



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL/PROF-FILO**

EDUARDO RIBEIRO GONÇALVES

**UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE A REFORMA DO ENSINO DE FILOSOFIA A
PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO DOCUMENTO
CURRICULAR DO ESTADO DO TOCANTINS**

**PALMAS, TO
2023**

EDUARDO RIBEIRO GONÇALVES

UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE A REFORMA DO ENSINO DE FILOSOFIA A
PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO DOCUMENTO
CURRICULAR DO ESTADO DO TOCANTINS

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de
Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO), da
Universidade Federal do Tocantins (UFT) como
requisito à obtenção do grau de Mestre em Filosofia .

Orientador: Prof^o. Dr^o. Judikael Castelo Branco

PALMAS, TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

G635o Gonçalves, Eduardo Ribeiro.

Um olhar analítico sobre a reforma do ensino de filosofia a partir da base nacional comum curricular e do documento curricular do estado do tocantins. / Eduardo Ribeiro Gonçalves. – Palmas, TO, 2023.

127 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2023.

Orientador: Judikael Castelo Branco

1. Filosofia. 2. BNCC. 3. DCT/TO - EM. 4. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EDUARDO RIBEIRO GONÇALVES

UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE A REFORMA DO ENSINO DE FILOSOFIA A
PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO DOCUMENTO
CURRICULAR DO ESTADO DO TOCANTINS

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Filosofia, e aprovada em sua forma final pela Orientadora e Banca Examinadora.

Data de aprovação: _____/_____/_____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Judikael Castelo Branco (PROF-FILO/UFT) – Orientador e Presidente da Banca

Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral (PROF-FILO/UFT) - Avaliador Interno

Prof. Dr. José Edmar Lima Filho – (UVA) – Avaliador Externo

A meus pais, João Batista Ribeiro Gonçalves (In Memoriam) e Benedita José Gonçalves, também a todos que conseguem fazer do estudo da filosofia uma proposta educativa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida. Aos meus pais, João Batista (In Memoriam) e Benedita, por sempre me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderem minha ausência quando me dedicava à realização deste trabalho.

Minha profunda gratidão ao Professor/orientador Dr^o. Judikael Castelo Branco, que desde o nosso primeiro contato, na ocasião como aluno especial, houve trocas de ideias para melhoria do projeto e sempre se mostrou atento às minhas colocações e apontamentos. Também pela paciência comigo diante de tantas mudanças na construção deste trabalho. Reforço sua maestria nesta orientação, pois aprendi muito.

Aos Professores Dr^o. Roberto Amaral (UFT / PROF-FILO) e Dr^o. Roberto de Carvalho (UFT) que fizeram parte da minha banca de Qualificação onde consegui colher os ensinamentos e orientações para melhoraria desta dissertação. Também ao professor Dr^o. José Edmar Lima Filho (UVA) por sua contribuição para com essa pesquisa que também fez parte da minha banca de defesa.

Aos demais professores do Programa de Mestrado com os quais, durante as aulas, soube aprimorar as ideias deste trabalho e com a luz apontada por eles chegamos neste ponto de entrega.

Ao longo da caminhada, aparecem pessoas que querem nos ajudar, algumas até conseguem nos tirar do sono dogmático, como é o caso da minha colega/amiga, Prof^a. Ma. Maria de Jesus que em nossas conversas conseguiu me mostrar o caminho das pedras.

A minha amiga e colega Prof^a. Ma. Eliziane de Paula que sempre acreditou na proposta da minha pesquisa e me orientou para que fosse compreendida pelo leitor.

Ao meu amigo e colega Prof^o. Me. Quenidi Tadeu, sua esposa e também minha amiga Prof^a. Sônia Bonatti, onde com muita presteza me ajudou no processo final desta pesquisa. Sou eternamente grato a vocês. Saibam que tem aqui um amigo.

Aos colegas da Gerência de Currículo e Avaliação de Ensino Médio e Ensino Fundamental agradeço o apoio e incentivo quanto à realização desta pesquisa.

À CAPES por acreditar na concretização desta pesquisa e incentivar para que pudesse ser realizada.

À Diocese de Miracema na pessoa do Excelentíssimo Reverendíssimo Bispo diocesano Dom Phillip Dickmans, e na pessoa dele me reporto aos irmãos padres desta Diocese, onde fui ordenado e exerci meu ministério durante quase dez anos.

À Arquidiocese de Palmas, na pessoa do nosso Arcebispo Metropolitano, Excelentíssimo Reverendíssimo, Dom Pedro Brito Guimarães, e assim a todos os irmãos padres desta nossa arquidiocese.

A todos que durante a construção desta pesquisa, se fizeram presente com sugestões, apoio, presença e também orientação para que pudesse chegar a ser realizada.

“A primeira tarefa de quem quer transformar o mundo, consiste em compreendê-lo no que ele tem de sensato.” (ERIC WEIL (2011), p. 62

RESUMO

O trabalho aqui exposto retrata um olhar analítico sobre a Reforma do Ensino de Filosofia a partir da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Estado do Tocantins. É válido ressaltar que no Brasil a disciplina de Filosofia é apontada com uma certa instabilidade, sendo alvo de discussão e estudo. A partir da efetivação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em 1996 (LDB, Lei Nº 9.394/96), já se apregoava a criação e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) a qual direcionaria os currículos escolares nas redes públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Objetivando melhorar a aprendizagem dos estudantes, foram implementados estudos, ficando a cargo dos estados executarem seus documentos curriculares. O estado do Tocantins construiu seu Documento Curricular (DCT/TO), etapa Ensino Médio, e em dezembro de 2021 conquistou sua aprovação. A criação do Novo Ensino Médio - Projeto de Lei Nº 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017, possibilitou ao estudante ser o protagonista, vivenciando situações de aprendizagem, experiências que reflitam seu desenvolvimento. Ao realizarmos esta análise sobre o ensino da Filosofia frente às mudanças, podemos perceber que a reforma desacomoda o componente de Filosofia para um local um tanto menos importante. Houve a junção dos componentes em área de conhecimento, sendo que a mesma está unida aos componentes de História, Geografia e Sociologia, formando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para ressaltar sua importância e reconhecermos que a Filosofia estabelece uma relação recíproca entre os saberes e coopera transversalmente com os demais componentes, temos como anexo, o texto “Cidadania”, de Eric Weil que apontará como o estudante poderá conquistar seu conhecimento sobre o ser cidadão e de que forma colocará isso em sua prática diária. Este trabalho é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, quanto aos objetivos é descritiva e de procedimento bibliográfico. Pondera-se que esta servirá como suporte para o protagonismo do estudante, aprimorando o seu potencial.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; DCT/TO-EM; Competências e habilidades; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Filosofia.

ABSTRACT

The work presented here portrays an analytical look at the Philosophy Teaching Reform from the National Common Curricular Base and the Curricular Document of the State of Tocantins. It is worth noting that in Brazil the discipline of Philosophy is seen as somewhat unstable, being the subject of discussion and study. From the implementation of the Law of Guidelines and Base of National Education in 1996 (LDB, Law N° 9.394/96), the creation and implementation of a National Common Curricular Base (BNCC, 2018) was already proclaimed, which would direct the school curricula in the public and private networks of Early Childhood Education, Elementary and High School, throughout Brazil. With the aim of improving students' learning, studies were implemented, leaving it up to the states to execute their curriculum documents. The state of Tocantins built its Curriculum Document (DCT/TO), high school stage, and in December 2021 it won its approval. The creation of the New Secondary School - Law Project No. 13.415/17, of February 16, 2017, allowed the student to be the protagonist, experiencing learning situations, experiences that reflect their development. When carrying out this analysis on the teaching of Philosophy in the face of changes, we can see that the reform moves the Philosophy component to a somewhat less important place. There was a combination of components in the area of knowledge, which is linked to the components of History, Geography and Sociology, forming the area of Applied Human and Social Sciences. To emphasize its importance and recognize that Philosophy establishes a reciprocal relationship between knowledge and cooperates transversally with the other components, we have as an annex, the text "Cidadania", by Eric Weil, which will point out how the student can gain his knowledge about being a citizen and how you will put this into your daily practice. This work is a research with a qualitative approach, of a basic nature, regarding its objectives it is descriptive and bibliographic procedure. It is considered that this will serve as support for the student's protagonism, improving their potential.

KEYWORDS: BNCC; DCT/TO-EM; Skills and abilities; Applied Human and Social Sciences; Philosophy.

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CBO- Classificação Brasileira de Ocupações
CEB- Câmara de Educação Básica
CEE- Conselho Estadual de Educação
CNCT- Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE- Conselho Nacional de Educação
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM- Diretrizes Curriculares para o Novo Ensino Médio
DCT- Documento Curricular do Tocantins
DRA- Diretoria Regional de Ensino
EaD- Educação à Distância
FIC- Formação Inicial Continuada
IF- Itinerário Formativo
LDB- Lei de Diretrizes e Base
LLECE- Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
(sigla em espanhol)
NEM- Novo Ensino Médio
NP- Não presencial
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P- Presencial
PCEM/TO- Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins
PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos (sigla em inglês)
PNE- Plano Nacional de Educação
PPP-Projeto Político Pedagógico
RED's – Recursos Educacionais Digitais
SARS- Síndrome Respiratório Aguda Grave (sigla em inglês)
SEDUC- Secretaria de Educação do Estado
SGE- Sistema de Gerenciamento Escolar
STEM – Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (sigla em inglês)
TIDIC- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNESCO- Organização das Nações Unidas (sigla em inglês)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	17
1.1 LEIS QUE FUNDAMENTAM A NOSSA EDUCAÇÃO.....	17
1.1.1. <i>Constituição Federal de 1988</i>	17
1.1.2. <i>A Lei de Diretrizes e Base – LDB</i>	18
1.1.3. <i>As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM</i>	21
1.1.4. <i>Plano Nacional de Educação (PNE)</i>	27
CAPÍTULO II - A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	28
2.1. COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	29
2.2. OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	30
2.3. O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL	31
2.4. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E A BNCC	32
2.5. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES	35
2.6. O QUE MUDA NO ENSINO DE FILOSOFIA COM A BNCC?	41
2.7. UM OLHAR SOBRE A FILOSOFIA NA BNCC E NO NOVO ENSINO MÉDIO	43
CAPÍTULO III – DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO TOCANTINS (DCT).....	47
3.1. CADERNO 1- DISPOSIÇÕES GERAIS	48
3.1.1. <i>Princípios Orientadores</i>	48
3.1.2. <i>Foco no desenvolvimento de competências e Educação Integral</i>	48
3.1.3. <i>Mundo do trabalho</i>	52
3.1.4. <i>Tecnologias</i>	53
3.2. MODALIDADES DE ENSINO - ETAPA ENSINO MÉDIO	54
3.2.1. <i>A Educação Profissional Técnica de Nível Médio</i>	56
3.3. O NOVO ENSINO MÉDIO.....	57
3.3.1. <i>Arquitetura do Ensino Médio e as possibilidades de Estruturas para o território do Tocantins</i>	57
3.3.2. <i>Possibilidades de oferta de carga horária para o Ensino Médio</i>	58
3.3.4. <i>Grades Curriculares</i>	61
3.3.5. <i>Parte Flexível do Currículo do Novo Ensino Médio</i>	70
3.3.6. <i>Formação de Professores</i>	71
3.4. CADERNO 2 - DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO TOCANTINS/ ETAPA ENSINO MÉDIO.....	72
3.4.1. <i>Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</i>	73
3.4.2. <i>Componente Curricular – Filosofia</i>	80
3.4.3. <i>O que muda no ensino de Filosofia com o Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022) e com a Implementação do Novo Ensino Médio pela BNCC (BRASIL 2018)?</i>	83
CAPÍTULO IV - ITINERÁRIOS FORMATIVOS	87
4.1. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA PARTE FLEXÍVEL	88
4.1.1. <i>Trilhas de Aprofundamento</i>	88

4.1.2. <i>Eletivas</i>	89
4.2. ORGANIZAÇÃO OPERACIONAL	91
4.2.1. <i>Formação de turmas e o perfil do(a) professor(a)</i>	91
4.2.2. <i>Avaliação</i>	92
CAPÍTULO V – PRODUTO FINAL – A ELETIVA	93
5.1. IDENTIFICAÇÃO	93
5.2. INTRODUÇÃO / RESUMO/ APRESENTAÇÃO	94
5.3. JUSTIFICATIVA	94
5.4. ÁREA (S) DO CONHECIMENTO/ COMPONENTE(S) CURRICULAR(ES)	95
5.5. COMPETÊNCIAS	95
5.5.1. <i>Competências Gerais (BNCC)</i>	95
5.5.2. <i>Competências Específicas da(s) Área(s) de Conhecimento</i>	96
5.5.2.1. <i>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</i>	96
5.5.2.2. <i>Linguagens e suas Tecnologias</i>	96
5.6. EIXOS ESTRUTURANTES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS:	97
5.7. HABILIDADES GERAIS E ESPECÍFICAS - REFERENCIAL DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.	97
5.7.1. <i>Habilidades Gerais (IF)</i>	97
5.7.2. <i>Habilidades Específicas (IF)</i>	98
5.7.2.1. <i>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</i>	98
5.7.2.2. <i>Linguagens e suas Tecnologias</i>	100
5.8. OBJETOS DE CONHECIMENTO.	100
5.9. ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS / METODOLOGIA	101
5.10. ENTREGA/PRODUTO FINAL	102
5.11. EVENTO DE CULMINÂNCIA	102
5.12. RECURSOS DIDÁTICOS	103
5.13. AVALIAÇÃO	103
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
7. REFERÊNCIAS	105
8. ANEXO	110

INTRODUÇÃO

A contar da data da implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em 1996 (LDB, Lei nº 9.394/1996) já se anunciava a criação e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que iria nortear os currículos escolares das redes de ensino nacional. Conforme definido na LDB, a BNCC (2018) deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Com o intuito de melhorar a aprendizagem dos estudantes e o advento da BNCC, no ano de 2015, estudos direcionados à qualidade do ensino no estado do Tocantins foram implementados. Com sua aprovação ficou a cargo de cada estado formalizar seus documentos curriculares. O Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT/TO), etapa Ensino Médio, conquistou sua aprovação em dezembro de 2021, pelo Conselho Estadual de Educação e foi homologado pelo mesmo Conselho em 21 de junho de 2022.

Em 2019, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins – SEDUC/TO iniciou a implementação do Novo Ensino Médio – NEM/TO, primeiramente em 56 escolas, chamadas escolas-pilotos, acatando o que determina a Lei da Reforma do Ensino Médio, 13.450/2017 que altera a Lei da Diretriz da Educação Básica - LDB nº. 9.394/1996, as quais já utilizavam a flexibilização curricular em sua estrutura e em 2022, todas as 294 escolas da rede Estadual passaram a fazer parte. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (2019), a Reforma do Ensino Médio tem por objetivo: “oportunar ao estudante o protagonismo, a vivência de situações de aprendizagem, experiências que reflitam seus interesses, desenvolvimento integral e ainda valorizar a criatividade pedagógica do professor”. (SEDUC/TO, 2019).

O Novo Ensino Médio –(NEM/TO, 2017) criado pelo Projeto de Lei Nº 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017, contempla esta nova Estrutura Curricular que atende o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular, Etapa Ensino Médio, alinhado à Formação Geral Básica, que são as Áreas de Conhecimento, aos Itinerários Formativos constituídos por Eletivas, Projeto de Vida e Trilha de aprofundamento. Esse novo formato oportunizará aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiências que reflitam seus interesses e promovam seu desenvolvimento integral e seu protagonismo, valorizando a criatividade pedagógica do professor, o acesso e a permanência na escola com aprendizado de qualidade. Contudo, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM/TO, 2017) gerou mudanças na estrutura curricular, ocorrendo algumas perdas de componentes curriculares já existentes, havendo então

a diminuição de carga horária, bem como a criação de novos componentes, como é o caso da área de Ciências Humanas, especificamente os componentes de Filosofia.

Assim, usando do marco temporal da BNCC (2018) e chegando ao Novo Ensino Médio (NEM/TO, 2017) e à sua implementação no estado do Tocantins, busca-se no espaço educacional interagir, explorar e construir no componente de Filosofia na atual conjuntura do Novo Ensino Médio, no contexto do referido estado, apontando direções.

No primeiro capítulo, apresenta-se a evolução da Educação no Brasil, iniciada a partir da Constituição de 1988. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394 de 20/12/1996, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresentando os processos formativos na vida familiar e na convivência humana.

No segundo capítulo, trazemos à discussão a Base Nacional Comum Curricular, etapa Ensino Médio, documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais, apresentando principalmente a parte que trata da flexibilização do currículo, sua proposta para a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área onde se encontra a Filosofia.

No terceiro capítulo, apresentamos o Documento Curricular do estado do Tocantins (DCT/TO), etapa Ensino Médio, e suas pertinências diante da Implantação do Novo Ensino Médio, buscando trazer ao conhecimento a nova arquitetura do Ensino Médio, principalmente apontando para a flexibilização do Currículo e a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Apontaremos também tanto para as mudanças trazidas quanto pela aplicação do Documento Curricular como pela implementação do Novo Ensino Médio (NEM, 2017).

No quarto capítulo, abordaremos uma parte tratada tanto na BNCC (2018), como no Documento Curricular do estado do Tocantins (DCT/TO), a saber, os Itinerários Formativos, parte diversificada do Currículo, ou seja, aquela que corresponde à inovação que tanto a BNCC como o Documento Curricular nos apresentam. E entre estes itinerários, daremos um pouco mais de atenção às Eletivas (prática em sala de aula), uma ação significativa, um aporte de grande importância para “o aprender e o ensinar” na efetivação da matriz curricular do estado do Tocantins.

O quinto capítulo é a apresentação do produto proposto no Documento Curricular do Tocantins (DCT/TO), uma Eletiva sobre o Tema: “Educação, Direito, Cidadania e Democracia”. Essa Eletiva poderá ser aplicada aos estudantes como forma de ampliação de conteúdos já trabalhados nas aulas de Filosofia ou mesmo em algum outro componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde os professores assumem o papel de “mentor”

dos alunos, auxiliando-os na escolha dos itinerários formativos na ocasião das disciplinas eletivas, dessa forma encaminhando-os para decisões mais assertivas.

Com este trabalho, esperamos contribuir com a possibilidade de futuros estudos, mais aprofundados sobre a problemática aqui exposta, buscando demarcar lugar para a Filosofia e seu Ensino. Podemos ressaltar que é um processo não acabado e não se esgotam aqui as questões. Cada um que tiver contato com essa pesquisa poderá usá-la como possibilidade de experiência por meio desse ensino.

Como anexo, trazemos um texto produzido a partir da leitura de Eric Weil (1904-1977), um filósofo que tem sua expressão no século XX, movido particularmente pela barbárie do nazismo e da Segunda Guerra Mundial, dando à sua Filosofia um caráter eminentemente ético. Para ele, a Filosofia, ao interpretar a realidade política, tem sempre uma palavra a dizer sobre o que são violência, opressão e injustiça. A Filosofia “sabe que a política existe para o homem, não o homem para a política, sabe que sem política, sem uma boa política, a existência humana não teria sentido, não poderia ter um sentido, mas que esse sentido não poderia ser encontrado na política” (Weil, 2014).

Entre os temas de Weil, escolhemos a “Cidadania” para despertar nos estudantes o interesse em torno dessa realidade: de tornarem-se cidadãos com responsabilidades e comprometidos com a realidade em que vivem. Há uma discussão em torno dessa ideia de Cidadania, e problematizar essa questão leva a questionar sobre o modelo de sociedade e comunidade política que se quer construir. A Filosofia de Weil interpela-se com essa questão.

CAPÍTULO I - MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O presente capítulo tem como foco descrever a evolução do caminho realizado dentro do marco legal da Educação no Brasil, iniciando pela promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela redemocratização nacional.

1.1 LEIS QUE FUNDAMENTAM A NOSSA EDUCAÇÃO

Ao falarmos de educação e, dentro dessa, do componente curricular de Filosofia e do seu ensino, iniciamos realizando o percurso “legal”, observando “os marcos legais”, tendo como corte referencial a nossa Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e a redemocratização do Estado Nacional.

1.1.1. Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a partir do capítulo III discorre sobre a Educação, apontando no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Apontamos aqui também para o “desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No mesmo capítulo, no Art. 206, o ensino será ministrado com base nos princípios abaixo, que terão uma atenção especial neste estudo os incisos I, II e III.

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

No Art. 214 apresenta que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;

- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Aqui já está anunciando o Plano Nacional de Educação que tem uma duração de 10 anos.

1.1.2. A Lei de Diretrizes e Base – LDB

A Constituição Federal de 1988 legitima a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de acordo com o que estabelece o artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Esse artigo apresenta dois parágrafos: “§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Destacamos nesse artigo a ênfase dada à convivência humana (BRASIL, 1996).

O Título II apresenta os princípios e fins da educação nacional: “Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

No Art. 3º(BRASIL, 1996), apresenta os princípios que regem o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

Também neste artigo 3º define-se a carga horária que será aplicada: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio,

distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

Do mesmo modo, a LDB (BRASIL, 1996) prevê a possibilidade de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica (BNCC, 2018):

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Ao que se complementa: “§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Chamamos atenção para os termos, “estudo da Língua Portuguesa e da Matemática”, que preveem a precedência dessas disciplinas, enquanto para os outros componentes curriculares se trata de modo genérico com os termos “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política”, observados nos componentes de Física, Química e Biologia e História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

O § 9º da LDB (BRASIL, 1996) apresenta conteúdos que podem ser oferecidos de maneira interdisciplinar, como temas transversais¹ que irão aparecer também mais tarde:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

O Art. 27 da LDB (BRASIL, 1996) trata dos conteúdos curriculares da Educação Básica elencando suas diretrizes:

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

¹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou amplamente sobre a transversalidade no Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010: “A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas” (CNE/CEB, 2010, p. 24).

No Art. 35 da LDB (BRASIL, 1996) temos o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos e com as seguintes finalidades:

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

Em uma subdivisão do Art. 35, da LDB (BRASIL, 1996) o Art. 35-A, apresenta que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) definirá como direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

No parágrafo primeiro, há outra novidade que será a parte diversificada dos currículos e que “deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996).

No § 2º, da Lei Nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017), a qual altera a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, menciona-se a Filosofia com os seguintes termos: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia”. Fala-se não de “componente curricular”, mas de “estudos e práticas”. Já no outro parágrafo, o 3º, apresenta a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática: “O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”.

Ainda na Lei Nº 13.415, de 2017, por sua vez, o § 7º, apresentando o “Projeto de Vida” como propósito de trabalho, traz o seguinte:

Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Na sequência, no Artigo 36, alude como será composto o Currículo do Ensino Médio:

Será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Destacamos aqui a mudança na nomenclatura das “Ciências Humanas” para “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Também o acréscimo da “formação técnica e profissional”.

1.1.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM

Aprovada em 21 de novembro de 2018, pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 3, faz a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Destacamos dessa resolução o seguinte: no Art. 1º, apresenta-se o sentido primeiro dessa resolução que é justamente atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), altera a Lei de Diretrizes e Base (Lei nº 9.394/1996 – LDB), sendo ela aplicada a todas as formas e modalidade de Ensino Médio, podendo ser complementado quando for necessário.

O Capítulo II da Resolução do CNE/CEB 3/2018 refere-se à lei de Reforma do Ensino Médio:

Art. 3º O Ensino Médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da LDB, Lei nº 9.394/1996.

O Art. 4º reforça o que Constituição Federal e a própria LDB (1996) já contemplam e sublinha que as instituições de ensino que ofertam essa etapa da Educação Básica devem estruturar suas propostas pedagógicas considerando as finalidades previstas no art. 35 da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quais sejam:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - sustentabilidade ambiental;
- VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (LDB, 1996).

No Art. 6º, da Resolução CNE/CEB 3/2018, Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24, é apresentado, para fins de obtenção de maior clareza de exposição, deixando já bem definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução:

- I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;
- II - formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles;
- III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade;
- IV - unidades curriculares: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta;
- V - arranjo curricular: seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo;
- VI - competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).
- VII - habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados;
- VIII - diversificação: articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos a cada situação, escola, município, estado, cultura, valores, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura:
 - a) o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como

realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

b) a ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade;

c) a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida;

d) a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (CNE/CEB, 3/2018, p. 21-24).

Nesta sequência, a resolução apresenta a organização curricular e como será ofertada.

No Art. 7º, apresenta-se a definição de currículo:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (CNE/CEB 3/2018, p. 21-24).

Esta definição é importante, pois será a partir dela que os currículos escolares das redes de educação irão se organizar. Após essa definição, ela traz alguns parágrafos que complementam o entendimento do que os currículos escolares precisam observar:

§ 1º Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades.

§ 2º O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho.

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho.

§ 4º Cada unidade escolar, em consonância com o sistema de ensino, deve estabelecer critérios próprios para que a organização curricular ofertada possibilite o desenvolvimento das respectivas competências e habilidades.

§ 5º A organização curricular deve possibilitar contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências pessoais, sociais e do trabalho.

§ 6º A distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino (CNE/CEB, 3/2018, p. 21-24).

O Art. 8º traz as propostas curriculares do Ensino Médio:

- I - garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- II - garantir ações que promovam:
 - a) a integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do conhecimento que dialogue com todos os elementos previstos na proposta pedagógica na perspectiva da formação integral do estudante;
 - b) cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, da matemática, bem como a possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação;
 - c) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
 - d) a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- III - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e estimulem o protagonismo dos estudantes;
- IV - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online, autoria, resolução de problemas, diagnósticos em sala de aula, projetos de aprendizagem inovadores e atividades orientadas, de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre:
 - a) competências e habilidades na aplicação dos conhecimentos desenvolvidos;
 - b) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que estão presentes na produção moderna;
 - c) práticas sociais e produtivas determinando novas reflexões para a aprendizagem;
 - d) domínio das formas contemporâneas de linguagem;
- V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- VI - considerar que a educação integral ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem e extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola (CNE/CEB, 3/2018, p. 21-24).

