



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

CRISTIAN FABRÍCIO DOS SANTOS SILVA

**A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA
NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE DO
IFPB**

CAMPINA GRANDE – PB
2018

CRISTIAN FABRÍCIO DOS SANTOS SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE DO IFPB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Gomes Germano

CAMPINA GRANDE – PB
2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586c Silva, Cristian Fabricio dos Santos.
A Contribuição do ensino de filosofia no ensino médio profissionalizante do IFPB [manuscrito] / Cristian Fabricio dos Santos Silva. - 2018.
100 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.
"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Gomes Germano, Coordenação do Curso de Física - CCT."
1. Ensino de filosofia. 2. Ensino profissionalizante. 3. Ensino médio. 4. Ensino de filosofia. 5. Educação. I. Título
21. ed. CDD 373.19

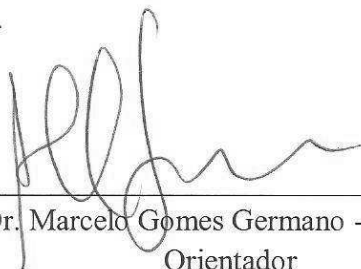
CRISTIAN FABRÍCIO DOS SANTOS SILVA

**A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO
MÉDIO PROFISSIONALIZANTE DO IFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.


Aprovada em 30 / 10 / 2018.



Prof. Dr. Marcelo Gomes Germano - PPGFP/UEPB
Orientador



Prof.ª Dr.ª Patrícia Cristina de Aragão - PPGFP/UEPB
Examinadora



Prof. Dr. Flávio José de Carvalho - PPG PRO-FILO/UFCG
Examinador

À Patrícia Valéria, amada e inseparável companheira, que nunca deixou de acreditar na possibilidade deste trabalho, meu incentivo e minha força. Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de providência e sabedoria.

Agradeço a existência de Gabriel, meu filho, que ele cresça em sabedoria e seja uma pessoa íntegra e feliz.

A minha família, meus pais Cristina e Assis, exemplos de vida e amor; meus irmãos Fábio, Fabiano e Zeneide; meus cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, muitas vezes longe, mas sempre presentes.

Ao professor Marcelo Germano, por uma segunda oportunidade. Homem do povo e da ciência.

Aos professores do PPGFP, pela dedicação profissional.

Aos professores Patrícia Aragão e Flávio Carvalho, pela contribuição ao meu trabalho e exemplos de educadores, oxalá que tenhamos mais professores do perfil deles.

A Bruno, secretário do PPGFP, sempre disponível e competente.

Aos colegas da turma do mestrado, histórias de luta e superação, nas mais diversas realidades escolares.

Aos servidores, professores e técnicos administrativos do *campus* Monteiro do IFPB, especialmente aos professores Tatiane Petrucci e Fábio Sampaio, pelo companheirismo e amizade.

Aos estudantes, foco da minha pesquisa, mas também a todos que fui professor e que tive o belo desafio de ensinar e aprender com eles.

Nós, professores de filosofia, não devemos deixar de pensar em que consiste o ensino de nossa disciplina. Isto faz parte, integralmente, de nossa vocação filosófica.

Alejandro Cerletti

RESUMO

O presente texto é fruto da pesquisa de mestrado, que teve como objeto de estudo a disciplina de Filosofia no ensino médio. O nosso objetivo é abordar a contribuição do ensino de Filosofia na educação profissionalizante dos Cursos de Instrumento Musical e Manutenção e Suporte em Informática do IFPB – *campus* Monteiro. Discutimos a natureza do ensino técnico profissionalizante, com as intersecções entre técnica, profissionalização e formação humana, explicitando o papel da Filosofia no processo educativo e assim confrontarmos com uma tendência pedagógica apenas tecnicista. Colocamos como problema a possibilidade de uma formação de pessoas autônomas numa educação profissional voltada para a técnica. A hipótese que levantamos é que o ensino de Filosofia favorece alternativas de experiências de pensamento para que os estudantes tenham condições de superar uma educação tecnicista. Utilizamos como metodologia do nosso trabalho a pesquisa-ação, nos apoiando em Franco (2005), defendemos a valorização da prática reflexiva na escola pelo próprio pesquisador como fonte para a pesquisa. Usamos também a metodologia de estudo de documentos legais e textos reflexivos sobre o tema e os conteúdos abordados. O nosso fundamento teórico para o capítulo sobre a história do ensino de Filosofia na educação escolar, recorre especialmente à Barbosa (2005), Campos (1998) e Fávero et al (2004). No capítulo sobre o ensino de Filosofia e o currículo escolar, utilizamos a contribuição de Gama (2005), Lopes & Macedo (2011), Macêdo (2014) para a reflexão sobre currículo; para escrever sobre o ensino de Filosofia e a disciplina de Filosofia na escola de ensino médio, nos apoiamos em Cerletti (2009), Gallo (2002; 2007), Gelamo (2009), Kohan (2002), Rocha (2008) e Rodrigo (2009). E no capítulo sobre a Filosofia e o ensino técnico profissionalizante utilizamos Freire (1996), Zatti (2012; 2016) e Pacheco (2011), para apresentarmos a concepção de uma educação emancipatória como superação da dicotomia ensino técnico e ensino humanístico. E a leitura de Vandresen & Gelamo (2018) para indicar a contribuição do ensino de Filosofia na educação técnica profissionalizante dos IFs. Os resultados encontrados foram um melhor aprendizado dos conceitos filosóficos por parte dos estudantes nas aulas de Filosofia dos cursos pesquisados e o aperfeiçoamento da nossa prática docente no ensino desta disciplina.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de Filosofia; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante.

