avaliação formativa, nos leva ao pensamento de Afonso (2003) sobre o resgate da avaliação formativa como instrumento de emancipação. De acordo com o que foi discutido no

Capítulo I deste estudo, a reflexão é resultado de uma prática coletiva, criativa, pois ter essa conduta significa trabalhar reconstruindo o conhecimento e não somente pensar em sua reprodução. Nesse sentido é que percebemos a postura de João: que trabalhe com seus alunos a postura reflexiva e o conhecimento crítico diante da diversidade.

No entanto, a análise dos dados leva à conclusão de que a metodologia adotada pelo professor João (de que as aulas sejam dinâmicas) promove a reflexão sobre a formação do aluno, porém existe a insatisfação dos mesmos pelo fato da carga horária da disciplina ser reduzida perante as demais, o que ocasiona prejuízo nos tempos de debates na apresentação de seminários em sala de aula. Como exemplo, podemos citar o depoimento da aluna Gisele, participante focal desta pesquisa.

Exemplo 06

Gisele – (...) ele ensina a gente a compreender o mundo (...)
O professor faz a leitura do texto com a gente ai ele lê e explica pra gente interagir. Em relação aos filmes que ele passa é uma forma da gente associar a vida real. (...) No caso é uma aula só e é rapidinho, e as vezes ele chega na sala, senta lá e fica mexendo naquele notebook dele e aquilo me agonia, ele podia melhorar isso, chegar e fazer o que tem pra fazer, por conta do tempo é só duas vezes na semana (...) (entrevista – 19.05.09)

O exemplo mostra que a aluna está consciente da necessidade que o professor tem de oferecer para seus alunos aulas planejadas que contemplem a real dificuldade de administrar a carga horária oferecida para disciplina de Filosofia, bem

como a prática já desenvolvida pelo professor fundamentada em situações que facilitam o aprendizado e a reflexão a cerca dos conteúdos da disciplina de Filosofia.

João também identifica as contribuições que a Filosofia traz para sua prática pedagógica. No que concerne à reflexão diária sobre as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, afirma na sua entrevistas que no início do seu Curso ele não gostava de Filosofia, mas que depois percebeu o quanto ela é importante para nossas vidas. Conforme afirmação abaixo:

Exemplo 07

Euzene – Você acha que a Disciplina Filosofia contribui para seu crescimento profissional?

João - Sem dúvida contribui muito, eu sou um verdadeiro apaixonado pela Filosofia, no início do meu Curso eu achava chato (...) a filosofia passa pela reflexão filosófica (...) ela te mostra uma nova visão de mundo.(entrevista - 13.04.09)

No fragmento acima, percebemos a reflexão que João faz sobre a importância da Filosofia, o que justifica a sua tentativa em adotar procedimentos coerentes em sua prática e construir um planejamento organizado em que contemple a mediação dos conhecimentos objetivando a valoração positiva da avaliação formativa, observados em alguns trechos de sua entrevista. No entanto, aqui está um exemplo claro da mudança de concepção, pois Perrenoud (2002) considera esta postura como prática reflexiva da ação docente.

A fala de Gisele confirma que João alcança alguns de seus objetivos dentre eles o de fazer com que a turma passe a interagir sobre determinado conteúdo e passe a ter compreensão do mundo que os cerca.

Seguindo os exemplos de João estaremos nos reportando para as entrevistas do Niltom em outra escola pesquisada. Nessa perspectiva começaremos a observar a identificação próxima de posturas e práticas adotadas pelos professores que atuam em escolas de zona periférica da cidade tendendo mais para o perfil positivo dos profissionais, diferenciando-se das professoras Maria e Lia que atuam em escolas de Centro e que apresentaram um perfil negativo em sua prática profissional.

Observamos que Niltom, apesar de não ter formação na área de Filosofia, se empenha em realizar um trabalho sério, mesmo que ainda não apresente uma metodologia baseada em aspectos que envolvam a dinamização dos conteúdos ministrados em suas aulas.

Exemplo 08

Niltom – (...) já vimos a Medieval agora vamos estudar a Contemporânea. A Medieval é aquela lá do pasado (...) a Contemporânea é que está com o nosso tempo (...) anotem ai abram aspas, não é a consciência dos homens que determina o que eles são, mas sim é o seu ter social, que determina a sua consciência, fechem aspas (...). (aula do dia - 23.04.09)

Nesta aula fica perceptível a abordagem tradicional que o professor utiliza para ministrar os conteúdos da disciplina de Filosofia, quando convida os alunos a

estudar a Filosofia Contemporânea, visto que os alunos participaram escrevendo em seus cadernos e o professor ditando o conteúdo e citando exemplos sistematizados sem conhecimento dos alunos, como segue “*vamos falar um pouco ai de Karl Marx, vocês conhecem? Não!*”. No entanto mesmo com a intenção de repassar conhecimento, a metodologia que buscou não foi interessante, pois os alunos pareciam cansados e sem participação, mesmo que fosse com exemplos de seu cotidiano, o horário em que o professor ministra suas aulas também se torna sacrificante, pois é logo no início da tarde, a sala não é climatizada e fazia bastante calor. Pensamos que se o professor tivesse um conhecimento pedagógico e didático mais aprofundado, provavelmente iria se valer de outros recursos e estratégias para abordar os conteúdos trabalhados, um outro aspecto observado é que ele aborda muitas vezes exemplos e conteúdos de História, talvez pela facilidade e identificação por conta de sua formação.

Reconhecemos o compromisso do professor Niltom com as turmas observadas, por ele também se preocupar com a formação de seus alunos, pois muitas vezes citou também exemplos do cotidiano e realidade a qual encontram-se inseridos, porém o que detectamos de negativo foi que ele não provocou o posicionamento dos alunos a esse respeito, pois eles apenas concordavam sem expressão. Vale esclarecer que tal atitude do professor se deu pela falta de conhecimento didático, se não fosse provavelmente nos arriscaríamos em pensar que a sua prática era completamente positiva, pois ainda assim ele consegue ter domínio de classe, respeito e admiração dos alunos, sem imposição.

Nos trechos abaixo apresentaremos os fragmentos de uma das entrevistas com o professor Niltom, onde ele apresenta essas características:

Exemplo 09

Euzene – Professor quanto a metodologia, há algo de “novo” que você implementou para melhorar sua prática pedagógica?

Niltom - Olha o “novo” ele é muito complicado de entender, as pessoas hoje nesse mundo entende que o novo é pular, gritar, fazer uma série de dinâmicas em sala de aula (...) eu entendo que o “novo” é fazer o aluno a gostar das disciplinas é motivar os alunos ao conhecimento e isso eu tenho conseguido graças a Deus, sem muita extravagância, se alguém olhar minhas aulas vai dizer que eu sou um professor tradicional, mas que pela metodologia que eu tenho aplicado que é discussão e aula expositiva dialogada, também é claro que tem outras modalidades sem aquilo muito formal como encher quadro, xerocar apostilas, acho que eles têm entendido a mensagem, inclusive no próximo semestre vai ter avaliação, e é quando eu vou ter um diagnóstico mais preciso da situação (...) (entrevista do dia 16.04.09)

Os relatos de Niltom vem confirmar o problema que ele tem quanto à conceituação e entendimento de uma metodologia adequada que possa melhorar a sua prática e beneficiar os alunos, até mesmo porque posterior a essa entrevista tivemos a oportunidade de assistir várias aulas da disciplina de Filosofia ministrada por ele nas duas turmas pesquisadas e realmente existe essa dicotomia entre a teoria e a prática do referido professor. Entretanto, o conhecimento trabalhado com uma certa visão tradicional do processo ensino↔aprendizagem, a partir da qual o professor “acha” estar conseguindo citado no trecho acima choca esse novo olhar que buscamos em educação, pois a reflexão que o professor faz sobre sua aula pode incluir a necessidade de um aprofundamento didático e de apoio Pedagógico para sua prática, desde que a busca por uma leitura focada nos alicerces do conhecimento lhe indique o quanto seu trabalho é valioso para não atender aos objetivos de uma lógica da reprodução social

Nesse contexto, Morrow e Torres (1997) discutem sobre a análise crítica que advém do confronto de idéias no cruzamento de perspectivas teóricas diversas vinculada ao sistema educacional, que são conflituosas, porém podem ser controladas pelos intelectuais, Instituições estatais concebidas como políticas públicas pelo Estado.

Nessa compreensão, o professor poderá avançar cuidadosamente sem “achismos” ou que não fique à espera de uma avaliação da escola para reconhecer os “equivocos” em suas aulas, até mesmo não se torne um mero reprodutor das teorias sociais reprodutivistas.

Vejamos o que detectamos no depoimento do aluno que fazia parte do grupo focal da turma pesquisada do professor Niltom.

Exemplo 10

Célio – Gosto das aulas do professor de Filosofia, ele nos faz refletir sobre vários assuntos, principalmente sobre nossas vidas, só que as vezes é chato quando só ele fala, fala, fala, na minha opinião as aulas precisam ser mais dinâmicas. (entrevista do dia 17.04.09)

A partir dos exemplos seguintes nos reportaremos para os exemplos de uma outra visão que tivemos durante a pesquisa sobre o perfil das professoras e alunos das escolas do Centro.

Maria – Parece conhecer os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Filosofia, porém não consegue adotar estratégias que possam favorecer sua prática pedagógica e avaliativa. Um outro aspecto que nos chamou atenção foi o fato da professora não ter domínio das turmas, o que em muitas aulas observadas ela sempre tentava se adequar ao que a turma queria em meio a muito barulho e conversas paralelas . Como segue “ (...) *Cadê o trabalho? Vem cá! Desse jeito não dá pessoal: vou acabar*

indo embora e abandonar essa turma, ai eu quero ver quem vai querer dar aula pra vocês! Eu tento ser compreensiva mas não dá! Vou acabar desistindo! Não vou passar mas atividade valendo ponto, pronto assim vai ser! Pegue o conteúdo agora (nesse momento a professora bate com a régua na mesa e desiste do que acabou de falar) *Se juntem com um colega e respondam essa pergunta: Qual é a utilidade da Filosofia para vocês?* (aula do dia 24.04.09). O horário da aula segue sem muito proveito, pois parte da turma se preocupou em atender à orientação da professora para a atividade e outros entravam e saíam da sala em meio a muitas brincadeiras.

Os exemplos citados nesse estudo nos remetem para a reflexão sobre a formação educacional dos professores, a falta de orientação por parte das Coordenações Pedagógicas através do assessoramento e educação continuada para poder acompanhar o desenvolvimento do processo educacional nas turmas pesquisadas, bem como a sua prática avaliativa que não condiz com as orientações emanadas pelos teóricos e filósofos da educação e a Legislação vigente, que primam pela qualidade e formação do indivíduo discutido nos Capítulos anteriores desse trabalho, porém consideramos essa situação em detrimento ao que Polin (1993: 23) depõe “A crise no ensino não é senão o reflexo da desordem actual das nossas sociedades”. Confrontadas com as idéias de Morrow e Torres (1997: 321) “Esta noção de conflito social é a dinâmica reprodutiva que molda as práticas do Estado no capitalismo democrático”. No sentido educacional podemos perceber o quanto estamos vulneráveis a obter um conhecimento nos moldes tradicionalistas controlado pelo Sistema.

Lia – No que se refere a ao planejamento a professora organiza e desenvolve suas aulas com um certo rigor, pois cuida de escrever sempre na lousa o conteúdo e as atividades a respeito do que está trabalhando. Percebemos que suas aulas são enfadonhas por não utilizar de mecanismos para chamar atenção e enriquecer o

conhecimento dos alunos. Um outro fator que consideramos negativo é com relação à interação com os alunos, pois ela pouco dialoga se mantém presa as correções de atividades sem dar a chance dos alunos interagirem sobre as repostas.

A situação observada nas aulas e Lia nos causou um certo desconforto por confirmar o que já havíamos comentado anteriormente sobre a postura dos alunos se tratando da participação crítica reflexiva no seu processo de formação.

Os exemplos aqui discutidos também se adequam ao modo como os professores e alunos se interagem, aspecto que será comentado no próximo capítulo.

Até o presente a situação aqui discutida está relacionada aos posicionamentos que observamos durante a pesquisa, onde detectamos certas evidências que comprovam a oportunidade que a Filosofia nos oferece para a reflexão. Considerando que através da categorização dos dados referentes a reflexão sobre a ação já desenvolvida na sala de aula e a reflexão da ação, indicam o que pode ser aperfeiçoado.

Durante a pesquisa, João apresenta uma situação que nos chama a atenção. O fato de correr riscos trabalhando debates como processo avaliativo, pois existem alunos que se posicionam e outros que são mais “*acanhados*” situação que pode ser analisada como reflexão de sua ação. Por carecer de uma análise do que pode ou não ser considerado como positivo para os alunos, o que Cunha (2006: 160) esclarece “BOMS PROFESSORES refere-se ao saber que constroem na própria experiência, enquanto docentes”

Um outro professor que também apresentou esse perfil foi Niltom, pois reconheceu que em sua prática de avaliação formativa acabou sendo preconceituoso quando subestimou a capacidade de seus alunos pelo fato de ter abordado questões que julgava não terem capacidade de responder. Por se tratar de questionamentos voltados

para as experiências de vida dos alunos, onde mais de 50% da turma foi capaz de responder. Então, o professor a partir desse momento tratou de valorizar aquela situação inovando em suas abordagens e planejamento de modo sistematizado vinculando ao cotidiano de seus alunos.

Nesse entendimento, é importante que o professor inove e busque outras alternativas que contemplem a turma como um todo.