No Art. 9º ganha precisão a construção dos currículos: “As redes de ensino devem pautar a construção dos currículos e as instituições escolares a elaboração das suas propostas pedagógicas, na seleção dos conhecimentos, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação” (CNE/CEB, 3/2018, p. 21-24). Assim, mantendo a sequência do assunto, traz a proposta de estrutura curricular que deverá ser composta pela Formação Geral Básica e pelo Itinerário Formativo, isso de maneira indissociável.

O Art. 11 da Resolução (CNE/CEB, 3/2018, p. 21-24) reforça o que já foi contemplado na BNCC (2018):

- A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:
- I - linguagens e suas tecnologias;
 - II - matemática e suas tecnologias;
 - III - ciências da natureza e suas tecnologias;
 - IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Nos parágrafos 1º e 2º deste artigo, considera-se a organização por “áreas de conhecimento”:

§ 1º A organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.
 § 2º O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

No § 3º, apresenta-se a proposta de carga horária: “A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. (CNE/CEB, 3/2018, p. 21-24).

O § 4º contempla que deverá acontecer integração e articulação² entre as diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas:

I - Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
 II - Matemática;
 III - Conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
 IV - Arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
 V - Educação Física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
 VI - História do Brasil e do Mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
 VII - História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, em especial nos estudos de Arte e de Literatura e História Brasileiras;
 VIII - Sociologia e Filosofia;
 IX - Língua Inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino.

O Art. 12 da Resolução (CNE/CEB, 3/2018) trata diretamente dos itinerários da formação técnica e profissional, que devem ser organizados a partir das seguintes considerações:

IV - Ciências Humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

² Essa articulação poderá ser dada através dos itinerários formativos (eletivas e trilhas de aprofundamento) além de alguma proposta de trabalho interdisciplinar que já seja realizado na escola, como alguns projetos integradores que trabalham temas que fazem intersecção com vários componentes curriculares.

Os parágrafos seguintes apresentam o que se espera dos itinerários formativos³:

§ 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino.

§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

I - Investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - Processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - Mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

§ 3º Itinerários formativos integrados podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional.

No § 4º, destaca-se o que se espera da orientação dos itinerários formativos:

A definição de itinerários formativos previstos neste artigo e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho (CNE/CEB, 3/2018, p. 21-24).

Os demais parágrafos continuam a esclarecer sobre os itinerários formativos:

§ 5º Os itinerários formativos podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dada a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações.

§ 7º A critério dos sistemas de ensino, os currículos do Ensino Médio podem considerar competências Eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante.

³ De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os Itinerários Formativos são um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e núcleos de estudos que os estudantes podem fazer durante os três anos do Ensino Médio. O objetivo é fazer com que o estudante tenha um conhecimento aprofundado em uma área de conhecimento. (Lei Lei nº 13.415/2017, Brasil 2017).

§ 8º A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos, em conjunto, atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento.

§ 10. Os sistemas de ensino devem estabelecer o regramento do processo de escolha do itinerário formativo pelo estudante.

§ 11. As instituições ou redes de ensino devem orientar os estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo.

§ 12. O estudante pode mudar sua escolha de itinerário formativo ao longo de seu curso, desde que:

I - resguardadas as possibilidades de oferta das instituições ou redes de ensino;

II - respeitado o instrumento normativo específico do sistema de ensino.

§ 13. Os sistemas de ensino devem garantir formas de aproveitamento de estudos realizados com êxito para o estudante em processo de transferência entre instituições ou redes de ensino ou em caso de mudança de itinerário formativo ao longo de seu curso.

§ 14. O itinerário formativo na formação técnica profissional deve observar a integralidade de ocupações técnicas reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

§ 15. Cabe ao Ministério da Educação a elaboração de um guia que oriente as instituições e redes de ensino na implementação dos itinerários formativos (CNE/CEB, 3/2018, p. 21-24).

1.1.4. Plano Nacional de Educação (PNE)

No Plano Nacional de Educação (PNE 2019), ressaltamos algumas mudanças no texto já apresentado pela Constituição:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Reforçamos aqui estes parágrafos, pois serão contemplados enquanto objeto da nossa pesquisa em nosso produto final.

CAPÍTULO II - A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

Este capítulo se destina a apontar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apresentando sua proposta para a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o componente de Filosofia como objeto principal de estudo.

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a terem assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. É um documento aplicado exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

É uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares. Ela integra a política nacional da Educação Básica e deverá contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbitos Federal, Estadual e Municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC, (BRASIL, 2018) ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC (BRASIL, 2018) “competência” é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Ao definir essas competências, a BNCC (BRASIL, 2018) reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”.

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, se inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

2.1. COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

São 10 Competências Gerais apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 7), quais sejam:

1. **CONHECIMENTO** - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. **PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO** - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. **REPERTÓRIO CULTURAL** - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. **COMUNICAÇÃO** - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. **CULTURA DIGITAL** - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. **TRABALHO E PROJETO DE VIDA** - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. **ARGUMENTAÇÃO** - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. **AUTOCONHECIMENTO E AUTO CUIDADO** - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. EMPATIA E COOPERAÇÃO - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. RESPONSABILIDADE E CIDADANIA - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As 10 competências gerais da BNCC serão o fio condutor da aprendizagem e devem ser desenvolvidas ao longo de toda Educação Básica atuando como um guia socioemocional para a aprendizagem. Elas serão um norte para que o estudante, pois contribuirão para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de se adaptar às necessidades de um mundo em transformação e orientados pelo princípio da educação integral, contemplando, assim, todas as dimensões do desenvolvimento humano, tanto na esfera cognitiva, acadêmica e intelectual quanto no desenvolvimento físico, social, emocional e cultural.

2.2. OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O conceito de competência adotado pela BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI⁴, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos⁵.

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês)⁶, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório

⁴ Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN” (CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015, p.75. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

⁵ Quais sejam: Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros.

⁶ OECD. Global Competency for an Inclusive World. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) ⁷.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC (BRASIL, 2018) indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

2.3. O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 12),

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Demanda o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse cenário, a BNCC (BRASIL, 2018) proclama seu comprometimento com a educação integral⁸. Reconhece, assim, que:

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

⁷ UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

⁸ Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

A concepção de educação integral na BNCC (BRASIL, 2018) adotada,

[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p.14).

A escola enquanto ambiente de aprendizado necessita se consolidar na prática disciplinadora e pedagógica de não segregação e exclusão, prezando pelas diferenças.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 12) deixa claro que:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

Vale ressaltar que essa afirmação presume levar em consideração as distintas infâncias e juventudes, as diferentes culturas dos jovens bem como suas habilidades e potencialidades para conceber novas maneiras de viver. Assim, a BNCC (BRASIL, 2018, p.13) “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, à importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”.

2.4. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E A BNCC

A BNCC (BRASIL, 2018), na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia diz que elas “propõem-se a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientadas para uma formação ética”. Argumenta ainda (BRASIL, 2018, p. 561): “tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza”. E acrescenta:

(...) no Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado

o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (BRASIL, 2018, p. 561).

O estudo desses pontos, sob uma visão mais profunda, possibilita que no Ensino Médio, levando em conta a capacidade de conhecimento do jovem, aumente-se o conjunto de conceitos e competência dos educandos para debater conteúdos e conhecimentos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 547),

O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração.

Para considerarmos de forma satisfatória em dimensão e profundidade os efeitos da solvência do componente de Filosofia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018, p. 547), é necessário retomar questionamentos consagrados: O que é Filosofia? / Para que filosofar? Essas indagações são importantes, especialmente perante a proposta da BNCC:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2021, p. 561).

Em outra ocorrência da BNCC, comparece a afirmação, na justificativa de constituição da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/ Ensino Médio, que recai numa definição de Filosofia. Nela se refere a mover conhecimentos e o próprio exercício do pensamento para que os estudantes “desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos (...) essencial para a aceitação da alteridade” (BNCC, 2021, p. 561). A interpretação semântica, etimológica e filológica de “diálogo” e “alteridade” é um tanto questionável.

Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade (BNCC, 2021, p. 561).

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 561) para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos

significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos BNCC (BRASIL, 2018).

Complementando a temática, afirma-se que:

De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas (BRASIL, 2018).

Destarte, a BNCC também ressalta seu pensamento sobre o método Construtivista, no qual entendemos a dimensão de “erro” e a exposição de ideias não como obstáculo, mas como um trampolim na direção da aprendizagem.

Nessa direção, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 562) da área de Ciências Humanas prevê que,

No Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias. Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes, negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve ainda buscar, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 562):

favorecer o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas.

Considerando as aprendizagens que devem ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 562) na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo,

a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura.

Pode-se perceber que há, na BNCC do Ensino Médio, um destaque para o componente de Geografia. Os conceitos de Território e Fronteiras como grupos, são bastante amplos. Esses conceitos oferecem elementos que agregam temas de ordem social, política, econômica, cultural e ambiental por meio de diferentes culturas e sociedades.

2.5 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

Aqui, apresentaremos o que a própria BNCC, (Brasil, 2018) exhibe sobre cada competência específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, também o comentário de cada competência e habilidades (BRASIL, 2018).

a) Competência Específica 1

Segundo a BNCC (BRASIL 2018), a competência específica 1 aponta:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Nessa competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir criticamente as circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais dicotômicas (modernidade/atraso, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo etc.), contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas.

HABILIDADES
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.
(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fonte: BNCC, 2018

b) Competência específica 2

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) a competência 2 visa “analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações”.

Nessa competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, como também o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada à complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, é prioritário considerar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço.

HABILIDADES
(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.
(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

Fonte: BNCC, 2018

c) Competência específica 3

E continua com a competência específica 3:

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BNCC, BRASIL, 2018).

Nesta competência específica, sugere-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens.

Considerando a presença, na contemporaneidade, da cultura de massa e das culturas juvenis, é importante compreender os significados de objetos derivados da indústria cultural,

os instrumentos publicitários utilizados, o funcionamento da propaganda e do *marketing*, sua semiótica e seus elementos persuasivos, os papéis das novas tecnologias e os aspectos psicológicos e afetivos do consumismo.

HABILIDADES
(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.
(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.
(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.
(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.
(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

Fonte: BNCC, 2018

d) Competência específica 4

A competência específica 4 busca “analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (BNCC, BRASIL, 2018).

Nessa competência específica, planeja-se que os estudantes compreendam o significado de trabalho em diferentes culturas e sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social, caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política. Além disso, é importante que os indicadores de emprego, trabalho e renda sejam analisados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes.

Já a investigação a respeito das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais devem enfatizar as novas formas de trabalho, bem como seus efeitos, especialmente em relação aos jovens e às futuras gerações.

HABILIDADES
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.
(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

Fonte: BNCC, 2018

e) Competência específica 5

Como competência específica 5 temos como objetivo: “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BNCC, BRASIL, 2018).

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional.

HABILIDADES
(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Fonte: BNCC, 2018

f) Competência específica 6

A última competência específica visa “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, BRASIL, 2018).

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e se sintam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos.

Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes

reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida.

HABILIDADES
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).
(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.
(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.
(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: BNCC, 2018

2.6. O QUE MUDA NO ENSINO DE FILOSOFIA COM A BNCC?

Com a BNCC, principalmente na parte do Ensino Médio, houve junções dos componentes em área de conhecimento, sendo que a Filosofia está unida aos componentes de História, Geografia e Sociologia, formando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Aparentemente, a ideia primeira não era de “diluir” os componentes nas áreas criadas, mas de fazer uma “interligação” entre os mesmos, criando uma espécie de interdisciplinaridade.

A promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a Lei nº 9.394/96 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, implementando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Sendo assim, o Art. 35ª, § 2º, a BNCC coloca a Filosofia como estudos e práticas obrigatórias “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia”.

Desse modo, os estudos de Filosofia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas juntamente com História, Geografia e Sociologia têm papel importante na BNCC para a formação integral do estudante, ou seja, um ensino voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais.

A história da Filosofia é o território onde tanto o professor quanto o estudante podem se territorializar para desterritorializar conceitos filosóficos e atualizá-los na solução de problemas no tempo presente no processo de recriação ou criação de novos conceitos.

O professor deverá ensinar Filosofia de forma dinâmica e produtiva; o estudante deve aprender conteúdos filosóficos, saber aplicá-los em seus respectivos projetos de vida e desenvolver habilidades para uma convivência saudável em meio à diversidade sociocultural nos diferentes ambientes local, regional, nacional e global.

Portanto, o estudante deveria ser protagonista nesse modelo de ensino a desenvolver as competências e habilidades tanto geral da BNCC, como aquelas específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como dar suporte no desenvolvimento de habilidades das outras áreas do conhecimento. Dessa forma, a juventude tornar-se-ia protagonista do respeito e solidariedade frente a grupos culturalmente discriminados na história do Brasil.

No ensino de Filosofia os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliações são passadas de modo a contribuir com os outros componentes curriculares ofertados e organizados pela Rede de Ensino que, de forma harmônica e simultânea, deve potencializar o ensino para a formação do estudante.

Assim, conteúdos, metodologias e formas de avaliações, tanto processuais quanto formativas deveriam ser organizados nas Redes de Ensino mediante atividades teóricas e práticas; as provas podem ser orais e escritas, ainda podendo utilizar como recursos didáticos seminários, projetos e atividades *online*.

Ao término do Ensino Médio, o estudante deverá ter desenvolvido habilidades e domínio dos princípios científicos, tecnológicos e, ainda, os devidos conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem. Nessa direção, há possibilidade de transformar a sala de aula em laboratório para um ensino de Filosofia no formato de oficina e desenvolver o ensino, como afirma Silvio Gallo (2012, p.91): “Estimular o sentido crítico e problematizador da Filosofia exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação”.

“Desenvolvemos também a desconfiança em relação às afirmações muito taxativas, em relação às certezas prontas e às opiniões cristalizadas” (GALLO, 2012, p. 97). A partir desse pressuposto, o professor deverá levar o estudante a compreender o problema para criar um conceito ou recriá-lo ao encontrar uma aplicabilidade ao projeto subjetivo de vida, mas sempre

fazendo investigação na história da Filosofia para localizar um conceito que resolva seu problema ou contribua na resolução dele.

Assim, o estudante estará fazendo o exercício do conceito. Por conseguinte, o estudante desenvolverá as competências e habilidades como sugerem as seis competências e suas respectivas habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC do Ensino Médio, por meio da sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Entretanto, o docente deve observar que o objeto a ser avaliado no processo do ensino não se trata apenas do conjunto de objetos do conhecimento (conteúdos, conceitos e processo), mas se dirige ao processo que ocorre em torno das habilidades que, igualmente, são comuns a todos os componentes curriculares. “As competências específicas são o objetivo da área que se busca ao se trabalhar as habilidades, e as competências gerais tendem a ser atingidas com por meio do alcance das competências gerais” (DCT/TO, 2022).

É importante considerar que os objetos do conhecimento são recursos para desenvolver estas competências e habilidades nos estudantes. Assim, de forma contextualizada, partindo do problema ou problemas do estudante, levando em consideração seus projetos de vida, em meio à cultura juvenil caracterizada pela diversidade e pluralidade personalística, formas diversificadas de temperamentos, com ética, os docentes deverão conduzir o ensino de Filosofia integrado às demais áreas do conhecimento. Conforme o DCT/TO “o foco está na metodologia e didática para desenvolver competências e habilidades ao ensinar os objetos do conhecimento, sempre transitando pela história da filosofia com destaque na ética”.

Conclui-se que as categorias tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho devem nortear o planejamento das aulas, acoplando as competências e as habilidades, e possivelmente, algum tema transversal.

2.7 UM OLHAR SOBRE A FILOSOFIA NA BNCC E NO NOVO ENSINO MÉDIO

Em uma entrevista publicada pelo site *Controvérsia*, no dia 26 de maio de 2022, tendo como título: ‘BNCC é um desastre para a educação brasileira’, o professor Silvio Gallo (2012), filósofo, pedagogo, doutor em educação e professor da Faculdade de Educação da Unicamp⁹ se posiciona de maneira contrária à atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirmando que: “é o grande desastre para a educação brasileira contemporânea”. Em seu entendimento, a Base Nacional Comum Curricular, não trará pontos positivos e um dos critérios apontados por

⁹ <https://controversia.com.br/2022/05/26/bncc-e-um-desastre-para-a-educacao-brasileira-critica-silvio-gallo>

ele para que isso aconteça é que a estrutura educacional do Brasil se dispõe de forma disciplinarizada, ou seja, está organizada por componente, enquanto a BNCC apresenta os componentes dentro da área de conhecimento.

“Seriam, a BNCC e o Novo Ensino Médio, necessários? O senhor concorda com a forma como estão sendo implantados?”

Gallo (2012) aponta como se têm produzido políticas públicas neste período, lembrando que após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Ele lembra que Foucault (1926-1984) apresenta este tema como governamentalidade¹⁰, e acrescenta chamando de “governamentalidade democrática”, por se tratar não de um programa de partido ou de algum presidente e sim de uma política de Estado, sendo aplicado com funcionalidade em todo território nacional.

Gallo (2012) aponta críticas da forma que a BNCC foi terminada, pois no início do processo, em sua primeira versão, o Ministério da Educação fez consultas públicas, promoveu debates, convidou os especialistas e também organizou revisões dos textos. Mas com a entrada do Presidente Michel Temer (2017-2018), resolveu-se dar uma acelerada no processo de produção e finalizar o documento, deixando de acontecer debates que poderiam se tornar importantes para as questões sociais que este documento vem trazer. O presidente Michel Temer fecha a discussão com uma pequena comissão que faz a redação final, seguida da aprovação do documento e imediata vigência.

Gallo (2012) destaca que seguindo uma lógica já apresentada pelo Ministério da Educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que após a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, adota-se a lógica de aprendizagem por competências e habilidades.

Historicamente, a partir de 2001/2002 em diante, o ensino por competências vai perdendo força na produção de políticas públicas educativas; essa discussão não se fez tão presente nos debates da BNCC dentro do período de 2015 a 2016. No governo Temer, um grupo influente retomou a discussão sobre competências, fez um trabalho político já que em um determinado momento não tinha muito eco dentro do governo de Temer, retomando esse viés sobre a pedagogia das competências na finalização da BNCC, e reforça Gallo (2012): “e que

¹⁰ O conceito de governamentalidade ganha dois sentidos em Foucault: um político, ligado ao governo e as práticas políticas e um sentido ético político, trabalhado pelo autor em *História da Sexualidade* (1984) – *O uso dos prazeres e O cuidado de si*, e nos cursos *A hermenêutica do sujeito* (1981-1982), *O governo de si e dos outros* (1982-1983) e *O governo de si e dos outros*, *A coragem da verdade* (1983-1984). Existência e Arte – Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei – ANO XI – Número XI – Janeiro a Dezembro de 2018 e Janeiro a Dezembro de 2019.

do meu ponto de vista é um grande desastre para a educação brasileira e vai se refletir no chamado novo ensino médio que também passa pelo mesmo movimento”.

À pergunta: “E como observa o novo Ensino Médio?”

O Ensino Médio vinha sendo debatido intensamente e com o governo Temer se fecha com determinado grupo, uma supostamente nova concepção de ensino médio se aprova e se implementa. Acho desastroso porque temos no Brasil uma tradição disciplinar muito forte nas escolas e sou crítico dessa tradição, não gostaria de ter uma escola disciplinarizada (GALLO, 2012).

“Inclusive, porque na pedagogia libertária já temos toda uma lógica de desmontar a disciplinarização da Educação. Só que aqui, em termos de educação brasileira, nunca fomos na direção de desmontar a disciplinarização” (GALLO, 2012).

Também para ele, “quando se aplica a pedagogia de competências e habilidades, enfatizando não o conhecimento, mas as competências e habilidades causam o desmontar da disciplinarização” (GALLO, 2012). E continua com uma fala bem pertinente, pois é isso mesmo que acontece:

Por exemplo, o que teremos via BNCC e no novo ensino médio é a organização da escola não em disciplinas, mas em áreas do conhecimento absolutamente falsas porque, falando da minha área, ciências humanas, os professores de ciências humanas não são professores de ciências humanas, são professores de história, geografia, filosofia, sociologia. E impor a esses professores que eles não deem aulas das suas disciplinas, mas da área, é um engodo (GALLO, 2012).

Ele levanta a questão, que “como o professor não é formado por área, mas por disciplina/componente isso com certeza impactará na formação intelectual dos nossos estudantes, não parecendo assim ser o modelo mais adequado a ser utilizado, e que esta mudança”. Continua Gallo (2012), “a implantação dele deveria se dar primeiro com uma mudança nas licenciaturas, com formações de professores para que a gente tivesse professores efetivamente formados de acordo com essa lógica.” E o que parece é que foi feito justamente o movimento contrário. Questionado também sobre o momento em que a questão socioemocional ganha peso na educação, qual o papel da filosofia no ensino médio no desenvolvimento de autoconhecimento dos estudantes?

Gallo (2012, p. 06), responde o seguinte: “Não sei se concordo que essa educação socioemocional ganha peso e se com a BNCC isso é enfatizado. As pessoas afirmam que sim, mas tenho dúvidas”. Ele também aponta que “o projeto de vida em nossas condições reais, poderá trazer muito mais frustração do que realização, sobretudo aos estudantes que estão nas periferias da cidade e de baixa renda”, e continua ele:

Meu incômodo com a BNCC é que acho que ela vai aprofundar o fosso que temos entre a educação das classes mais favorecidas e menos favorecidas. Porque nas classes mais favorecidas cujas escolas privadas têm dinheiro, coisas interessantes poderão ser feitas, garantindo uma formação que não vai prescindir das disciplinas e dos conteúdos.

Para Gallo (2012), pode sim colocar mais ênfase nas competências e habilidades e a grande pergunta que ele faz é: “Mas os conteúdos estarão lá?” E quando entra na questão do projeto de vida diz ele: “no contexto de uma sociedade neoliberal vemos que se enfatiza o protagonismo e empreendedorismo, por exemplo, e que viram palavra-chave para tudo: você tem que empreender, tem que ser protagonista da sua vida”. Gallo continua afirmando algo muito pertinente dentro da nossa realidade educacional, na qual temos grande parte dos nossos estudantes dentro de um contexto desprovido de condições básicas tanto educacionais como estruturais familiares. Acrescenta ele:

Dizemos a um aluno pobre de periferia que ele tem condições de fazer um projeto de vida e ele vai investir emocionalmente nesse projeto de vida que a escola pede e o mobiliza a construir, e muitas vezes – em alguns casos se realiza – isso não vai se realizar e produziremos muita frustração emocional (GALLO, 2012, p. 06).

Gallo (2012) apresenta também que atual política educativa está sim esvaziando o papel da filosofia, pois ela está colocada um pouco em tudo e tudo diz respeito a ela também, isso pode, sim, confundir a ideia real de onde se quer fazer com que os estudantes possam ter uma visão crítica da realidade, tendo sim possibilidade de analisar melhor também sua capacidade de serem cidadãos e exercer dentro de uma educação recebida melhora cada vez mais o seu ser. E apresentado uma possível interdisciplinaridade, Gallo (2012, p 06) intervém:

Então a Filosofia está em diálogo com a Matemática, Física, Biologia, História, Sociologia. Só que o grande problema que temos no Brasil é a nossa estrutura escolar disciplinar; por que a Filosofia não funcionou lá nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo? Porque temas filosóficos apareciam de forma transversal e nossos professores das disciplinas específicas não eram formados para trabalhar esses temas transversais e muitos desses temas eram filosóficos, como a ética, por exemplo. Um professor de matemática, português não é formado para trabalhar com ética. E os Parâmetros diziam que a ética é um tema tão importante que ela não pode ser uma disciplina, tem que estar em todas. Legal, discurso bacana. Mas na prática ela simplesmente não aparece na escola porque cada professor vai trabalhar o seu tema, assunto, conteúdo.

Ressaltamos uma fala importante de Gallo (2012, p.06) quanto à presença do componente de Filosofia no contexto do Ensino Médio.

Lutamos muito para incluir a filosofia como disciplina na Educação Básica porque a lógica das nossas escolas é lógica disciplinar. Se você não tem uma disciplina de filosofia não tem como contratar professor de filosofia. Com isso tivemos que lutar para que a filosofia aparecesse como disciplina. No entanto, com a BNCC, quando a gente joga para as questões das áreas isso se dilui, a gente perde o que havíamos

alcançado com a lei de 2008 da obrigatoriedade da filosofia como disciplina. Do meu ponto de vista, você precariza a presença da filosofia na escola.

E concordamos com ele quando afirma que: “Se você não tem uma disciplina de Filosofia não tem como contratar professor de Filosofia.” (GALLO, 2012, p. 06). Ou seja, se perderá uma luta que foi fazer com que a Filosofia estivesse de forma obrigatória no currículo de Ensino Médio.

Ao observar que o Professor Silvio Gallo apresenta muito bem o retrato que se dá à Filosofia no currículo do Ensino Médio a partir da implementação da BNCC, e como ela perde espaço tanto diante dos componentes que fazem parte da sua Área de Conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), como também dos outros componentes de outras áreas (Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza).

Contudo temos que ocupar espaço que nos é dado a partir dos Itinerários Formativos (Trilhas e Aprofundamento, Eletivas), onde poderemos fazer com que o conhecimento de filosofia não se perca, mas possa ganhar espaço. Assim os nossos professores deverão sim observar estes espaços ofertados pelas unidades escolares e fazer com que a filosofia ganhar espaço nestes itinerários.

CAPÍTULO III – DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO TOCANTINS (DCT)

Este capítulo descreve o Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT/TO, 2022), em seus Cadernos Orientadores, na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com ênfase no componente de Filosofia (DCT/TO-EM, 2022).

O Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022) foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação no dia 21 de junho de 2022, com a resolução de nº 108 e publicado no Diário Oficial do Estado do Tocantins, no dia 27 de junho de 2022. É constituído por:

- I - Caderno 1 - Disposições Gerais, contendo os pressupostos teóricos e filosóficos;
- II - Caderno 2 - Formação Geral Básica;
- III - Caderno 3 - Itinerários Formativos (Unidades Curriculares):
 - a) Trilhas de Aprofundamento por áreas de conhecimento.
- IV - Caderno 4 - Itinerários Formativos (Unidades Curriculares):
 - a) Eletivas;

b) Projeto de Vida.