RESUMEN

El presente texto es fruto de la investigación de maestría, que tuvo como objeto de estudio la disciplina de Filosofía en la enseñanza media. Nuestro objetivo es abordar la contribución de la enseñanza de Filosofía en la educación profesionalizante de los Cursos de Instrumento Musical y Mantenimiento y Soporte en Informática del IFPB – *campus* Monteiro. Discutimos la naturaleza de la enseñanza técnica profesionalizante, con las intersecciones entre técnica, profesionalización y formación humana, explicitando el papel de la Filosofía en el proceso educativo y así confrontar con una tendencia pedagógica sólo tecnicista. Colocamos como problema la posibilidad de una formación de personas autónomas en una educación profesional orientada a la técnica. La hipótesis que planteamos es que la enseñanza de Filosofía favorece alternativas de experiencias de pensamiento para que los estudiantes tengan condiciones de superar una educación tecnicista. Utilizamos como metodología de nuestro trabajo la investigación-acción, apoyándonos en Franco (2005), defendemos la valorización de la práctica reflexiva en la escuela por el propio investigador como fuente para la investigación. Usamos también la metodología de estudio de documentos legales y textos reflexivos sobre el tema y los contenidos abordados. Nuestro fundamento teórico para el capítulo sobre la historia de la enseñanza de Filosofía en la educación escolar, recurre especialmente a Barbosa (2005), Campos (1998) y Fávero et al (2004). En el capítulo sobre la enseñanza de Filosofía y el currículo escolar, utilizamos la contribución de Gama (2005), Lopes & Macedo (2011), Macêdo (2014) para la reflexión sobre currículo; para escribir sobre la enseñanza de Filosofía y la disciplina de Filosofía en la escuela secundaria, nos apoyamos en Cerletti (2009), Gallo (2002; 2007), Gelamo (2009), Kohan (2002), Rocha (2008) y Rodrigo (2009). En el capítulo sobre la Filosofía y la enseñanza técnica profesional utilizamos a Freire (1996), Zatti (2012, 2016) y Pacheco (2011), para presentar la concepción de una educación emancipatoria como superación de la dicotomía enseñanza técnica y enseñanza humanística. Y la lectura de Vandresen & Gelamo (2018) para indicar la contribución de la enseñanza de Filosofía en la educación técnica profesional de los IFs. Los resultados encontrados fueron un mejor aprendizaje de los conceptos filosóficos por parte de los estudiantes en las clases de Filosofía de los cursos investigados y el perfeccionamiento de nuestra práctica docente en la enseñanza de esta disciplina.

Palabras clave: Currículo; Enseñanza de Filosofía; Enseñanza Media; Enseñanza Profesional.

LISTA DE SIGLAS

- ADS** – Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- ANPOF** – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
- BNCC** – Base Nacional Curricular Comum
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CTI** – Curso Técnico em Informática
- CTIM** – Curso Técnico em Instrumento Musical
- CTMSI** – Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
- EMC** – Educação Moral e Cívica
- EPB** – Estudo de Problemas Brasileiros
- EPT** – Educação Profissional e Tecnológica
- IFs** – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFPB** – Instituto Federal da Paraíba
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- OSPB** – Organização Social e Política Brasileira
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBIC** – Programa de bolsas de iniciação científica
- PPC** – Plano Pedagógico de Curso
- PROF-FILO** – Programa de Mestrado Profissional em Filosofia
- SEAF** – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
- SEED-PR** – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
- TCE** – Tecnólogo em Construção de Edifícios
- TICs** – Tecnologias da Informação e Comunicação
- TED** – Técnico em Edificações
- UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba
- UFCG** – Universidade Federal de Campina Grande
- UFPR** – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	15
1.1 Da educação jesuítica ao regime militar.....	15
1.2 A LDB e a disciplina de Filosofia.....	21
1.3 A obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio.....	26
1.4 A des-obrigatoriedade da Filosofia no novo Ensino Médio.....	29
1.5 Reforma do Ensino Médio: BNCC e itinerários formativos.....	33
2. A FILOSOFIA E O CURRÍCULO ESCOLAR.....	38
2.1 Abordagem sobre currículo escolar.....	38
2.2 O ensino de Filosofia.....	43
2.3 A disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio.....	52
3. A FILOSOFIA E O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE.....	64
3.1 Educação profissional e tecnológica: concepções.....	64
3.2 Os Institutos Federais: uma nova educação profissional e tecnológica brasileira.....	69
3.3 Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio: a contribuição da Filosofia.....	80
3.4 O Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática e a Filosofia.....	82
3.5 O Curso Técnico de Instrumento Musical e a Filosofia.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS.....	99