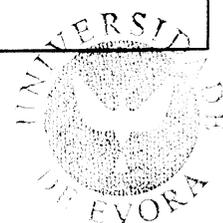
Para finalizar o tema em reflexão podemos concluir que somente os dois professores Niltom e João apresentaram exemplos diversos de situações que os fizeram repensar sua prática pedagógica, indicando assim a *reflexão sobre a ação* (o que já foi realizado anteriormente) e *reflexão na ação* (o que pode ser aperfeiçoado e está sendo trabalhado no momento) em sala de aula.

A seguir apresentaremos várias Grelhas de Categorização das entrevistas dos resultados, detalhadas anteriormente na metodologia. Reunir essas informações na análise de conteúdo significa que estamos considerando o pensamento de Bardin pois “Quando se faz análise e entrevistas, raramente é possível estabelecer uma grelha categorial única e homogênea, devido a complexidade e a multidimensionalidade do material verbal. É preferível atacar em vários flancos” (2008:116).

Grelha 1- Categorização das informações (Entrevistas Bloco I) TEMA - Posturas

Teóricas do Conhecimento

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	RESULTADOS
1.1 Tomada de Conhecimento das Orientações Curriculares	1.1.1 Apreciação do Conhecimento Curricular	(...) O meu Planeamento foi montado a partir da Matriz Curricular da Secretaria de Educação, então eu adequei a realidade dos alunos (...) (1)	Para Nilton (1) - O conceito do tema está associado a poder relacionar a teoria a prática.
		(...) Uma dificuldade que eu tive é porque não existe o planeamento de Curso (...) Graças a minha experiência eu procurei ouvir os alunos, hoje não tem, mas eu planejo as aulas. (2)	Para João (2) - O conceito do tema está associado a dinamização dos conteúdos.
		(...) Não recebo muitas orientações da Coordenação Pedagógica, porém eu planejo o que está programado para disciplina durante o ano, aí vem a dificuldade de executá-lo (...) (3)	Para Maria (3) - O conceito do tema está associado as dificuldades ao desafio de educar.
		(...) no início do ano nós planejamos e depois vou aplicando os conteúdos para verificar como ocorre a construção do conhecimento (...) (4)	Para Lia (4) - O conceito do tema está associado ao cumprimento dos conteúdos para então colher os resultados.
	1.1.2 Importância atribuída ao Conhecimento Filosófico	(...) o conhecimento filosófico precisa fazer sentido para vida do aluno entrelaçado com o que ele aprende na sala de aula (...) entendo que eu tenho feito meu trabalho e minha auto-avaliação é muito positiva(...) (1)	
		(...) Uma das preocupações que eu tenho é montar o plano da disciplina de forma clara (...) (2)	
		(...) Tento mostrar como é a realidade de quem não se esforça para aprender, porém não tenho muito êxito devido a turma não colaborar (...) (3)	
		(...) Espero que a disciplina sirva para repensarem sobre suas ações (...) (4)	
	1.1.3 Metodologia	(...) O novo é fazer o aluno gostar da disciplina é motivar o aluno ao conhecimento (...) (1)	



		(...) pra nós segurarmos os alunos dentro a sala de aula é preciso ter uma metodologia dinâmica, eficiente com inovações (...) (2)	
		(...) tento respeitar o espaço de cada um, porém a prática metodológica ainda é um desafio (...) (3)	
		(...) busco cumprir com as orientações técnicas sobre a sistemática de avaliação e conteúdos programáticos (...) (4)	
	1.1.4 Papel do Educador no processo de avaliação formativa do aluno	(...) o professor é a pessoa que vai mostrar o caminho, que vai direcioná-lo (...) agora tem o querer do aluno se, e isso eu não entendo como motivação do professor, claro que tem uma série de critérios, mas se o aluno quiser ser isso que sociedade chama de cidadão o professor vai ter que direcionar. (1)	
		(...) Como diz o Sócrates “conhece-te a ti mesmo”. Eu procuro avaliar meu aluno no processo (...) o professor é que vai mediar o conhecimento. (2)	
		(...) O professor tem que ter muita força de vontade para trabalhar (...) (3)	
		(...) O professor é o responsável pelas ações do processo de formação do aluno (...) (4)	

Grelha 2- Categorização das informações (Entrevistas Bloco II) TEMA - Atividade de Reflexão

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	RESULTADOS
1.1 Conceituação sobre a Prática Avaliativa Reflexiva	1.1.1 Importância da Prática Avaliativa Reflexiva no processo ensino↔aprendizagem	(...) Eu entendo que eu nasci pra ser professor (...) quando eu comecei eu acreditava que poderia mudar as pessoas e hoje eu já não entendo assim, acredito que as pessoas mudam a partir do conhecimento (...) (1)	Para Nilton (1) - O conceito do tema está associado quando: - O aluno leva o professor a repensar sua prática pedagógica.
		(...) Eu converso muito com os meus alunos, as inovações são meios de avaliar o aluno, porque não se pode avaliar um aluno só com uma prova, pode ser que naquele dia ele não esteja bem (...) então	Para João (2) - O conceito do tema está associado devido: - a ocorrência do estímulo de de interação entre professor x aluno proporcionando assim a análise de diversos tipos de conhecimento.

		<p>eu acredito que a minha prática de avaliação tem dado certo porque eu já estou vendo resultados, eu vejo as pessoas se interessando (...) (2)</p>	<p>Para Maria (3) - O conceito do tema está associado considerando: a valorização do conhecimento.</p>
		<p>(...) Fm tento resgatar os valores sobre a família, religião, sociedade para poder patir para um estágio reflexivo (...) (3)</p>	<p>Para Lia (4) - O conceito de reflexão deve abordar a associação da teoria ao processo formação.</p>
		<p>(...) Repasso orientações através das explicações do conteúdo programático para que os meus alunos amadureçam seus posicionamentos (...) (4)</p>	
	<p>1.1.2 Procedimentos adotados e resultados alcançados</p>	<p>(...) Olha o aluno aqui na escola ele tem uma semana específica de prova que ele precisa grafar o que ele aprendeu, mas todo o momento ele está sendo avaliado tanto na avaliação formativa quanto nas atividades e nos conteúdos que estão sendo repassados processo (...) a informação ela está em nossa porta, (...) e eu sou uma pessoa que eu me importo muito com a mídia, com livros e os textos e ai é muito complicado repassar do jeito que ela chega até nós como se o nosso aluno fosse um depósito, então eu transformo essa informação em educação através do senso crítico (...) a realidade que eu econtrei aqui foi uma realidade de alunos que não são acostumados a falar se expressar eles têm esse potencial só que ainda não da pra executar a apresentação de conteúdos através de seminários, debates (...) (1)</p>	
		<p>(...) Pra nós segurarmos os alunos na sala de aula é preciso ter mesmo uma dinâmica muito eficiente, dentro da sala de aula eu uso muito assim textos reflexivos, debates, filmes e isso vem dando certo (...) (2)</p>	
		<p>(...) Gosto de trabalhar com pesquisas e atividades práticas sobre os conteúdos, atividades em grupo, devido o tempo e a indisciplina na turma, procuro atender mas infelizmente não tenho tido muito sucesso. (3)</p>	
		<p>(...) indico livros, pesquisas sobre os conteúdos não é o suficiente,mas de acordo com nossa realidade adoto estratégias que possa vir contribuir com o conhecimento dos meus alunos, porém ainda precisam se esforçar bastante. (4)</p>	

3.1.2 A interação no cotidiano da sala de aula

No capítulo de Fundamentação Teórica mencionamos a interação interpessoal (que ocorre entre professores e alunos e entre os próprios alunos) e a interação que ocorre com o objeto de conhecimento (conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia).

Nesse contexto começaremos a analisar o processo de *interação interpessoal* vivenciado pelos professores e alunos pesquisados, através de alguns exemplos:

No decorrer das atividades o professor Niltom vivenciou e relatou uma situação com o aluno Alexandre que tinha um comportamento diferente dos demais colegas da sala de aula, *“ele entendia que para ser um ser social teria que ser uma pessoa de brinco com as roupas diferenciadas, cabelos espetados”* ele se sentia só no meio da galera e infeliz porque achava que as pessoas não gostavam dele”, então o professor afirmou *“ sem utilizar notas e sem dizer que ele estava sendo avaliado formativamente consegui através da utilização de textos reflexivos e exemplos mudar tal comportamento, pois fiz ele entender que infelizmente a nossa sociedade ela nos julga e nos taxa e infelizmente e esse tipo de pessoa é tida como “marginal”, não que ele tenha que se moldar, e aceitar sem criticar a sociedade , mas ele teria que se enquadrar agir de acordo com as normas estabelecidas (...) então sem ele chamar palavrão, sem agredir as meninas. A formação dessa pessoa fez ele perceber que quem está ao lado dele hoje são os amigos verdadeiros e a mudança fez ele se sentir mais feliz”* (aula gravada do dia - 23.04.09)

Este é um dos vários exemplos que coletamos (nas escolas pesquisadas dos bairros periféricos), onde explicamos como acontece a interação entre professor e aluno, onde o espaço que o professor abre em sala de aula para trabalhar essas questões

permite com que os alunos se sintam mais à vontade para interagirem com os professores e enriquecer as aulas facilitando o processo de avaliação formativa.

Percebemos também em alguns relatos dos professores a preocupação que eles têm em trabalhar a participação efetiva de parte dos alunos no que se refere à formação de opiniões próprias com senso crítico aguçado, pois a concretização dessa prática pode fundamentar a teorização elucidada nos exemplos citados sobre a problemática identificada no processo de interação entre os alunos e professores das escolas pesquisadas.

Nesse contexto a explicação sobre o que acontece com esses alunos perpassa talvez pelo pouco tempo estipulado para a carga horária definida para o professor trabalhar a disciplina de Filosofia, ou aqueles que chegam até o Ensino Médio sem incentivo, apenas para concluir parte de seus estudos, ou até mesmo aqueles que “acham” que a Filosofia é uma disciplina chata e enfadonha e não leva a nada.

Acreditamos que valeria um estudo mais aprofundado sobre esses alunos, pois percebemos em uma das escolas pesquisadas, o comportamento dos alunos nas aulas da professora Maria a falta de interesse pela disciplina e a interação entre a professora e os alunos, que se dava de forma distorcida sem respeito apenas com conversas paralelas sem objetivo. Durante essas (aulas gravadas) compreendemos a falta que um planejamento faz para o professor, pois as “aulas” eram conduzidas de modo aleatório, sem que houvesse o domínio da professora sobre a classe. Cabe aqui ressaltar que, muitas vezes, e esse seria o caso, de que os alunos nem sempre são os responsáveis. (exemplos frequentes observados nas escolas pesquisadas dos bairros do centro).

Por outro lado, fica evidente que nas turmas das escolas pesquisadas nos bairros periféricos a situação já é diferente, pois as entrevistas e aulas assistidas dos

professores os alunos são orientados através da disciplina de Filosofia e as demais de modo interdisciplinar que a interação interpessoal e a interação como objeto desconhecimento citadas anteriormente no início desse sub-item, os levam a refletir sobre sua formação, considerando outros aspectos importantes como autonomia e segurança, onde o professor se levado a analisar constantemente sua prática pedagógica reitera “Saber cuidar da aprendizagem, com dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte do aluno incluindo-se aí a rota da construção da autonomia” (Demo, 2008: 13).

João inicia a aula comentando sobre sua metodologia de avaliação explica a diferença entre a avaliação escrita e a avaliação oral, quais os benefícios e malefícios, lembrou os conteúdos trabalhados no bimestre anterior e seguiu a aula já com o conteúdo do semestre em curso, abordando conteúdos da disciplina de Filosofia, onde os alunos podem ser levados a refletir sobre suas posturas enquanto cidadão.

Um exemplo que pode ser elucidado aqui é na aula do professor João.

Exemplo 11

João - Pessoal se esforcem, pois já finalizamos o primeiro semestre e para esse semestre também trabalharemos outros conteúdos que concerteza serão validos para voces uma das avaliações será oral (...). Agente não pode avaliar o aluno só com a prova escrita pode ser que naquele dia o aluno não esteja bem , também estarei fazendo a correção da produção de voces. Dentre os conteúdos iremos trabalhar hoje atitude crítica e atitude filosófica (...) (aula do dia - 28.04.09)

O modo de atuar do professor nos chamou atenção pelo fato de ele dialogar e obter a participação dos alunos através da atenção e opiniões a respeito do assunto que estava sendo trabalhado, pois ficou evidente que muito do que ele discutia, os alunos transferiam para sua realidade.

Nesse contexto, Demo (2008) alerta para os lados incômodos e mesmo injustos da avaliação que fazem parte do negócio, e que pensar pedagogicamente, não impede o seu devido lugar no processo educativo, por não se tratar nem de progressão automática (porque é fraude e extermina, ao final, a auto-estima do aluno), nem de cultivo ao fracasso escolar, mas de garantir o direito de aprender do aluno.

Percebemos também essa mesma postura com os alunos do professor Niltom, só que de um modo contemplativo a fala do professor, quando ele abordava conteúdo sobre senso comum e senso crítico, os alunos pareciam gostar dos exemplos, porém não se sentiam seguros para comentar.

No entanto, observamos que não somente a interação do professor com seus alunos, mas que a interação entre eles constroem o conhecimento sobre a prática do professor e o amadurecimento dos alunos como resultando positivo em seu processo de formação.