3.1. CADERNO 1- DISPOSIÇÕES GERAIS

De acordo com o Documento Curricular do Estado do Tocantins, Etapa Ensino Médio (DCT/TO- EM, 2022),

O Caderno 1 compõe a primeira parte do Documento Curricular do Território do Tocantins - Etapa Ensino Médio e está organizado nas seguintes seções: Apresentação; Estruturação do DCT-TO, Etapa Ensino Médio; Marcos Legais, Introdução; As juventudes e o Ensino Médio Tocantinense; Princípios Orientadores; Modalidades de Ensino Etapa Ensino Médio; Avaliação; Formação de Professores; Arquitetura do Ensino Médio e as possibilidades para o Território; Projeto Político Pedagógico; e Referências (DCT/TO, 2022, p. 18).

3.1.1. Princípios Orientadores

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Etapa Ensino Médio, estão asseguradas no Art. 206 da Constituição Federal. Suas formas de organização e oferta estão contidas nos princípios específicos da LDB/9394/96 (BRASIL, 1996), a qual foi atualizada pela Resolução 3, de 21 de novembro de 2018.

O DCT/TO (2022), Etapa Ensino Médio segue, além dos princípios expressos pelas DCNEM, os dois fundamentos pedagógicos estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2018) que devem conduzir a prática pedagógica das Escolas das redes: “o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral” (BNCC, BRASIL, 2018).

3.1.2. Foco no desenvolvimento de competências e Educação Integral

De acordo com a BNCC:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

A reestruturação no currículo foi norteadada pelas dez competências gerais compatíveis com a Educação Básica. As competências abrangem de forma integral conceitos, mecanismos, comportamentos, princípios, e possibilitam o desenvolvimento de competências socioemocionais. Para verdadeiramente assumirem uma posição, os estudantes necessitam

aprender o que efetivar com o conhecimento adquirido, considerando que alguns entendimentos socioemocionais estão conectados com a aprendizagem e com as atividades na vida. Segundo Gomes (2012), “essa habilidade de transferir o que se sabe, seja em circunstâncias da vida real, seja dividindo conhecimento com outras pessoas, ajuda os estudantes a desenvolverem as competências para o século 21”.

Para produzir um currículo que atenda a essas competências é imprescindível que compreendamos que sua realidade é metadisciplinar, ou seja, não deve estar vinculado a um componente ou área específica. Então, é necessário um planejamento coletivo que assegure ações peculiares para que contemplem cada competência. Destarte, para a concretização do currículo sob uma perspectiva de agregação curricular, o planejamento do professor não pode acontecer de forma solitária, considerando que as habilidades estão ordenadas por área. É necessário, portanto trabalhar habilidades articuladas entre os vários componentes da área.

Somente será possível desenvolver um currículo por área de conhecimento na medida em que cada professor, dentro de seu componente, contribua para o desenvolvimento de competências. Adotar uma atitude coletiva para o planejamento do professor é importante para a reformulação e integração do currículo, assim contemplando a área do conhecimento por uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, pois cada componente favorecerá com o específico conhecimento da área. Dessa forma os conceitos são estruturados aos objetos do conhecimento em benefício do desenvolvimento das habilidades.

O procedimento por área de conhecimento presume uma relação entre o conhecimento específico de cada componente e os conhecimentos produzidos a partir da comunicação entre eles. Requer do professor um profundo conhecimento dos conteúdos, conceitos e objetos de conhecimento, além do diálogo com os outros componentes buscando, concordância ou discordância, sem priorizar conceitos a respeito das individualidades.

A carga horária do professor deve ser reservada a estudos que possibilitem a ampliação e o amadurecimento da organização curricular levando em conta a área de conhecimento, dessa forma organizando um planejamento coletivo e integrado, com perspectivas de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre os componentes. Havendo o trabalho coletivo e a integração, os professores poderão organizar os objetos de conhecimento que auxiliem no desenvolvimento das habilidades, ultrapassando o ensino conteudista, modificando com um pensamento complexo e metacognitivo.

Com essa nova conduta, é possível imaginar situações de aprendizagem que possibilitem a associação do currículo escolar com episódios do cotidiano dos estudantes. Além do mais, o desenvolvimento de procedimentos didáticos, que provenham dos Temas

Contemporâneos Transversais, representa uma possibilidade para exprimir as ligações e a integração entre os componentes curriculares, envolvendo a diversidade da juventude servida no Ensino Médio e vinculando a escola à sua prática social.

Para a concretização das propostas de ressignificação curricular advindas da BNCC (2018) e difundidas no Documento Curricular para o Ensino Médio, a escola deve levar em consideração o planejamento e a avaliação da aprendizagem como atividades essenciais do trabalho pedagógico. Para Zabala (1998, p. 17),

[...] desde uma perspectiva dinâmica e desde o ponto de vista dos professores, essa prática deve ser entendida como reflexiva e não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões e as expectativas e a avaliação dos resultados.

À vista disso, o conhecimento passa a ter um novo conceito e uma configuração de uso no processo de ensino, considerando que a competência vai muito além dos conhecimentos, uma vez que ela concebe a capacidade de relacionar de forma significativa esses conhecimentos para aplicar na proposta resolutiva de um determinado problema.

Dessa forma, a nova perspectiva curricular para o Ensino Médio possibilita a conexão entre os saberes propostos na Formação Geral Básica e na parte flexível curricular, desenvolvendo competências que preparem os estudantes para atuar de forma produtiva na vida social e no mundo do trabalho.

Para a BNCC (2018, p. 14),

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Desse modo, concebemos a Educação Integral como o desenvolvimento do estudante em sua totalidade e potencialidade, sugerindo uma abordagem escolar que promova o

desenvolvimento de competências para a vida. Portanto, o desenvolvimento de competências e a educação integral do jovem tocantinense são os fundamentos pedagógicos da prática docente. A partir desses dois marcos, o planejamento, a avaliação, a gestão da sala de aula, a relação com os pais, as relações entre professores e entre os alunos partem, necessariamente, do desenvolvimento de habilidades, exigindo também nova postura da comunidade escolar frente à reestruturação do projeto pedagógico da escola, uma vez que a integralidade exige uma conexão clara e plausível entre todas as áreas de conhecimento.

Além dos fundamentos das DCNEM e BNCC, o DCT-TO, etapa Ensino Médio, foi construído com base em três premissas: Juventudes, Mundo do Trabalho e Tecnologias. Segundo o Estatuto da Juventude, instituído pela Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013, em seu Art. 1º, § 1º, “para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”. (BRASIL, 2013).

O Estatuto reflete as novas demandas no campo dos direitos, como por exemplo, o direito à comunicação e à expressão, o direito ao território, à mobilidade, à liberdade e à livre orientação sexual, entre outras questões que são consideradas inovadoras diante dos marcos legais vigentes até então. Ao todo, são onze direitos previstos no Estatuto (BRASIL, 2013):

01. Direito à Diversidade e à Igualdade;
02. Direito ao Desporto e ao Lazer;
03. Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão;
04. Direito à Cultura;
05. Direito ao Território e à Mobilidade;
06. Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça;
07. Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil;
08. Direito à Profissionalização ao Trabalho e à Renda;
09. Direito à Saúde;
10. Direito à Educação;
11. Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente.

É preciso destacar que, para garantir os direitos da juventude, é necessário assegurar que os jovens das classes populares tenham condições de igualdade em sua trajetória de vida, até à sua emancipação¹¹.

Isso requer promover oportunidades educacionais, especialmente no Ensino Médio, mas também o acesso, por meio de políticas públicas, ao lazer, à cultura e a uma gama de outros direitos que são igualmente importantes para garantir uma vida digna aos jovens brasileiros. Portanto, é necessário que a juventude seja empoderada nos seus territórios, reconhecida em suas linguagens e práticas políticas e favorecer ser protagonista no processo de efetivação dos

¹¹ A palavra “emancipação” significa a libertação ou independência de alguém. No direito brasileiro, a emancipação é o ato que faz com que pessoas se tornem capazes na esfera civil antes da idade correta.

seus direitos. Isso requer que a educação consiga reconhecer essa discussão contemporânea de juventudes no Brasil. Para isso, a escola e as políticas educacionais devem reconhecer os jovens como portadores de conhecimento e parceiros de promoção da transformação das escolas e de seus territórios.

Para tanto, é essencial reconhecer as desigualdades em seus percursos, acolher a diversidade de seus modos de vida e criar canais efetivos de escuta, empoderamento e ação. O protagonismo dos estudantes, assim como preconiza a BNCC e o Novo Ensino Médio, deve ser central na construção do projeto pedagógico das escolas brasileiras.

3.1.3. Mundo do trabalho

De acordo com o Documento Curricular (DCT/TO-EM, 2022), nessa nova configuração do Ensino Médio, a qual o compreende como uma etapa de ensino que aprofunda e consolida as aprendizagens da educação básica, e que visa uma formação integral do estudante, é necessário discutir a formação para o mundo do trabalho.

Ainda segundo o Documento Curricular (DCT/TO-EM, 2022),

Aqui, a defesa centra na discussão de uma formação integrada, do mundo do trabalho aos saberes da escola, em que seja possível debater as contradições nas relações sociais, para que o estudante, futuro trabalhador, apreenda as condições de produção de sua existência por meio do trabalho, e as próprias condições de produção da sociedade.

Para Ciavatta (2005, p. 85), “a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional deve buscar os seus fundamentos na formação humana em seu sentido pleno”.

Como formação humana, a formação integrada busca “garantir ao adolescente”, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

O Documento Curricular (DCT/TO-EM, 2022) para o Novo Ensino Médio defende:

Uma formação integrada entre ciência e cultura, que se opõe ao reducionismo da formação para o mercado de trabalho, uma formação que incorpora o conhecimento histórico e científico produzido pela humanidade, aos valores éticos e políticos, que conduzem o estudante para uma prática social mais consciente dos limites e possibilidades impostos pelos condicionantes sociais.

Essa integração proposta fica cristalina no desenvolvimento dos itinerários formativos, que buscam essa conexão e ampliação do foco até então defendido pelo currículo escolar: os saberes propedêuticos. O acesso e a preparação para o mundo do trabalho representa para o jovem estudante a melhor e mais viável alternativa para alcançar seus objetivos educativos, profissionais e pessoais.

3.1.4. Tecnologias

O Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022) difunde a princípio a tecnologia e seu uso pedagógico no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, buscando satisfazer às demandas da sociedade, do mundo do trabalho e aos interesses dos jovens tocantinenses. Por meio da internet ou outras tecnologias, o professor e a escola conseguem modificar e produzir uma ligação com os avanços da sociedade.

Segundo o Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022),

No processo de ensino e aprendizagem em sintonia com a quinta competência “Cultura Digital”, a tecnologia e seu uso pedagógico entram no âmbito escolar com vistas a atender as novas demandas da sociedade, do mundo do trabalho e dos anseios dos jovens. Por meio da Internet e de outras tecnologias, a escola e o professor podem inovar e, ao mesmo tempo, construir um vínculo com os avanços da sociedade. O foco aqui é promover uma aprendizagem significativa para os estudantes, incorporando métodos diferenciados baseados no uso da tecnologia na prática de ensino.

A BNCC (BRASIL, 2018) traz no âmbito das competências gerais a quinta competência “Cultura Digital”, que fomenta a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDIC), cujo objetivo é promover uma aprendizagem significativa para os estudantes, incorporando métodos diferenciados baseados no uso da tecnologia na prática de ensino.

Ainda no Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022),

No que tange aos projetos pedagógicos, é necessário um novo olhar sobre as novas tendências educativas, buscando formas de implementar a aprendizagem democrática e inovadora. A fim de promover e incentivar o ensino com o uso de tecnologias, a exemplo disso o movimento “STEM” sigla em inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, visa encorajar as escolas a trabalharem de forma articulada e aplicada, e ainda estimular o público feminino a se interessar mais por estas áreas de estudo. O STEM também prioriza o letramento científico, promovendo a formação integral do estudante preparando-o para lidar com os novos desafios do mundo na era tecnológica. É importante também que a escola trabalhe de forma a desenvolver a autonomia, a pró-atividade e a autogestão, consolidando a formação plena do indivíduo.

Fazendo uso da internet, tem-se acesso a um universo de aprendizagens cibernéticas que possibilitarão aos professores e estudantes terem alcance aos REDs (Recursos Educacionais Digitais), ampliando a viabilidade de caminhos mais arrojados.

Para o Documento Curricular do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022), “assim como qualquer recurso, a utilização de tecnologias deve ocorrer de forma assistida, de modo que o objetivo proposto no planejamento do trabalho seja alcançado”. E continua (DCT/TO-EM, 2022),

Por mais importante que a aprendizagem do estudante tenha impacto, é preciso prepará-lo para lidar com o mundo virtual que dispõe de muitas ferramentas atraentes, mas ao mesmo tempo perigosas, que podem influenciar negativamente alguns aspectos socioemocionais como, por exemplo, o *Cyberbullying*, que pode deixar marcas indelévels na vida do estudante. Por isso, é necessário refletir e orientar sobre o uso responsável dos recursos tecnológicos.

3.2. MODALIDADES DE ENSINO - ETAPA ENSINO MÉDIO

Ao se pensar na organização curricular do DCT/TO-EM (2022), “é preciso considerar as normativas comuns a todas as etapas e modalidades de ensino, respeitando a especificidade dos sujeitos que a integram”. Cada etapa/modalidade é balizada por objetivos e princípios e ainda pelas diretrizes educacionais que a regulam, conforme a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que destaca a inseparabilidade dos conceitos referenciais.

De acordo com o DCT/TO-EM (2022), “no processo educativo, estudantes e educadores se confrontam com enredamento e tensão, que perpassa todo o processo da formação do ser humano na sua multidimensionalidade”. E, continua: “Em todo o percurso educacional e na ação educativa, o respeito aos estudantes e aos diferentes tempos mentais, culturais e socioemocionais é uma exigência”.

Os sistemas educativos a que os estabelecimentos de ensino estão vinculados devem prover condições para que os partícipes (crianças, adolescentes, jovens e adultos), com sua diversidade (gênero, etnia, condição física, intelectual e emocional, classe social, origem e crença), tenham a possibilidade de receber a formação adequada à idade e ao percurso em todas as etapas e modalidades de ensino.

Deste modo, o documento (DCT/TO-EM, 2022) “evoca e compreende todas as normativas para a elaboração do currículo específico para cada etapa e modalidade de ensino, focando na motivação que valida a existência dos estabelecimentos de ensino: os estudantes e os seus direitos de aprendizagem”. E vai além: “A estrutura e o funcionamento da educação são normatizados na forma de sistema e apresentam uma estrutura peculiar constituída por uma rede em seus diferentes níveis e modalidades de ensino”.

Ainda de acordo com o DCT/TO-EM (2022),

Escola é, por excelência, espaço promotor de desenvolvimento, aprendizagem e inserção social de todas as crianças, jovens e adultos. Prepará-los para viver em grupo e usufruir de seus direitos de cidadão de forma ética é responsabilidade de toda a sociedade, sobretudo, tratando-se daquelas que, por algum motivo, se encontram em situação de desvantagem. Construir na escola um ambiente no qual a presença da diversidade seja o reflexo da sociedade em que ela se insere, considerando as diferenças como aspectos enriquecedores no processo formativo de cada um, esse, sim, é o maior desafio de nossa comunidade educativa.

Sendo assim, o modelo educacional deve desencadear respostas coerentes com o meio no qual estão inseridos os educandos, independentemente de idade, quantidade de pessoas, raça, etnia, cultura, condição social, etc., buscando o aperfeiçoamento de metodologias já existentes e também a criação de novas formas de ensinar que condigam com as novas formas de aprender.

Partindo do princípio de que a aprendizagem não se restringe somente aos conteúdos, senão que também se estende, inclusive, ao desenvolvimento de habilidades e competências, caracterizadas por relacionar teoria (conceitos) com aplicabilidades concretas; práticas significativas (procedimentos) frente aos desafios da vida; proporções efetivas frente ao mundo e à sociedade (atitudes e valores) e a progressão de estudos; O DCT/TO-EM propõe contextualizar as dez competências gerais indicadas pela BNCC para a Educação Básica, no intuito de rever as concepções sobre os resultados/desempenho dos estudantes.

As dez competências gerais apresentam novas dimensões para o currículo e atuação escolar, na medida em que fortalecem aspectos que são colocados em prática pelos estudantes da modalidade. Também evidenciam outros que, anteriormente, eram desconsiderados frente aos conteúdos. Nesse sentido, torna-se necessário contextualizar as 10 competências gerais, mencionadas anteriormente, no intuito de rever as concepções sobre os resultados e desempenho dos estudantes.

3.2.1. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio compreende os cursos e programas que compõem a Educação Profissional Tecnológica que apresenta como proposta o desenvolvimento de currículos educacionais inovadores e atualizados para promover a qualificação profissional dos estudantes de forma efetiva, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de diferentes áreas (científicas, jurídicas, políticas, sociais, econômicas, organizacionais, culturais, éticas, estéticas etc.) e, assim, prepará-los para ingressarem no mundo do trabalho.

O currículo elaborado para atender a essa modalidade de ensino, abrange as perspectivas da flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização e o incentivo à inovação científico-tecnológica. A elaboração de propostas para itinerários de Formação Técnica e Profissional parte de preceitos relativos à regulamentação do exercício profissional, arranjo produtivo local, empregabilidade do egresso e identidade da instituição, respeitando sempre a escuta e o interesse das juventudes.

A adequação e ressignificação curricular apresentadas na reforma do Ensino Médio alinham-se com a legislação e com as diretrizes curriculares que tratam da educação profissional, em todas as suas possibilidades e oportunidades. Entre os documentos de referência, cabe destacar o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, Catálogo Brasileiro das Ocupações e as Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Profissional Tecnológica.

No território do Tocantins, o compromisso educativo e social estabelecido pela Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015, publicada no Diário Oficial nº 4.411 (TO 2015), fortalece a educação profissional à medida que define o avanço nas matrículas e ofertas ligadas à territorialidade. Segundo o Art. 4 da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021), a educação profissional e tecnológica, que se fundamenta no § 2º do art. 39 da LDB e no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), encontra-se organizada e pode ser desenvolvida por meio de cursos e programas de:

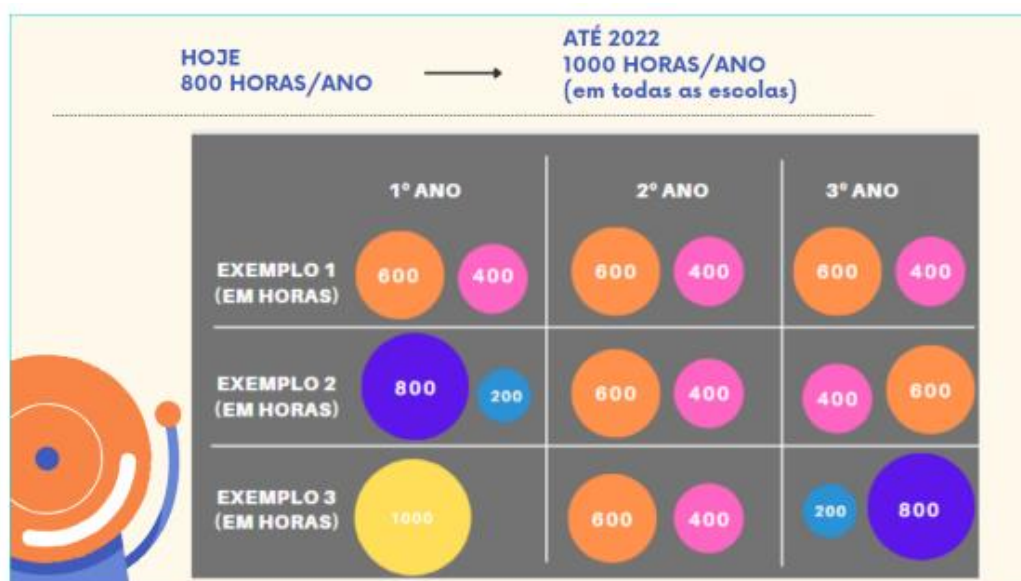
- I - Qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores;
- II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica;
- III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, cursos de especialização profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional.

3.3. O NOVO ENSINO MÉDIO

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL 2018) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os Itinerários Formativos (no regime parcial) e nas Escolas de Tempo Integral, as Unidades Curriculares Integradoras com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

3.3.1. Arquitetura do Ensino Médio e as possibilidades de Estruturas para o território do Tocantins

Essa mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas da realidade dos estudantes do século XXI, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. O infográfico a seguir traz possíveis arranjos com distribuição da carga horária da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, ao longo dos três anos do Ensino Médio.



Nesse sentido, a

SEDUC do estado do Rio Grande do Sul (2018), com base na BNCC (2018) destacou um ponto de atenção:

É importante que seja dada uma carga horária específica para o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes logo no início da etapa, para que os estudantes tenham a oportunidade de exercer seu protagonismo desde o começo do Ensino Médio, momento em que ocorre o maior número de evasão.

Essa informação exige estar em consonância com a sociedade, considerando as dúvidas que a globalização oferece em meio a espaços mundiais, buscando políticas que se voltem para a resolução de problemas advindos desse descompasso.

3.3.2. Possibilidades de oferta de carga horária para o Ensino Médio

A arquitetura curricular do território do Tocantins (SEDUC/TO 2022) compreende desde 2022, a seguinte carga horária:

- Formação Geral Básica com, no máximo, 1.800 horas e;
- Itinerários Formativos com o mínimo de 1.200 horas;

A Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021 (BRASIL, 2021), instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, tendo como objetivo apoiar às Unidades da Federação no processo de implementação dos documentos curriculares, alinhados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), bem como efetivar a operacionalização do art. 24 § 1º, e do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Desta forma, desde 2022, as Escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino atendem a carga horária de mil horas anuais. A implementação do novo referencial curricular no Tocantins atende ao seguinte cronograma, conforme Portaria/MEC Nº 521/2021 (BRASIL, 2021):

- 2022 - Implementação do Documento Curricular, na 1ª série do Ensino Médio.
- 2023 - Implementação do Documento Curricular, nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio.
- 2024 - Implementação do Documento Curricular, nas 3ª séries do Ensino Médio.

O cronograma contempla também o monitoramento da implementação do Documento Curricular do Território do Tocantins e formação continuada dos profissionais da educação, nos anos de 2022 a 2024.

3.3.3. Formação Geral Básica

De acordo com o Documento Curricular do Tocantins (DCT/TO-EM 2022), “a organização curricular da Formação Geral Básica será anual, organizada por área de conhecimento, com distribuição de carga horária por componente curricular, conforme exemplo de Estrutura Curricular do Ensino Médio - Tempo Parcial”.

No caso da modalidade indígena, é assegurada estrutura curricular específica, em atendimento à Resolução CEB 3 de 10/11/1999 (BRASIL 1999), publicada no Diário Oficial da União em 17 de novembro de 1999, no inciso III, que reza que “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo”.

Na Arquitetura do Ensino Médio ofertado no território do Tocantins, segundo o Documento Curricular (DCT/TO-EM 2022),

a Formação Geral Básica (1.800 horas conforme BNCC) e os Itinerários Formativos (1.200 horas), integralizam 3.000 horas relógio, sendo ofertadas 25 horas semanais (relógio) que, convertidas em horas/aula, correspondem a 30h/a semanais (de 50 minutos cada) na rede estadual do Tocantins, totalizando 3.600 horas/aula - regime parcial e 5.400 horas/aula – regime integral. Na prática, o estudante no regime parcial, permanece em média 4 horas e 15 minutos na escola, sendo ofertadas 5 horas/aula na forma Presencial (P) e o sexto horário é ofertado na forma Não Presencial (NP). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2018), é assegurado até 20% das aulas do turno diurno e 30% das aulas do noturno poderão ser oferecidas na modalidade de Educação à Distância (EaD).

Destaca-se, conforme tais diretrizes, que há diferença entre ensino a distância¹² e o ensino mediado por tecnologias¹³. O primeiro está baseado em uma aprendizagem na qual o professor e o estudante não estão, necessariamente, conectados ao mesmo tempo. O segundo se estrutura em uma aprendizagem em que o professor e o estudante estão conectados em um mesmo momento, embora ocupando diferentes espaços, próximos ou longínquos.

¹² Educação a distância é a modalidade educacional na qual os alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (MEC/EAD2021).

¹³ A educação presencial mediada por tecnologia é uma prática pedagógica inovadora, que permite a realização de aulas a partir de um local de transmissão para salas localizadas em qualquer lugar do país e do mundo. Seus pressupostos imprescindíveis são aula ao vivo e presença de professores, tanto em sala quanto no estúdio (MEC/CNME 2018).

Na Arquitetura Curricular para as escolas estaduais do Tocantins, de acordo com o Documento Curricular (DCT/TO-EM 2022),

17% da carga horária, no diurno, será ofertada na forma Não Presencial (NP), totalizando 5 horas/aula de forma NP, por semana, em cada série. No turno noturno serão 9 h/a de forma NP, por semana, em cada série, totalizando 30% Não Presencial (NP), conforme possibilita a legislação. As aulas não presenciais (NP) visam o efetivo cumprimento da carga horária anual prevista nas DCNEM (2018).

Assim, é necessário que as equipes gestoras e pedagógicas das escolas de Ensino Médio de rede compreendam que para o desenvolvimento de Atividades Não Presenciais¹⁴ (NP) a escola deve garantir e favorecer a aprendizagem dos jovens por meio de aulas e atividades com intencionalidade pedagógica, ofertando atividades bem estruturadas, orientadas, contextualizadas e significativas para os estudantes de forma síncronas ou assíncronas.

Na execução das aulas não presenciais, os professores poderão utilizar recursos tecnológicos e não-tecnológicos, a depender da realidade e condições de cada escola. Neste contexto, vale destacar que as metodologias ativas vinculadas ao ensino híbrido, tais como: sala de aula invertida, rotação por estações, metodologias baseadas em projetos, clubes temáticos, entre outras possibilidades, são técnicas metodológicas úteis para desenvolver na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos (Unidades Curriculares Eletivas, Trilhas de Aprofundamento e Projeto de Vida).