INTRODUÇÃO

O problema da presença da Filosofia no ensino médio tornou-se nos últimos anos uma questão bastante estudada e debatida em nosso país. Desde a década de oitenta do século XX, com o término do regime de governo militar, houve um maior interesse nesta questão. Com a aprovação da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e transformações no contexto escolar, ampliou-se a discussão sobre a existência da disciplina de Filosofia no ensino médio. Culminando na promulgação da Lei 11.684 de 2008, que tornou o ensino de Filosofia obrigatório, mas em poucos anos foi retirada esta obrigatoriedade, quando com a Lei 13.415/2017 foi aprovada alterações na LDB.

Relacionamos no nosso texto, a temática do ensino de Filosofia ao contexto histórico e legal da disciplina de Filosofia na escola de ensino médio brasileiro. Nos apoiando em Barbosa (2005), Campos (1998), Carminati (2004), Fávero et al (2004), Pegoraro (1986), apresentamos o percurso da presença da Filosofia na escola brasileira, desde o período histórico do Brasil colonial e imperial, passando pela república da primeira metade do século XX, pelo período do Governo Militar e seus ataques ao ensino de Filosofia, depois no processo de abertura política, chegamos a refletir o retorno do ensino de Filosofia com a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Base da Educação - LDB.

A partir da LDB 9.394/96, acompanhamos as discussões sobre a possibilidade da Filosofia como disciplina obrigatória nas escolas, e sua concretização com a Lei 11.684/2008, com suas implicações políticas e pedagógicas. Entretanto, acompanhamos também as últimas mudanças na legislação educacional, que retiraram esta obrigatoriedade e agora ameaçam a presença da Filosofia na escola.

Também relacionamos o ensino da Filosofia ao currículo escolar, buscando inicialmente uma concepção de currículo. A partir da leitura de Appel (2006), Gama (2005), Lopes & Macedo (2011), Macêdo (2014), Silva (2001), entendemos que o currículo escolar está permeado de influências políticas, econômicas e ideológicas. O que caracteriza a escola um espaço social, não estando isenta dos conflitos existentes na sociedade. Mas ao mesmo tempo, acreditamos, acompanhando o pensamento de Freire (1987; 1996) e Germano (2011), que ela pode ser um elemento de transformação.

O ensino de Filosofia antes de ser uma questão pedagógica é um problema filosófico (CERLETTI, 2009). Autores como Gallo (2002; 2007), Gelamo (2009), Kohan (2002), Rocha

(2008) e Rodrigo (2009), tem trabalhado para oferecer uma concepção filosófica, ao mesmo tempo em que pensam numa didática para o ensino de Filosofia. Nos anos de 2012, 2014, 2016 e 2018 a ANPOF – Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia, realizou uma série de eventos, intitulados Filosofia no Ensino Médio, reconhecendo e valorizando esta linha de pesquisa na área da Filosofia.

Buscamos na discussão entre ensinar a Filosofia e ensinar filosofar, ideias vindas dos filósofos Kant e Hegel, refletir como o ensino de Filosofia na escola pode conjugar estas duas posições, que segundo Ramos (2007), Rodrigo (2009) e Gelamo (2009), é uma falsa dicotomia. E ainda abordar este ensino, de acordo com Gallo (2002) como uma experiência do pensamento, a partir da concepção de Filosofia como criação de conceitos.

Desta forma abordamos a presença da Filosofia na escola, como disciplina. Sendo necessário pensar, de acordo com Rocha (2008), este ensino de Filosofia numa perspectiva curricular. Como a Filosofia, enquanto disciplina, organiza uma didática especial (ROCHA, 2008; RODRIGO, 2009) e como se relaciona com as outras disciplinas escolares.

Considerando o que foi exposto anteriormente, relacionamos o ensino de Filosofia à educação técnica e profissionalizante integrada ao ensino médio, presente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. Colocando como problema fundamental do nosso texto, a possibilidade de uma formação de cidadãos autônomos numa educação profissional técnica voltada para o mercado de trabalho.

Questionando em que medida é possível promover uma educação ao mesmo tempo técnica e integral, como é a proposta dos IFS. Segundo Pacheco (2011), desde sua criação, esta instituição de ensino tem a missão de formar os estudantes para o trabalho, mas primordialmente para a cidadania.

Concordando com a proposta de Zatti (2012; 2016) e Pacheco (2011), defendemos a possibilidade de uma educação emancipatória, no momento que conseguirmos realizar nos IFs uma formação técnica sem detrimento da formação para a cidadania. Nosso objetivo, consiste em indicar o ensino de Filosofia como contribuição para uma educação que busca a superação da dicotomia ensino técnico e ensino humanístico. Encontrando nesta disciplina a possibilidade, de acordo com Vandresen & Gelamo (2018), da experiência filosófica ajudar numa formação que supera a educação meramente técnica.