Nessa perspectiva, para as escolas de bairros periféricos, tal situação foi verificada. Em uma das escolas do bairro de centro já não é o mesmo caso, pois os alunos e determinados professores da turma ainda estão perdidos no processo de interação entre professor, alunos e construção do conhecimento. Isto justifica a reivindicação que vem fazendo os professores entrevistados Niltom e João (professores graduados em Filosofia) e os autores Alves (2002) e Rocha (2008) sobre a valorização da disciplina de Filosofia no Ensino Médio citados anteriormente na Fundamentação Teórica. Desse modo os professores acreditam que possam ter mais tempo no que se

refere à Carga Horária da disciplina, para trabalhar com uma metodologia que contemple estratégias práticas sobre a participação dos alunos, tais como seminários, painel integrado, debates, entre outros.

Outro aspecto importante e positivo para a interação entre os alunos é que a construção do conhecimento surge independente da seleção de conteúdos trabalhado sistematicamente pelos professores, situação vivida pela aluna representante de turma e participante focal na pesquisa.

Exemplo 12

Gisele - Quando o professor passa um filme é legal, porque depois nós podemos levar esses exemplos para nossa vida, quando a gente tem uma idéia a respeito de um determinado assunto também discutimos na sala (...) (entrevista do dia- 19.05.09)

Finalizando, os exemplos ilustrados anteriormente sobre as informações recolhidas acerca da interação no cotidiano escolar aqui detalhada entre os participantes da pesquisa manifestadas principalmente através da diversidade cultural encontrada em cada bairro das escolas citadas.

As conclusões a respeito dessa temática estão dispostas na Grelha abaixo.

Grelha 3- Categorização das informações (Entrevistas Bloco III) TEMA - Atividade de Interação

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	RESULTADOS
1.1 Conceituação sobre a Interação	1.1.1 Importância da Interação no processo ensino↔aprendizagem	(...) Olha eu tive uma surpresa positiva de eu pensar que os alunos iriam ser adversos a questão da Filosofia, mas foi muito interessante a reação deles em entender e interagir com o conhecimento filosófico (...) (1)	Para Nilton (1) - O conceito do tema está Associado quando: - Há estímulos para as discussões em grupos na sala de aula, através de trabalhos de pesquisa investigativa; - E essa interação gera auto-confiança nos alunos levando-os a se libertarem de certos "medos" de se expressar sua opinião em determinados assuntos.
		(...) Eu procuro corrigir as atividades indo em cada cadeira dos alunos, e com isso percebo de forma mais individualizada quem precisa de mais atenção (...) Eu busco muito o diálogo na sala de aula e isso facilita muito esse processo formativo dos alunos (2)	Para João (2) O conceito do tema está associado quando: - Há abertura para que os alunos se expressem; - Há abertura para atendimento individual e em grupo.
		(...) Converso com eles na sala de aula para tentar conscientizá-los de seu papel na sociedade com alguns alunos até funciona com outros acredito que tenho que ter o apoio da família e da Coordenação pedagógica (3)	Para Maria (3) O conceito do tema está vinculado ao: - Serviço de Coorenação Pedagógica; - Acompanhamento da família.
		Eles gostam de fazer amizades espero que venham até amim para tirar dúvidas e me repassar o que estão fazendo sobre as atividades (4)	Para Lia (4) O conceito do tema está na expectativa do que pode ocorrer durante a aula; - Quando os alunos se identificam com o trabalho realizado na sala de aula; - Quando existe respeito entre professor e os alunos.
	1.1.2 Estratégias de ação	(...) Nós tivemos atividades de pesquisa e eles se interessaram em ir atrás para conhecer o que seria filosofar (...) (1)	
		(...) Nós trabalhamos com produção textual e tematicas sobre a realidade do aluno, para debates em sala de aula (2)	
		(...) Pesquisa, atividades em grupo,mas ainda assim o trabalho realizado nas turmas não está fluindo como deveria (3)	
		Indico a leitura de livros, para depois podermos debater em sala de aula o conteúdo estudado (4)	

3.2 Visão dos professores

O conhecimento obtido pelos professores sobre o processo de avaliação formativa condiz com a prática exercida por eles no interior de suas salas de aulas, pois ainda que sintam dificuldades na aplicabilidade de uma metodologia adequada no processo de ensino↔aprendizagem, não podemos deixar de considerar a experiência obtida no decorrer desse processo com a interação e reflexão junto a seus alunos. Pois é na sala de aula que as ações pedagógicas precisam estar conectadas para o alcance de uma avaliação construtivista (Dalben, *in* Boas, 2006)

Na coleta de dados procurámos dar ênfase às informações que estavam vinculadas ao conhecimento da prática de avaliação formativa do professor, pois sobre esse aspecto veremos alguns exemplos que fundamentam esse entendimento.

Exemplo 13

João – As aulas tornam-se interessantes quando os alunos começam a participar expondo suas opiniões, até porque alguns já tem o senso crítico aguçado e colocam seu ponto de vista (...) são oportunidades que temos para explorar ainda mais o conteúdo. (entrevista do dia – 27.03.09)

Exemplo 14

Niltom – (...) de repente no meio da aula por exemplo surge uma pergunta sobre assuntos que não fazem parte do conteúdo que estamos trabalhando, então eu poderia dar uma resposta qualquer ou pedir para o aluno calar a boca, mas não eu faço questão de responder, e até mesmo associar se for o caso a outras disciplinas. (entrevista do dia – 16.04.09)

Os professores João e Niltom ratificam a opinião de que a sala de aula é o lugar onde se constrói o conhecimento, e que dependendo da relação que se estabelece entre os alunos e professores torna-se fundamental e até surpreendente o que se trabalha a cada dia, pois nem sempre o que está programado através de seus planejamentos obrigatoriamente se concretiza na prática, por isso o professor precisa trabalhar visando um plano de aula flexível.

Vale ressaltar a análise da prática pedagógica das demais professoras Maria e Lia que se distancia bastante do que foi o identificado nas aulas dos professores supra citados, por se preocuparem em cumprir uma Carga Horária somente com conteúdos sistematizados, cobranças sobre a responsabilidade dos alunos além da falta de interação entre professor aluno e conhecimento, deixando a aula da professora Lia (monótona) e da professora Maria (desmotivada e com problemas sérios de comportamento).

Exemplo 15

Lia – Peguem o caderno e anotem ai, o conteúdo que eu vou passar aqui na lousa também tem umas perguntas para vocês responderem!

Turma – Em silêncio

Lia - Agora traz aqui na mesa quem já terminou para eu dar o visto! (aula do dia 24.04.09)

Exemplo 16

Inácia (aluna) – (...) Ei gente silêncio, gente silêncio por favor! presta atenção a professora quer falar!

Maria – Sabe aquele conteúdo?

Rodrigo (aluno) – Ei rapaz!!!

Maria – (bate na mesa com uma régua) Ei gente vamos escutar! Formem duplas agora. Pega aquele conteúdo gente! Quer saber? Não vou mais passar atividade que valeria 10 pontos e vocês ainda vão ficar sem aqueles 2 pontos que valeria como conceito! Pronto se é assim assim vai ser! Pega o conteúdo agora! Se eu escutar um pingo de barulho pego as minhas coisas e vou embora! Tchau e benção pra vocês!

Turma – barulho, confusão, briga...

Maria – (...) olha pega o conteúdo e responde qual é a utilidade da filosofia para vocês (...)

Turma – Conversas paralelas

Maria – já começaram a fazer? Vou passar nas cadeiras para olhar. Ei essa brincadeira ai atrás, vou botar pra fora e descontar ponto to avisando! Ei vocês querem fazer trabalho lá no corpo técnico?

Adriano – Vamos colar logo!

Maria – Já tô indo viu! (aula do dia 24.04.09)

Uma conversa com **Kaio**, aluno da professora **Maria** da segunda turma pesquisada:

Euzene – Como você se auto-avalia enquanto aluno?

Kaio – A partir das notas e do que eu consigo interpretar de acordo com o professor, eu me considero um bom aluno.

Euzene – Você acredita que a disciplina de Filosofia pode contribuir com a sua formação?

Kaio – Acho que pode contribuir bastante, se eu não fosse fazer tecnologia da informação eu faria Filosofia, acho muito interessante, qualquer coisa que agente pense por tempo prolongado agente acaba quase nunca chegar a uma conclusão no final, só hipóteses e eu acho isso legal, por exemplo a origem do Universo (...)

Euzene – A metodologia utilizada pela professora (leituras, filmes, pesquisas e outros) podem lhe favorecer uma boa formação?

Kaio – Eu não considero um método muito eficiente porque e eu acho que copiar, copiar copiar agente fica lendo e relendo eu acho que não.

Euzene – Toda aula tem pontos positivos e negativos, o que você aponta como o que foi bom e deve continuar e o que deve ser aperfeiçoado?

Kaio – Um ponto negativo é que a professora não deveria expor primeiro a opinião dela para tentar fazer a nossa ficar igual em determinados assuntos eu não acho isso certo, deveria primeiro nos escutar, ponto positivo é que ela pergunta bastante.

Euzene – Você gosta do modo que é avaliado?

Kaio – Gosto, porque filosofia não pode ser avaliado somente como uma prova lógica, a pessoa tem que explicar o que entendeu acho que ela faz as próprias observações dela, ela já explicou mas agente não entende direito.

Euzene – Como ocorre o processo de socialização dos conteúdos e atividades da disciplina de Filosofia?

Kaio – As pessoas tem opinião, mas isso não vem dando muito certo não, porque quando ela começa a fazer os debates e discussão sobre um tema ela ainda não tem controle sobre a classe então não é debate ai fica só uma conversa e quando chega ao final da aula todo mundo esqueceu tudo que trabalhou e não leva a lugar nenhum.

Euzene – Você tem liberdade e oportunidade de expressão na sala de aula nos momentos de interação na sala de aula?

Kaio – Eu acho que os professores não devem dar essa liberdade de expressão, todo aluno tem essa liberdade de expressão, mas só que a maioria não tem coragem de expor o que pensa, sempre falo o meu ponto de vista se ta certo ou errado não me preocupo com o que os outros vão pensar, a professora só concorda comigo.

Euzene – Você conhece o método que é avaliado?

Kaio – Ela fala que uma prova agente não vai expor tudo que aprendeu porque agente pode decorar, mas ela vai fazer de forma oral. Acho que não tem que ser objetiva Filosofia não é uma disciplina objetiva, acho que as pessoas tem que ter sua linha de raciocínio.

Ilustramos aqui alguns dos exemplos presenciados através de entrevistas em várias aulas assistidas e gravadas. Foi a partir desses momentos que se pôde perceber o modo como as professoras trabalhavam sua prática de avaliação formativa da disciplina de Filosofia, o qual sentimos falta de uma organização do planejamento e no caso da professora Maria a falta de domínio do conteúdo e da turma. É importante lembrar que as duas professoras não têm acompanhamento adequado por parte da Coordenação Pedagógica e da família atuam em escolas números consideráveis de turmas e alunos, o que talvez comprometa esse acompanhamento, porém não justifica, uma vez que tomamos conhecimento que em escolas dessa natureza atua um Coordenador

Pedagógico por Turno, pois no momento de se planejar esse trabalho deveria estar contemplado.

A conclusão à qual chegamos através de reflexão sobre esse serviço nas escolas pesquisadas, é que elas não estão atendendo devidamente as expectativas geradas pelos professores, que muitas vezes chegam a confundir esse papel como se fosse uma “delegacia de Polícia” pelo fato de comentarem e ameaçarem os alunos se “*caso não os obedeçam de encaminhá-los para o serviço Técnico*”.

3.2.1 O conhecimento dos conteúdos da disciplina de Filosofia

A situação de conflito vivido por parte dos professores, nos remete a uma situação incômoda, pois é muito complicado imaginar turmas de alunos adolescentes precisando se ater aos professores para melhorar seu nível de aprendizagem, sem muitas vezes não ter incentivo e apoio dos pais.

Nas escolas pesquisadas observamos que os professores elaboram seu planejamento e depois compartilham com a Coordenação Pedagógica.

Teoria e prática precisam estar bem ajustadas e compartilhadas com os vários segmentos da escola para se obter bons resultados e esta é uma observação que o professor faz a partir de uma prática reflexiva defendida por Sobrinho e Carvalho:

A prática pedagógica reflexiva, pelo seu alto grau de consciência reflexiva, ou pelo alto nível de *consciência da práxis*, caracteriza-se por ser uma opção madura e consciente do indivíduo que quer e que se interessa pelo conhecimento como uma das formas de apropriar-se dos objetos do mundo e compreendê-los situados no mundo, à luz da reflexão-ação-reflexão coletiva, reiterada constante (2006: 14).

No que se refere aos conhecimentos curriculares dos professores da disciplina de Filosofia nos pareceu satisfatório para apresentarem em sala de aula, independente de sua formação acadêmica.

Em particular percebemos a necessidade de aprimoramento nas estratégias a serem utilizadas nas aulas de Filosofia, onde possam facilitar o entendimento do conteúdo filosófico atrelado ao contexto social.

Os professores ao utilizarem materiais didáticos como filmes, mapas históricos, músicas, produção textual, dinâmicas que envolvam debates e questionamentos entre professores x alunos e alunos x alunos, servirá de incentivo para aprendizagem e participação dos alunos.

Contudo, as declarações nos remetem a acreditar que o sucesso na transmissão dos conteúdos tem haver com as estratégias de ensino, tornando-se nesse sentido importante a visão dos professores em relação ao que será abordado no planejamento da disciplina de Filosofia.