Na oferta de Aulas Não Presenciais, a escola tem diferentes possibilidades de usos de recursos educacionais tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem do estudante, como Fóruns *online*, *Quiz*; Infográfico, Videoaulas, *E-book*, *Template*, *Webinário*, *Lives* em redes sociais como Youtube, Facebook e Instagram, Blog, *Podcast*, *Hangout*, dentre outros; ou seja, há inúmeras possibilidades de propostas metodológicas para que, no ensino não presencial, os professores possam ministrar aulas dinâmicas e significativas aos estudantes.

Outra possibilidade de proporcionar contextualização, interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade ao currículo se deve realizar por meio dos Projetos Integradores,¹⁵ os quais podem ser utilizados para compor a carga horária das Aulas Presenciais e Não Presenciais dos componentes curriculares das quatro áreas de conhecimento.

¹⁴ É um formato de aula online pré-gravada pelo professor, que disponibiliza o arquivo em vídeo no ambiente virtual de aprendizagem da escola para os alunos assistirem de casa. <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/aula-assincrona>.

¹⁵Os projetos integradores perpassam os três anos do Ensino Médio e envolvem as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias), com a orientação de que cada área do conhecimento poderá desenvolver até dois projetos integradores por ano (DCT/TO-EM 2022).

Por se tratar de Temáticas Contemporâneas Transversais, dependendo da intencionalidade pedagógica da escola, podem ser ofertados pela periodicidade que atenda aos objetivos e metas (semanal, mensal, bimestralmente ou por mais períodos letivos), podendo envolver uma ou mais turmas (ou até toda a comunidade escolar) nas atividades propostas.

3.3.4. Grades Curriculares

Seguem, em conformidade com o Documento Curricular do Tocantins (DCT/TO-EM 2022), as opções de oferta do Tempo Parcial de Ensino Regular, do Tempo Integral de Ensino e da Educação de Jovens e Adultos/3º Segmento na rede estadual de ensino do Tocantins. Tempo Parcial de Ensino – 3.600 horas/aula O percurso formativo do Tempo Parcial (1ª a 3ª séries) do Ensino Médio de Tempo Parcial no território do Tocantins terá 3.000 horas/relógio que, convertidas em horas/ aula de 50 minutos, integram 3.600 horas/aula.

Com isso, o estudante de Tempo Parcial cursará na Formação Geral Básica (Parte Obrigatória/BNCC) 2.160 horas/aula e nos Itinerários Formativos (Parte Flexível) 1.440 horas/aula (DCT/TO-EM 2022).

OPÇÃO 01 - 3.600 horas/aula (Tempo Parcial)					
ANO	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (HORAS/AULA)	TRILHAS DE APROFUNDAMENTO (HORAS/AULA)	ELETIVAS (HORAS/AULA)	PROJETO DE VIDA (HORAS/AULA)	TOTAL (HORAS/AULA)
1º	960	-	120	120	1.200
2º	720	360	80	40	1.200
3º	480	600	80	40	
TOTAL	2.160	960	280	200	3.600

DCT/TO-EM 2022

Para o atendimento às especificidades do território e dos estudantes das 2ª e 3ª séries que iniciaram a Flexibilização Curricular nas Escolas-Piloto em 2019, segue a opção 02 (DCT/TO-EM 2022).

OPÇÃO 02 - 2.400 horas/aula - 2ª e 3ª séries/Urbanas - Piloto (Tempo Parcial)					
ANO	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (HORAS/AULA)	TRILHAS DE APROFUNDAMENTO	ELETIVAS (HORAS/AULA)	PROJETO DE VIDA (HORAS/AULA)	TOTAL (HORAS/AULA)
2º	1.000	-	120	80	1.200
3º	600	480	80	40	1.200
TOTAL	1.600	480	200	120	2.400

DCT/TO-EM 2022

A opção 6 será ofertada até a conclusão do processo formativo dos estudantes que iniciaram o Ensino Médio conforme Estruturas Curriculares aprovadas pela Res. CEE/TO Nº 160/2017, vigência: 2022 e 2023 (DCT/TO-EM 2022).

OPÇÃO 06 - Urbanas Regulares 2º e 3º séries Substitui a Res. Nº 160/2017 (Tempo Parcial)				
ANO	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (HORAS/AULA)	ELETIVAS (HORAS/ AULA)	PROJETO DE VIDA (HORAS/ AULA)	TOTAL (HORAS/ AULA)
2º	1.000	120	80	1.200
3º	1.000	120	80	1.200
TOTAL	2.000	240	160	2.400

Fonte: DCT/TO-EM 2022

A partir da implantação do Novo Ensino Médio, os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderão ser incorporados aos currículos do Ensino Médio na parte flexível como Itinerários de Formação Técnica e Profissional. O Documento Curricular do Território do Tocantins, Etapa Ensino Médio (DCT/TO-EM 2022), propõe que estes itinerários sejam denominados na organização curricular como Trilhas de Aprofundamento, seguindo as especificações abaixo:

- *Trilhas de aprofundamento composta por Cursos Técnicos* – destinada a habilitação profissional reconhecida por meio de diplomas em cursos listados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Esta proposta pode ser estruturada com diferentes arranjos curriculares, possibilitando a organização de itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica, sendo reguladas e normatizadas por ato emitido pelo Conselho Estadual de Educação.
- *Trilhas de Aprofundamento compostas por Cursos de Qualificação Profissional* – refere-se à Formação Inicial e Continuada (FIC) para desenvolvimento de competências relacionadas ao perfil profissional listado na Classificação Brasileira das Ocupações (CBO). Esses cursos possuem carga horária simplificada e não conferem um diploma de Técnico, mas uma Certificação para determinada função e não profissão. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos descreve as possibilidades de itinerários formativos para essa formação relacionados a cada curso técnico, cabendo a Unidade Escolar, orientada pelos sistemas, elaborar seus projetos e planos, a partir dos instrumentos de diálogo e dos preceitos já citados.
- *Trilhas de Aprofundamento compostas por Formações Experimentais* – são formações experimentais ainda não reconhecidas formalmente, que podem ser classificadas como experimentos pedagógicos, a ser tratados de forma singular, sujeito a avaliação e monitoramento e respeitando o prazo de seis meses a cinco anos para sua inclusão no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). No território do Tocantins, os itinerários de Formação Técnica e Profissional podem ser ofertados nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio (DCT/TO-EM 2022).

De acordo com o Art. 7º, da Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012, do CNE/EB, da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB 2012), “a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio”. Sobre esses formatos cabem as seguintes especificações: *articulada*, pode ser desenvolvida nas seguintes formas (CNE/CEB 2012):

- a) *integrada*, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que finaliza a última etapa da Educação Básica;
- b) *concomitante*, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;
- c) *concomitante intercomplementar*, quando é desenvolvida simultaneamente em diferentes instituições ou rede de ensino, com matrículas distintas, com convênio ou acordo para execução de projeto pedagógico unificado; II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (CNE/CEB 2012).

A definição e implementação de itinerários formativos pode ser disponibilizada / viabilizada na mesma escola ou em instituições de ensino distintas, sendo essencial a identificação preliminar das possibilidades de articulação e formalização de parcerias locais, com instituições de reconhecido mérito e capacidade, previamente credenciadas junto ao órgão regulador estadual. As parcerias¹⁶ destinadas aos itinerários formativos estão fundamentadas na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e devem ter como premissa o direito do estudante e a responsabilidade da instituição nas condições de oferta, permanência e aprendizagem.

No contexto da implementação do Novo Ensino Médio, a reestruturação curricular está no centro da discussão, em que a flexibilização surge como uma alternativa de tornar o currículo dessa etapa de ensino mais coerente.

A flexibilização curricular, com uma Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos são o fio condutor da implantação desse novo currículo, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades.

Essa alteração de foco na materialização do currículo acarreta uma obrigatoriedade de reflexão da concepção de avaliação e seus contornos, quanto à aprendizagem e à instituição. Assim, é demanda essencial da comunidade escolar repensar, refletir, discutir e debater, de forma democrática e coletiva, a organização dos processos avaliativos que deverão ser adotados na escola.

¹⁶ Parcerias com a iniciativa privada, o Sistema “S” (SESI, SENAI, SENAC, SESC), entre outros.

O DCT/TO-EM direciona esse processo, quando aponta a concepção de avaliação¹⁷, tanto no âmbito da aprendizagem quanto da instituição de ensino, e direciona a condução das práticas avaliativas na implementação do Novo Ensino Médio.

“Na educação escolar brasileira, ainda se encontram fortes traços da avaliação classificatória, seletiva e excludente. Ainda se avalia para dar nota e para aprovar ou reprovar os alunos” (VILLAS BOAS, 2006, p. 77). E essa concepção de avaliação torna o currículo um dos instrumentos, que de forma velada, contribui significativamente para a evasão. Na década de 90, a educação no Brasil ampliou significativamente a oferta de vagas, com destaque relevante para o Ensino Médio. Questiona-se essa democratização do acesso quando os indicadores educacionais dessa etapa de ensino são analisados, com a constatação de um alto índice de reprovação, abandono e evasão escolar.

Como afirma Vasconcellos (2014, p. 18), “o fracasso escolar¹⁸ é outra forma de exclusão: a exclusão dos incluídos, já que formalmente os alunos estão no sistema, mas não estão aprendendo, tendo, portanto, boa parte do seu desenvolvimento comprometido”. Na obviedade, torna-se sem sentido ampliar a oferta de vagas sem ofertar um ensino de qualidade que garanta o sucesso e a permanência dos estudantes. Para tanto, é exigido da equipe escolar a adoção de novas alternativas, estratégias e intencionalidades do processo avaliativo. Ou seja, é imperioso superar a avaliação com uma “concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, termina por separar aqueles estudantes que aprenderam daqueles que não aprenderam” (FERNANDES, 2007, p. 20).

Luckesi (2003, p. 11) defende que: “historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de avaliação da aprendizagem escolar, mas na verdade, continuamos a praticar exames”.

E a classificação surge como resultado, apenas apontando os aprovados e os reprovados. A partir dessa realidade, e nesse contexto de inovação, a avaliação é concebida como um instrumento que orienta a realização do trabalho pedagógico, auxiliando na identificação das dificuldades apontando caminhos para garantir a progressão da aprendizagem. Para mais, auxilia o estudante na tomada de consciência dos seus erros e acertos, limites e potencialidades,

¹⁷ A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (BRASIL, 1997, p.55).

¹⁸ O aluno que fracassa na escola é considerado, muitas vezes, como portador de uma anormalidade, aquele que foge dos padrões de normalidade estabelecidos pela classe dominante, possui algum tipo de desvio ou déficits, considerado um problema patológico (Indisciplina e Fracasso escolar – Revista UEG, 2021).

preparando-o para a elaboração de um projeto de vida cada vez mais coerente e possível, considerando sua realidade. A avaliação da aprendizagem requer da equipe docente a internalização dos tipos de avaliação, de seus conceitos e finalidades, para que cada processo seja tratado conforme sua especificidade. É de suma importância que os docentes utilizem avaliações¹⁹ diagnósticas como instrumentos de coleta de informações sobre o nível de aprendizado da turma para, a partir do resultado, adotar estratégias adequadas, conforme o grau de dificuldade dos estudantes.

As avaliações somativas e formativas geralmente são as mais utilizadas no cotidiano escolar com o fim de apontar a importância das duas formas de avaliar, sem contrapor seus objetivos e finalidades. Os resultados mostram que o entrelace de aspectos sobre essas formas de avaliação podem surgir como um caminho para subsidiar os processos de aprendizagem sem prejuízo para o aluno, trata-se de uma ação híbrida entre o formativo e o somativo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB, Lei Nº 9.394/96, (BRASIL, 1996):

A Avaliação Somativa é um instrumento necessário que configura o resultado do desempenho dos estudantes ao final de um período de estudos, geralmente com fins de certificação. É um tipo de avaliação indispensável, mas não o único, que serve para apreciar os resultados da ação educativa e certificar um nível individual do domínio das competências, e almeja determinar níveis de rendimentos e decidir se houve ou não êxito em relação ao aprendizado ao final de uma etapa, com a finalidade específica de classificar, promover ou reter os estudantes.

Nessa perspectiva, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), “a avaliação formativa é delimitada pelo princípio do “protagonismo”. Ou seja, preconiza-se que os conteúdos e as metodologias pedagógicas sejam organizados de maneira que propicie a autonomia e o desenvolvimento pleno dos estudantes”. E continua a LDB (BRASIL, 1996):

Avaliação Formativa tem uma função descritiva, qualitativa e contínua, que tem como objetivo orientar, informar, regular e melhorar o processo pedagógico. Indica ao docente, pontos necessários de intervenção no processo de aprendizagem, possui caráter formativo com clara intencionalidade e posterior intervenção.

O principal instrumento dessa avaliação é um docente comprometido interagindo com o estudante, e coerente com a sua forma de ensinar. Adotar a perspectiva da avaliação formativa na escola questiona a perspectiva de que a grande motivação dos estudantes para frequentar a escola seja a obtenção de nota, a competição e a possibilidade da reprovação.

¹⁹ Vale ressaltar que avaliações diagnósticas não têm como objetivo atribuir nota ou valores, são utilizadas como indutoras do processo de ensino, funcionando como um guia durante o processo.

Segundo Villas Boas (2006, p. 83):

A Avaliação Formativa se baseia em critérios referenciados com foco no estudante, de forma que, para avaliar o progresso da sua aprendizagem, deve ser considerado seu esforço individual, e o seu progresso ao longo do tempo de estudo. A combinação perfeita para a realização da avaliação formativa é quando o estudante conhece e compreende os critérios da avaliação e recebe as condições favoráveis para a participação do processo avaliativo.

A postura docente frente a esse processo faz toda a diferença, em especial na compreensão de que o estudante está em processo, de que não está pronto, acabado, mas em processo de formação. Parece que queremos simplificar: ou o indivíduo é bom ou mau, é competente para a aprendizagem ou incompetente, como se não estivéssemos o tempo todo nos fazendo, como se não fosse possível mudar, como se tivéssemos nascidos prontos.

Essa forma de avaliar deve ser construída por todos os docentes, esclarecendo para o estudante a percepção do seu próprio progresso, do que já sabe e em que precisa avançar. O protagonismo do jovem deve sobressair e para isso é necessário oportunizar ao estudante identificar as lacunas na sua aprendizagem, responsabilizando-se pelo planejamento de desenvolvimento de ações necessárias para a melhoria, fortalecendo sua capacidade de autoavaliação com criticidade e consciência da sua participação no processo colaborativo com os colegas e professores. Portanto, a avaliação somativa se diferencia da formativa quanto ao propósito e ao efeito, e não apenas quanto ao momento de sua realização.

Concebe-se, de acordo com Sant'anna (2001, p. 34) que a avaliação formativa tem como função,

informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios).

Quanto à avaliação formativa Haydt (2000, p. 9), comenta que tem como função:

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito.

Enquanto a avaliação somativa tem o propósito de apontar e classificar os estudantes por níveis de aprendizado e seu efeito é a decisão docente quanto ao seu rendimento, com vistas a futuras intervenções. Por fim, na proposta de desenvolvimento de competências e habilidades, tem-se um indicativo do caminho que deve ser percorrido na avaliação da aprendizagem, e a primeira medida é adotar instrumentos adequados à natureza da habilidade trabalhada e seu

respectivo objeto de conhecimento, já habilidades com trato cognitivo requerem avaliação com foco no cognitivo (geralmente conceitos); as que exigem o desenvolvimento de procedimentos sugerem a promoção de situações em que o estudante possa demonstrar a execução do mesmo. O trabalho com habilidades com foco no atitudinal exige que o discente seja avaliado em situações em que prevaleçam a análise, reflexão e adoção de novas posturas frente aos desafios propostos.

Segundo o currículo do Estado de São Paulo (2008, p.14):

Competências caracterizam modos de ser, raciocinar, interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisões em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje.

As habilidades decorrem das competências adquiridas e se referem ao objetivo imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se possibilitando nova organização das competências (BRASIL, 2000, p.8).

Faz-se necessário frisar que os instrumentos avaliativos também devem ser observados quanto à natureza objetiva e subjetiva das habilidades. Isto significa que uma prova, um teste ou uma avaliação com questões fechadas, com apenas uma alternativa correta, são aplicáveis para se avaliar uma habilidade objetiva. Em outras palavras, verbos mensuráveis dentro das habilidades são mais propensos a avaliações com questões fechadas, inclusive as habilidades avaliadas em larga escala são caracterizadas como objetivas.

As questões abertas são mais propensas ao desenvolvimento do raciocínio, à elaboração complexa da resposta pode-se optar por uma questão que não cabe uma única resposta. Tudo isto é compatível com habilidades subjetivas, que não necessariamente precisam ser mensuradas.

Nessa esteira de inovação pedagógica na implementação do Novo Ensino Médio, a escola deve construir a sua proposta coletiva, configurando a sua avaliação institucional, dado que na elaboração dos indicadores são analisados dados coletados, em contraposição às análises individuais por componentes.

A proposta pedagógica coletiva da instituição deve contar com os critérios avaliativos adotados, a concepção de avaliação da equipe docente, a respectiva atribuição de valores, a adoção de instrumentos variados, a garantia de transparência nos quesitos em que os estudantes serão avaliados, e, principalmente, a garantia da adesão de todo o corpo docente, evitando diferenciação de professores conforme componente curricular ou turma trabalhada. É necessário promover a adoção dos três tipos de avaliação, conforme sua finalidade e propósito:

diagnóstica, formativa e somativa. Segundo Sant’anna, (1995, p. 54) “o professor pode realizar avaliação de forma diagnóstica, formativa e somativa, conforme o fim a que se destina”.

Em síntese, a organização curricular da formação geral básica incide nessa mudança de postura da escola quanto à avaliação. Exige também uma concepção clara sobre a importância da parte flexível do currículo (itinerários formativos) como base e sustentação da formação geral básica. De acordo com a Resolução do CNE 3/2018, p. 2,

Prevê-se ainda, com este novo currículo, oportunizar a jovens, adultos e idosos a vivência de percursos escolares conectados com seus contextos, tempos, espaços e identidades. Pretende-se, com ele, proporcionar ao jovem, por meio da possibilidade do trajeto por múltiplos percursos, em articulação com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural e com o mundo do trabalho, a possibilidade de alcançar seu pleno desenvolvimento.

De acordo com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), “a parte flexível do currículo requer uma atenção especial, na implementação do novo currículo quanto na elaboração dos critérios avaliativos, onde o foco seja no desenvolvimento das aprendizagens (ampliar e aprofundar), e não na constatação de aprovação ou reprovação”.

Assim, no planejamento da aula, se evidenciam três partes essenciais, quais sejam conforme mostramos abaixo (DCT/TO-EM, 2022),

a) Detalhar como fará a contextualização, sensibilização ou problematização do tema ou objeto do conhecimento em estudo; b) Experimentação/ Execução/ Desenvolvimento: detalhar competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, relacionar os objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), metodologias, recursos necessários, metas a serem atingidas e resultados esperados.

Na parte do planejamento, registram-se também informações específicas sobre metodologia para o desenvolvimento das competências e habilidades como:

- Sugestões de metodologias. - Roda de conversa ou discussão em grupo para levantamento de conhecimentos prévios ou elencar as expectativas dos estudantes quanto às competências e habilidades que deverão desenvolver; - Pesquisa; - Leitura de texto informativo; - Exibição de vídeo ou documentário; - Produção de relatório; - Ficha técnica; - Portfólio; - Trabalhos em grupos, duplas ou individualmente; - Seminário; - Evento (lançamentos ou culminância de produtos/trabalhos pedagógicos), dentre outras.

- Sugestões de Recursos tecnológicos e não tecnológicos. - Livros e revistas; - Cópias de textos ou artigos; - Tabelas e gráficos; - *Datashow*; - Telas interativas e outros.

c) Detalhar como será a culminância ou apresentação do produto final da aula e a forma de avaliação e/ou de auto avaliação, tais como: - Avaliação com ênfase no essencial (minivídeos com assuntos e tempo estipulados; resumos, portfólios); - Rubrica contendo critérios, temas,

competências e habilidades que serão avaliadas; - Produção de relatório consubstanciado; - Seminário presencial ou no *Google Meet*, fórum de debates, Painéis expositivos; - Avaliação com consulta (presencial ou no Google Sala de Aula quando aula Não Presencial); - Avaliação de desempenho na realização de atividades cotidianas realizadas pelos estudantes; - Comentários dos estudantes sobre os avanços e dificuldades enfrentadas no processo de execução das atividades propostas; - Parecer Descritivo do Estudante sobre as atividades propostas; -Análise crítica dos estudantes a respeito dos resultados alcançados; -Assembleias de classe para reflexão aberta sobre dificuldades ou problemas surgidos; - Ênfase no raciocínio do estudante e nos caminhos de resolução de problemas e situações complexas; - Entendimento do erro como hipótese na construção do conhecimento; - Sinalização de equívocos e devolução para que os estudantes reelaborem ou refaçam atividades propostas, dentre outras possibilidades (DCT/TO-EM, 2022).

Assim, ainda segundo do Documento Curricular (DCT/TO-EM, 2022),

Para acompanhar e avaliar o desempenho escolar dos estudantes é importante que nos momentos de formação continuada ou nas reuniões pedagógicas, professores e gestores educacionais possam repensar, refletir, discutir e debater de forma democrática e coletiva a organização dos processos avaliativos adotados pela escola.

Dessa forma, a turma terá seu desempenho lançado em uma ferramenta própria, preparado, pelo professor, com aval da equipe pedagógica, seguindo o Projeto Político Pedagógico (PPP) e em harmonia com o Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE).

No planejamento das aulas, o professor deve especificar aspectos da avaliação da aprendizagem dos estudantes. Na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos (Parte Flexível), a avaliação da aprendizagem de cada estudante deve estar pautada no desenvolvimento de Competências Gerais²⁰, Competências Específicas²¹ e Habilidades Específicas²² da BNCC replicadas no DCT em conformidade com as normas dos sistemas e redes de ensino, atendendo a legislação vigente (DCT/TO-EM, 2022).

Nos instrumentos de registros do Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE), devem-se especificar as habilidades que o estudante desenvolveu e as que necessitam de trabalho

²⁰ Na BNCC, cada Competência Geral é definida como ” a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

²¹ Já as competências específicas promovem a articulação entre as áreas tanto de forma horizontal, integrando os componentes curriculares, quanto vertical, na progressão dos Anos Iniciais aos Anos Finais e na continuidade das experiências dos alunos.

²² As habilidades específicas da BNCC (BRASIL, 2018) são os conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento das competências.

personalizado, com as devidas justificativas e encaminhamentos. Vale destacar que na avaliação relativa à Formação Geral Básica, os Componentes Curriculares devem ser realizados por meio de avaliações diagnósticas, formativas e somativas, com vistas às médias bimestrais.

Acreditamos que para que os estudantes possam chegar ao que chamamos de “sucesso”, ou seja, conseguir um espaço na sociedade, muita coisa deverá acontecer, pois esse sucesso não depende apenas da força de vontade do estudante, mas de tantas coisas que envolvem o seu meio. Em pesquisa muito recente, realizada pelo Unicef-Brasil²³, pelo menos 32 milhões crianças e adolescentes (63% do total), vivem na pobreza, em suas múltiplas dimensões: renda, educação, trabalho infantil, moradia, água, saneamento e informação. Percebe-se que o problema tem origens muito mais profundas, e que para se chegar a uma solução assim como o sucesso escolar destes nossos estudantes é preciso um trabalho em conjunto muito mais amplo.

3.3.5. Parte Flexível do Currículo do Novo Ensino Médio

Já a parte flexível do currículo, segundo do Documento Curricular (DCT/TO-EM, 2022), ou seja, nas Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos (Projeto de Vida²⁴, Eletivas²⁵ e Trilhas de Aprofundamento²⁶), não há atribuição de notas e os estudantes não reprovam. Assim, nos registros do SGE devem conter, bimestralmente, informações como: nº de aula, frequência, objetos de conhecimentos (conteúdo, conceito, processo), competências e habilidades desenvolvidas, observações e justificativas referentes ao desenvolvimento das habilidades e a qualidade do andamento da produção ou entrega do produto final exigido ao estudante.

As Eletivas e as Trilhas de Aprofundamento têm como intencionalidade pedagógica aprofundar e ampliar conhecimentos na(s) área(s) de interesse dos estudantes, visando o desenvolvimento integral e a formação cidadã. Desta forma, serão observados

²³ UNICEF – Brasil. **As Múltiplas Dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil**: Estudo sobre as privações de direitos que afetam crianças e adolescentes no País. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/as-multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil>. Acesso: 15 de fevereiro 2023.

²⁴ É o trabalho pedagógico intencional e estruturado, que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade (DCT/TO-EM, 2022).

²⁵ São Unidades Curriculares de livre escolha dos estudantes e que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo (DCT/TO-EM, 2022).

²⁶ Buscam expandir os aprendizados promovidos pela Formação Geral Básica. No caso dos Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento, essa ampliação acontece em articulação com temáticas contemporâneas articuladas com o contexto e os interesses dos estudantes (DCT/TO-EM, 2022).

requisitos/critérios como: desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais na aplicação da aprendizagem nas práticas sociais. Nessa perspectiva, as avaliações devem servir como diagnóstico e encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem. Os dados e indicadores obtidos por meio dos processos avaliativos devem fundamentar o planejamento das próximas aulas.

Por isso, para os autores do documento analisado (DCT/TO-EM, 2022) “o acompanhamento personalizado deve ser contínuo, com estabelecimento de metas e abertura ao diálogo e *feedback* bimestral aos estudantes, para que tenham participação ativa (protagonismo) no processo de avaliação e autoavaliação de sua aprendizagem”.

E continua (DCT/TO-EM, 2022): “Nesse contexto, tanto a avaliação, quanto à autoavaliação assumem papéis de destaque no processo de ensino e aprendizagem. E assim a avaliação contínua e processual devem ser instrumentos norteadores das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes”.

3.3.6. Formação de Professores

De acordo com o Documento Curricular (DCT/TO-EM, 2022), Caderno 1, Perrenoud (1999), defende “que o professor para contribuir no desenvolvimento de competências no estudante, é imperioso que ele tenha total domínio dessas competências. Assim, a formação continuada docente é imprescindível para a materialização do novo currículo na realidade escolar”. Ainda no Documento Curricular (DCT/TO-EM, 2022) “O processo de implementação do Documento Curricular prevê ações coordenadas, em regime de colaboração entre os entes federados, que visam fomentar a formação continuada docente, com foco nas inovações curriculares para o Ensino Médio”.