O objetivo do nosso trabalho é apresentar a disciplina de Filosofia como contribuição para a formação dos estudantes que cursam o ensino médio profissionalizante do IFPB - Campus Monteiro. Formação direcionada para autonomia (FREIRE, 1996), para o trabalho e para a vida. Para atendermos este objetivo, entendemos ser necessário trabalharmos, no cotidiano da sala de aula, um adequado ensino da Filosofia para que esta disciplina possa oportunizar, com uma boa formação filosófica, para o desenvolvimento humano e cidadão dos estudantes.

A presente pesquisa foi motivada pela minha atuação profissional como professor de Filosofia no ensino médio integrado aos cursos técnicos profissionalizantes. Delimitamos nossa pesquisa à turma do primeiro ano do Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática – CTMSI e à turma do primeiro ano do Curso Técnico de Instrumento Musical – CTIM, do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, no Campus Monteiro.

Buscaremos como resultados para nossa pesquisa um melhor aprendizado dos conceitos filosóficos e da reflexão crítica por parte dos estudantes e um aprimoramento da nossa prática docente enquanto professor desta disciplina.

Sentindo a necessidade de encontrar suporte para a nossa reflexão e prática pedagógica e filosófica, realizamos este trabalho junto ao programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores – PMPGP, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Desta maneira esta pesquisa se constitui como uma possível contribuição na formação de professores que exercem ou exercerão seu magistério no ensino de Filosofia na educação profissionalizante integrada ao ensino médio.

A nossa dissertação se estrutura em três capítulos. No capítulo um, com o título *O ensino de Filosofia na educação brasileira*, escreveremos sobre a história do ensino de Filosofia no ensino médio brasileiro. Destacaremos o ensino da Filosofia no processo histórico-político-educacional do Brasil colônia ao regime militar. Depois o período da abertura política na década de oitenta e a implantação da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Comentaremos a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia na educação de nível médio, com a promulgação da Lei 11.684/2008. Abordaremos também a atual reforma do ensino médio com a Lei 13.415/2017 e as consequências para a presença da Filosofia na escola deste nível. A retirada da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia. A Base

Nacional Curricular Comum – BNCC e os itinerários formativos, mencionando os possíveis impactos para o ensino da Filosofia.

No capítulo dois, que tem o título *A Filosofia e o currículo escolar*, abordaremos a temática do ensino de Filosofia como disciplina no currículo escolar do ensino médio. Inicialmente expondo uma concepção de currículo escolar. Depois escreveremos sobre o ensino de Filosofia, apresentando a clássica abordagem kantiana e hegeliana sobre este tema, em seguida a abordagem do ensino de Filosofia como experiência do pensamento. Após, trataremos sobre a constituição e as características do ensino de Filosofia como disciplina escolar no ensino médio.

No terceiro capítulo, intitulado *A Filosofia no ensino médio profissionalizante*, vamos tratar do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio e relacionar com a Filosofia. Primeiro apresentaremos uma reflexão sobre o ensino profissionalizante e tecnológico, tematizando a questão da técnica na sociedade contemporânea e a sua implicação na educação. Depois falaremos sobre o contexto histórico da criação e a concepção pedagógica, política e filosófica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em seguida, abordaremos a contribuição da Filosofia para a integração do ensino técnico com o ensino humanístico no ensino médio integrado dos Institutos Federais. Por fim, escreveremos sobre a disciplina de Filosofia nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB – Campus Monteiro.

Entendemos que não é possível num único trabalho de pesquisa apresentar todas as ideias sobre os problemas acerca do tema aqui estudado. Até porque estamos na intersecção de dois campos vastos do saber, de um lado a Filosofia, com sua infinidade de questionamentos e conceitos, de outro lado, a educação, com sua variedade de temas e desafios. A disciplina de Filosofia se encontra num constante debate entre a perspectiva da educação, que olha de fora a atividade filosófica, e a perspectiva filosófica que muitas vezes não penetra na imanência da prática educativa da escola de ensino médio.

Mas esperamos que a leitura do nosso trabalho contribua para avançarmos nesta rica intersecção entre Filosofia e ensino, buscando a superação das dificuldades que se apresentam na realidade educacional em que nos encontramos. Defendendo que em tempos de incertezas, a Filosofia é uma presença necessária e imprescindível.

1. O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No primeiro capítulo abordaremos a história do ensino de Filosofia no ensino médio da educação brasileira, em diversos períodos. Trataremos o ensino de Filosofia na época da Colônia e Império brasileiro; nos anos de República da primeira metade do século XX; no Regime Militar, com o modelo de educação tecnicista que retirou a Filosofia das escolas; na abertura política dos anos oitenta e a intensificação da luta pelo ensino de Filosofia; na década de noventa do século passado, com a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96 – LDB; o ensino de Filosofia nas décadas do presente século, com a promulgação da Lei 11.684/08 e com a atual reforma do ensino médio. Escreveremos sobre o processo legal de implantação e obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no ensino médio, bem como a retirada desta obrigatoriedade. Explicitaremos uma discussão em torno da atual reforma do ensino médio e seu possível impacto na disciplina de Filosofia.