Estes relatos nos leva a concluir que a metodologia aplicada é oriunda do conhecimento e compromisso do professor em considerar a contextualização da realidade dos alunos, bem como as condições de trabalho oferecida pela escola.

3.2.2 A interação com os alunos

Os professores, ao promoverem a relação dialógica, interativa, com os alunos certamente estarão legitimando o resultado de uma de suas práticas em sala de aula. Nesse contexto é necessário que os professores sejam conscientes das particularidades, heterogeneidade entre outros aspectos que valorizam os saberes de seus alunos, aumentando assim sua auto-afirmação profissional, confirmada por Nóvoa (1992: 25) “A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça

aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada”

É o que elucida esta questão:

Exemplo 17

Gisele – (...) é bom quando o professor explica o conteúdo pra gente entender (...) do jeito que ele faz a avaliação agente consegue aprender, na verdade o aluno precisa expressar seus pensamentos e não precisa só dos conteúdos, caderno pra responder, porque são perguntas também sobre a nossa vida as perguntas que o professor faz, ele pode nos entender (...) (entrevista do dia - 19.05.09)

Acreditamos que o professor, a partir dessa dinâmica de interação, passa a conhecer o perfil de seus alunos e ter maior facilidade de planejar seu trabalho, pois apresentar ou escrever suas aulas de modo sincrético pode facilitar a compreensão de seus alunos como por exemplo quando o professor associa os conteúdos programáticos com a vida e realidade dos alunos, ou ate mesmo quando o professor valoriza determinados exemplos citados pelos alunos e faz referência a leituras e obras de determinados autores que fundamentam o assunto.

Possivelmente este tipo de relação entre professor e aluno viabilizará a consulta, pesquisa e envolvimento maior com a temática trabalhada. A importância do diálogo em sala de aula é fundamental para a interação a que estamos defendendo, pois é nesse aspecto que se pode obter uma aula participativa, dinâmica e envolvente .

Destacamos aqui alguns exemplos citados por Cunha (2006) para esse tipo de relação em sala de aula: Temática abordada (Ética)

“... Quem já viu uma partida de voleibol? O que acontece quando um jogador invade o campo do adversário? O que vocês fariam se estivessem de arbitro numa partida em que...”.

Um outro exemplo (pesquisa). “... Em que fontes pesquisaram? Qual foi a que preferiram? Qual a formação do autor dos artigos? O que há de contraditório nas opiniões?”

É interessante observar que dentre os professores pesquisados alguns já tem a consciência, de que o diálogo sobre os conteúdos, a dinâmica motivacional torna as aulas bem interessantes. Enquanto para outros sua prática ainda é ingênua por acreditar em uma metodologia ultrapassada, ou seja apenas aulas expositivas sem recursos didáticos. E para isso consideramos um perfil negativo, mesmo que a tomada dessa consciência dependa de suas experiências.

3.2.3 A prática pedagógica no processo de avaliação formativa

As informações inquiridas nos relatos dos professores Niltom, e João nos desvendaram que ao trabalharem em sala de aula com o exercício de atividades diárias e dinâmica de correção dos exercícios envolvendo debates e análise das respostas, indicam que essa prática vem contribuindo e enriquecendo as aulas e a aprendizagem dos alunos, o que coincide com o processo de avaliação formativa verificadas nas entrevistas realizadas com os alunos abaixo:

Exemplo 18

Edsom (participante focal e aluno do professor João)

(...) Gosto das atividades corrigidas em sala de aula porque eu mesmo me avalio. E ai depois posso me esforçar para avançar mais nos meus conhecimentos, buscando outras leituras (...) (Trecho da entrevista do dia 05.08.09)

Célio – (participante focal e aluno do professor

Niltom) – (...) quando o professor corrige as atividades com a turma ele passa a motivação pra gente estudar mais, agente vai ver que com os erros agente pode melhorar. (Trecho da entrevista do dia 17.04.09)

Nessa perspectiva acreditamos que as atividades são válidas e contribuem com a metodologia dos professores, no sentido de indicar leituras, associar os conteúdos ao cotidiano dos alunos e conceituar as concepções curriculares a fim de que se perceba as características da complexidade da prática docente quando se valoriza a diversidade cultural.

É muito valioso explorar os conteúdos através de uma conversa, onde o professor faz as perguntas e o aluno pode relacionar com suas vivencias e responder, bem como sente-se a vontade para também questionar.

Os exemplos citados vem ratificar a Atividade de Reflexão na Ação e sobre a Ação detalhado anteriormente no capítulo II, Bloco II na Metodologia da Pesquisa, pois Nóvoa (1992) acredita que o professor, ao tornar essa dinâmica habitual em sua sala de aula, estará propenso a busca de novos conhecimentos para que possa estar respondendo a novos desafios de sua profissão.

3.3 Visão dos Coordenadores Pedagógicos

A atuação do Coordenador Pedagógico deve se pautar pelo planejamento prévio das atividades pedagógicas a serem executadas na escola, ou na orientação e acompanhamento das atividades que já estejam em curso, sejam aquelas de responsabilidade direta dos professores (as aulas, por exemplo), ou as de sua responsabilidade (Villela e Guimarães, 2004).

Nesse contexto, é fundamentalmente um trabalho de formação contínua em serviço, pois ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores e alunos sobre as razões que justificam a tomada de consciência do processo de ensino↔aprendizagem favorecerá a avaliação formativa na sala de aula.

As entrevistas realizadas com os quatro Coordenadores Pedagógicos das escolas pesquisadas nos indicaram que parte desses profissionais conhece suas atribuições, porém reconhecem a dificuldade que encontram em colocar em prática suas ações. Outros se sentem perdidos quanto à temática Participação no Planejamento da disciplina de Filosofia.

Exemplo 19

Coordenadora Pedagógica 1 Keila (escola centro) - Na verdade o Planejamento ele acontece integrado nas áreas de estudo, depois ele se subdivide entre as disciplinas. Então no início do ano em qualquer momento destinado para os professores se reunir, então eles vão definir seu plano de curso e ai agente intervém de acordo com a solicitação do professor (entrevista do dia 15.05.09)

Coordenador Pedagógico 2 Celsom (escola periferia) -

Bem, é no início ano nós fazemos o plano de curso em seguida a essa construção, os professores eles no momento não estão fazendo como deveria. Deveria sentar e planejar aqui na escola mesmo, todos os professores! O que acontece é do professor fazer esse planejamento em casa e em algumas situações agente consegue dar uma olhada. A situação aqui na escola não permite que eu faça esse serviço como deveria que aqui no turno é um supervisor e as atribuições são muitas e essa é uma das atividades mais importantes e é a que menos está sendo executada no momento. (entrevista do dia 04.05.09)

Coordenadora Pedagógica 3 Hildete (escola centro) -

É orientando os professores em relação ao aluno tanto na parte disciplinar quanto na parte conteúdos, ajudando com diversas dinâmicas para melhor entendimento do professor e aluno dentro da sala de aula. (entrevista do dia 17.04.09)

Coordenadora Pedagógica 4 Sônia (escola periferia) -

No planejamento da disciplina Filosofia nós temos pouca participação eu e a outra Coordenadora Pedagógica. No início do ano nós solicitamos que os professores elaborem e depois agente faz uma revisão pra saber se está coerente ou não. Caso não esteja agente pede pra que eles mudem no caso os textos reflexivos precisam estar atualizados. (entrevista do dia 06.08.09)

Ao apreciarmos os discursos exemplificados percebemos que precisam se dedicar mais para garantir uma prática eficiente que atenda as necessidades dos professores e alunos, pois estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas

implementadas, o Coordenador Pedagógico está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas Garrido (2000).

3.3.1 O conhecimento sobre os conteúdos e questões curriculares

Os dados coletados sobre o fazer pedagógico precisam de ser refletidos. Partindo dessa premissa teoria e prática andam juntas. Vasconcellos (2002) afirma que estudar a própria prática, tê-la como objeto do conhecimento, é o meio mais correto de construção da *práxis* pedagógica, estabelecendo o processo de ação e reflexão. As entrevistas realizadas com os participantes focais deste estudo (especificamente os Coordenadores Pedagógicos) merecem algumas considerações:

Exemplo 20

Coordenadora Pedagógica 1 Keila – Nesta disciplina são desenvolvidos poucos projetos que necessitam da participação de todos os professores. A principal dificuldade é a falta de associação dos conteúdos ao cotidiano (entrevista do dia 27.03.09)

Exemplo 21

Coordenadora Pedagógica 3 Hildete – Vimos o componente curricular de Filosofia como um norte para concretização de uma idéia caso venha da necessidade do ser humano em uma época ou uma classe social (entrevista do dia 23.04.09)

No exemplo 20 identificámos a preocupação da Coordenadora Pedagógica Keila, da escola do bairro de Centro, quanto à associação dos conteúdos ao cotidiano dos alunos, fator importante que deve fazer parte do planejamento da Professora Lia e sua prática em sala de aula, confirmado nas aulas meramente conteúdistas assistidas durante o período em campo nessa escola.

Já no exemplo 21 identificámos a dicotomia entre a teoria e a prática da Coordenadora Pedagógica Hildete, da Escola do Bairro de Centro, nas aulas assistidas das turmas da Professora Maria. Apesar da sistematização das idéias da Coordenação Pedagógica durante as entrevistas gravadas e questionário aplicado, percebemos a ausência do controle e acompanhamento pedagógico.

Os Coordenadores Pedagógicos das demais escolas pesquisadas também apresentam o mesmo perfil. Fator esse preocupante, uma vez que a função do Coordenador Pedagógico é fundamental no processo e avaliação formativa.

3.3.2 A interação com os alunos

Sobre esse aspecto reforçamos a necessidade de um trabalho efetivo planejado de acompanhamento das ações dos professores e de esclarecimentos sobre a real função dos Coordenadores Pedagógicos junto ao processo de interação com os alunos. Os dados analisados apresentam que a interação só ocorre quando se precisa cobrar notas e um bom comportamento. Parece que os Coordenadores estão equivocados, mesmo que tenham “boas intenções”. cremos que essa prática é uma herança de métodos tradicionais do trabalho do então Supervisor escolar².

² Etimologicamente, supervisão significa “visão sobre” e da sua origem traz o viés da administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado. Desta forma, quando transposta para a educação passou a ser exercida como função de controle do processo educacional. Efetivamente, esta função era de controle de uma determinada qualidade que uma determinada concepção de ciência que orientava o projeto educativo do estado se traduzia nas formas e meios de fazer a educação Ferreira (2002).

No entanto, não podemos deixar de concordar com a Coordenadora Pedagógica Keila, quando relata em uma das entrevistas que faz questão de ter um bom relacionamento com os alunos, pois chega a ir às salas de aula para se colocar à disposição dos alunos.

Ainda que esse trabalho não tenha o objetivo de pesquisar o trabalho do Coordenador Pedagógico consideramos interessante traçar esses comentários a respeito do que foi coletado na pesquisa. As próximas páginas ilustram e comentam mais esse aspecto.

3.3.3 A prática pedagógica do serviço de Coordenação Pedagógica

Sem dúvida essas temáticas estão relacionadas com a prática do professor em sala de aula. De acordo com o que já foi explanado observou-se que as especificidades do processo de ensino↔aprendizagem são tratadas pelos Coordenadores Pedagógicos de modo geral, salvo as situações notas e problemas de comportamento.

Mais uma vez nos deparamos com os problemas vivenciados no cotidiano escolar, ao nosso ver, de acordo com os dados analisados, a falta de uma estrutura, planejamento e a educação continuada dos professores e Coordenadores Pedagógicos estão comprometendo o bom andamento das ações pedagógicas nas escolas pesquisadas.

No entanto, não pretendemos colocar em “*cheque*” o trabalho desses profissionais, que dentro do possível vêm realizando suas atividades docentes. Mas registramos aqui nossa inquietação no modo como se está acontecendo o processo de avaliação formativa nas escolas pesquisadas, que conforme relatos dos Coordenadores Pedagógicos: Keila, Celsom, Hildete e Sônia, professores: Niltom, João, Maria e Lia esse trabalho vem ocorrendo com ênfase na correção de cadernos, registro de presenças

nas aulas, atribuição de notas e aconselhamentos sobre os problemas de comportamento. Nesse entendimento, Boas propõe:

O desenvolvimento da avaliação formativa requer que o processo de transição do *feedback* professor-aluno para o automonitoramento pelo aluno seja construído pelo professor e pelo aluno”. Nesse processo, três componentes da avaliação formativa merecem atenção especial: a avaliação informal, a avaliação por colegas e a auto-avaliação (2008: 42).

Conforme foi observado nesse estudo, compreendemos a necessidade que os participantes têm em realizar uma reflexão mais aprofundada dentro das questões teóricas, além da valoração das idéias dos alunos como critério a ser utilizado no planejamento das aulas e atividades pedagógicas. Aspectos que já comentamos anteriormente nos Itens anteriores da Análise e Discussão dos Dados.

A Grelha abaixo apresenta as conclusões a respeito das entrevistas.