E segue (DCT/TO-EM, 2022):

assim, todas as unidades escolares estão contempladas no programa de formação docente, que atendem a perspectiva de implementação do Novo Ensino Médio. Vale ressaltar, porém, que para a adoção de uma nova postura frente ao desenvolvimento de um novo currículo, requer das equipes escolares o fortalecimento da cultura de formação em serviço, contemplada no planejamento coletivo, com amplo debate para definição de temáticas que abarque os anseios pedagógicos dos professores, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e fortaleçam o trabalho da equipe enquanto instituição de ensino.

Portanto, no Projeto Político Pedagógico da escola, construído e elaborado com participação democrática e efetiva de todos os membros que a constituem, deve indicar o plano de formação em serviço, os critérios de escolha dos temas a serem abordados, os recursos

humanos e aportes financeiros adequados, e principalmente as estratégias que garantam a participação ativa de todos os servidores da escola, que direta ou indiretamente contribuem com o fazer pedagógico escolar (DCT/TO-EM, 2022).

O Documento Curricular continua: “assim, o Ministério da Educação - MEC dispõe de um documento oficial de formação de professores para a nova Educação do século 21, a "Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), para a formação de professores da Educação Básica”. A “BNCC – Professores” é baseada em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: (DCT/TO-EM, 2022):

- *conhecimento*: o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais;
- *prática*: planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo;
- *engajamento*: é o comprometimento do professor com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender; participação da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos, além do engajamento com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.

3.4. CADERNO 2 - DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO TOCANTINS/ ETAPA ENSINO MÉDIO

O Caderno 2 do DCT do Estado do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022), nos apresenta a formação básica que compreende os componentes da formação geral básica. Esse caderno está subdividido em 4 volumes, sendo cada um dedicado a uma área de conhecimento específico: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. Vamos nos ater ao volume das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois é nele que está o nosso componente de Filosofia

3.4.1. Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio é composta pelos componentes de Filosofia, Geografia, História e Sociologia que, unidos, poderão levar os estudantes a compreender as diversas sociedades e culturas, refletindo criticamente sobre as relações entre os indivíduos e grupos nos âmbitos: social, político, histórico e cultural.

Segundo o Documento Curricular (DCT/TO-EM, 2022),

esses componentes permitem análises que permeiam variados tempos históricos e espaços geográficos, em níveis locais, regionais, nacionais e mundiais e contribuem, principalmente, no fortalecimento de identidades, na valorização cultural, no respeito à democracia, na autonomia intelectual, no pensamento científico, na responsabilidade social e ambiental e na elaboração de projetos de vida que vão além de planos individuais, mas intenções que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável em suas relações humanas.

Essa área a que nos referimos considera-se bastante desafiada e interrogada a responder a diversos dilemas e problemáticas do mundo atual. Segundo Chizzotti (2016, p. 601-602) “as crises e as mudanças, as venturas e as tragédias suscitaram o compromisso das ciências humanas e sociais aplicadas na mobilização de todas as forças da inteligência para compreender tempos felizes ou conturbados e esboçar vias de esperança e de ação”.

Os componentes de humanas são chamados a interpretar, cada um à sua maneira teórica-metodológica, as crises contemporâneas, a sua natureza, transformações, permanências, adaptações e possíveis soluções. Além disso, o século XXI e toda sua complexidade nos trazem mais evidências da necessidade de uma interação entre os componentes curriculares e áreas do conhecimento. Desse modo, a área de ciências humanas e sociais aplicadas traz significativas contribuições para que possamos analisar, discutir e buscar alternativas para as novas necessidades do homem e da mulher de hoje, conforme Chizzotti, 2016, p. 612),

Com um mundo cada vez mais interconectado e economicamente competitivo, mudarão profundamente os modos de aprender, de descobrir e de inovar, e produzirão um impacto cada vez mais rápido e profundo na vida. As mudanças demográficas e a concentração urbana trarão mudanças no tamanho da família e nas normas sociais; e o desenvolvimento acelerado da tecnologia mudará não só a sociedade e a economia, mas também a forma de trabalhar em educação, em ciência e nos negócios.

Diante disso, o ensino da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio propõe:

a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas pelos estudantes que cursaram o Ensino Fundamental até o 9º ano, que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concentra-se no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas.

De acordo com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs, BRASIL, 2019) constatou-se, que além de perpassar por vários problemas ligados à História, bem como à Geografia, os estudantes puderam explorar conhecimentos próprios das Ciências Humanas, tais como noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas, etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo aliados às categorias da área, como já mencionados, os componentes da Área – Filosofia, História, Geografia e Sociologia – demonstram uma relação estreita com os temas contemporâneos sugeridos pela BNCC, que levam para dentro da sala de aula assuntos da nossa atualidade (TCTs, BRASIL, 2019). Acreditando que o maior propósito desse questionamento é o de que o estudante finalize sua educação formal, compreendendo os temas e sua relevância para sua conduta em sociedade.

Dentre os diversos temas contemporâneos transversais, analisados no Documento Curricular (DCT/TO-EM, 2022) destacamos: poder se analisar e relacionar à luz do local e regional de nosso Estado do Tocantins, como também, em nível nacional e mundial, a diversidade cultural. Um dos elementos de destaque em relação ao regional reconhecer se trata de um território rico em diversidade de etnias indígenas e comunidades quilombolas, tópicos que precisam ser evidenciados não como algo estanque pertencente ao passado, mas localizados no presente; vivos e participativos do repertório cultural.

Ainda de acordo com o Documento Curricular (DCT/TO-EM, 2022):

Tudo isso se relaciona ainda com outros temas, como preservação do Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável, Saúde (autocuidado e vida coletiva), Educação para o Consumo, Ética, Direitos Humanos, Processo de Envelhecimento, Sexualidade e Gênero, Ciência e Tecnologia, Educação das Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Vida Familiar e Social, Mundo do Trabalho, dentre outros.

São temas que contribuem na educação significativa e integral do estudante, valorizando suas especificidades locais e regionais, principalmente. Uma educação realmente significativa deve ser contextualizada, deve estar relacionada a uma visão de mundo, globalizado, interligado, conectado. Nesse cenário, a transdisciplinaridade²⁷ atende aos pré-requisitos de uma protagonista, pois ela assume o papel de uma proposta pedagógica, ou seja, fazer com que os ensinamentos recebidos nas aulas e dentro da escola, possam ultrapassar os mesmos limites da escola e fazendo com que, possam refletir na sociedade como uma forma de apontar e tentar

²⁷ Princípio teórico que busca uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal). Ou seja, na transdisciplinaridade não existem fronteiras entre as disciplinas.

resolver alguns problemas existentes, principalmente ligados diretamente a vivência cidadã, e também da democracia, auxiliando na compreensão dessa relação e contribui para solucionar alguns dos impasses da sociedade atual.

Percebe-se que os referidos temas contemplam os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia que, atualmente, no Ensino Médio, serão estudados como componentes curriculares, mas de forma integrada²⁸.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018) “essa ampliação é possível porque os estudantes, no decurso do Ensino Fundamental até seu ingresso no Ensino Médio, expandiram suas capacidades de observação, memória, abstração, raciocínios mais complexos, potencializando sua percepção da realidade de forma mais acurada”.

Nesse sentido, os jovens podem elaborar hipóteses e produzir argumentos embasados na seleção e sistematização de dados e consultar fontes confiáveis para a criação ou recriação de conceitos sobre a realidade em estudo, dialogando com os referidos componentes curriculares para a construção da argumentação em torno das categorias selecionadas.

Perante o exposto, também é imprescindível a continuidade do diálogo com as novas tecnologias²⁹ iniciado no Ensino Fundamental, dado ser uma das características que marcam o nosso tempo e que atingem os diferentes grupos sociais e, em especial, os jovens estudantes.

A BNCC (BRASIL, 2018) afirma que “é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual, embora o ponto de partida para uma reflexão crítica seja saber indagar. Nesse aspecto, espera-se que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possa contribuir significativamente com a formação dos estudantes no Ensino Médio”. O DCT-TO/EM (2022, p. 13) compreende que o protagonismo juvenil e a construção da atitude ética,

[...] dar-se-ão por meio de recursos didáticos e metodológicos apresentados pelos professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, organizados em um planejamento coletivo, no qual cada componente curricular, a partir da categoria selecionada, cada componente curricular deverá fazer uso de diferentes formas de linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas, etc.) e considerar os diferentes tipos de registros (entrevistas,

²⁸ Trabalhando o lado cognitivo, físico, social, emocional e de valores dos estudantes. DCT-TO/EM(2022)

Refere-se à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL,2018, p. 14).

²⁹ Diante de uma realidade existente já em nossa sociedade se faz necessário fazer com que os nossos estudantes possam já em sua educação escolar uma educação que seja voltada não apenas para uma adaptação dentro de um processo de modernização, mas seja realmente usada para uma transformação social, contudo a educação só será realmente emancipadora quando o conhecimento construído pelo estudante, ao longo de sua trajetória de vida, passar a ser utilizado por ele como forma de auxiliá-lo, na mudança de si e o meio em que vive.

observações, consultas a acervos históricos etc.) que os estudantes venham produzir para externar suas habilidades em executar, valorizando seus trabalhos como evidência no processo de avaliação do ensino e aprendizagem.

Diante dos desafios e objetivos das aprendizagens a ser assegurado aos jovens do Ensino Médio, o presente documento DCT/TO-EM (2022), orientado pela BNCC (BRASIL, 2018), está organizado de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. Impetra-se a importância de trabalhar essas categorias, porque são basilares para a investigação e a aprendizagem, porém é preciso atenção para não cometer equívocos, pois o ensino, a partir das categorias mencionadas, deve ser focado nas competências³⁰ e habilidades³¹.

Nesse sentido, deve ser entendida como aquelas cuja tradição nos diferentes campos das Ciências Humanas utiliza para a compreensão das ideias, dos fenômenos e dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais. Dito isso, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta quatro categorias:

Tempo e espaço - explicam os fenômenos nas Ciências Humanas porque permitem identificar contextos; permitem compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas; permite identificar circunstâncias, tornando possível compará-las, observar as semelhanças e as diferenças, assim como as permanências e as transformações; permite explicar as razões e os motivos (materiais e imateriais) responsáveis pela conformação de uma sociedade, de sua língua, seus usos e costumes; permite explicar a “lógica” que produz a diversidade.

Território e fronteira - é uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados e países. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos das cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Portanto, esse estudo deve possibilitar aos estudantes compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras de diversas naturezas, mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no

³⁰ A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência constituirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA, 2010. p. 11).

³¹A BNCC (2018) aponta habilidades como (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (DCT/TO-EM (2021).

mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, enunciarem aproximações e reconhecerem diferenças (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, ao falar de fronteiras culturais – diversificadas – não se deve limitar a referenciar uma determinada região ou território específico, uma vez que elas são móveis e marcadas por fronteiras econômicas, sociais e culturais. As festividades, a musicalidade e as formas de lazer podem tanto aproximar, bem como separar os grupos e gerar segregação e dominação de um grupo sobre o outro, ou até mesmo etnocentrismo. Perceber esses problemas nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas constitui fator importante na desconstrução das diferentes formas de discriminação e preconceito.

Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética. Os primeiros pensadores gregos sistematizaram tais questões e se indagaram sobre as finalidades da existência, sobre o que era comum a todos os seres da mesma espécie, produzindo uma visão essencializada e metafísica sobre os seres humanos.

A identificação da condição humana como animal político – e animal social – significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de se organizarem para uma vida em comum e de se governarem.

Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere e transforma a natureza, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais.

As transformações na ação das pessoas são mediadas pela cultura. As Ciências Humanas compreendem a cultura a partir de contribuições de diferentes campos do saber. As pessoas estão inseridas em culturas (urbana, rural, erudita, de massas, popular etc.) e, dessa forma, são produtoras e produto das transformações culturais e sociais de seu tempo.

A BNCC (BRASIL, 2018) aponta que “o entrelaçamento entre questões sociais, culturais e indivíduos permite aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética. Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas”.

A ética pressupõe a avaliação de posturas e a tomada de posição em defesa dos direitos humanos, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), na categoria “Política e trabalho”, a política ocupa posição de centralidade nas Ciências Humanas. As discussões em torno do bem comum, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área. Portanto, a política está na origem do pensamento filosófico. No entanto, o trabalho comporta diferentes dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação (BRASIL, 2018).

Podemos também falar do trabalho como categoria pensada por diferentes perspectivas: trabalho como valor; como racionalidade capitalista; ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social.

O estudo das categorias “Política e Trabalho”, no Ensino Médio, permite aos estudantes compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. Essas categorias contribuem para que os estudantes possam atuar com vistas à construção da democracia, em meio aos enfrentamentos gerados nas relações de produção e trabalho.

Os sujeitos do Ensino Médio, com maioria absoluta composta por jovens, que por meio das tecnologias de informação e comunicação, buscam construir conhecimentos e desenvolver habilidades que deem significado à sua formação aliada ao seu projeto de vida, abrangendo os aspectos sociais, socioemocionais, físicos, biológicos entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35), desde que foi sancionada em 1996, já trazia as orientações de como deve ser a recontextualização das finalidades do Ensino Médio, que são:

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

A compreensão de um processo de ensino e aprendizagem ancorado na diversidade e pluralidade juvenil deve adotar princípios e metodologias que atendam as finalidades do Ensino

Médio, apresentado anteriormente. Nesse sentido, no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 observa-se que,

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018) “para a construção do currículo integrado, que atenda a formação integral do sujeito, é necessário que as práticas pedagógicas no Ensino Médio estejam de acordo com o que apresenta a BNCC”.

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.

Nesse contexto, A BNCC (BRASIL, 2018) afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2018). Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Diante da compreensão e apreensão do compromisso social do Ensino Médio com a educação integral, o jovem estudante certamente desenvolverá as habilidades necessárias para o mundo do trabalho, considerando que o componente curricular Projeto de Vida possibilitará o autoconhecimento que pavimenta o caminho a ser trilhado e, conseqüentemente, tornará a caminhada mais confortável e segura.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as 10 competências gerais da Educação Básica e com as da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de 6 competências específicas e 32 habilidades.

Sobre as competências gerais é imprescindível destacar que as elas se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. Tendo demarcado a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seguem as orientações específicas para cada componente curricular.

3.4.2. Componente Curricular – Filosofia

A Filosofia, como componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, soma com a História, Geografia e Sociologia na composição dessa área específica na Base Nacional Comum Curricular. Isso significa dizer que o ensino de Filosofia, de origem dialética, se evidencia ainda mais nessa natureza, ao se relacionar com os demais componentes curriculares, devendo dialogar continuamente por meio de atividades que promovam essa integração.

O pensamento desenvolvido pelos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari (2010) inaugurou uma nova perspectiva de filosofia – como sendo “a arte de criar conceitos, opondo-se à Filosofia clássica – como uma Filosofia que pensa a partir de pressupostos e postulados”.

Haja vista que é na escola que o estudante, ao se relacionar com a Filosofia, poderá ser potencializado para o desenvolvimento de suas habilidades racionais; para o enfrentamento dos problemas de natureza filosófica que perpassam tanto a subjetividade, bem como as problemáticas das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em geral, e as demais áreas do conhecimento, o que entendemos como indispensável para a formação integral do estudante. Os valores éticos e morais transmitidos pela cultura, ensinados pela família e escola colocam o estudante diante dos problemas filosóficos da própria natureza humana, seja na convivência, na família, na sociedade e em outras instituições sociais, além do mundo virtual que se coloca na vida contemporânea.

O dinamismo da Filosofia como forma de perceber a realidade e criar conceitos novos ou recriá-los sobre os diversos objetos estudados no âmbito escolar, com linguagem específica e característica, faz da Filosofia no currículo da escola o elo entre as ciências. Assim, Sandra Corazza (2001, p. 40), ao tratar do currículo escolar como linguagem humana, diz que: “Integra este postulado a ideia de que a linguagem humana nada mais é do que um instrumento que expressa e representa as coisas existentes, e delas afirma, elabora categorias, classifica-as e as discrimina em suas verdadeiras substâncias”.

A linguagem filosófica no currículo da escola integrada como componente curricular, conforme aponta Sandra Corazza (2001) sobre a linguagem como instrumento de expressão e representação das coisas existentes, amplia a visão do estudante nos diferentes aspectos da realidade ao criar conceitos novos ou recriá-los, classificá-los e diferenciá-los substancialmente.

Desse modo, a Filosofia ganhou algumas funções ao longo da história da educação no Brasil, como Medeiros (2020) cita sobre a primeira Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado do Tocantins, ao relatar que o Ensino de Filosofia no Brasil pode ser dividido em quatro períodos, a saber:

- 1) Período Colonial até a República (1500-1889);
- 2) Da Primeira República ao Golpe Civil - Militar de 1964;
- 3) Período Ditatorial Pós-1964,
- 4) Período da “Redemocratização” Política pós-1980.

O objetivo é sinalizar o grau de importância do Ensino de Filosofia tanto na Educação Básica bem como no ensino superior pela ótica dos jesuítas, do Marquês de Pombal, no governo imperial, republicano e ditatorial.

As diferentes formas de linguagens, bem como os diferentes tipos de registros, servirão para compreender a extensão dos conceitos curriculares. Tais conceitos estudados pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ganham destaque no ambiente escolar para estabelecer convivência harmônica como extensão dos valores familiares sistematizados e transformados em saberes para o exercício da cidadania entendida como prática social. No entanto, a Filosofia não constituía componente curricular com obrigatoriedade no currículo das escolas do Tocantins.

Anterior ao ano 2006, as escolas poderiam ofertar como disciplina optativa, em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394/96 em seu art. 36, § 1º, inciso III, a qual torna obrigatório o ensino dos conhecimentos filosóficos por serem necessários à formação do povo brasileiro, para o exercício da cidadania.

Todavia, a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia nas escolas públicas e privadas do país só aconteceu com o Parecer CNE/CEB nº 38, com homologação publicada no Diário Oficial da União de 14 de agosto de 2006, e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006.

A primeira Proposta Curricular do Tocantins, entretanto, apresenta orientações didáticas e metodológicas aos professores, para que o Ensino de Filosofia como componente curricular obrigatório na estrutura curricular atual. O trabalho deveria ser planejado dando importância ao conhecimento conceitual de Filosofia em aderência às metodologias de ensino desse campo do saber, tendo, no entanto, a história da Filosofia como o norte e ferramenta de trabalho epistemológico, fenomenológico e dialético no ensino.

O professor necessariamente deveria transitar pela história da filosofia para saber dar uma explicação filosófica coerente à realidade. Os temas estruturantes, bem como os conteúdos seguidos por algumas habilidades a serem desenvolvidas nos/ou pelos estudantes, foram apresentados na estrutura curricular destacando três eixos, um para cada série:

- I) 1ª série – Teoria Geral do Conhecimento;
- II) 2ª série – Teoria do Conhecimento na Idade Antiga e Medieval;
- III) 3ª série – Teoria do Conhecimento na Idade Moderna e Contemporânea.

Portanto, essa estrutura evidencia certa preocupação com o ensino de Filosofia destacando a teoria do conhecimento, mas sempre a transitar pela história da filosofia.

3.4.3. O que muda no ensino de Filosofia com o Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022) e com a Implementação do Novo Ensino Médio pela BNCC (BRASIL 2018)?

Apresentamos a seguir (imagem 1), através das grades curriculares anteriores à implantação do Novo Ensino Médio, como iremos perder, então, não só espaço com a perda de carga horária do componente de Filosofia especificamente.

Esta é a grade curricular vigente até o ano de 2021. Constata-se que no componente de Filosofia, até 2021, tínhamos uma aula semanal completando então 40 horas anuais por série, sendo uma aula na 1ª Série (com 40 horas totais), uma aula na 2ª Série (com 40 horas totais) e uma na 3ª Série (com 40 horas totais), perfazendo então, em todo o Ensino Médio, um total de uma carga horária de 120 horas, em uma perspectiva de Ensino Regular Diurno. Com esta carga horária, já de uma maneira bem precária, conseguimos fazemos acontecer a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes, descobrindo a presença implícita da filosofia em conhecimentos já adquiridos e explorando possíveis diálogos com matrizes de pensamento não ocidentais.

Secretaria da Educação,
Juventude e EsportesGOVERNO DO
TOCANTINSCurrículo Aprovado
Resolução CEE/TO nº 160/16

Joana D'Arc Alves Santos
Secretária Executiva

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO – CURSO MÉDIO BÁSICO								
Vigência: a partir de 2017				Dias letivos anuais: 200				
Turno: Diurno				Semanas Letivas anuais: 40				
Regime: Anual				Duração da hora-aula: 50 minutos				
Carga Horária total: 3000 h/a				Dias letivos semanais: 05				
Entrada: 7h/13h				Saída: 11h25min 17h25				
Área de conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual			Carga Horária Total
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	
Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	3	160	160	120	440
	Arte	1	1	1	40	40	40	120
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	1	1	40	40	40	120
	Educação Física	1	2	1	40	80	40	160
Matemática	Matemática	4	4	4	160	160	160	480
Ciências Humanas	História	2	2	2	80	80	80	240
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240
	Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
	Sociologia	1	1	1	40	40	40	120
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Química	2	2	3	80	80	120	280
	Física	2	2	3	80	80	120	280
Parte Diversificada	L.E.M. - Espanhol ou ALE*	1	-	-	40	-	-	40
	Redação	1	1	1	40	40	40	120
TOTAL DE AULAS		25	26	25	1000	1000	1000	3000

OBSERVAÇÕES:

- I- Os temas transversais devem ser trabalhados em todos os componentes curriculares;
- II- História do Tocantins e Geografia do Tocantins compõem os programas de História e Geografia, respectivamente;
- III - Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e História, conforme a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003;
- IV- A música (Educação Musical) deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo (contemplando também as outras linguagens artísticas), conforme a Lei nº 11.769/08 que foi acrescentada na Lei de nº 9394/96. Tal conteúdo deve ser trabalhado no componente curricular de Arte;
- V - Os conteúdos de direitos humanos serão trabalhados de forma interdisciplinar de acordo com o que dispõe a Resolução Nº 01 de 30/05/2012, CNE/CP;
- VI- O Ensino do componente curricular Língua Estrangeira Moderna- Espanhol será de oferta obrigatória para a Unidade Escolar e optativa para o aluno;
- VIII- *O aluno não optante pelo Componente Curricular de Língua Estrangeira Moderna- Espanhol deverá cursar o Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE);
- IX- Para o componente curricular de História e Geografia deverá ser destinada uma aula da carga horária mensal para estudos de Atualidades, nas três séries do EM;
- X - Para o componente curricular de Sociologia deverá ser destinada uma aula da carga horária mensal para estudos de Conhecimentos Gerais, nas três séries do EM.

Waneza Lacerda Sá
Secretária de Estado da Educação
Juventude e Esportes
ATO Nº 895 - IV

A grade curricular da imagem 2 diz respeito àquela vigente a partir 2022. Nela notamos uma diminuição na carga horária do componente de Filosofia, que passa a conter apenas uma aula na 1ª Série (com 40 horas totais), e uma aula na 2ª Série (com 40 horas totais), não tendo então aula na 3ª série, tendo a carga horária foi reduzida para 80 horas em todo Ensino Médio, na mesma perspectiva do Ensino Regular Diurno.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, A Juventude e Esportes TOCANTINS GOVERNO DO ESTADO									
Praça dos Grassóis, Esplanada da Secretaria. S/N Palmas - Tocantins - CEP 77.001.910 Tel: +55 63 3218 1400/1439 www.seduc.to.gov.br									
ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MEDIO - NOVO ENSINO MEDIO EM REGIME DE TEMPO INTEGRAL									
Vigência: a partir de 2022 Turno: Diurno Regime: Integral Carga Horária total: 5400h/a Entrada: 7h					Dias letivos anuais: 200 Semanas Letivas anuais: 40 Duração da hora-aula: 50 minutos Dias letivos semanais: 05 Saída: 16h30min				
Área de conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual			Carga Horária Total	
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	5	4	4	200	160	160	520
		Arte	1	1	0	40	40	0	80
		Educação Física	1	1	0	40	40	0	80
		Língua Inglesa	1	1	1	40	40	40	120
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	4	3	160	160	120	440
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	1	0	80	40	0	120
		Filosofia	1	1	0	40	40	0	80
		Sociologia	1	1	0	40	40	0	80
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Geografia	2	1	1	80	40	40	160
		Biologia	2	1	1	80	40	40	160
		Física	2	1	1	80	40	40	160
		Química	2	1	1	80	40	40	160
						960	720	480	2160
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS	Unidades Curriculares	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80
Trilhas de Aprofundamento			0	12	24	0	480	960	1440
Eletivas			2	2	2	80	80	80	240
					160	640	1120	1920	
Unidades Curriculares Integradoras		Práticas Experimentais - Matemática	1	1	0	40	40	0	80
		Práticas Experimentais - Biologia	1	1	0	40	40	0	80
		Práticas Experimentais - Física	1	1	0	40	40	0	80
		Práticas Experimentais - Química	1	1	0	40	40	0	80
		Estudo Orientado	4	4	4	160	160	160	480
		Nivelamento Matemática	2	0	0	80	0	0	80
		Nivelamento Português	2	2	0	80	80	0	160
		Eletivas 1	2	0	0	80	0	0	80
		Eletivas 2	2	0	0	80	0	0	80
		Língua Espanhola*	1	1	1	40	40	40	120
					680	440	200	1320	
TOTAL DE AULAS		45	45	45	1800	1800	1800	5400	

IMAGEM 2 -DCT/TO-EM 2022

Também gostaríamos de salientar sobre as Trilhas de Aprofundamento e as Eletivas que compõe junto com ao Projeto de Vida a parte diversificada do currículo. Na grade curricular acima nos é apresentado da mesma forma do Projeto de Vida, as Eletivas também será composto por duas aulas semanais sendo 80 h anuais, assim duas aulas na 1ª série e 80h anuais, outras duas aulas na 2ª série e 80 h anuais, e ainda outras duas aulas na 3ª série e 80 h anuais, perfazendo então uma carga horária de 240 horas em todo Ensino Médio. Isso no ensino regular diurno. E nas trilhas de aprofundamento que nesta grade curricular se inicia a partir da 2ª série, já contendo nesta 2ª série doze aulas tendo então 480 horas anuais, já no início de sua aplicabilidade, e na 3ª série terá então vinte e quatro aulas sendo então 960 horas anuais. A Filosofia, juntamente com a Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foi subtraída, sobretudo no campo do seu pensamento ético, isso porque, sem filosofia, não existe projeto de educação de qualquer tipo.