1.1 Da educação jesuítica ao regime militar

A história da Filosofia no Brasil tem suas primeiras manifestações com a educação dos Jesuítas no período colonial entre meados do século XVI até o século XVIII, com uma abordagem tomista¹, esta escola filosófica tornou-se oficial para eles a partir de 1639, de acordo com uma determinação superior desta instituição religiosa. Naquele momento a Filosofia estava intimamente relacionada ao trabalho catequético da Igreja Católica no Brasil, mas representou também os primeiros passos dos fundamentos e práticas sistemáticas da educação brasileira, evidentemente destinada apenas a uma pequena elite da população e com orientação eurocêntrica. Com a *ratio studiorum*² vemos uma primeira sistemática educativa escolar aplicada em terras brasileiras, e dentro desta o ensino de Filosofia. E conjuntamente com outras ordens religiosas, como os franciscanos, beneditinos e carmelitas, o modelo jesuítico influenciou na cultura e educação brasileira. Assim “Na verdade, a influência dos jesuítas, como, com propriedade, assinala Fernando de Azevedo, fez-se sentir, não apenas no

¹ Tomismo é a corrente filosófica baseada no pensamento de Tomás de Aquino, filósofo e teólogo da escolástica medieval. Esta corrente da escolástica passa a ser utilizada como filosofia oficial da Igreja Católica a partir do Concílio de Trento, em 1530.

² Uma espécie de currículo organizado pelos jesuítas na segunda metade do século dezesseis. Compreendia três etapas: a primeira, com cinco anos, era o ensino de humanidades; a segunda, com três anos, o ensino de filosofia e a terceira etapa, com quatro anos de teologia. Consistia entre outras características em organizar o estudo em preleções, leituras e arguições sistematicamente dispostas diariamente ao longo da semana, dando ênfase no ensino do professor e na memorização do estudante. Foi um dos modelos educacionais fundantes da educação escolar moderna ocidental.

plano religioso, da catequese e evangelização, como ainda no social, político e científico” (AZEVEDO Apud CAMPOS, 1998, p.23).

A estrutura da *ratio studiorum* visava oferecer ao estudante um vasto conhecimento, com o objetivo de encaminhá-lo ao conhecimento teológico, à vivência em sociedade e à fé cristã. De acordo com Campos nesta proposta educacional o “ensino de Filosofia é estabelecido, em todos os seus ramos, compreendendo a Física, Metafísica e Moral, assim como a Matemática”(CAMPOS, 1998, p.32).

Apesar da expulsão dos Jesuítas de terras portuguesas em 1759, pela reforma educacional do Marquês de Pombal, apenas com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, e mais fortemente com a instauração do Império Brasileiro em 1822, que vemos outras iniciativas no ensino da Filosofia, diferente da *ratio studiorum*, devido a adoção de outros modelos filosóficos. O governo imperial toma como modelo ideológico o ecletismo³ filosófico, fortemente influenciado por Victor Cousin, pensador francês da primeira metade daquele século, que foi mestre de Silvestre Pinheiro, primeiro encarregado pela côrte da estruturação ideológica da educação no Brasil.

O governo imperial brasileiro do século XIX não teve uma preocupação com a ampliação do ensino e conseqüentemente com a melhoria do pensamento da população. O ensino da Filosofia manteve-se circunscrito a pequenos círculos de intelectuais, distantes das escolas básicas.

Com a Proclamação da República, instaurou-se os ideais do positivismo comteano⁴, que tinha o propósito de relegar a Filosofia à propedêutica das ciências naturais e lógicas, estas sim os objetos de ensino a ser praticado. Desta maneira também o ensino de Filosofia nas escolas deveriam ser de iniciação à ciência. Sobre a influência do Positivismo no Brasil, vemos que:

No Brasil, enquanto Filosofia, o positivismo era entendido, sobretudo, como Filosofia da ciência (síntese dos conhecimentos científicos). Aliás, esta idéia

³ De acordo com o Dicionário Filosófico (2007), ecletismo é a diretriz filosófica que consiste em escolher, dentre as doutrinas de diferentes filósofos, as teses mais apreciadas, sem se preocupar em demasia com a coerência dessas teses entre si e com sua conexão aos sistemas de origem.

⁴ August Comte, pensador francês do século XIX, cujo pensamento consistiu, entre outras ideias, em defender como único conhecimento verdadeiro o científico e apresentar como melhor organização política a República, pois estaria assentada na racionalidade. É bastante conhecida sua teoria dos Três Estados (Estado Teológico, Metafísico e Positivo) que marcariam a marcha evolucionista da história da humanidade. Esta doutrina influenciou fortemente os líderes do movimento da proclamação da República do Brasil, como Benjamin Constant, Marechal Deodoro da Fonseca, General Floriano Peixoto.

permanece subjacente no ensino das ciências até hoje. Houve toda uma corrente chamada de positivismo ilustrado, com representantes renomados como Ivan Lins (1904-1975). Nesta, acentuou-se mais o aspecto pedagógico do comtismo. Grande parte da elite brasileira aderiu a Filosofia política de Comte, garantindo-lhe presença marcante em nossa cultura durante o período republicano. Esperavam do comtismo o advento da política científica e o fim do sistema representativo para ceder lugar ao regime exercido por homens que assimilaram o espírito positivista (ZILLES, 1987, p.144).