Grelha 4- Categorização das informações (Entrevistas Bloco IV) TEMA - A prática da avaliação Formativa.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	RESULTADOS
1.1 Impacto da formação e sua compreensão do processo de Avaliação Formativa	1.1.1 Conseqüências de uma Prática Interdisciplinar no Processo de Avaliação Formativa	(...) Isso aí foi muito importante (...) Eu estava trabalhando o papel da igreja utilizei em uma aula de filosofia medieval então o aluno no meio da aula queria saber como é que o bebê vai parar na barriga da mãe por exemplo, eu poderia pedir para ele calar a boca e dizer eu isso é coisa da disciplina ciências, mas não eu expliquei o papel da mulher na época dos escravos e o papel da Senhora na época do Feudalismo(...) (1)	Para Nilton (1) - O conceito do tema está Associado quando: - permite que o aluno tire suas dúvidas a respeito de questionamentos pertinentes até mesmo em outras disciplinas.
			Para João (2) - O conceito do tema está associado devido:

		<p>Tento trabalhar os conteúdos da disciplina Filosofia mostrando a visão crítica que devemos ter e se for o caso dependendo da situação busco a outras disciplinas como suporte por exemplo quando trabalhamos o senso comum e a comprovação científica para determinadas situações (...) principalmente por causa dessa adversidade cultural que nós estamos vivendo eu percebo no semblante deles a questão do espantamento das coisas a admiração está contribuindo com eles com esse novo pensar (...) 2</p> <p>(...) trabalho de forma processual a avaliação pois acredito que assim os conteúdos possam oferecer o desenvolvimento humano do educando (3)</p> <p>A a valiação é processual observando dois aspectos o qualitativo e o quantitativo, com atividades individuais e de grupos (4)</p>	<p>- Se faz necessário a mediação conhecimento dos alunos para orientação a respeito das dúvidas sobre os conteúdos trabalhados.</p> <p>Para Maria (3) - O conceito do tema está atribuído conteúdos programáticos.</p> <p>Para Lia (4) - O conceito do tema está associado as atividades trabalhadas em de aula e seu resultado.</p> <p>Para Coordenadora Pedagógica Sônia (1) - O conceito do tema refere-se a responsabilidade atribuída ao professor e Coordenador Pedagógica que não estão conseguindo conectar-se em uma dinâmica de trabalho integrado.</p> <p>Para o Coordenador Pedagógica Celsom (2) - O conceito do tema está na prática vivenciada pelos técnicos e professores da escola.</p> <p>Para a Coordenadora Pedagógica Hildete (3) - O conceito do tema está associado as as sugestões que poderiam ser seguidas pelos professores.</p>
1.1.2 Dificuldades apresentadas pelo professor e pelo aluno		<p>(...) Vejo a dificuldade mais como uma desculpa, pois a informação está em todo lugar ela precisa é ser trabalhada de forma correta e cabe ao professor fazer isso em sala de aula como nós fizemos por exemplo com o filme " os narradores de Javé" (...) no começo alguns alunos tinham uma certa trava para falar, mas aí depois que eu passei a dar um certo incentivo atribuído notas pra isso e começaram a dar certo (...) (1)</p> <p>(...) Acredito que com o passar do tempo eles vão entender melhor a si mesmo e ao mundo, pois ainda vejo alguns meio que acanhados, acomodados (...) (2)</p> <p>(...) fica na média entre bom e regular, devido os problemas de indisciplina por parte de alguns alunos (...) (3)</p> <p>(...) a carga horária é insuficiente para trabalharmos e para que tenhamos um melhor aproveitamento. (4)</p>	<p>Para a Coordenadora Pedagógica Keila (4) - O conceito do tema está associado a diversificação das atividades associadas a realidade e ao cotidiano dos alunos.</p>

1.1.3 Atitudes da Coordenação Pedagógica frente a essa realidade	(...) tentamos dar apoio na medida do possível mas aqui na escola são muitos os problemas e responsabilidades que infelizmente não conseguimos fazer o que deveria ser feito sobre esse acompanhamento. (1)
	Trabalhamos de forma integrada, direção, serviço técnico, professores e reuniões como pais e mestres. (2)
	Orientamos atividades sugerindo que venha despertar o interesse do aluno, mas a ausência do professor e as salas lotas se torna inviável esse trabalho. (3)
	Nesta disciplina são desenvolvidos poucos projetos. (4)

3.4 Visão da pesquisadora sobre o conhecimento construído

Os Items e Sub-Items enfatizados anteriores nos revelaram vários aspectos, que do nosso ponto de vista conduziram para a auto-avaliação, reflexão e conhecimento. Cabe-nos analisar e decidir qual a melhor estratégia de aplicação desse conhecimentos.

Com base no Referencial Teórico temos algumas sugestões de como trabalhar com as dimensões do processo de avaliação formativa atrelado ao ensino de Filosofia proposto por Silveira (2007) pois, a partir dessas orientações, reconhecemos a importância dessas informações a cerca do tema pesquisado, o qual fundamenta e complementa os estudos realizados e descritos a partir dos Items seguintes.

3.4.1 O conhecimento sobre o processo de avaliação formativa no ensino de Filosofia a partir da reflexão e da conscientização

As aulas assistidas nos fizeram analisar o quanto é importante considerar a reflexão na ação pedagógica sobre o processo de avaliação descritos na Metodologia da Pesquisa fundamentada por Sobrinho e Carvalho (2006) Trata-se da prática pedagógica reflexiva constituída pelo vínculo indissolúvel entre teoria e prática trabalhada de modo consciente. Eis que aqui começamos a sugerir a prática constante da educação

continuada nas escolas pesquisadas, o qual ratifica as funções do Coordenador Pedagógico sobre compromisso e responsabilidade na viabilização de encontros que conduzam à mudança de posturas dos profissionais baseados no conhecimento.

Tendo em vista os assuntos discutidos e a análise dos dados sobre o processo de avaliação formativa, Hoffmann adverte sobre o início desse estudo:

A nomenclatura “avaliação formativa” deriva da teoria de Michael Scriven, introduzida no Brasil, já nos anos 70, e trazia o significado de acompanhamento do processo avaliativo através de etapas parciais, que iriam formando o conjunto dos dados a serem analisados (2005: 36).

As discussões feitas a respeito do processo de avaliação formativa nos mostram através dos dados que os alunos e professores das escolas pesquisadas estão tentando se adequar necessariamente ao que diz o Artigo 24.V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n.º 9.394/96 sobre a verificação do rendimento escolar, onde observará os seguintes critérios definidos no Item abaixo:

II - classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: a) por promoção para alunos que cursaram com aproveitamento a série ou fase anterior, na própria escola.

Se formos analisar o que diz a Lei, fica implícito o que se deve considerar e prevalecer a respeito dos aspectos qualitativos e quantitativos no processo de avaliação. A esse respeito pensamos que seria prudente por parte da escola, através dos Coordenadores Pedagógicos que promovessem momentos de discussão entre os

professores, pois provavelmente a partir desses encontros as dúvidas e inquietações poderiam ser sanadas.

3.4.2 O conhecimento sobre os conteúdos e questões curriculares

Discorrer sobre o conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados na proposta curricular do ensino de Filosofia, nos remete a especificar as aulas assistidas durante a pesquisa realizada, pois além de abordar questões teóricas, sugerem a dinamização desses conteúdos através dos saberes que podem ser valorizados, porém, vale ressaltar que, em algumas situações não conseguimos identificar a preocupação de determinados professores, os quais estaremos citando no decorrer desse Item sobre o planejamento coerente de suas aulas, uma vez que eles têm essa liberdade. Rocha enfatiza:

a) não há um programa nacional de Filosofia e os órgãos estaduais de coordenação de ensino não determinam conteúdos detalhados de Filosofia, seguindo uma tendência já firmada; o nível de detalhamento, quando existe, não costuma exceder aquilo que está contido nos *Parâmetros* e nas *Orientações Curriculares* e ali é apresentado como sugestão;

b) A fixação de programas de ensino é feita nas escolas e ali predominam as decisões tomadas pelo professor a partir de suas condições de formação, tanto em conteúdo quanto em rigor conceitual (2008: 58).

Nesse contexto é completamente viável recorrer a exemplos do cotidiano dos alunos, trabalhar com metodologias que favoreçam a liberdade de expressão em sala de aula entre professor e alunos, viabilizar o processo interdisciplinar através de aulas,

seminários e projetos pedagógicos que, conforme Rocha (2008: 43), “a aula de Filosofia no currículo escolar vem ao encontro de algumas exigências profundas de nossos processos argumentativos e cognitivos, e só nela existe acolhida para conceitos, temas, problemas que surgem nas demais aulas da semana escolar”.

Sobre a experiência obtida nas salas de aula percebemos que os professores precisam tornar realidade e intensificar essa prática, uma vez conhecida, mas que algumas ainda está na teoria, não chegando a ser trabalhada.

Em relação à visão dos alunos frente a essa realidade, é possível identificar que alguns parecem estar conformados, outros estarem conscientes esperando pela mudança, e ainda os que estão tomando coragem para agir. Nesse sentido chegamos a compreensão da figura do professor que se encontra a frente dessa responsabilidade, o que Freire (1996) chama de “reprodutor de conhecimentos”, ao invés de facilitador da aprendizagem.

A exemplo citamos as aulas de Maria (conteúdo escrito na lousa pelos alunos) com pouca explicação pela professora, pois a maior parte do tempo ela passava conversando com determinados grupos de alunos, assuntos que não tinham nada que ver com a disciplina de Filosofia.

Sobre as aulas de Lia (conteúdos escritos pela professora na lousa) com pouca explicação, onde a preocupação pairava em saber se os alunos estavam copiando no caderno.

Em relação aos professores Niltom e João tivemos a oportunidade de presenciar aulas expositivas, em outros momentos escritos na lousa (pelos professores) com exemplos voltados para o cotidiano dos alunos, atividades práticas referentes à análise de vídeos e filmes, produção textual, que ao nosso ver precisam apenas serem intensificados e dinamizados, tendo como base conteúdos propostos nas *Orientações*

Curriculares para o Ensino Médio, citado na Fundamentação Teórica sobre a Filosofia no Currículo do Ensino Médio. Situações que nos levam a concluir que as professoras Maria e Lia precisam superar a figura tradicionalista e assumirem uma postura contrutivista e interacionista, abordadas pelos teóricos Freire (1996) e Mizukami (1986).

3.4.3 O conhecimento sobre a interação dos Alunos, Professores e Coordenadores Pedagógicos

Sem dúvida esse Item tem relação direta com o processo de avaliação formativa dos alunos da disciplina de Filosofia, como já relatamos anteriormente essa relação é construída durante o processo de ensino↔aprendizagem e são trabalhadas de um modo geral pelas professoras Maria, Lia e Coordenadores Pedagógicos. Diferente da postura dos professores Niltom e João, que cuidam de atentar para as particularidades, bem como estimulam o raciocínio lógico sobre as informações trocadas em sala de aula.

A análise dos dados nos revela que a interação como prática pedagógica facilita uma postura crítica reflexiva dos alunos durante as aulas. Essa compreensão é ilustrada pelo fragmento da entrevista da aluna Gisele.

Exemplo 22

Euzene – Você tem oportunidade e liberdade de expressão na sala de aula no momento de discussão das aulas?

Gisele – O professor desde que chegou na sala de aula falou que gostaria de ter nossa amizade e dessemos opinião sobre as aulas, essa liberdade está acontecendo (...) o que estamos estudando na sala nós podemos utilizar na nossa vida fora da escola, é um aprendizado que eu vo ter para sempre o que é certo ou o que é errado (...) (entrevista do dia - 19.05.09).

Esse exemplo apresenta a reflexão que a aluna faz sobre a postura e o trabalho do professor João, considerando que o conhecimento teórico a levou para essa conclusão. Como estávamos trabalhando com grupo de Controle, essa observação foi feita dentre outras que ocorreram nesse grupo durante a pesquisa.

Há outros aspectos que impedem uma boa interação entre alunos e Coordenadores Pedagógicos. Consideramos o fato de serem adolescentes e estarem passando por uma fase de descobertas e decisões a respeito de suas vidas, os conflitos de idéias são constantes entre os colegas e professores. Nesse sentido, observamos que os Coordenadores Pedagógicos acabam por desenvolver um trabalho alheio à sua vontade, caracterizado como “*delegado das divergências*”.

De acordo com as situações presenciadas nas escolas pesquisadas atentamos para o relato de Clementi (2005) sobre a atuação do Cordenador Pedagógico que é fundamental na escola, por ter que executar tarefas como reuniões pedagógicas, planejar-se para trabalhar a atualização dos professores, pensar em procedimentos específicos para atender as necessidades de seu grupo e que deveria ir muito além dos problemas diários vividos por eles, pois certamente o que não é contemplado por falta

de conhecimento advindo de uma formação inadequada, falta de projetos coletivos, uma boa estrutura e condições de trabalho causam descontentamento.

Os relatos de Boas (2008: 47) apresentam o rompimento de um processo unilateral e autoritário da avaliação “significa oportunizar o aluno a aprender a avaliar. Para isso dois componentes da avaliação formativa se tornam essenciais: a avaliação por colegas e a auto-avaliação”.

Em resumo, a interação que ocorrer entre os grupos focais entrevistados deveria apresentar um planejamento das ações de modo dinamizado, justificado e controlado através da avaliação dos trabalhos.

3.4.4 Futuras pesquisas

Ao debruçar-nos na análise dos dados e a sistematização das idéias para fundamentação teórica da pesquisa nos deparamos com situações relevantes, porém devido nossa limitação especificada sobre o tema e a metodologia resolvemos apenas citá-las com o propósito de futuramente retomá-las.

- Como os professores pesquisados enfrentariam as informações baseadas nas entrevistas com os alunos caso estivessemos trabalhando com outra abordagem metodológica?
- De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação LDB (Lei n.º 9.394/96) onde se percebe em seu artigo 36 parágrafo 1.º, inciso III, ao chegar o final do ensino médio o educando deve demonstrar, dentre outras coisas, “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Que consequências se verificam no processo de

avaliação formativa e de que modo os professores e alunos se beneficiariam com o que ocorre de fato em sala de aula?