Fala-se muito que o currículo do Ensino Médio dever ser alterado, como realmente foi e estamos apresentando as alterações, apontando-as dentro das grades curriculares adotadas, mas o que nos parece aqui é que um dos problemas para a mudança do currículo era o componente de Filosofia, pois enquanto se adota o Projeto de Vida em nível de componente curricular e se dá uma carga horária a ele maior do que se tinha o componente de filosofia, na verdade o dobro de carga horária semanal, e retira do currículo um componente de filosofia, isso nos quer dizer diretamente que a filosofia não tem muita importância para a realidade de nossos estudantes.

Por mais que a educação possa estar a serviço do capitalismo e do mercado, por maior que seja o caráter instrumental e de adaptação ao *status quo* de um projeto de educação mercadológica, ele sempre precisará da Filosofia, pois como criadora de pensamento, sempre operará multiplamente. Por sua natureza, ela sempre será plural e funcionará em variação contínua.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018) Existe uma fala que “a Filosofia poderá ser trabalhada nas eletivas e pelas trilhas de aprofundamento”. Como aprofundar o que não existe? O fundamento da parte diversificada é aprofundar conhecimento; fica um questionamento: como aprofundar aquilo que não se tem? Se não foi adquirido como posso aprofundar?

Ao invés de desistir, podemos usar isso a nosso favor, não para aprofundar, como se fala, mas para apresentar aos nossos estudantes o nosso componente de Filosofia, criando e

aplicando eletivas de assuntos ligados ao conhecimento filosófico, apresentando uma eletiva sobre um assunto pertinente ao componente de Filosofia que é a “Cidadania”, e também criar e aplicar trilhas de aprofundamento, como uma maneira de aprofundar o conhecimento dos nossos estudantes em suas escolhas para o futuro.

É o ideal isso que estamos a apontar? Acreditamos que não, mas no momento devemos usar isso a nosso favor. Não podemos nos opor a aplicar as eletivas e as trilhas de aprofundamento. Ainda estamos a observar que a carga horária da parte diversificada permanece se adaptando a cada realidade. O que não podemos deixar de fazer é nos opor a essa realidade e participar destas decisões quando somos convidados, assim como apresentar nossas opiniões e nos apropriar destas informações, tomando assim como posse desses espaços, para apresentar o ensino de Filosofia nestes ambientes.

CAPÍTULO IV - ITINERÁRIOS FORMATIVOS

No Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022)- Etapa Ensino Médio, “a parte flexível do currículo, denominada Itinerários Formativos é composta por: Trilhas de Aprofundamento, Eletivas e Projeto de Vida que compreende um conjunto de unidades curriculares”.

Às Escolas de Tempo Integral, somam-se as Unidades Curriculares Integradoras. Os estudantes podem optar por Itinerários Formativos voltados à Formação Técnica e Profissional ou cursar Itinerários Integrados que combinam com duas ou mais áreas do conhecimento ou delas com a Formação Técnica e Profissional. Os Itinerários Formativos têm como finalidade consolidar a formação integral dos estudantes tocantinenses ao final do Ensino Médio. Segundo o DCT/TO-EM (2022) “esses itinerários oportunizarão a integralização das competências do século XXI, desenvolver habilidades que viabilizem aos estudantes ampliar sua visão de mundo, tomar decisões e agir com autonomia e responsabilidade”.

“O desenvolvimento das habilidades gerais e específicas está associado aos quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, sempre interligados às Competências Gerais” postas pela BNCC (BRASIL, 2018). Na Formação Técnica e Profissional, os Itinerários Formativos trabalham habilidades análogas aos eixos estruturantes, em unidades curriculares específicas, as quais integram o Módulo de Formação para o Mundo do Trabalho, e ainda,

as habilidades específicas previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT e na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO (MEC, 2018).



BNCC, 2018

4.1. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA PARTE FLEXÍVEL

4.1.1. Trilhas de Aprofundamento

De acordo com o que proclama o Documento Curricular do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022), “as trilhas de aprofundamento buscam expandir os aprendizados promovidos pela Formação Geral Básica. No caso dos Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento, essa ampliação acontece em articulação com temáticas contemporâneas”.

Na Formação Técnica e Profissional, a expansão se dá juntamente com o desenvolvimento de habilidades básicas requeridas pelo mundo do trabalho e habilidades específicas relacionadas aos Cursos Técnicos, Cursos de Qualificação Profissional (FICs) ou Programa de Aprendizagem Profissional escolhidos pelos estudantes. Assim, é possível explorar potenciais e vocações.

Desta maneira, por meio do Documento Curricular do Território do Tocantins, Etapa Ensino Médio (DCT/TO-EM, 2022) “desenvolverá as Trilhas de Aprofundamento com duração mínima de quatro semestres, adotando a carga horária total conforme Estrutura Curricular da modalidade, aprovada pela SEDUC-TO e CEE/TO (2019)”.

O Documento Curricular do Território do Tocantins, Etapa Ensino Médio é composto por 17 (dezessete) Trilhas de Aprofundamento, por Área de Conhecimento com variação na carga horária, sendo: 400h/a, 480h/a, 800h/a e 960h/a. É importante destacar que são permitidas inserções e proposições de novos módulos/ unidades de acordo com o Projeto

Político Pedagógico da unidade escolar, desde que se atenda à carga horária mínima prevista na Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), a qual deve estar contemplada nas estruturas curriculares das redes e instituições de ensino aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/TO, 2019).

Quaisquer alterações e novas proposições feitas nas Unidades Curriculares: “Trilhas de Aprofundamento” e “Eletivas” devem ter a validação da Diretoria Regional de Educação (DRE), e esta deve encaminhar à SEDUC-TO um parecer de aprovação e autorização.

De acordo com o Consed (2020),

No caso dos Itinerários Formativos de Formação Técnica e Profissional, a carga horária será definida de acordo com o Curso Técnico, conjunto de FICs articuladas ou programa de Aprendizagem profissional escolhido pelo estudante, de modo que, as Trilhas de Aprofundamento sejam organizadas pelos quatro eixos estruturantes, a partir de um Módulo de Formação para o Mundo do Trabalho, na parte matriz da Preparação Básica para o Trabalho. O módulo poderá ser composto por quatro unidades curriculares norteadas pelos eixos, de 60 horas cada.

4.1.2. Eletivas

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), Eletivas são “Unidades Curriculares de livre escolha dos estudantes e que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo” (BRASIL, 2018).

O estudante pode cursar as Eletivas associadas à mesma Área do Conhecimento ou Formação Técnica e Profissional em que estiver se aprofundando, ou optar por diversificar a sua formação, escolhendo Eletivas de temas de seu interesse associados a outras Áreas do Conhecimento.

Recomenda-se que sejam construídas pelos professores, a partir de sugestões dos próprios jovens. Apesar do seu caráter mais lúdico e prático, é importante que tenham intencionalidade pedagógica e se articulem com as Áreas do Conhecimento, os eixos estruturantes e as Competências Gerais da BNCC. Na Formação Técnica e Profissional, as FICs (Curso de Qualificação Profissional) também podem ser ofertadas como Eletivas. Desta forma, por meio do DCT-TO (2021), Etapa Ensino Médio, o território desenvolverá as Eletivas com duração semestral e carga horária conforme estrutura curricular aprovada para cada modalidade atendida no espaço.

Quando a oferta de Eletivas for por meio de FICs, ela será ofertada em mais de um semestre, com carga horária mínima de 160 horas. Assim, cada estudante poderá cursar um

mínimo de duas Eletivas por ano, ao longo do Ensino Médio. No caso dos Itinerários Formativos que envolvam Cursos Técnicos, as Eletivas serão contempladas na carga horária.

De acordo com o Documento Curricular do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022), “ao decidir por uma Eletiva entre as opções oferecidas, o estudante exercita a sua capacidade de escolha com base num repertório ampliado, aprende a estabelecer critérios, valorando o que lhe interessa e o que importa naquele momento da sua vida escolar”. Para mais o mesmo tempo o estudante deve entender que sua escolha não o impede nem o limita a aprender sobre as demais áreas do conhecimento.

Para que a Eletiva cumpra o seu papel de ampliação, enriquecimento e diversificação, é fundamental que seja atraente e tenha sentido para o jovem, de modo a ser planejada por meio de uma rica variedade tanto teórico-conceitual, quanto metodológica e didática.

A escolha das Eletivas pelos estudantes pode se fundamentar a partir de expectativas identificadas em escutas realizadas e no potencial produtivo e cultural das distintas regiões do Estado e, ainda, em boas práticas já experimentadas. Outra forma de escolher qual Eletiva cursar é partir do entendimento do estudante de quais temas são relevantes para ele naquele momento, contribuir para a sua formação integral e seu projeto de vida. Neste caso, várias situações-problemas ou complexas, relacionadas com o cotidiano da comunidade ou com as áreas de conhecimento, são lançadas pela escola para discussão e análise dos estudantes. O tema de uma Eletiva deve:

a) Envolver os estudantes considerando a importância do tema na vida deles. Eles precisam se enxergar no tema ou no seu contexto.

b) Partir de uma situação problema ou complexa que possa ser alterada em função dos interesses dos estudantes e/ou da melhoria da qualidade de vida das pessoas, pela intervenção da discussão, leitura, pesquisa, ações concretas.

c) Ser abrangente o suficiente para atender ao currículo, gerando boas situações de aprendizagens.

O título de uma Eletiva deve ser coerente com o tema e que seja atrativo para os estudantes. Definidos os temas e os títulos de quantas Eletivas a escola deseja ofertar, os professores, a coordenação de área e a coordenação pedagógica se reúnem para estruturação e elaboração da ou das Eletivas que serão disponibilizadas para escolha dos estudantes.

Faz parte desse processo um segundo momento, o da escolha, da inscrição do estudante na Eletiva que irá cursar, o qual ocorre após a elaboração e apresentação destas aos estudantes. É o momento da formação das turmas para cada Eletiva.

As Eletivas devem ser planejadas considerando situações didáticas diversificadas com vistas ao desenvolvimento, integração e consolidação das áreas do conhecimento de forma contextualizada e, para isso, seu eixo metodológico é de orientação interdisciplinar. O currículo deve ser atendido:

- a) Qual(is) competência(s) geral(is) da BNCC contempla?
- b) Qual(is) competência(s) específica(s) de área contempla?
- c) Qual(is) habilidade(s) de Itinerários a ser contempladas?
- d) Quais componentes curriculares serão envolvidos?
- e) Quais objetos de conhecimentos serão trabalhados? Como serão desenvolvidos?
- f) Qual(is) eixo(s) estrutura(m)?

4.2. ORGANIZAÇÃO OPERACIONAL

4.2.1. Formação de turmas e o perfil do(a) professor(a)

Conforme o Documento Curricular do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022), “as turmas são formadas por adesão do estudante, podendo ser composta por estudantes de diferentes turmas (formação geral/matricula inicial) e diferentes anos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), podendo a escola fazer uma estimativa de quantitativo” (DCT/TO-EM, 2022).

O papel do Professor das Eletivas na sala de aula é levar o estudante a analisar problemas, situações e acontecimentos dentro de um contexto real, utilizando os conhecimentos presentes em diversas áreas. Ele desafia e estimula os jovens, que mobilizam questionamentos e hipóteses, dúvidas e certezas temporárias de modo a criar neles a necessidade pela busca de respostas. Eles os próprios devem ser os protagonistas nessa busca. As aulas devem prover formas criativas e estimulantes para criar novas estruturas conceituais.

Para isso, conforme o Documento Curricular do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022) “deve-se considerar o respeito às individualidades cognitivas, afetivas e sociais, a importância do estímulo, a constante curiosidade, o favorecimento da vivência e da experimentação, o envolvimento, a autonomia e a criatividade na criação de soluções” (DCT/TO-EM,2022):

- a) É curioso, idealista, criativo, pró-ativo, apaixonado pela construção do conhecimento e anseia por novidades;

b) Gosta de inovações, de pesquisa, de colocar em prática ideias diferentes. Profissionalmente está sempre aberto a novas perspectivas e novas experiências, enxergando-se como um permanente aprendiz;

c) É capaz de estimular a curiosidade de todos os estudantes, cria oportunidades de aprendizagens variadas, possibilitando descobertas e novas experiências a partir da identidade dos jovens;

d) Entende que seu papel é de educar o jovem em todas as suas dimensões estimulando o conhecimento teórico-prático, o pensamento crítico, analítico e propositivo, a iniciativa, o foco no futuro com a presença das habilidades socioemocionais;

e) É sensível às necessidades variadas dos jovens e suas diferentes bagagens e está comprometido com o sucesso de todos;

f) Acredita que a troca de conhecimento entre os professores, professores e estudantes e entre estudantes é fundamental para o enriquecimento do processo de aprendizagem;

g) Está ciente que a parceria com a família maximiza a aprendizagem do jovem; Tem uma visão otimista do mundo, tolera incertezas e ambiguidades; É entusiasta do trabalho em uma comunidade de aprendizagem colaborativa;

h) Acredita que a escola deve utilizar novas tecnologias como ferramentas para melhorar a qualidade da aprendizagem;

i) É capaz de planejar atividades de Itinerários Formativos que explorem elos e possibilidades de trocas entre conteúdos disciplinares;

j) Reconhece a importância de avaliações constantes do desempenho dos jovens e professores com o objetivo de ajustar o processo de aprendizagem e de alcançar as metas estabelecidas;

k) A partir de diferentes interpretações e críticas, se interessa por outras perspectivas além da sua e é capaz de rever e expandir sua própria visão; Proporciona a ampliação na visão de mundo dos jovens, auxiliando-os no processo para se transformarem em indivíduos autônomos;

l) É capaz de trabalhar de um modo integrado com os demais professores por meio do planejamento e da realização de atividades compartilhadas ou pela integração de conteúdos afins (DCT/TO-EM, 2022).

4.2.2. Avaliação

O DCT/TO-EM (2022) orienta que “a Avaliação Formativa para aferir ou conceituar os resultados de aprendizagens nas Eletivas, por esta ter uma função descritiva, qualitativa e contínua, cujo objetivo é orientar, informar, regular e melhorar o processo pedagógico, por indicar ao docente, pontos necessários de intervenção no processo de aprendizagem”. Ela possui caráter formativo com clara intencionalidade e posterior intervenção.

Os resultados de aprendizagens serão analisados a partir das demonstrações práticas ou mudanças e incorporação no comportamento, em atitudes, em participação protagonista dos estudantes refletidas nos produtos finais, em relação às competências e habilidades previstas.

Quanto à valoração (quantitativa) da avaliação, fica a critério dos professores envolvidos, bem como a agregação destes nos resultados das aprendizagens (notas) dos respectivos componentes curriculares, da formação geral, contemplados na Eletiva, desde que o trabalho tenha se realizado, de maneira integrada a partir do planejamento.

CAPÍTULO V – PRODUTO FINAL – A ELETIVA

Apresentamos, neste capítulo a discussão da produção de uma Eletiva que já está no “portfólio” das Eletivas, oferecida pela Gerência de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação, para serem aplicadas já no próximo ano nas escolas do Estado. A Eletiva segue o modelo adotado pelo Estado do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022).

5.1. IDENTIFICAÇÃO

Tema da Eletiva: Educação, Direito, Cidadania e Democracia.

Temas Contemporâneos Transversais:

- Educação em Direitos Humanos;
- Trabalho e consumo;
- Vida familiar e social.

Título da Eletiva: Educação, Direito e Cidadania.

Carga horária: 40h.

Nº de Turmas: Quantidade de Turmas definidas pela Unidade Escolar.

Forma de oferta: Aula presencial e não presencial.

Autor (a) autores (as): Eduardo Ribeiro Gonçalves.

5.2. INTRODUÇÃO / RESUMO/ APRESENTAÇÃO

A Eletiva “Educação, Direito e Cidadania” tem como finalidade contribuir para o aprendizado de uma cultura de respeito aos direitos fundamentais e às responsabilidades cidadãs, a partir da criação no ambiente escolar, de espaços para uma possível convivência harmônica baseada na pluralidade, na tolerância e na cooperação. A proposta enseja trabalhar com as atitudes e os comportamentos habituais dos estudantes e desenvolver habilidades para a compreensão dos valores e procedimentos que sustentam a confiança cívica entre cidadãos criando um ambiente democrático. Como consequência, espera-se que os estudantes atinjam a capacidade de se colocar no lugar do outro, a necessidade de aprender a dialogar no espaço público e a importância de construir argumentos fundamentados para a defesa de suas posições, com autonomia.

5.3. JUSTIFICATIVA

Vivenciamos no período de 2019 a 2021, momento mais grave da Pandemia da SARS-CoV-2, com os estudantes ausentes das escolas e do convívio social, seja do universo escolar ou das relações interpessoais, mantendo apenas o contato com familiares e com as pessoas mais próximas. As informações chegaram até os estudantes pelos meios de comunicação, sejam pelo uso da internet (redes sociais), televisão ou rádio, de forma aberta, sem nenhum processo de curadoria.

Com a ausência à escola, a maioria dos pais ou responsáveis por esse estudante não conseguiram orientá-los a selecionar o tipo de informação que estava ao seu alcance, desencadeando muitas vezes, na vida desse jovem, situações de conflito na convivência humana e afetiva, bem como nas relações de cidadania e de práticas democráticas.

Sendo assim, a Eletiva “Educação, Direito e Cidadania” tem como proposta trabalhar as atitudes e os comportamentos habituais dos estudantes e desenvolver conteúdos para a compreensão de valores e procedimentos que sustentam a confiança cívica entre cidadãos em uma democracia, tais como a capacidade de se colocar no lugar do outro, a necessidade

de aprender a dialogar no espaço público e a importância de construir argumentos fundamentados para a defesa de suas posições com autonomia.

Propomos na disciplina, empreender reflexões sobre a relação entre Cidadania, Educação e Democracia, a partir de análises teóricas e práticas acerca dos conceitos de moral e ética utilizando os meios de comunicação e seus recursos, e incentivando os estudantes a exercerem a empatia e desenvolverem processos de autocrítica a respeito das próprias ações de como elas reverberam na coletividade, para que possam participar da vida em sociedade de uma forma mais consciente³² e crítica³³.

5.4. ÁREA (S) DO CONHECIMENTO/ COMPONENTE(S) CURRICULAR(ES)

- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Componente de Filosofia;
- Dialoga com a área de Linguagens e suas Tecnologias.

5.5. COMPETÊNCIAS

5.5.1. Competências Gerais (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018) estabelece as dez competências, que deverão ser trabalhadas da Educação Infantil ao Ensino Médio. A seguir as competências gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do

³² A Filosofia, [...] poderá construir nas escolas um espaço que permitam aos estudantes valorizar a não violência e o diálogo; o respeito à dignidade do outro e o combate às discriminações ou às violações a pessoas ou grupos sociais, além de participação na política e na sociedade, para possíveis construções de projetos pessoais e coletivos e também como possíveis conceitos resultantes de todo o processo educativo. (DCT/TO-EM, 2022).

³³ O Ensino de Filosofia de sim possibilitar aos estudantes sua inserção no mundo do trabalho de forma ativa, crítica, criativa e responsável, em um mundo cada vez mais complexo e imprevisível, principalmente, por causa do crescente desenvolvimento da tecnologia que diretamente afeta e transforma a sociedade, o mundo do trabalho (BNCC, 2018 p. 465).

mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5.5.2. Competências Específicas da(s) Área(s) de Conhecimento

5.5.2.1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

5.5.2.2. Linguagens e suas Tecnologias

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento,

a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

5.6. EIXOS ESTRUTURANTES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS:

- Investigação Científica;
- Processos Criativos;
- Mediação e Intervenção Sociocultural.
- Empreendedorismo³⁴

5.7. HABILIDADES GERAIS E ESPECÍFICAS - REFERENCIAL DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.

5.7.1. Habilidades Gerais (IF)

(EMIFCG02) - Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

(EMIFCG03) - Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

(EMIFCG04) - Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.

³⁴ Entende-se aqui por empreendedorismo, o ampliar e aprofundar a capacidade dos estudantes para unir conhecimentos de diferentes áreas com o fim de empreender projetos pessoais ou produtivos, com ou sem usos das tecnologias, de forma articulada na construção do percurso formativo e do projeto de vida, visando sua integração ao mundo do trabalho, o desenvolvimento do protagonismo, inovação, geração de renda e desenvolvimento socioambiental, econômico na construção de sua própria trajetória. (DCT/TO-EM, 2022).

(EMIFCG05) - Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.

(EMIFCG06) - Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.

(EMIFCG07) - Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.

(EMIFCG09) - Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.

(EMIFCG11) - Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.

(EMIFCG12) - Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.

5.7.2. Habilidades Específicas (IF)

5.7.2.1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

(EMIFCHS01) - Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.

(EMIFCHS02) - Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.

(EMIFCHS03) - Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis,

informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.

(EMIFCHSA04) - Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

(EMIFCHSA05) - Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

(EMIFCHSA06) - Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

(EMIFCHS07) - Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

(EMIFCHS08) - Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental.

(EMIFCHS09) - Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

(EMIFCHSA10) - Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania.

5.7.2.2. Linguagens e suas Tecnologias

(EMIFLGG01) - Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.

(EMIFLGG04) - Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem (ns).

(EMIFLGG06) - Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar comum e o clichê.

(EMIFLGG08) - Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.

(EMIFLGG10) - Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.

5.8. OBJETOS DE CONHECIMENTO.

Pré-História da Cidadania

Hebreus – Os profetas socais e o Deus da cidadania;

Grécia – Cidades-estados na Antiguidade Clássica;

Roma – A cidadania entre os romanos;

Cristianismo – As comunidades cristãs dos primeiros séculos;

Renascimento – A cidadania em Florença e Salamanca

Alicerces Da Cidadania

Revolução Inglesa – O respeito aos direitos dos indivíduos;

Revolução Americana – Estados Unidos, liberdade e cidadania

Revolução Francesa – A liberdade como meta coletiva

O Desenvolvimento da Cidadania

Socialismo – Ideias que romperam fronteiras

Direitos Sociais – A cidadania para todos

Mulheres – Igualdade e especificidade

Cidadania Política – Autodeterminação nacional

Minorias - Direitos para os excluídos

Liberdade de Expressão – Trevas e luzes: Anistia Internacional

Meio Ambiente – Em busca da qualidade de vida

Sociedade e Cidadania – Educação e Cidadania

Estado e Cidadania -

Cidadania No Brasil

Índios – O caminho brasileiro para a cidadania indígena

Quilombos – Sonhando com a terra, construindo a cidadania

Trabalhadores – Direitos Sociais no Brasil

Brasileiras – Cidadania no feminino

Democracia – Aprendendo a votar

Terceiro Setor – Novas possibilidades para o exercício da cidadania

5.9. ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS / METODOLOGIA

Nesta Eletiva, o professor poderá usar a metodologia do Professor Silvio Gallo (2012, p. 94), conhecida como “pedagogia do conceito”, que tem como proposta o seguinte:

No primeiro momento, a *sensibilização*, onde será lançado o tema ou assunto; no caso desta Eletiva, Educação, Direito, Cidadania e Democracia.

No segundo momento, a *problematização*, partindo do assunto, o professor orientará os estudantes para que elaborem perguntas, que podem partir do senso comum do aluno. Que eles façam relações do assunto tratado com seu dia-a-dia, e ao sentir-se instigado, que possa perceber que o tema tratado tem a ver com a Filosofia e com sua vida. Compreendemos que esta maneira de proceder promove no estudante o pensar por si próprio a respeito do tema

escolhido, de modo que se possa avançar para uma formulação de cunho filosófico, algo que permitirá ir para o estágio seguinte.

No terceiro momento, a *investigação*, se pede que o estudante esteja envolvido e mesmo interessado para pensar respostas ao tema. Já nessa fase é momento de incorporar textos ou exercícios relacionados ao tema proposto, os quais devem mostra-lhes as várias abordagens desse mesmo assunto. A partir de vários problemas diagnosticados o estudante tenderá a resolver a questão, ao se partir de uma pergunta para a qual ele mesmo sentirá necessidade da resposta.

O quarto e último momento será a *conceituação*, em que atuou na investigação. Na *problematização*, ele deve ter inferido determinadas questões que o instigaram ao longo dos estágios. Estas questões deverão levá-lo ao detalhamento do tema proposto e, naturalmente, a criar argumentos filosóficos com base na compreensão que obteve. Motivado por sua criatividade e pela explicação que foi dada no exercício filosófico, o estudante tenderá a promover um pensamento autônomo em torno do problema - uma conceituação, - a qual embora não seja definitiva, naquele momento o incentivou a criar o conceito.

5.10. ENTREGA/PRODUTO FINAL

Considerando que em toda Eletiva é necessário ter um produto final, nesta se sugere a apresentação para a comunidade escolar na forma de Seminários de culminância, a fim de se socializarem os resultados do estudo: Intercâmbio entre escolas para discutir os resultados poderia complementar o momento, produção de *blogs*, *podcast*, vídeos, histórias em quadrinhos, jornal e textos dissertativos. Tudo isso constituiria material para produzir uma miniexposição na escola sobre o resultado do produto final.

5.11. EVENTO DE CULMINÂNCIA

A Culminância desta Eletiva será realizada em forma de conferência/fórum, onde os resultados serão apresentados a toda comunidade escolar. Pode-se expandir o convite à comunidade externa. Nesta ocasião serão apresentados também os artigos produzidos. Juntos, trabalho expositivo e artigo se tornarão um material que poderá ser utilizado tanto pela unidade escolar como por outras entidades e outras unidades escolares.

5.12. RECURSOS DIDÁTICOS

- *Materiais didáticos*: Livros, cadernos, caneta, lápis pinceis, folha A4, papel cartão, cartolina, tesouras, grampeador, internet, colas diversas, filmes, documentários, computadores, *notebooks*, celulares, fotografia, caixa de som, microfones, pátio da escola, praças, parques.