No período da chamada primeira República, de 1889 à 1930, o ensino de Filosofia na educação básica continuou com características coloniais, uma vez que as escolas confessionais praticavam seu ensino com objetivos religiosos; ou com características imperiais, em que o ensino da Filosofia destinava-se a uma pequena elite. O que modificou foi o foco ideológico, que agora o objetivo do ensino era a consolidação dos ideais republicanos positivistas.

Na década de trinta do século XX, no governo do presidente Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como primeiro ministro Francisco Campos, e a partir de então surgiram várias reformas e leis com alcance nacional. Entretanto, a Filosofia não apareceu no currículo oficial até 1942. Vejamos:

A primeira iniciativa dessa “Revolução” no campo educacional foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que abriu a Francisco Campos as portas para a vida pública na esfera federal como primeiro ministro da Educação e Saúde Pública. À frente deste ministério, Campos anuncia reformas por meio de uma série de decretos, e pela primeira vez, na história do país, uma reforma atingia ao mesmo tempo vários níveis de ensino e era imposto a todo território nacional. Com esta reforma dividiu-se o ensino secundário em dois ciclos, ampliando-o para sete anos. Mas apesar da ampliação do tempo de escolaridade, a Filosofia tornava-se ausente tanto no primeiro ciclo, ou fundamental – que passaria a ter cinco anos de duração – quanto no segundo ciclo, ou complementar, que nada mais era do que um “pré-universitário” de dois anos (BARBOSA, 2005, p.31).

Embora desde a Proclamação da República o ensino de Filosofia existia como prática educacional por iniciativa dos estados e instituições escolares, apenas com a chamada Reforma Capanema⁵ de 1942, que o ensino de Filosofia foi assumido oficialmente pelo Estado brasileiro e começou a expandir-se nas escolas em todo território. A referida reforma estruturou o ensino escolar em ensino primário e ensino secundário. O ensino secundário por sua vez divide-se em primeiro ciclo (ginasial), com quatro anos, e segundo ciclo (colegial),

⁵ A Reforma Capanema recebeu este nome em referência ao ministro da educação e saúde da época, Gustavo Capanema. Ele comandou uma reforma do sistema educacional brasileiro, sob o governo de Getúlio Vargas e alinhada aos ideais nacionalistas.

com três anos. O segundo ciclo, subdivide-se em científico (com ênfase em ciências) e em clássico (com ênfase em humanidades). Segundo Barbosa (2005) a Filosofia vai aparecer explicitamente no currículo oficial do secundário no segundo ciclo, sendo colocado no terceiro ano do científico, com quatro aulas semanais. E no segundo e terceiro ano do clássico, com três aulas semanais, em cada ano.

A partir de então apesar dessa legalização nas escolas, o ensino de Filosofia não encontra um espaço efetivamente estabelecido e valorizado. Vemos um conflito ideológico nas diversas práticas escolares deste período, por um lado, temos com a Constituição de 1946 e a Política Desenvolvimentista da década de 1950, marcas de um modelo liberal-democrático, pensando uma educação voltada ao conhecimento técnico-científico. Por outro lado, influenciados pelo movimento dos pioneiros da educação, houve várias iniciativas para uma educação humanista. Nesse intervalo o ensino de Filosofia é muitas vezes tratado como inconveniente ou sem maior importância. Tanto no científico, por não contribuir diretamente com a formação técnico-científico, como no clássico, pelo fato dela não configurar nos vestibulares, sendo este o principal objetivo desta modalidade do colegial.

No bojo de tantos embates, após vários anos de elaboração e reelaboração é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional do Brasil – LDB 4.024/61. Nela o ensino de Filosofia torna-se complementar, ficando a cargo de cada Conselho Estadual de Educação a sua aplicação. Mas que na prática não houve uma maior inserção nem do ensino de Filosofia, nem de outras disciplinas afins, além do que já se praticava.

Vale ressaltar que a essa prática limitada se aplica à presença do ensino de Filosofia nas escolas regulares do Estado brasileiro. Mas que desde os tempos coloniais tem-se a presença da Filosofia em instituições não governamentais, principalmente as escolas pertencentes a entidades religiosas, que geralmente visam uma formação mais clássica e humanística.