- Nos preocupa o fato da disciplina continuar optativa e ficar a critério das Secretarias Estaduais de Educação e, nas escolas, através dos Diretores e Coordenadores Pedagógicos se pensar os mecanismos para se trabalhar o pensar pedagógico (atualmente através da Grade Curricular que define carga horária para disciplina de Filosofia) elaborada através da Secretaria de Educação e executada pelos professores nas escolas. Então que benefícios teria os professores e alunos para trabalhar a disciplina com um planejamento coerente devido o tempo disponibilizado e criticado nas entrevistas realizadas?
- Será que os professores e Coordenadores Pedagógicos estão realmente preparados para trabalharem com planejamento educacional?
- Como se trabalhar a prática pedagógica envolvendo os conteúdos programáticos, metodologias, tecnologias e interação na sala de aula de modo satisfatório?
- Qual a importância dos vários saberes (experiências adquiridas) dos alunos e professores na construção do conhecimento em sala de aula?
- Qual a importância das Teorias da Educação no processo ensino↔aprendizagem?
- Como trabalhar a educação continuada dos professores sobre o ensino da disciplina de Filosofia?
- O que significa avaliação educacional para os professores, alunos, Gestores e Coordenadores Pedagógicos?

Sabemos que as possibilidades de continuar esse trabalho não encerra com esse estudo, pois as sugestões aqui propostas nos despertam para uma nova jornada sobre a temática abordada.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS, CONCLUSÕES E SUGESTÕES

4.1. Análise de Dados Quantitativos

No capítulo anterior analisámos todos os dados definidos na Metodologia, onde se observou o resultado das entrevistas referentes às temáticas distribuídas por Blocos e Categorização nas Grelhas de Informações.

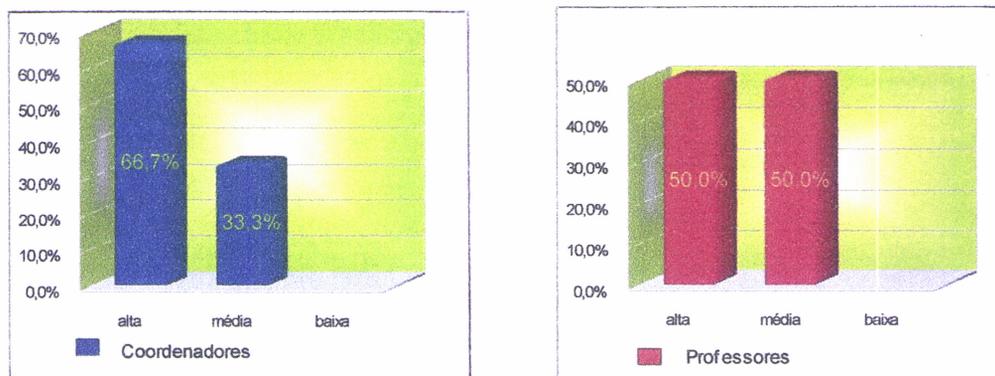
Neste capítulo continuaremos a analisar os dados tanto para a vertente qualitativa quanto para a quantitativa, sendo que recorreremos ao programa informático Excel, onde os Guiões de Entrevistas seguiram para um Quadro de Distribuição de Dados em (anexo), o qual nos serviu para fazer uma análise pormenorizada e sistemática das respostas.

Partindo desse princípio, em um universo de 6000 alunos aproximadamente, estabelecemos que participassem dessa análise quatro grupos com o total de 32 alunos entrevistados.

Recorrendo à **estatística descritiva simples**, foi traçado um **perfil inicial comparativo** dos grupos envolvidos, tendo em conta as variáveis e suas implicações: **dificuldades que sente no processo ensino↔aprendizagem da disciplina de Filosofia, interesse pelos conteúdos e atividades da disciplina de Filosofia, nível de interação na sala de aula entre professores e alunos, participação dos Coordenadores e Professores no Planeamento e atividades da escola.**

Para comparar os grupos nas variáveis acima referidas utilizámos a estatística descritiva através da frequência relativa (regra de percentagem).

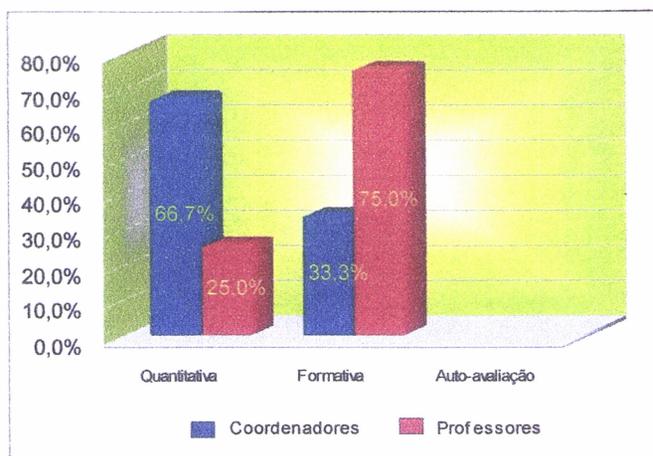
Figura 1- Demonstrativo Geral - Comparativo entre Coordenadores e Professores de todas as escolas pesquisadas sobre o nível de participação no planejamento da disciplina de Filosofia.



Comentário

Para esse comparativo identificamos que dentre os Coordenadores Pedagógicos pesquisados 66,7% apresentaram um nível de participação considerável, enquanto que os professores apenas 50% se incluem nesse percentual, o que se torna evidente nossa preocupação quanto ao alcance dos objetivos da Proposta Curricular da disciplina de Filosofia nas Escolas.

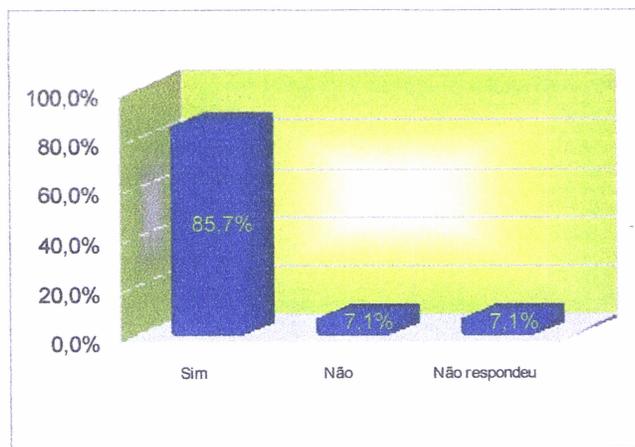
Figura 2- Demonstrativo Geral - Comparativo entre Coordenadores e Professores de todas as escolas pesquisadas sobre o nível de conhecimento e utilização da Sistemática de avaliação trabalhada na disciplina de Filosofia.



Comentário

Para esses dados o percentual nos mostra que 66,7% dos Coordenadores Pedagógicos compreendem a aplicabilidade da avaliação com enfoque quantitativo e 25% dos professores compartilham desse entendimento. Enquanto que 75% dos professores compreendem a visão qualitativa da avaliação. O que nos remete a identificar na análise dos dados as implicações para o alcance da totalidade na compreensão dos Coordenadores sobre a visão qualitativa que responderam com percentual de 33,3% considerado baixo em nossa compreensão. Identificamos que no percentual não há a prática da auto-avaliação entre os pesquisados.

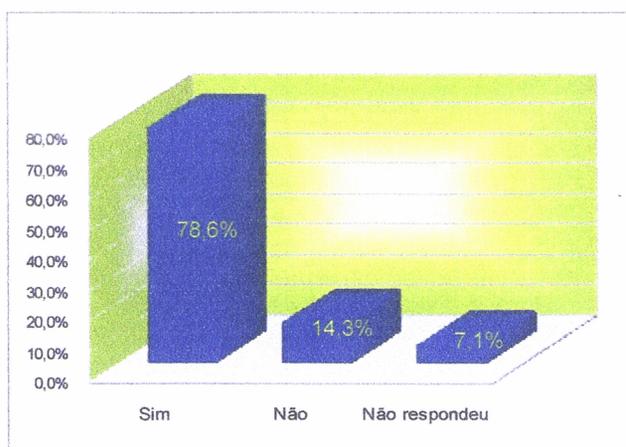
Figura 3- Demonstrativo Geral - Comparativo entre todos os alunos envolvidos na pesquisa sobre o interesse pela disciplina de Filosofia.



Comentário

Percebemos que a maior incidência de alunos gostam e tem interesse pela disciplina de Filosofia. Esse é um indicador positivo e significativo discutido na análise dos dados.

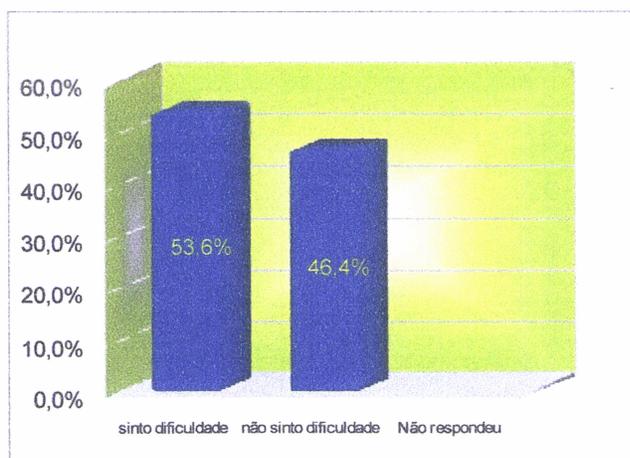
Figura 4- Demonstrativo Geral - Comparativo entre todos os alunos envolvidos na pesquisa sobre a participação nas atividades avaliativas referentes à disciplina de Filosofia.



Comentário

Os resultados indicam que os alunos em 78,6% apresentam um resultado favorável ao que foi acompanhado na pesquisa em sala de aula.

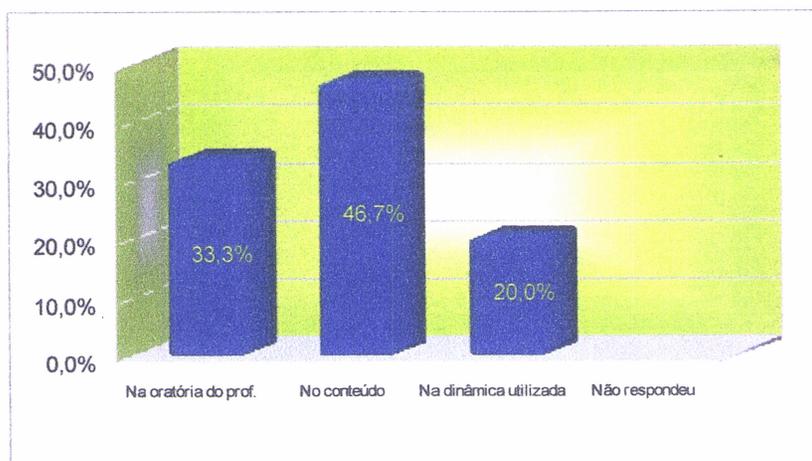
Figura 5- Demonstrativo Geral - Comparativo entre todos os alunos envolvidos na pesquisa sobre o nível das dificuldades encontradas na Metodologia e no processo de avaliação da disciplina de Filosofia.



Comentário

Para esses dados o número de alunos que sentem dificuldades na metodologia e no processo de avaliação da disciplina de Filosofia corresponde a 53,6%. Apresentando valores estatísticos em maioria, o que nos indica o alerta que as escolas devam ter nesse aspecto (principal foco dessa pesquisa).

Figura 6- Demonstrativo Geral - Comparativo entre todos os alunos envolvidos na pesquisa sobre a identificação das dificuldades encontradas na metodologia e processo de avaliação formativa referentes à disciplina de Filosofia.



Comentário

Diante das dificuldades encontradas pelos alunos foi identificado que 46,7% são relacionadas ao conteúdo ministrado pelos professores. Implica concordar com vários depoimentos de Coordenadores Pedagógicos e alunos sobre a falta de um planejamento eficaz e a solicitação dos alunos no que se refere à relação que se pode proporcionar entre a teoria e a prática na sala de aula.

4.2. Contribuições desse estudo

É muito gratificante chegar ao final deste estudo e reconhecer o quanto este trabalho nos enriqueceu com conhecimentos adquiridos ao longo de sua elaboração, pois ser educador não é tarefa fácil, mas uma missão que precisa de dedicação, apoio pedagógico e, principalmente, estudo constante.

A reflexão é a chave de tudo para construir esse pensamento, e durante a elaboração desta dissertação tivemos a oportunidade de interagir com vários grupos em diferentes contextos, onde a leitura nos ajudou a transcrever as ideias sobre a temática abordada.

A cada etapa percorrida e superada ao longo deste processo nos fizeram entender melhor o quanto o contato com os participantes e o meio esclareceram nossos objetivos no momento em que entramos em campo apenas com um Projeto a ser desenvolvido.

Na análise dos resultados nos deparamos com várias informações e opiniões dos participantes que divergiram uma das outras ou até mesmo estavam de acordo, porém, foi nesses encontros que surgiram outros questionamentos os quais julgamos interessantes, porém resolvemos deixar como sugestão para outras investigações. Fato que nos chamou atenção, no sentido de reconhecer o quanto é complexo pesquisar sobre educação.

Diante da oportunidade desde que decidimos optar por este tema, inúmeras vezes a reflexão sobre o processo de avaliação formativa fez com que a nossa atuação docente passasse a ter um novo direcionamento, e este voltado para a compreensão e aperfeiçoamento das ações pedagógicas.