5.13. AVALIAÇÃO

A avaliação do estudante ocorrerá em todos os momentos, com foco nos eixos estabelecidos: a investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, assim como uma ação empreendedora e também seu protagonismo. A proposta para esta Eletiva é que seja usada a avaliação formativa, já que será avaliado o processo, pois queremos que os nossos estudantes possam perceber o crescimento enquanto conhecimento nos valores morais e éticos, como autonomia, responsabilidade, autoconhecimento. Os instrumentos já estão postos no produto final, quais sejam: Seminários de culminância, Produção de blogs, *podcast*, vídeos, histórias em quadrinhos, jornal; textos dissertativos, minixposição.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste trabalho pudemos perceber o caminho de incômodos pelo qual a Filosofia percorre, caracterizado pelo esforço da razão para questionar os problemas humanos e poder discernir o certo do errado. Seu ponto de partida são as hipóteses que não poderão ser submetidas à experimentação, por isso se diz que é um conhecimento não verificável, ou seja, não pode ser confirmado nem refutado. A Filosofia não apresenta soluções definitivas, todavia habilita o homem a fazer uso de suas faculdades, para melhor perceber o sentido da vida.

Um obstáculo recorrente na disciplina de Filosofia vem ocorrendo nas escolas do Brasil. Ela permanece lutando para continuar viva no universo escolar. Com a homologação da BNCC (BRASIL, 2018) essa discussão voltou a ser levantada, pois a BNCC é uma realidade que intervém diretamente na política pedagógica da escola, em sua estrutura curricular e nas práticas educativas de ensino. Nosso objetivo foi fazer uma exposição das competências e habilidades que comungamos com outras áreas do conhecimento para desenvolver as competências propostas pela BNCC, etapa Ensino Médio, em que houve a junção dos componentes em área de conhecimento. Ficando ligada à História, Geografia e Sociologia, formando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, talvez esta disciplina perca um pouco sua identidade.

A princípio pensava-se em interligar essas disciplinas, não diluir os componentes nas áreas criadas, dessa forma criaria uma categoria de interdisciplinaridade. Fizemos uma análise de conteúdo bibliográfico da BNCC, do Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT/TO-EM, 2022), da LDB (1996), ir tencionando contextualizar essa discussão sobre o ensino de Filosofia, para reconhecer sua presença no atual contexto do Ensino Médio no Brasil. Com a criação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou-se a Lei nº 9.394/96 e estabeleceu-se que as diretrizes e bases da educação nacional do Ensino Médio serão constituídas pela Base Nacional Comum Curricular e pelos itinerários formativos, que devem estar estruturados por meio de propostas de ajustes curriculares. Estes são incorporados à vida da população e esse conhecimento passa a fazer parte da tradição cultural de um povo, sendo passado de geração a geração. Cerro, (2002): “Cada qual se serve da experiência do outro ora ensinando, ora aprendendo, em um intenso processo de interação humana e social. Pela vivência coletiva os conhecimentos são transmitidos de uma pessoa à outra, de uma geração à outra” (CERVO, 2002, p. 08).

Nesta perspectiva, esse trabalho mostra que mesmo a Filosofia não sendo uma disciplina obrigatória, ela estará presente nas quatro áreas do conhecimento do Novo Ensino Médio (NEM), pois, uma vez que se trabalhem as competências para se alcançar as habilidades ofertadas pelas já relacionadas áreas do conhecimento, passamos pelo desenvolvimento das competências e habilidades inerentes à Filosofia.

Concluimos que é importante e necessário que neste novo contexto apresentado haja uma reestruturação curricular, mas também uma modificação das propostas pedagógicas, em que:

o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Res. CNE/CEB, N 3/2018, Art. U7º § 2).

Podemos depreender que esta contextualização, diversificação e transdisciplinaridade, ou outras formas de interação e articulação, possibilitem desenvolver estratégias que favoreçam a construção de espaços dos conteúdos de Filosofia na ocasião da construção do referencial curricular, ou seja, que colaborem como componente necessário para o desenvolvimento das competências e habilidades deste Novo Ensino Médio (NEM). Assim sendo, há de considerar que a Filosofia consiga demarcar o seu lugar e espaço.

7. REFERÊNCIAS

ASSIS, Aparecido. **Educação e ação na filosofia política de Eric Weil**. Argumentos, ano 6, n. 11 - Fortaleza, jan./jun. 2014. <http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/19046/29765>. Acesso: 12 nov. 2022.

ASSIS, Aparecido. **Educação e Moral. Uma análise crítica da filosofia de Eric Weil.** Curitiba: CRV, 2016.

BARROS, Igor Corrêa. **A emergência da população como problema político: o conceito de governamentalidade em Michel Foucault.** Existência e Arte – Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei – ANO XI – Número XI – Jan. a Dez. de 2018 e Jan. a Dez. de 2019. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/02_A_emergencia_da_populacao_como_problema_politico_o_conceito_de_governamentalidade_em_Michel_Foucault-convertido.pdf. Acesso em 02 fevereiro 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 novembro 2022.

BRASIL. **Lei 13.415/17. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 17 de fev. de 2017 Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 12 de dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude.** Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018, 600 p.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEM's para o Ensino Médio.** Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, Sérgio de Siqueira. **Filosofia e Política em Eric Weil.** Um estudo sobre a ideia de cidadania na filosofia política de Eric Weil. São Paulo: Loyola, 2014.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?** Trad. Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro. Campinas: Papirus, 1991.

CARNEIRO, Marcelo Large. **Razão, Liberdade e Educação: Uma Compreensão a partir do filosofar de Eric Weil.** Caxias do Sul. 2019. Disponível: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4830>. Acesso: 11 nov. 2022.

CASTELO BRANCO, Judikael. **A Condição do homem moderno no pensamento de Eric Weil.** Argumentos, ano 6 n 11 Fortaleza jan a jun 2014. Disponível: <http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/19050>. Acesso: 11 nov. 2021.

CASTELO BRANCO, Judikael. **Eric Weil: a democracia em um mundo de tensões.** Argumentos, ano 10, n. 19 - Fortaleza, jan./jun. 2018. Disponível: <http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/32032/72343> Acesso: 11 nov. 2022.

CASTELO BRANCO, Judikael. **Eric Weil e o papel da educação humanística no contexto da cultura técnico-científica.** Educação e Filosofia, v. 32, n. 66, Uberlândia. dez 2018. Disponível: http://www.seer.ufu.br/index.php/Educacao_Filosofia/article/view/40922/25974. Acesso: 04 fev. 2021.

CASTELO BRANCO, Judikael; ROCHA, Lara França da. **Hannah Arendt e Eric Weil: A Crise na Educação como Problema do Nosso Tempo.** Educativa, Goiânia, v. 21, n.1, p 65 – 81 Jan/Abr 2018. Disponível: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7175>. Acesso: 11 nov. 2022.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica.** 5 ed.- Amado Luiz Cervo, Pedro Alcino Bervian. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular.** Educação e Filosofia, v.26, n.52 p. 429-448, jul./dez. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE; SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE; SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Estatuto da Juventude.** Brasília, 2013. Disponível em: 3766 <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/estatutodajuventude.pdf>>. Acesso em: 20/11/2022.

CONSED, 2020. (<https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Livrao-Novo-EM.pdf>).

CORAZZA, S. **O Que Quer um Currículo? Pesquisas Pós Críticas em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3ed. Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio.** Campinas-SP: Papirus. 2012.

GOMES, Patrícia. **Pesquisa americana releva as habilidades que precisam ser desenvolvidas nas crianças e jovens durante sua formação.** 2012. Disponível em: <https://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/>. Acesso em 10/02/2023.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Introdução à História da Filosofia. Textos filosóficos.** Lisboa: Edições 70, Lisboa 2006.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC. Plano Nacional de Educação (PNE). 2001. BRASIL.

LUCKESI, C. C.(2003): “**Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**”. Editora Cortez, São Paulo.

PERINE, Marcelo; COSTESKI, Evanildo (Orgs.). **Violência, Educação e Globalização: Compreender o nosso tempo com Eric Weil**. São Paulo: Loyola, 2016.

PERRENOUD, P.. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Portaria n° 521, de 13 de julho de 2021. **Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio**.

Resolução CNE/CEB n° 6, de 20 de setembro de 2012 . **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB n° 11/2012**.

Revista Eletrônica do Grupo PET – **Existência e Arte**. Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei – ANO XI – Número XI – Janeiro a Dezembro de 2018 e Janeiro a Dezembro de 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-RS. **Referencial Curricular Gaúcho**. 2018. Disponível em: 108TTP://curriculo.educacao.rs.gov.br/. Acesso em: 23 jan. 2023.

Rousseau: **O bom selvagem**. São Paulo:134 FDT, 1996. 119 p.

Rousseau: **Da Teoria à Prática**. São Paulo: Ática, 1976. 134 p.

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 7. 108T. Vozes. Petrópolis 2001.

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? : como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática/Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria da Educação/SEE, 2008.

Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Palmas, 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=XUMmkod8HZQ>

SOARES, Marly Carvalho. **O Filósofo e o Político segundo Éric Weil**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Propostas de Práticas de Implementação /2019. Disponível em: 109TTP://basenacionalcomum.mec.gov.br/ - acesso em 10 fev, 2022.

TOCANTINS. **Documento Curricular do Território do Tocantins – DCT/TO, etapa Ensino Médio.** Instituído pela Resolução CEE nº 108 de 21 de junho de 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo.** Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 7. São Paulo: Libertad, 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico.** FE/Unicamp, tese de doutorado em Educação, 2006.

WEIL, Eric. **A Educação Enquanto Problema do Nosso Tempo.** In: POMBO, Olga. (trad.). Quatro Textos Excêntricos. Lisboa: Relógio D'Água, 2000. P. 55-70.

WEIL, Eric. **Escritos sobre Educação e Democracia.** Trad. J. Castelo Branco. Palmas: EDUFT, 2021.

WEIL, Eric. **Filosofia Moral.** Trad. M. Perine. São Paulo: É Realizações, 2011.

WEIL, Eric. **Filosofia Política.** Trad. M. Perine. São Paulo: Loyola, 1990.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

8.ANEXO

CIDADANIA EM ERIC WEIL

O presente anexo aponta, por meio da ideia de cidadania, abordada por Eric Weil (1904-1977), e descrita por vários autores, como o estudante poderá conquistar seu conhecimento sobre o ser cidadão e como ele irá inseri-lo em sua prática diária, levando em conta nosso produto (eletiva) aponta para esse tema.

8.1. CIDADANIA

A ideia de cidadania não é estanque. Ela se altera na história, expressando significados e valores diferentes nos seus diferentes momentos. Para os gregos, na antiguidade, eram considerados cidadãos aqueles que participavam ativamente das decisões políticas. Viviam também na *polis*, junto com esses cidadãos, outros homens desprovidos de direitos políticos, os escravos, além de estrangeiros, mulheres e crianças, todos sem acesso a direitos políticos. Era assim que se enxergava o cidadão na Grécia.

Em Roma, a cidadania era indicada por uma situação política juntamente com os direitos que uma pessoa possuía e também poderia exercer. A qualidade de cidadão indicava sua titularidade e seus direitos públicos.

Na evolução da história, na Revolução Francesa, a concepção de cidadania ressurgiu com a finalidade de eliminar privilégios e diferenças entre os homens, afirmando que todos são cidadãos, desvinculando qualquer concepção de classe e pretendendo impedir qualquer discriminação entre os partícipes do Estado.

Percebe-se, contudo, que a noção de cidadania remete ao alcance de algumas prerrogativas relacionadas ao pertencimento a uma sociedade. Com o advento da modernidade, a noção se liga intrinsecamente aos direitos considerados relevantes em contextos sociais específicos e mesmo em escala global.

A discussão sobre a cidadania tem sido objeto de várias reflexões, graças à análise das características gerais que distinguem a nossa época em termos da aquisição de direitos, mas também considerando as especificidades históricas dos contextos locais, em termos de suas formas de organização, cultura, relação entre Estado, mercado e sociedade civil, valores partilhados, entre outros aspectos. Contudo, não menos importante é o papel da educação

como um direito social, sempre relevante quando se trata do cenário moderno de ampliação da cidadania. A nosso juízo, ela, de fato uma das formas que temos de acesso à cidadania.

Partindo da evolução do pensamento sobre o conceito de cidadania vamos apresentar algumas ideias que nos mostram algumas propostas quanto à cidadania.

Canivez (1998, p. 15), nos apresenta uma definição de cidadania ao dizer:

a cidadania define a pertença a um Estado. Ela dá ao indivíduo um status jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres particulares. Esse status depende das leis próprias de cada Estado, e pode-se afirmar que há tantos tipos de cidadãos quanto tipo de Estado. O problema da cidadania, porém, não é apenas problema jurídico ou constitucional; se provoca debates apaixonados, é porque coloca a questão do modo de inserção do indivíduo em sua comunidade, assim como a de sua relação com o poder político.

Cidadania, então, compreende, sobretudo, o indivíduo que pertence a um Estado. Contudo, o que vamos abordar aqui será uma possível relação entre educação e cidadania. E Camargo (2014, p. 185) nos traz:

Assim, a educação para a cidadania tem como tarefa reformular sempre a questão dos princípios, dos valores que comprometem o futuro da comunidade e sem os quais a política não passa de um jogo estéril de rivalidades. Por conseguinte, a educação para a cidadania ativa pressupõe sempre o diálogo, visto que o diálogo dará sempre sentido moral e político à discussão e à ação dos educadores. Pode-se dizer que, em termos weiliano, a educação para a cidadania verdadeira deverá sempre fazer que cada cidadão possa elaborar, sob a forma de vontade consciente, o que é sentido e vivido com razoável.

8.2. EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Para a prática da cidadania, o cidadão, por ser “governante em potência” (CAMARGO, 2014, p. 165), precisa ser educado. Do ponto de vista objetivo, existem dois níveis no processo educativo do cidadão, um propiciado pela sociedade e outro pelo Estado.

Os §§ 24, 25 e 29 da *Filosofia Política* (WEIL, 1990) descrevem uma primeira forma de educação dada pela sociedade. Nela, o cidadão começa sua “domesticação” a fim de não só contribuir para a luta contra a natureza exterior, mas de buscar justiça social.

Luta-se com a natureza a partir de uma instrução baseada na retenção de conhecimentos – técnicos – úteis e necessários, o que supõe o trabalho como valor absoluto. Por si mesma, a instrução não é capaz de gerar cidadania razoável, pois é necessária uma educação que conduza o cidadão a refletir sobre o sentido e o significado da vida, instruindo-o para o uso da liberdade razoável.

Só enquanto sujeito livre o cidadão poderá vir a se tornar um governante em potência e, para que isso aconteça, o mesmo precisa ser educado. Como estamos falando de cidadania e educação, não podemos prescindir desta discussão: a presença da escola enquanto lugar de vivência e aprendizado desta cidadania. Segundo Canivez (1998, p.33),

se toda comunidade política se caracteriza pela coexistência de várias tradições, a escolaridade tem significado particular. A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

A escola está voltada para crianças e não para adultos, pois é justamente neste período da vida (crianças e adolescentes) que se dá a formação de valores. Ainda segundo Canivez (1998, p.34),

a educação escolar dirige-se às crianças e não aos adultos. Está voltada para indivíduos que, quanto menor idade, menos serão capazes de compreender e de julgar. Por conseguinte, o hábito de obedecer precede necessariamente a capacidade e o gosto pela reflexão, mais do que precedência, há até um antagonismo entre os dois, pois o hábito da obediência será tanto mais durável quanto mais mecânico e automático for.

Aqui se percebe claramente a escola como lugar no qual se inicia esta vivência de cidadania. Camargo nos apresenta que a “cidadania, no sentido weiliano, é o cidadão passivo constituindo-se cidadão ativo a partir de uma educação que esteja acima da instrução e por uma educação política fornecida pela discussão e pelo diálogo” (CAMARGO, 2014, p. 166).

Se toda comunidade política se caracteriza pela coexistência de várias tradições, a escolaridade tem significado particular. A escola, de fato, é parte irrenunciável para a construção da cidadania. Ela é o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se em uma comunidade. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra, o cidadão é, porém, obrigado ao respeito da lei porque participa, diretamente ou por meio de seus representantes, da elaboração dessa lei. Sua obediência é sempre exigida porque não se supõe que ele esteja obedecendo sem compreender e sem julgar.

Entretanto, a educação escolar dirige-se, sobretudo, às crianças. No entanto, entre a infância, que pode ser facilmente manipulada, e a idade adulta, em que o indivíduo se torna seu próprio mestre, há o período da adolescência. E desta vez não se trata mais de encenações nem de artifício: é preciso dar ordens e proibir.

Esse modelo é fornecido por uma espécie de “contrato pedagógico”, que dá base “jurídica” à autoridade. Existe um único meio de o indivíduo conservar sua liberdade enquanto obedece às ordens do educador: é preciso que a autoridade do educador seja explicitamente consentida pelo educando.

Essa autoridade resulta, portanto, de um acordo, cujos termos são os seguintes: o adolescente compromete-se a obedecer incondicionalmente às ordens do adulto; em compensação, este se compromete a só ordenar o que for melhor para o aluno – o que é evidente – sobretudo, compromete-se a prestar contas. A ordem dada será cumprida, mas, mais tarde, em momento propício, haverá uma explicação sobre as circunstâncias que justificam o imperativo. A obediência apoia-se, portanto, fundamentalmente na confiança. O indivíduo obedece porque sabe que não lhe impõem nada que ele mesmo não possa compreender e querer, se sua impetuosidade e inexperiências não o impedissem de perceber a situação e avaliar-lhe os perigos.

O professor é o responsável pela instrução, que é uma função entre outras; só exerce um rápido controle global sobre a vida da instituição, a qual pode ser regida, nos últimos anos do curso escolar, pela vontade geral. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) parece ter previsto a organização de governos e de pequenas “repúblicas” nos colégios, sob a forma de exercícios e de jogos. Seu “contrato pedagógico”, no entanto, não acaba com a autoridade do educador; o objetivo é dar-lhe uma base sólida. De fato, se esse contrato repousa na vontade do aluno, que pede a seu “governador” que o dirija, ele não lhe encerra exatamente a tarefa de elaborar suas próprias regras de conduta.

A diferença entre o “contrato pedagógico” e o que se costuma chamar de “regra democrática” é bem nítida: o contrato não estipula que uma regra ou uma ordem devam ser adotadas depois de terem sido discutidas. Ele estipula exatamente o contrário: a ordem deve ser explicada depois de ter sido obedecida. Ou seja, a autoridade do governador deve ter como contrapartida, além do desinteresse e da honestidade, o dever absoluto de explicação. Rousseau destaca assim um ponto decisivo: o modelo da autoridade pedagógica é o poder executivo, o governo dos homens. No *Contrato Social*, a soberania popular não exclui a existência de um governo que toma as decisões impostas por cada particular. Do mesmo modo, a liberdade do aluno não exclui a autoridade do pedagogo. Este, de acordo como o termo empregado pelo próprio Rousseau no *Emílio*, é um governador: deve, portanto, governar seu aluno. Mas deve também prestar contas.

8.3. DIFERENÇA ENTRE INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO DO CIDADÃO

Weil (2021), em “Educação como problema do nosso tempo”, escrito em 1957, reflete sobre as relações e as diferenças entre educação e instrução na sociedade moderna. Ele diz: “se a educação devesse ser reduzida a um único fim, este seria dar ao homem a oportunidade de levar uma vida que precisamente o satisfaça (enquanto ser racional, isto é, na condição de que cada um procure a sua própria satisfação sem impedir o seu vizinho de fazer o mesmo)” (WEIL, 2021, p. 304). Esta definição coloca, num primeiro momento, a educação como uma questão de oportunidade. Oportunidade é uma ideia educacional presente nos “antigos educadores”. Na sociedade moderna são muitos os cidadãos que têm oportunidade de construir uma vida satisfatória, mas poucos têm o privilégio de aproveitar essas oportunidades, visto que nem todos têm acesso à educação no sentido verdadeiro.

Assim, o cidadão educado, segundo Weil, deve ser o homem capaz de construir a própria vida, sendo “arquiteto” de si mesmo, levando em consideração que o seu semelhante tem o mesmo direito de construir sua vida, a seu gosto, tal como lhe agrada, sem intervenção externa. Neste contexto “deve se distinguir [...] entre educação e instrução. É certo que a instrução enquanto tal possui um notável valor educativo” (WEIL, 1990, p. 63). Weil reconhece que a instrução tem um papel importante na sociedade moderna, visto, por exemplo, que muitos cidadãos são pobres porque não foram instruídos. Além disso, o mundo da técnica só se desenvolve a partir de um modelo educacional que contemple a instrução.

A instrução é usada como instrumento de educação popular e de progresso material. Na sociedade moderna, a instrução se apresenta como o meio, o progresso e o fim. Ela é compreendida como técnica. Porém Weil constata que um modelo educacional baseado somente na instrução não é capaz de dar uma resposta ao problema do sentido. Ele dá o seguinte exemplo: “[...] vejamos: comer sempre bolos de pastelaria? [...] Ainda que o bolo seja cada dia melhor e que nos deem fatias cada vez maiores, ainda que seja bom ter bolos para comer, parece que já nada nos satisfaz” (WEIL, 2021, p. 302)

Weil quer dizer que, mesmo obtendo o que deseja sempre, do ponto de vista material, o cidadão continua insatisfeito. Na sociedade moderna, porque a questão do sentido não é problematizada na educação dos cidadãos, torna-se comum o recurso às coisas não razoáveis: a violência é praticada e cultuada. Weil reconhece que, “para além da instrução e acima dela, há lugar para a educação” (WEIL, 2021, p. 305). Esse ideal de educação sempre esteve presente nos “antigos educadores gregos”. A sociedade moderna esqueceu a importância desse ideal. Ela defende um modelo de educação que não leva o cidadão a refletir sobre o sentido, o valor e o significado da vida.

Ela (a sociedade moderna) diz que “o remédio consiste em instruir os homens no uso da liberdade [...]. Mas é uma resposta supremamente ridícula: é que não se pode instruir ninguém no uso da liberdade” (WEIL, 2021, p. 306). O que, de fato, faz a instrução é tornar a liberdade possível, mas não a realiza completamente. Para realizar a liberdade razoável, é necessário que o cidadão seja capaz de “pensar por si”, ter seu próprio pensamento, ter consciência de que pensar deve ter um sentido para a vida. Somente através da educação consegue-se tal objetivo.

A instrução fornece os meios da liberdade, mas não permite colocar a questão do fim último da educação – do uso sensato da liberdade –, que é o que dá a virtude ao cidadão. A educação tem a tarefa de evidenciar a importância do pensar, do uso da liberdade razoável, do refletir acerca do sentido. Isso equivale a dizer que a educação deve levar os cidadãos a construírem, por eles mesmos, o seu próprio pensamento, ou melhor, pensar dever ter um sentido para quem pensa. A sociedade moderna é a organização de uma comunidade do trabalho. Ela se organiza em vista do “sagrado”: o trabalho. “Em todo caso, para a sociedade moderna, a luta com a natureza é sagrada, é o valor a partir do qual ela se reflete e graças ao qual se orienta” (WEIL, 2021, p. 85). O trabalho torna-se o sagrado, o essencial; é a referência que decide o valor de uma organização ou de um cidadão.

A sociedade moderna organiza-se tendo como fundamento o trabalho – valor absoluto –, a produtividade, a eficácia econômica. Disso resulta que a instrução, na sociedade moderna, industrial e racional, tem como objetivo propiciar métodos para que os cidadãos possam fazer parte do mundo do trabalho organizado. Em outras palavras, a instrução é uma forma de educação que faz parte da sociedade moderna, que, por sua vez, supõe o trabalho como “valor absoluto”.

Segundo Weil, (1990, p. 93),

a grande descoberta do século XVIII foi ter visto que o trabalho social pode ser analisado em analogia com a natureza, concebida como mecanismo, e que, por conseguinte, a intervenção do homem (do Estado) deve primeiro respeitar as leis da natureza traçam o quadro da ação do técnico. Também não é por acaso que a sociologia procede de considerações sobre a melhor organização do trabalho social e define-se em primeiro lugar como análise de fatores que se opõem à realização dessa organização. A invenção da ideia de mecanismo natural preside o nascimento da época moderna. A ciência moderna da natureza funda a sociedade moderna e as ciências sociais.

A sociedade moderna é resultado de um processo histórico determinado pela racionalidade calculista, materialista e mecanicista, em vista do progresso material e técnico. Em princípio, “a sociedade moderna mostra-se calculista: toda decisão, toda transformação

dos processos de trabalho [...] deve ser justificada demonstrando que o domínio do homem sobre a matéria é reforçado” (WEIL, 1990, p. 92)

“A sociedade moderna é materialista porque nas suas decisões só os fatores materiais são levados em consideração. Ela é mecanicista porque todo problema deve ser transformado em problema de método de trabalho e de organização [...]” (WEIL, 1990, p. 92). “Ao se orientar dessa forma, a sociedade moderna faz que a instrução assume a função de formar o cidadão útil para o mundo do trabalho organizado, ou melhor, a instrução é para o cidadão, como para a comunidade, o meio, o progresso, o fim”(WEIL, 2021, p. 299).

Na sociedade moderna, o trabalho e o progresso são considerados valores centrais. Assim, “a instrução permanece permanentemente uma das funções essenciais do nosso tempo: as pessoas são pobres porque lhes falta instrução sobre os meios e os recursos de uma sociedade moderna, industrial e racional, e a eles falta essa instrução porque são pobres” (WEIL, 2021, p. 300). No fundo a instrução assume a importância de levar o saber aos cidadãos pobres, aos cidadãos iletrados, isto é, produzir cidadãos mais técnicos, administradores, especialistas em todas as áreas. O progresso nunca terá fim, visto que, uma vez que ele é aceito como tal, a ideia de fim ao progresso torna-se uma contradição. A instrução é uma necessidade; sem ela não há progresso.