Também é importante mencionar três especificidades quando falamos em ensino de Filosofia na escola brasileira. Primeiro é a história do ensino de Filosofia no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, pois desde o Império o governo brasileiro utiliza esta escola, como uma espécie de termômetro para os planos educacionais oficiais. Ainda hoje, quando se quer testar alguma inovação no modelo educacional esta escola é antecipadamente utilizada. Tomo como exemplo atual, o ensino integral (manhã e tarde) que está se alastrando no Brasil e que já foi implantado há alguns anos nesta escola. Assim também o foi com o ensino de Filosofia, que

nesta escola teve avanços e recuos, altos e baixos, espelhando o movimento maior desta disciplina na história da educação básica. Outra especificidade trata-se das Escolas Normais, que pela sua natureza formativa de profissionais da educação, buscaram oferecer algum subsídio filosófico. Todavia, sabemos que a disciplina filosófica presente nestes estabelecimentos foi geralmente, quando não unicamente, a Filosofia da Educação. Além disso, também temos o caso do Estado do Paraná, que teve um pioneirismo na inserção do ensino de Filosofia nas suas escolas estaduais.

Em se tratando da história do ensino de Filosofia no Brasil os acontecimentos relacionados ao golpe militar de 1964 são quase sempre mencionados. É um fato marcante a retirada das disciplinas de Filosofia e sociologia do currículo oficial, e mais ainda todo um conjunto de manobras para o direcionamento da educação brasileira ao modelo tecnicista. Se com a LDB 4.024/61 não houve incentivo para uma ampliação do saber filosófico nas escolas, com o governo militar que se instaurou entre os anos de 1964 e 1985 os impactos foram enormes para o empobrecimento da cultura escolar brasileira.

Em 1971 é promulgada uma nova LDB, a Lei 5.692/71, que operou uma série de mudanças no currículo e no fundamento teórico e ideológico da educação básica, prejudicando efetivamente aquelas disciplinas de cunho mais crítico e reflexivo. Pois além da retirada da Filosofia e sociologia da grade obrigatória, diminuiu a carga horária de história e geografia. Como também criou, na condição de disciplinas obrigatórias, Educação Moral (EMC) e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Vejamos:

Considerando brevemente, sabe-se que as Ciências Humanas em geral e a Filosofia dificilmente conseguem evitar o debate em torno de problemas sociais e políticos, o que, seguramente, no seu ensino, se tornou mais propício a incluir a crítica à situação que se vive, sem que se possa, ao mesmo tempo, condenar tais professores por fugirem da “matéria”, o que já não ocorre com alguns educadores de outras disciplinas. Neste contexto, tratava-se de diminuir a possibilidade de qualquer contestação ao *status quo*, substituindo-o pelo ensino de um moralismo reformista acrítico, como ocorrem com as disciplinas de Educação Moral e Cívica - EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB (CARMINATI, 2004, p.06).

Essas duas disciplinas, EMC e OSPB, juntamente com Estudo de Problemas Brasileiros (EPB), disciplina incluída na Educação Superior, tinham o objetivo de realizar um processo de manipulação ideológica ao levar o alunado ter um respeito e temor passivo ao Estado, ocasionando uma passividade e uma incapacidade de avaliação do poder governamental e reivindicação dos direitos civis. O principal interesse do governo era a ordem social e

segurança nacional. Deixando de se ter um maior contato com disciplinas que permitissem o desenvolvimento da capacidade de argumentação, de conhecimento dos condicionantes históricos, políticos e ideológicos, a educação neste período favorecia um pensamento a-crítico e a-reflexivo. Além disto, soma-se toda uma série de estratégias de cerceamento à cultura: artistas, professores, jornalistas, intelectuais são perseguidos e impedidos de manifestar um pensamento mais condizente com as condições sociais e de contestação aos desmandos do governo.

Além disso, a LDB 5.692/71 prescrevia a obrigatoriedade das escolas oferecerem o ensino profissionalizante, que consistiria em disciplinas técnicas presentes dentro do quadro da parte diversificada do currículo, onde a Filosofia passou a fazer parte. Na prática, houve um inchaço do currículo, o que significou efetivamente a impossibilidade de escolha desta disciplina, pois ela não se prestava ao interesse tecnicista de profissionalização da população estudantil brasileira.

Certamente não foi apenas o exílio do ensino de Filosofia que empobreceu a cultura educacional, mas significou um recuo no processo histórico de busca de melhorias na cultura intelectual brasileira. Pois o acesso ao patrimônio da tradição filosófica ocidental e ao espaço de pensamento que ela permite, só vem contribuir para a melhoria do aprendizado humano. Neste sentido observamos que:

Hoje, os jovens têm dificuldades em raciocinar, em expor seu pensamento, mas não atribuo isso apenas à falta do ensino de Filosofia. É claro que influiu, mas é bom lembrar que, nos últimos 20 anos, todo processo educacional do país foi esmagado [...]. O movimento de repressão cultural impediu o desenvolvimento do raciocínio e da crítica (PEGORARO, 1986, p.9).

Desta forma mesmo com as mudanças políticas e institucionais que começam a ocorrer na década de oitenta, sentimos por muito tempo estes prejuízos trazidos pela educação do regime militar brasileiro.