Acreditamos que este trabalho possa ter sido relevante em nosso crescimento profissional, pois não somente refletir as ações pedagógicas, mas esta nova experiência

nos fez acreditar em nossa vontade de produzir, e que se nos dedicarmos certamente teremos sempre algo a acrescentar sobre o que já foi escrito.

Nesse entendimento, apresentamos a síntese de algumas ideias que poderão contribuir para esse estudo.

- Sugerimos que os professores da disciplina de Filosofia busquem através de suas metodologias uma prática avaliativa que envolva a formação de seus alunos;
- Convém que os professores da disciplina de Filosofia criem oportunidades para que o olhar reflexivo dos alunos seja desenvolvido nas atividades em sala de aula e para isso é necessária sua intervenção, planejamento e monitoramento;
- É aconselhável que os professores da disciplina de Filosofia e Coordenadores Pedagógicos busquem atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos;
- É prudente que os Coordenadores Pedagógicos intensifiquem a orientação e acompanhamento pedagógico dos professores e alunos;
- É sensato que os conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia sejam trabalhado pelos professores e alunos intensificando o aproveitamento de suas experiências sobre o cotidiano de suas vidas;
- A disciplina de Filosofia poderá galgar novos horizontes e alcançar seus propósitos de formar cidadãos críticos e responsáveis para com a sociedade se for trabalhada envolvendo na teoria e na prática a reflexão sobre a ação e interação.

4.3. Sugestões para divulgação da pesquisa

É pretensão nossa divulgar a pesquisa através da publicação de artigos científicos e propor o I Simpósio de Filosofia no Estado do Amapá direcionado para Professores de Filosofia, estudantes do Curso de Filosofia, pesquisadores em educação e a quem mais se interessar pela temática abordada e queira se engajar na luta pela valorização deste ensino e sua prática pedagógica e avaliativa.

4.4. Conclusão Final

A reflexão realizada sobre as contribuições da Filosofia no processo de avaliação formativa nos remete a uma nova ordem social. Ainda que esteja atrelada a um passado histórico educacional, na qual o sistema educacional depende de políticas públicas voltadas para a valorização do saber.

O processo de ensino↔aprendizagem busca através dessas manifestações o desenvolvimento de competências para atuar com condições necessárias visando uma sociedade melhor.

O que importa é como cultivar e se chegar a concretizar uma relação pedagógica no cotidiano escolar, que dinamize, investigue e aponte soluções para as problemáticas educacionais, onde o professor passa a ter uma função muito importante na tarefa de educar por elaborar e representar suas próprias idéias.

A finalidade formativa das Instituições de Ensino é atentar para o desenvolvimento do conhecimento, este considerando as experiências de vida, formação do pensamento teórico e as relações e interações sociais. Percebemos a Filosofia presente nessa realidade, por se tratar do reconhecimento de um ideal e a liberdade para buscá-lo através da realização de ações baseadas na ética e na moral.

Mesmo considerando o pensamento utópico dentro da complexidade humana e institucional, é latente o exercício que se faz ao definir e redimensionar as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, ao organizar, planejar o aprender e o ensinar, cresce a capacidade de conhecimento. Sobre este aspecto, é necessário que se possa ter sentido e significado o processo de formação e informação, estes sustentados por uma proposta pedagógica que considere o currículo como norte e definição de papéis no âmbito educacional.

Finalmente, é importante considerar que as Instituições educacionais devam ser lugares onde se compartilhem saberes e se criem condições necessárias para humanização através do ensino de Filosofia.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A. J.

2003 *Escola Pública, Comunidade e Avaliação: Resgatando a Avaliação Formativa como Instrumento de Participação*; In ESTEBAN, M. T. (Org.). (2003). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A.

ALARCÃO, I

2001 *Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão In: Supervisão Pedagógica princípios e prática*; Mary Rangel (org.). São Paulo: Papirus

ALARCÃO, Isabel.

2003 *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*; 2ª ed. São Paulo. Cortez

ALONSO, Myrtes.

2003 *A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor*; In: FERREIRA, N. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação a ação*. São Paulo: Cortez

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. (Questões da Nossa Época 104).

ALVES, Dalton J.

2002 *A filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB*; Campinas-SP: Autores Associados.

ANDRÉ, Marly

1994 *A pesquisa no cotidiano escolar*; In: FAZENDA, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. (Org.). São Paulo. Cortez

AQUINO, J., MUSSI, M.

2001 *As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate*. Educ. Pesqui. v.27 n.2 São Paulo

AAVV¹

1997 *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. N.º 9. 394/ 96, Brasília.

AAVV² (1998). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEB 15/98, aprovado em 01/06/98 (Processo 23001.000309/97).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Ciências Humanas e suas Tecnologias. In *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (1999). *Ensino Médio*, Brasília, Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 4/5/2007.

BAMBINI, E.; ALMEIDA, B.; RAMALHO, L.; CHRISTOV, L. (orgs).

2004 *O coordenador pedagógico e a formação docente*; São Paulo: Loyola

BARDIN, L

2008 *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edição Revista e Actualizada:

BEHRENS, M. A.

2005 *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes

BOAS, B

2006 *Avaliação Políticas e Prática*; Campinas, SP: Papirus

BOAS, B.

2008 *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*; Campinas-SP: Papyrus

BOGDAN, R. C. e S. K. BIKLEN.

1994 *Investigação Qualitativa em Educação*; Portugal: Porto Editora, LDA

CALMON, L. C. e CALMON, V. C. *Filosofia e suas influencias no cotidiano escolar*.

<http://www.prossiga.br/anisioiteixeira/fran/artigos/filosofia.html> Download realizado em 01/10/2007.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros.

2007 *Saberes Docentes e Autonomia dos Professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes

CARNEIRO, M.

2008 *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo 15 ed.* Petrópolis, RJ: Vozes

CARVALHO, M. e SOBRINHO, J. (Orgs.)

2006 *Formação de Professores e Práticas Docentes: Olhares Contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica

CASALI, A.

2000 *A ética no quadro atual brasileiro*. In: *Ética: você quer fazer algo para que as coisas mudem?*; São Paulo: Cepam

CERLETTI, A.

2004 *Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica*. In. KOAN W. O. (Org.), *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A

CHAUL, M.

2002 *Convite a Filosofia*; São Paulo: Ática

CHRISTOV, L. H.

2004 *Educação continuada função essencial do coordenador pedagógico*. In: *Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola

CLEMENTI, N.

2005 *A voz dos outros e a nossa voz: Alguns fatores que intervêm na atuação do Coordenador* In. ALMEIDA, L e PLACCO, V (Orgs.), *O Coordenador Pedagógico e o Espaço de mudança*; São Paulo: Loyola

COSTA, F.

2000 *Introdução Ilustrada à Estatística*; São Paulo: Harbra

CRESWELL, J

2007 *Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*; Porto Alegre: Artmed

CUNHA, M. I.

2006 *O Bom Professor e sua Prática*. São Paulo: Papyrus

DALBEN, A.

2006 *Das avaliações exigidas as avaliações necessárias* In. B. Boas (org.), *Avaliação: políticas e práticas*. 3ª ed. São Paulo: Papyrus

DALBOSCO, C.

2007 *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*; São Paulo: Paulinas

DEMO, P.

2004 *Sociologia da educação*; Brasília: Plano

DEMO, P.

2008 *Professor do Futuro e reconstrução do Conhecimento*; Petrópolis, RJ: Vozes

DIAS, J. M. de B. e SEBASTIÃO, L. M. dos S.

1999 *Educação e Construção Europeia no Dealbar do Terceiro Milênio*; Évora: Association Européenne des Enseignants

DIAS, J.M. de B.

2004 *Ética e Educação*, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

ENGUITA, M.J.

1989 *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas

FAVARETTO, Celso

2004 *Filosofia, ensino e cultura* In. KOAN, W. O. (Org.), *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A

FERREIRA, L.

2002 *Retratos da Avaliação: conflitos, desvirtuamentos, e caminhos para a superação*. Porto Alegre: Mediação

FLICK, U

2004 *Uma introdução à pesquisa qualitativa* Porto Alegre: Bookman

FREIRE, Paulo

1996 *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo; tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins

1979 *Educação e mudança*; Rio de Janeiro: Paz e Terra

FREITAS, H

2002 *Avaliação: Políticas e Práticas* In. Boas Benigna M. de F. Villas (Org.), *A Pedagogia das Competências como “Política” de Formação e “Instrumento” de Avaliação*. Campinas, São Paulo: Papirus

FRIGOTTO, Gaudêncio

1994 *O enfoque da dialética no materialista histórica na pesquisa educacional* In. FAZENDA, I. (Org.), *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez

FUSARI, J. C.

2003 *Formação contínua de educadores na escola e em outras situações*. In: *Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola

GADOTTI, M

1998 *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez

GALLO, S.

2007 *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*. In Goto, R. & Silveira, R. J.T. (Orgs.). *Filosofia no ensino médio: temas, prolemas e propostas*. São Paulo: Loyola Edições.

GARCIA, R.L. A

2003 *Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso* In: Esteban, M.T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.

GARRIDO, E.

2000 *Espaço de formação continuada para o professor-coordenador*. In: *Coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico

2001 *Educar na esperança em tempos de desencanto*; Petrópolis, RJ: Vozes

GEWANDSZNAJDER, Fernando

1989 *O que é o Método Científico*; São Paulo: Livraria Pioneira Editora

GHEDIN, Evandro

2008 *Ensino de filosofia no Ensino Médio*; São Paulo: Cortez

GIROUX, Henri

1993 *O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional* In. Silva Tomaz (org.), *Teoria crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas

GOTO, R. & SILVEIRA, R. (Orgs.).

2007 *Filosofia no ensino médio: temas, prolemas e propostas* São Paulo: Loyola Edições.

HOFFMANN, J.

2005 *Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*; Porto Alegre: Mediação

KECHIKIAN, A.

1993 *Os Filósofos e a Educação*, Portugal: Colibri

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.

2008 *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas

LAMAR, A.

2008 *Epistemologia e Pesquisa Educacional*. Disponível

em: <http://www.humanas.unisinos.br/simpósio/educação/trabalhos/LAMAR_Adolfo.doc> Acesso em 17 jun., 21:00.

LEVIN, J.

1987 *Estatística Aplicada a Ciências Humanas*; São Paulo: Harbra

LIBÂNEO, J. Carlos.

2001 *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: alternativa

LIBÂNEO, J. Carlos; PIMENTA, S. G.

2003 *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*; São Paulo: Cortez (Questões da Nossa Época)

MACCARIELLO, Maria do Carmo

2003 *A construção coletiva da escola: consciência, representação e prática social*.

In: GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. (org). *Supervisão e orientação educacional: perspectivas e integração na escola*. Cortez.

MACEDO, E. Fernandes de.

2002 *Parâmetros Curriculares Nacionais: A Falácia de seus Temas Transversais*.

In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo: Políticas e Práticas*; São Paulo: Papyrus

MACHADO, N.

2002 *Sobre a Idéia de Competência*. In. PERRENOUD P. e THURLER M. (org.)

As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação; Porto Alegre: Artmed

MIZUKAMI, M

1986 *Ensino: As abordagens do processo*; São Paulo: EPU

MORROW, R e TORRES, C

1997 *Teoria Social e Educação* Porto; Edições Afrontamento

NÓVOA, A (Coord.).

1992 *Os Professores e sua formação*; Lisboa- Publicações Dom Quixote/ IIE

OLIVEIRA, I.

2006 *Filosofia da educação: reflexões e debates*; Petrópolis- RJ: Vozes

PERRENOUD, Philippe.

1999 *Avaliação: da Excelência a Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed

PERRENOUD, Philippe

2001 *A Pedagogia nas Escolas das diferenças*; São Paulo: Vozes

PERRENOUD, Philippe e THURLER, M. (Org.)

2002 *As Competências Para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed

PLACO, V e SILVA, S. (Org.)

2004 *A formação do Professor: reflexões, desafios, perspectivas*. In. *Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada*. São Paulo: Loyola

RAMÍREZ, J.

2001 *Cidadania em ação*; Rio de Janeiro: DP&A

ROCHA, R.

2008 *Ensino de Filosofia e Currículo*; Petrópolis, RJ: Vozes

SACRISTÁN, J. Gimeno

2007 *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para educação*; tradução Valério Campos; Porto Alegre: Artmed

SARMENTO, M.

2004 *O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias In: Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola

SAUL, A. M.

2006 *Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. São Paulo: Cortez

SERRÃO, M. Isabel B.

2006 *Aprender a Ensinar: A aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez

SOBRINHO, J e CARVALHO, M

2006 *Formação de Professores e Práticas Docentes: Olhares Contemporâneos*, Belo Horizonte, Autêntica

SOUZA, V. Camilo de. (Org.)

2002 *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP& A

SUCHODOLSKIS, Bogdan.

2002 *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: a pedagogia de essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro

TELES, M

2008 *Filosofia para jovens: uma iniciação à filosofia*; Petrópolis, RJ: Vozes

TRIVIÑOS, A.

1987 *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas

VASCONCELLOS, C

2003 *Trabalho Coletivo: a reunião pedagógica semanal como espaço de gestão do projeto e de formação contínua do professor*. In: *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, São Paulo: Ed. Libertadora

_____. Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação.

VILLELA, F.; GUIMARÃES, A.