A instrução ajuda a fornecer ao cidadão as chances na competição social, na corrida aos bons lugares. Nesta corrida aos bons lugares há desigualdades e as chances são diferentes. Em sua análise da sociedade moderna, Weil diz: “ser proprietários de máquinas ou de dinheiro disponível, ter nascido numa família ou num grupo social que tradicionalmente alcança os postos de direção, possui forças corporais ou intelectuais acima da média são vantagens que dependem do acaso” (WEIL, 1990, p. 101). A instrução apresenta-se como o instrumento que os cidadãos possuem para sustentar-se na “competição calculista”, mas esse modo de ser garante que o cidadão mais apto, tecnicamente falando, encontra-se no posto para o qual seria o mais indicado; por esse motivo, as injustiças encontram-se presentes na sociedade e são por elas suportáveis.

Na sociedade moderna, a instrução impõe ao cidadão um modo de ser calculista. “O indivíduo obterá o sucesso, nas suas diferentes formas, através de um cálculo e como calculador” (WEIL, 1990, p. 102). Isso significa que o cidadão se conduz sozinho, com base num cálculo exato de seus próprios interesses, visto que na sociedade moderna, pelo fato de existir a competição, ele está obrigado a se preparar para ocupar postos. “Quem recua tal cálculo no seu comportamento não tem sucesso [...]” (WEIL, 1990, p. 103). Ou seja, a sociedade moderna é calculista e será tanto mais calculista quanto mais se modernizar.

Porém, essa necessidade de modernização, “essa força sentida do mecanismo social”, (WEIL, 1990, p. 103) obriga o indivíduo a se transformar segundo as necessidades e os desejos da sociedade.

“É, pois, compreensível que se deplora a situação do indivíduo, forçado na e pela sociedade a reduzir-se ao papel de artigo útil e mercadoria que tem seu preço: a pressão social, nesse sentido, “desnaturaliza” o homem” (WEIL, 1990, p. 103). Essa “desnaturalização” apresenta-se como o ponto de partida, historicamente falando, da educação, isto é, de “uma educação que liberta o indivíduo da natureza interior, da sua paixão, da violência nele” (WEIL, 1990, p. 103). A “desnaturalização” se torna o princípio de toda educação moral e política, isto é, de toda comunidade política que visa, em última instância, a não violência.

A “desnaturalização” do cidadão, levada a cabo na sociedade moderna pelo modo de agir calculista, desenvolve uma verdadeira indisposição para a reflexão. Calcular, nesse sentido, não é pensar, ou melhor, pensar deve ter sentido para quem pensa. O cidadão que somente calcula sua conduta não é o cidadão que pensa, que dá conta de seu agir, de sua liberdade razoável, da justiça. O mundo do cálculo puro – da instrução – que se faz por uma redução às regras de produção, de troca e de consumo, “desnaturalizam” o cidadão. Assim segundo Weil, “é necessário que haja um lugar para a educação além do mundo do cálculo puro e acima dele” (WEIL, 2021, p. 305).

A educação é também diferente da instrução no sentido de que ela é sempre “negativa. Ela não mostraria onde reside o sentido, mas onde o sentido não pode estar” (WEIL, 2021, p. 307). É uma educação que leva o cidadão a admitir a perplexidade, o tédio, o desespero diante do mundo; a confessar a si mesmo que está à procura do que não tem e que deseja mais que tudo no mundo.

A educação reconhece que a instrução é importante, possui um valor. Não há possibilidade de uma educação sem instrução. Na educação do cidadão, a instrução é necessária para fazê-lo progredir, propiciando-lhe mais oportunidades de ascender à liberdade e dela fazer uso. “Só a instrução pode dar a experiência da verdade objetiva, o respeito pela universalidade dos direitos, dos deveres e dos valores, a modéstia intelectual [...]” (WEIL, 2021, p. 307).

O cidadão, porque é egoísta, violento, egocêntrico, desde o nascimento necessita de instrução para se aperfeiçoar nos domínios do conhecimento e das boas maneiras. A instrução faz que o cidadão se liberte dos constrangimentos e da violência que a natureza exerce sobre ele.

A instrução possui um notável valor educativo. Ela se apresenta como instrumento de conhecimento científico e técnico de que o cidadão necessita para o conhecimento das paixões, dos desejos e das preferências. “Porém, é preciso notar que esse valor educativo da instrução não consiste na posse de conhecimentos úteis, mas em submeter o caráter à objetividade e à universalidade do juízo” (WEIL, 1990, p. 64). A instrução está a serviço da educação. É preciso dizer que a educação, pensada nesta perspectiva, adquire significação política. É ação de socialização e de moralização a um só tempo.

Essa socialização só terá sentido e o cidadão agir a partir do critério moral que é o da igualdade dos homens como seres racionais. O cidadão deve agir tendo como fundamento de seu agir o direito natural.

O cidadão educado é aquele que reconhece a legitimidade de toda lei que lhe impõe um comportamento aceitável por todos; racional e razoável. Assim a educação impõe ao cidadão um comportamento correto e respeitoso em face das leis e, por conseguinte, o domínio da violência que há nele. Daí ocorre que a instrução, em si, revela um importante valor no que se refere à ação educativa, cuja tarefa consiste em dizer ao cidadão que ele necessita aprender técnica, método; ou melhor; a instrução torna-se o caminho por excelência para se compreender que “uma data histórica é o que é a solução de uma equação é correta ou não, uma tradução é exata e elegante ou não o é” (WEIL, 1990, p. 64).

A instrução baseia-se na retenção de conhecimentos úteis que se apresentam, ao mesmo tempo, necessários para quem quer tomar parte do mundo do trabalho social. Para Weil a educação refutará sempre o modo de ser da instrução – educação dada pela sociedade moderna, que compreende o cidadão somente “como um pedaço de aço que pode ser forjado como roda ou como alavanca” (WEIL, 1990, p. 64).

A instrução, para que se torne um valor educativo para o cidadão, deve ser pensada enquanto serve da educação. A educação deve estar sempre acima da instrução. Uma instrução fechada em si mesma não tem condições de formar cidadãos livres no contentamento, pois somente uma educação que se faz enquanto liberdade mostra ao cidadão a possibilidade que todo ser humano tem de não experimentar a violência sob o aspecto da negação de todo sentido humano.

Com apoio no texto “Virtude do diálogo” (WEIL, 1990, p. 64), pode-se dizer ainda que a cidadania, no modo de entender de Weil, repousa em uma educação que implica a prática do diálogo desinteressado. O diálogo mostra a importância da prática do conhecimento das humanidades, que exprimem a maneira razoável do homem viver e pensar. A educação do cidadão ativo deve proporcionar aos indivíduos a possibilidade de

fazer a escolha da vida pública, seja engajado na competição política partidária, seja como cidadãos comuns. Ou ainda: a educação oferece os meios da participação na discussão.

Assim, a educação para a cidadania tem como tarefa reformular sempre a questão dos princípios, dos valores que comprometem o futuro da comunidade e sem os quais a política não passa de um jogo estéril de rivalidades. Por conseguinte, a educação para a cidadania ativa pressupõe sempre o diálogo, visto que o diálogo dará sempre sentido moral e político à discussão e à ação dos educadores. Pode-se dizer que, em termos weilianos, a educação para a cidadania verdadeira deverá sempre fazer que cada cidadão possa elaborar, sob a forma de vontade consciente, o que é sentido e vivido com razoável.

Educar para a cidadania é, em última análise, propiciar ao indivíduo não somente uma informação ou instrução que o leve a se conformar a ser governado, mas também uma educação, no sentido weiliano de diálogo, que equivale a colocar o cidadão numa posição de “governante em potência”. Assim, o cidadão ativo no exercício de sua cidadania, a exemplo do Sócrates, exigirá que os homens políticos assumam sempre a tarefa de criar uma sociedade na qual a discussão política faça-se política no sentido verdadeiro.

Weil compreende que a figura política de Sócrates é extremamente importante no que diz respeito à ação política, pois ela representa a forma de vida da filosofia que propõe aos cidadãos que discutam as decisões a tomar. Isso porque os cidadãos que participam da discussão têm uma linguagem em comum, opondo-se, portanto, a toda forma de violência. Para Weil, o princípio do Estado moderno mostra que o ingresso na discussão política se apresenta como a única possibilidade de tomar decisões racionais em comum em vista de reconciliar o justo e o eficaz.

Para se compreender plenamente o sentido verdadeiro da ideia de cidadania, é oportuno dizer que a Filosofia política de Weil é uma resposta não só ao marxismo contemporâneo, mas também ao niilismo dos anos 1950. A figura de Sócrates marca no contexto da política weiliana, o recomeço da busca de sentido para uma história marcada pela violência. Todo recomeço para Weil, pode ser traduzido em busca de felicidade e recusa da violência. Sócrates, mesmo aparecendo poucas vezes na Filosofia política, reivindica, ao buscar a felicidade, o reconhecimento da importância de um sentido da história construindo no debate desinteressado e pela recusa da violência.

8.4 EDUCAÇÃO SOCIAL DO CIDADÃO

Para Weil, a sociedade moderna apresenta-se para o cidadão como uma segunda natureza. Ele se encontra na mesma situação de diante da natureza exterior: “Para o indivíduo, a sociedade é uma segunda natureza, conhecível e influenciável graças ao conhecimento das leis que descrevem o seu fundamento, e com a ajuda das regularidades descritas por essas leis” (WEIL, 1990, p. 98).

O cidadão vive a vida como ser livre, porém está preso ao mecanismo social, já que sua ação é limitada. Ele pode agir razoavelmente do ponto de vista moral e político, porque a sociedade possui uma estrutura que lhe permite isso. O cidadão age segundo os costumes da comunidade e a partir de experiências pessoais. Entretanto, na sociedade moderna, a função exercida pelo cidadão é a de “combatente”, de força bruta, de inteligência oposta à natureza não humana. Ele é conhecido como trabalhador.

A sociedade moderna impõe ao cidadão uma despersonalização, visto que sua individualidade deixa de existir em favor da função que ocupa: “quem não contribui para o sucesso da luta não pode esperar nenhuma participação nos seus benefícios” (WEIL, 1990, p. 99).

Por ser um membro passivo, o cidadão não precisa conhecer teoricamente as leis do mecanismo social para desempenhar bem a função de trabalhador, mas tem a obrigação de se colocar, como força produtiva, a seu serviço. O mecanismo social age sobre ele, e ele colabora para o seu bom funcionamento, no sentido de estar disponível, de ser útil para satisfazer as necessidades dos outros cidadãos. “Se quer viver e participar das vantagens do trabalho social deve fazer-se objeto utilizável nesse trabalho e para esse trabalho” (WEIL, 1990, p. 100).

Os cidadãos que não se ajustam às exigências do mecanismo são eliminados pelo próprio mecanismo. O cidadão está constantemente submetido às necessidades produtivas da sociedade. Nesse contexto, ele precisa ser domesticado, instruído em conhecimento técnico para desempenhar com eficácia as tarefas necessárias para o bom funcionamento da sociedade.

Na sociedade moderna, os bens produzidos são distribuídos de maneira desigual, segundo o valor de participação de cada cidadão no trabalho social. O cidadão tem que colocar à disposição da sociedade sua força de trabalho e os bens acumulados, como forma de colaborar para o desenvolvimento. Assim “a competição é a regra de conduta dentro da sociedade moderna” (WEIL, 1990, p. 101).

Isso equivale a dizer que cada cidadão tem acesso aos bens materiais a partir do lugar que ocupa na organização social, pois a remuneração é dada segundo a função desempenhada no trabalho social.

Para a sociedade, o que interessa é que os postos sejam ocupados. Exige-se do cidadão, na corrida a uma determinada função uma prévia instrução técnica. Nessa condição de competição, a sociedade moderna apresenta-se como um campo fechado no qual os cidadãos lutam entre si por melhores postos. Os cidadãos são considerados objetos utilizáveis que vão valorizando conforme a eficácia produtiva. O sucesso na organização social dá-se mediante a produtividade. O cidadão obtém sucesso social através de instrução técnica que seja capaz de fazê-lo competitivo na luta pelos melhores lugares, pois aquele que recusa tal instrução não tem sucesso.

Para Weil, é na sociedade moderna que o cidadão recebe a primeira educação. Nela começa a “domesticação” em vista de contribuir para a luta progressiva contra a natureza exterior, segundo os fatores históricos e racionais da comunidade. Assim, a educação social tem como objetivo mostrar que o cidadão deve se educar para poder contribuir melhor para o aumento da eficácia econômica.

A educação social é regida pelo que diz o direito positivo moderno, porque é ele “que formula o que é exigido dos indivíduos e das organizações particulares dentro de uma determinada sociedade” (WEIL, 1990, p. 106)

Para Weil, a sociedade moderna é imperfeita, uma vez que não é perfeitamente ordenada e organizada. É imperfeita porque é particular e determinada por fatores não racionais e históricos, fatores compreensíveis somente no plano da história. O sentido de injustiça social surge quando os cidadãos têm consciência dessa imperfeição, percebem que não têm acesso às funções desejadas, sentem-se privados de oportunidades. Daí os cidadãos se organizam em grupo, o que “dá origem a uma luta por estratos, dos quais um é formado pelos grupos que se creem lesados, o outro pelos que se sentem ameaçados pelos grupos do primeiro estrato” (WEIL, 1990, p. 113)

A luta dos estratos provoca uma melhora na organização social; é a luta social que mostra ao cidadão a necessidade e importância do trabalho como instrumento de socialização. Essa melhora se dá por uma via irracional. É uma luta que se realiza por meio da violência.

Com efeito, a injustiça social se apresenta ao cidadão como uma segunda natureza, agressiva e hostil que precisa ser aperfeiçoada e modificada. Nesse contexto, não podendo orientar-se nem encontrar sentido existencial para a vida interior, o cidadão é remetido a si

mesmo, descobre-se isolado e abandonado, considerado apenas um objeto. A luta social mostra ao cidadão que “este si mesmo é um termo sem significado, um *flatus vocis*: o racional o precipita no irracional absoluto” (WEIL, 1990, p. 120).

Assim, o cidadão vive sua vida social em constante pressão, segundo as necessidades e os desejos da sociedade moderna. Essa pressão social permanente o faz “desnaturalizar-se”. Ele se reduz ao papel de artigo útil e mercadoria, um objeto (mercadoria) com um determinado valor, sendo avaliado pela capacidade produtiva. Paradoxalmente, o cidadão “desnaturalizado” também é o homem moral que se deve educar em vista da prática da cidadania razoável. Assim, a pressão social apresenta-se como o começo da educação social do cidadão, isto é “uma educação que liberta o indivíduo da sua natureza interior, da sua paixão, da violência nele” (WEIL, 1990, p. 103).

Essa primeira educação o impulsiona a fazer-se reconhecer como membro útil da comunidade do ponto de vista da eficácia econômica. O que caracteriza negativamente a vida vivida do cidadão, nesta perspectiva, é a incapacidade de se pôr questões acerca do sentido da vida, visto que a educação fornecida pela pressão social não o permite.

O cidadão, na sociedade moderna, é “coisificado”, isto é, não vive para si, mas para satisfazer as necessidades produtivas da sociedade. Infelizmente, não dispõe de tempo livre para si de modo que possa refletir acerca dos valores e do sentido da vida interior.

A educação social se apresenta como uma primeira forma de educação, dada pela organização social e pela lei positiva em vista de domesticar o “animal” no cidadão. Até certo ponto, essa forma de educação social reduz a animalidade no homem, mas não é capaz de educá-lo para a prática da liberdade razoável; é insuficiente quando se refere a colocar questões que dizem respeito ao sentido da vida, como também não o educa para uma prática de cidadania razoável. É uma forma de educação cívica e social, contextualizada na perspectiva da eficácia econômica.

O sentimento de injustiça social faz que o cidadão tenha consciência de que a sociedade precisa ser modificada para poder ser justa com ele e com todos os outros membros dela. Porém, é na e pela sociedade que o cidadão começa a se educar, a ter a possibilidade de se elevar ao universo razoável – ao nível político. O cidadão só poderá modificar as estruturas violentas da sociedade se passar por essa forma de educação social; “submeter-se ao juízo dos outros, desses outros que racionalmente organizaram-se em sociedade, é a condição primeira para quem criticar e corrigir o sistema no qual os outros julgam, agem, trabalham e se organizam” (WEIL, 1990, p. 121).

O cidadão insatisfeito da sociedade moderna começa sua educação social de busca de sentido real para a vida interior a partir da moral viva da comunidade. “A individualidade, insatisfeita com a sociedade, opõe-se a ela e a julga” (WEIL, 1990, p. 139). Para ele, a sociedade apresenta-se sob o aspecto da moral. O cidadão age desse modo porque visa, em última instância, a liberdade razoável de sua individualidade, isto é, ele está constantemente em busca de sentido, de felicidade. A individualidade se define pela paixão, e o único meio de socializá-lo é pela própria paixão. A educação social inicia-se quando o cidadão se torna capaz de se opor à sociedade e julgá-la segundo a moral universal concreta. O critério da ação moral, em vista de socialização, é dado sempre pela fórmula: “o indivíduo quer ser livre e razoável” (WEIL, 1990, p. 143). Essa fórmula quer dizer que todos os cidadãos são livres e razoáveis na universalidade, devendo, portanto, ser, ao mesmo tempo, iguais diante da moral.

A educação social do cidadão tem como ponto de partida a moral da comunidade histórica. Nesse contexto, há uma contradição entre moral formal e moral da sociedade. O princípio da moral pura exige a igualdade dos cidadãos; por sua vez, a regra de conduta imposta pela sociedade é a da competição entre os cidadãos, ou melhor, a moral da sociedade diz: “deve-se evitar fazer ao outro o que se deseja que ele nos faça, e não sofrer o que se quer que ele sofra. Devo buscar o melhor lugar e tentar excluir dele os meus concorrentes” (WEIL, 1990, p. 144). Assim, o cidadão, em seu processo de socialização, busca uma conciliação entre as duas morais para poder agir razoavelmente com o objetivo de poder praticar corretamente a cidadania ativa. Nesse sentido, a moral formal é válida enquanto noção de limite, como indicação acerca daquilo que o cidadão não deve fazer na sociedade.

A moral concreta apresenta-se, nessas condições, como o critério de aperfeiçoamento e de inserção social – de busca de liberdade e sentido – do cidadão. O cidadão educa-se, ou seja, socializa-se segundo a lei concreta da comunidade, dada pelo direito positivo. [...]. Assim, o cidadão socializa-se numa realidade na qual, “buscando um sentido que seja para todos e cada um, ele mostra-se precisamente como o discípulo de um mundo dominado pela racionalidade e pela ideia do que deve poder ser realizado por todos e não permanecer como simples sonho de satisfação” (WEIL, 1990, p. 149).

O cidadão se educa do ponto de vista social, no sentido verdadeiro do termo, quando assume o ponto de vista da moral concreta na luta pela redução da violência, isto é, a prática da cidadania razoável reside justamente em se educar a partir da moral viva com o objetivo de redução da injustiça na sociedade. Assim não há cidadania sem educação moral do cidadão insatisfeito, ou seja, socializar-se é o mesmo que se educar, pela moral universal da

comunidade histórica, para a implantação da justiça social. O cidadão insatisfeito torna-se cidadão socializado quando se educa pela moral da comunidade histórica para, assim, encontrar um sentido para a sua liberdade de ser razoável.

Além disso, para se socializar o cidadão “é obrigado a compreender o mundo onde vive e a si mesmo nesse mundo: ele não pode se contentar com a constatação da oposição entre história e racionalidade, moral histórica e razão universal” [...] (WEIL, 1990, p. 153). A sociedade faz que a vida privada esteja sempre subordinada à eficácia do trabalho social, isto é, o privado apresenta-se como a esfera na qual o cidadão deveria encontrar sentido para a vida. Diferentemente daquilo que prega a moral da sociedade, o processo de educação social do cidadão supõe que é a vida privada que dá sentido à vida em sociedade, e não o contrário.

O processo de educação social weiliano mostra que o cidadão quer se universalizar constantemente porque a liberdade quer ser razoável. Ele só pode exercitar a liberdade razoável na esfera da moral concreta. Porque “o privado quer ser universal [...] mas apenas quer, e o seu querer é vontade privada enquanto vontade do que é concreto” (WEIL, 1990, p. 155). Isso significa que o cidadão descobre em si mesmo um sentido para a vida privada, que é sempre dado por uma determinada moral concreta. A moral concreta busca o conteúdo, para educar e socializar o cidadão na própria sociedade. O conteúdo moral é dado pela sociedade.

Com efeito, é na moral viva da comunidade que o cidadão razoável encontra o conteúdo para a vida. Assim, a educação social do cidadão leva em consideração o que diz o universal concreto: os costumes, regras e leis da comunidade histórica. “Socialização, neste sentido é moralização e educação, ou melhor, socializar significa domesticar o animal no homem, a partir do direito positivo que exige, necessariamente, o direito natural” (WEIL, 1990, p. 61-64).

Finalizando, é interessante ressaltar que a ideia de cidadania weiliana considera que a educação social é fazer do cidadão passivo um cidadão ativo, isto é, um educador de si mesmo e dos outros. Assim, o processo de socialização do cidadão se dá sob uma educação baseada numa moral concreta.

A verdadeira educação não pode traduzir-se em uma aceitação passiva de todas as regras de conduta apresentadas pela sociedade moderna, mas, pelo contrário, o que ela quer propor ao cidadão é uma atitude correta, reflexiva, no sentido de poder fazê-lo descobrir um sentido para a vida interior segundo a moral concreta. Uma verdadeira educação deve formar

o cidadão no sentido de que se leve em consideração o interesse universal concreto, o que é melhor para a comunidade no que se refere aos costumes, regras e leis.

Essa primeira forma de ação educativa social é necessária, mas insuficiente, pois é incapaz de gerar um sentido para a vida interior. Posto isto, cabe agora apresentar a diferença entre instrução e educação na compreensão de Weil. Ao estabelecer essa distinção Weil permite compreender a educação recebida pelo cidadão na sociedade moderna, em vista de um melhor entendimento da ideia de cidadania.

8.5. ESTADO E CIDADANIA

Weil diz que *Hegel* (1770-1831) descreveu perfeitamente os elementos que constituem a ideia de cidadão moderno em sua relação com o surgimento da sociedade burguesa. Para Hegel, a sociedade do trabalho organizado gera cidadãos com ausência de dignidade e de sentimento moral. Assim, o homem trabalhador é o cidadão que vive em sociedade para satisfazer necessidades históricas e materiais. Na sociedade moderna, é o Estado que deve garantir e sustentar o princípio de igualdade e de direito dos cidadãos. Hegel vê o Estado moderno como ideia moral: ele precisa ser mais forte que a sociedade para propiciar ao cidadão viver a vida moral e política como ser razoável.

Para Weil, é correto analisar o Estado moderno atual a partir de seu formalismo jurídico, já que possui uma constituição. Sua tipologia diz que ele é constitucional. O regime constitucional parte do pressuposto de que a comunidade seja razoável, revelando, assim, a importância da educação do cidadão para a discussão, isto é, para a prática da liberdade razoável. A ideia de cidadania weiliana reconhece a importância da discussão fornecida pelo Estado constitucional como modo educativo.

Também para ele é correta a teoria aristotélica do Estado como instituição moral e educativa porque reconhece que ética e política são uma e a mesma coisa. Assim, o Estado, considerado como instituição moral e educativa, faz-se o sujeito da política apresenta-se como teoria da pólis. Segundo Aristóteles, cidadão é o indivíduo que exerce uma função pública ou que participa das assembleias do povo. É considerado um governante em potencial.

A ideia de cidadania em Aristóteles supõe a participação nos assuntos da cidade. Assim, numa democracia, em termos clássicos, a quase totalidade dos cidadãos é ativa. Porém, Weil compreenderá o cidadão ativo numa perspectiva diferente. Ele distingue os cidadãos ativos dos cidadãos passivos de acordo com o modo como participam do debate

público. Os cidadãos passivos são uma massa de indivíduos isolados, na qual cada um por si busca interesses materiais. O cidadão ativo é aquele que não se contenta em buscar somente interesses materiais; ele procura conciliar as exigências da eficácia do mundo do trabalho organizado, com as da justiça, as necessidades técnicas com os imperativos morais e os interesses das diferentes partes da comunidade com os valores que poderiam ser objeto de consenso.

Em Weil, o conceito de cidadania mundial é definido a partir da teoria do Estado mundial. O Estado mundial é uma categoria política que articula as categorias anteriores. Ele tem seu fundamento na teoria aristotélica do Estado. É compreendido como uma ideia que exprime a forma consciente mais elevada de vida em comum. Cidadania mundial é o cidadão ativo – governante em potência – agindo na história segundo a ideia do Estado mundial, com forte dimensão cosmopolita.

Na ordem lógica do discurso moral-político weiliano, a realização política última do cidadão é dada pelas duas últimas categorias do sistema: o sentido e a sabedoria, ou seja, a compreensão derradeira da ideia de cidadania encontra-se na categoria sentido e sabedoria.

O sentido é a fonte e a realização da filosofia; essa fonte é a transcendência do mundo, no qual o discurso se capta. Seu conteúdo é dado pela linguagem. Ela é a espontaneidade. Assim, cidadania é o cidadão realizando-se numa determinada situação histórica a partir das coisas e dos interesses concretos; buscando, na espontaneidade, o sentido para a vida. A sabedoria, última categoria do sistema, é uma categoria formal. Ela se apresenta como o “paradoxo da filosofia”. A sabedoria é o que faz o sábio, o homem do sentido, o homem da presença. Ser cidadão razoável é ser homem sábio, isto é, aquele que se coloca no sentido e na presença em vista de querer agir bem em política.

Para Weil, o cidadão razoável é superior ao Estado. Para se realizar como membro de um Estado, isto é, como ser livre e razoável, deve ser educado constantemente pela moral para levar uma vida política digna. O valor moral é sempre dado pelo conceito de justiça. Política é a consciência que o cidadão razoável tem do universal concreto. É pela prática da moral concreta que o cidadão ativo se abre para a realidade política. A política “é a moral em marcha”.

A razão última da política é a redução da violência na sociedade. A felicidade apresenta-se como a meta a ser alcançada pelo cidadão, visto que é ela que dá sentido à ação moral e política, ou melhor, o objetivo da política é a felicidade do cidadão numa vida em comum, vida vivida com sentido. A ideia de cidadania weiliana compreende que o cidadão

que se coloca acima do Estado é o homem que, educado pela moral, vive como ser livre a vida política em comum, tendo como meta a felicidade.