2004 *Sobre o Diagnóstico*. In: *Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola

ANEXOS

GUIÃO ALUNO

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL
GUIÃO DE ENTREVISTA

I – TEMA: O ANACRONISMO NO ENSINO DE FILOSOFIA – RUPTURAS E
CONTINUIDADES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE
ESCOLAS DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DO AMAPÁ

II – ÂMBITO: O processo de avaliação formativa de 16 alunos do Curso Básico de Nível Médio da disciplina Filosofia ministrada por 04 professores em 08 turmas, distribuídas na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares, Escola Estadual Benigna Moreira de Souza, Colégio Amapaense e Escola Estadual. Raimunda dos Passos.

III – ENTREVISTADOS: Alunos

Objectivo Geral: Analisar, em que medida, um processo de avaliação formativa, pautada na participação efetiva do aluno pode contribuir para um processo reflexivo do aluno – sobre sua própria aprendizagem, e do professor – sobre sua postura pedagógica no ensino de filosofia e suas diferentes concepções.

Determinação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
BLOCO A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Incentivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">➤ Informar o entrevistado acerca do trabalho em curso, do tema e do objectivo geral da entrevista;➤ Solicitar e agradecer a sua colaboração, salientando a importância da mesma para o estudo;➤ Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas e pedir autorização para gravar em áudio.

<p style="text-align: center;">BLOCO B</p> <p>A prática da Avaliação Formativa</p> <p>1. A Prática dos Alunos: a experiência dos alunos vivenciada no processo de avaliação nas aulas de Filosofia.</p> <p style="text-align: center;">BLOCO C</p> <p>Atividades de Interação</p> <p>Interação entre os Alunos (Al – Al)</p>	<p>Identificar, quais os instrumentos de avaliação formativa, são eficazes e favorecem mais a compreensão dos alunos, no processo de aprendizagem, e favorecem a prática reflexiva nas turmas do Curso Básico do Nível Médio.</p> <p>Conhecer as implicações do relacionamento entre aluno-aluno no processo de avaliação formativa e ensino-aprendizagem, nas turmas do Curso Básico do Nível Médio</p>	<p>1. Dados pessoais dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Idade, sexo: – Há quanto tempo estuda na escola? – É aluno repetente? – Recursos pedagógicos aos quais teve (ou tem) acesso: – Participação em pesquisas, congressos, seminários, entre outros – Outros aspectos que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista: <p>2. Participação na disciplina Filosofia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Interesse pelo conteúdo e pelas atividades: – Nível de interação na sala de aula (com o professor e com os colegas): – Grau de participação nas aulas, envolvimento nas atividades e discussões: – Interesse em complementar o curso com outros oferecidos fora da escola (por incentivo do professor ou não): – Outros aspectos que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista:
--	--	---

		<p>3. Auto-avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dificuldades que sente no processo metodológico de ensino aprendizagem do professor _ Atitudes tomadas para solucionar seus problemas como aluno; – Outros aspectos que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista: <p>4. Avaliação da disciplina de Filosofia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificação de pontos positivos e negativos da disciplina: – Identificação de pontos que gostaria que fossem alterados na disciplina: – Outros aspectos que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista:
--	--	---

Tempo previsto para a realização da entrevista – 30/45 minutos

Caracterização do aluno:

- Idade

GUIÃO PROFESSOR

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL GUIÃO DE ENTREVISTA

I – TEMA: O ANACRONISMO NO ENSINO DE FILOSOFIA – RUPTURAS E CONTINUIDADES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE ESCOLAS DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DO AMAPÁ

II – ÂMBITO: O processo de avaliação formativa de 16 alunos do Curso Básico de Nível Médio da disciplina Filosofia ministrada por 04 professores em 08 turmas, distribuídas na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares, Escola Estadual Benigna Moreira de Souza, Colégio Amapaense e Escola Estadual. Raimunda dos Passos.

III – ENTREVISTADOS: Professores

Objectivo Geral: Analisar, em que medida, um processo de avaliação formativa, pautada na participação efetiva do aluno pode contribuir para um processo reflexivo do aluno – sobre sua própria aprendizagem, e do professor – sobre sua postura pedagógica no ensino de filosofia e suas diferentes concepções.

Determinação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
BLOCO A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Incentivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">➤ Informar o entrevistado acerca do trabalho em curso, do tema e do objectivo geral da entrevista;➤ Solicitar e agradecer a sua colaboração, salientando a importância da mesma para o estudo;➤ Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas e pedir autorização para gravar em áudio.

BLOCO B		
<p>Posturas Teóricas do Conhecimento</p> <p>1. Conhecimento dos Conteúdos</p> <p>1.1. Uso da Filosofia: além de envolver conhecimentos sobre a cultura dos povos, refere-se ao saber agir e pensar, isto é, ao saber colocá-la em uso nos mais diversos contextos.</p> <p>1.2. Estrutura da Filosofia: refere-se ao conhecimento do conteúdo programático e sistemática de avaliação.</p> <p>2. Conhecimento Pedagógico a partir da Reflexão e da Conscientização</p> <p>2.1. Na Especificidade da Avaliação Formativa: refere-se ao conhecimento construído a partir da reflexão e conscientização sobre</p>	<p>Comparar as posturas dos professores frente ao processo de avaliação formativa, no ensino de filosofia, onde a formação acadêmica pode influenciar na atuação dos mesmos nas turmas do Curso Básico do Nível Médio</p> <p>Constatar se os professores enfrentam dificuldades no processo de avaliação formativa, no ensino de filosofia; nas turmas do Curso Básico do Nível Médio</p> <p>Subsidiar a prática dos professores relacionada ao processo de avaliação formativa, com informações adquiridas ao longo da realização da pesquisa realizada, nas turmas do Curso Básico do Nível Médio</p> <p>Conhecer as implicações do relacionamento entre professor-aluno no processo de avaliação formativa e ensino-aprendizagem, nas turmas do Curso Básico do Nível Médio</p> <p>Verificar como os professores se posicionam diante do processo de avaliação formativa no ensino de filosofia nas turmas do Curso Básico do Nível Médio</p>	<p>1. Descrever a experiência como professor da disciplina</p> <p>Filosofia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Há quanto tempo ministra estas aulas? – Locais onde já ministrou a disciplina, além do presente: – Trabalhos acadêmicos na área e participação em congressos, seminários, outros... – Outros aspectos que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista: <p>2. Descrever o perfil de seus alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Idade, sexo, classe social: – Experiência anterior (no curso de filosofia e em relação à prática pedagógica): – Nível de interação na sala de aula (com o professor e com os colegas): – Grau de participação nas aulas, envolvimento nas atividades e discussões: – Dificuldades que apresentam: – Interesse em complementar o curso com outros oferecidos fora da escola (por incentivo do professor ou não)? – Desenvolvimento dos alunos no decorrer do curso:

aspectos que têm uma ligação direta com a forma de atuar do professor do ensino de filosofia e que o distingue de qualquer outro professor (de História ou Matemática, por exemplo).

2.2. Na Didática Geral: conhecimento construído a partir da reflexão e conscientização sobre questões didáticas gerais, sejam elas de cunho teórico ou prático (como o manejo de sala de aula, por exemplo) e que se aplica a qualquer contexto educativo, não importando a disciplina que se ensine.

2.3. Em Relação ao Auto-Conhecimento: refere-se à capacidade do professor de realizar uma auto-avaliação, ou seja, lançar um olhar crítico sobre si mesmo,

– Outros aspectos que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista:

3. Descrever a dinâmica do curso:

– Organização do programa:

– Recursos pedagógicos utilizados:

– Conteúdo programático trabalhado:

– Atividades programadas (discussões, aulas demonstrativas, seminários, estágios, observação de aulas.):

– Outros aspectos que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista:

4. Avaliação da disciplina:

– Sistema de avaliação do desempenho dos alunos:

– Identificação de pontos positivos e negativos da disciplina:

– Identificação de pontos que gostaria que fossem alterados na disciplina:

– Outros aspectos que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista:

<p>identificando os aspectos positivos e os negativos, passíveis de mudanças.</p> <p>3. Conhecimento sobre os Alunos: conhecer as características de seus alunos, identificar suas necessidades e interesses, sua forma de aprender, etc.</p> <p>4. Conhecimento sobre Questões Curriculares: relativo aos objetivos e programas de curso e materiais didáticos disponíveis e adequados para o ensino da filosofia.</p> <p>5. Conhecimento sobre as atividades de Apoio Técnico Pedagógico: relacionado ao trabalho desenvolvido na escola sobre prática avaliativa do ensino de filosofia.</p> <p>BLOCO C</p> <p>Atividade de Reflexão</p> <p>1. Reflexão na Ação: aquela que ocorre no momento da ação.</p>		
---	--	--

Trata-se da análise e interpretação que o professor faz da própria atividade e que lhe permite improvisar e tomar decisões no momento em que se defronta com problemas e dificuldades.

2. Reflexão sobre a Ação: aquela que ocorre após a ação, fruto de um olhar retrospectivo, e que permite ao professor questionar e repensar os procedimentos adotados e os resultados alcançados, e que leva o professor a descrever verbalmente a reflexão que ocorreu no momento de sua prática.

BLOCO D

Atividades de Interação

1. Interação entre o Professor e os Alunos (P – Al)

<p>2. Interação entre o Professor, os Alunos e o Conteúdo das Aulas (P/AI – C)</p> <p>3. Interação entre Professor, os alunos e Coordenador Pedagógico (P/ AI – CP)</p>		
---	--	--

Tempo previsto para a realização da entrevista – 30/45 minutos

Caracterização do professor:

- Idade
- Tempo de serviço docente
- Tempo de atuação com a disciplina

GUIÃO COORDENADOR PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL GUIÃO DE ENTREVISTA

I – TEMA: O ANACRONISMO NO ENSINO DE FILOSOFIA – RUPTURAS E CONTINUIDADES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE ESCOLAS DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DO AMAPÁ

II – ÂMBITO: O processo de avaliação formativa de 16 alunos do Curso Básico de Nível Médio da disciplina Filosofia ministrada por 04 professores em 08 turmas, distribuídas na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares, Escola Estadual Benigna Moreira de Souza, Colégio Amapaense e Escola Estadual. Raimunda dos Passos.

III – ENTREVISTADOS: Coordenador Pedagógico

Objectivo Geral: Analisar, em que medida, um processo de avaliação formativa, pautada na participação efetiva do aluno pode contribuir para um processo reflexivo do aluno – sobre sua própria aprendizagem, e do professor – sobre sua postura pedagógica no ensino de filosofia e suas diferentes concepções.

Determinação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
BLOCO A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Incentivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">➤ Informar o entrevistado acerca do trabalho em curso, do tema e do objectivo geral da entrevista;➤ Solicitar e agradecer a sua colaboração, salientando a importância da mesma para o estudo;➤ Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas e pedir autorização para gravar em áudio.

<p style="text-align: center;">BLOCO B</p> <p>Posturas Teóricas do Conhecimento</p> <p>4. Conhecimento sobre Questões Curriculares: relativo aos objetivos e programas de curso e materiais didáticos disponíveis e adequados para o ensino da filosofia</p> <p>5. Conhecimento sobre as atividades de Apoio Técnico Pedagógico: relacionado ao trabalho desenvolvido na escola sobre prática avaliativa do ensino de filosofia.</p> <p style="text-align: center;">BLOCO C</p> <p>Atividades de Interação</p> <p style="text-align: center;">Interação entre Professor, os alunos e Coordenador Pedagógico (P/ Al – CP)</p>	<p>Conhecer as implicações do relacionamento entre professor-e Coordenador Pedagógico no processo de avaliação formativa e ensino-aprendizagem, nas turmas do Curso Básico do Nível Médio.</p> <p>Subsidiar a prática dos professores e coordenadores pedagógicos relacionada ao processo de avaliação formativa, com informações adquiridas ao longo da realização da pesquisa realizada, nas turmas do Curso Básico do Nível Médio</p>	<p>1. Descrever a experiência como Coordenador Pedagógico da escola onde é trabalhada a disciplina Filosofia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Há quanto tempo atua como Coordenador Pedagógico? – Locais onde já atuou como Coordenador Pedagógico, além do presente: – Participação em Congressos, seminários, simpósios e outras reuniões científicas: – Outros aspectos que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista: <p>2. Descrever o perfil de seus alunos e professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Idade, sexo, classe social: – Experiência anterior (em relação ao serviço técnico pedagógico): – Nível de interação na escola (com os professores e com os alunos): – Grau de participação nas atividades desenvolvidas na escola principalmente em relação a Disciplina Filosofia: – Dificuldades que apresentam: – Interesse em complementar o
--	--	--

seu conhecimento em Cursos de Formação Continuada, bem como outros oferecidos fora da escola (por incentivo ou não)?

– Outros aspectos que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista:

3. Descrever a dinâmica do serviço técnico pedagógico na escola:

– Organização do trabalho:

– Recursos pedagógicos utilizados:

– Organização do programa da disciplina filosofia

– Atividades programadas para disciplina (discussões, aulas demonstrativas, seminários, estágios, observação de aulas e projetos etc.):

– Outros aspectos que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista:

4. Avaliação da disciplina no olhar do Coordenador Pedagógico:

– Sistema de avaliação do desempenho dos alunos:

– Identificação de pontos

		<p>positivos e negativos da disciplina:</p> <p>– Identificação de pontos que gostaria que fossem alterados na disciplina:</p> <p>– Outros aspectos que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista:</p>
--	--	---

Tempo previsto para a realização da entrevista – 30/45 minutos

Caracterização do Coordenador Pedagógico:

- Idade
- Tempo de atuação
- Tempo de formação