Durante a década de oitenta e a primeira metade da década de noventa do século passado, até a promulgação da atual LDB 9.394/96, muitos foram os debates acerca dos pressupostos e modelos educacionais desejados para uma nova organização do currículo escolar brasileiro. No âmbito da questão da Filosofia também houve um aumento das discussões acadêmicas e políticas. Vários pesquisadores e educadores da área de Filosofia e da educação buscaram promover, conjuntamente com associações civis, instituições de ensino

superior, secretarias estaduais e municipais, eventos que abordassem tal temática. Mas é em torno da nova LDB que se inicia um novo ciclo de debate e reflexões sobre a presença da Filosofia no ensino básico brasileiro.

1.2 A LDB 9.394/96 e a disciplina de Filosofia

Tratar da questão do ensino de Filosofia como “disciplina” na educação básica trás a necessidade da advertência que, se qualquer conhecimento ao ser trabalhado na escola sofre limitações, isto vale ainda mais para a Filosofia, haja visto seu caráter essencialmente crítico e interdisciplinar. Portanto, chamar de “disciplina” já carrega um significado reducionista, pelo qual a Filosofia pode sofrer um esvaziamento de sua natureza reflexiva e crítica, além de isolar os saberes uns dos outros, dificultando ou até mesmo impedindo os sujeitos de compreenderem o conhecimento como algo dinâmico e dialógico.

Outra advertência quanto ao significado de “disciplina” é que este termo indicaria o processo de disciplinação que ocorre no ambiente escolar. Tanto os professores, como os estudantes seriam domesticados dentro da rotina escolar. Haveria uma espécie de aprisionamento do conhecimento nas diversas “disciplinas”, onde seria dito o que é verdade e o que é mentira; o que é permitido e o que não é permitido. O que levaria os sujeitos a se conformarem com comportamentos e verdades pré-estabelecidos e assim pensar e agir sem liberdade e autonomia. Mas simplesmente repetindo mecanicamente o que lhes é ensinado.

Assim o processo de volta da Filosofia na educação básica após o período de regime militar, já é um indicativo da necessidade de mudanças nos paradigmas da educação. Mas, para que ocorressem as transformações no sistema educacional, as mudanças tiveram que ocorrer também no campo político e legal. É importante observarmos o movimento histórico que se deu na década de oitenta e noventa do século XX e que levou as novas concepções e parâmetros educacionais presentes hoje na educação e conseqüentemente no ensino da Filosofia no Brasil.

Apesar da persistência de uma estrutura estatal assentada na elitização do poder, em fins da década de setenta e durante a década de oitenta, vemos um lento processo de abertura política, tendo como um dos marcos a elaboração e promulgação da atual Constituição Federal Brasileira em 1988, trazendo indicadores de novos rumos sociais e legais no Brasil. Diante dessas mudanças, a situação do sistema educacional brasileiro, ainda legalizado na

LDB 5.692/71, se apresentava como ultrapassado e inconsistente com os novos ideais democráticos e novas exigências do contexto social, político e econômico nacional e global.

Então na década de oitenta do século passado ocorre, no contexto do movimento nacional de redemocratização da sociedade brasileira, uma série de iniciativas de grupos civis e acadêmicos que promovem o debate em torno do ensino da Filosofia no ensino médio. Colocamos como exemplo de uma iniciativa pioneira as ações realizadas pela Secretaria de Estado da Educação – SEED do Paraná e pela Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF do Rio de Janeiro, que promoveram uma série de debates, produções acadêmicas e experiências com relação ao ensino de Filosofia no ensino médio. Também mencionamos os grupos de pesquisa que vão se formando em torno de professores interessados em pesquisar e ampliar o conhecimento sobre esta temática nas universidades brasileiras, além de uma série de grupos que vão surgindo em diversos estados e cidades, onde o ensino de Filosofia não era praticado, mas começa a ser vivenciado, mesmo que ele não seja obrigatório.

Assim, na época de elaboração de uma nova Constituição aparece também o trabalho de elaboração de uma nova LDB, de iniciativa da Câmara Federal dos Deputados, com a participação de vários segmentos da sociedade, inclusive as associações envolvidas com a questão do ensino de Filosofia. Tratou-se do Projeto de Lei de nº 1.258/88, que após várias alterações e emendas foi encaminhada ao Senado Federal em 1994. Entretanto, em 1992, um Projeto de Lei havia sido elaborado paralelamente pelo então senador Darcy Ribeiro, sob a orientação do MEC (Ministério de Educação e Cultura), esse projeto foi apresentado no Congresso em 1995. Segundo Barbosa (2005) após uma série de manobras, não aprovaram o anterior, mas o projeto Darcy Ribeiro como a Lei 9.394/96 e em dezembro de 1996 é promulgada pelo presidente, passando a ser a atual LDB.

O que é pertinente para a questão do ensino de Filosofia na comparação entre estes dois projetos, segundo Barbosa (2005) é o fato de que no projeto que não vigorou, a Filosofia já aparecia como disciplina, mostrando a presença dos debates em torno deste tema por parte de segmentos sociais e educacionais ligados a preocupação da reinserção de seu ensino na educação básica. Já na LDB 9394/96 o ensino de Filosofia não aparece como disciplina, mas como conhecimentos necessários na aprendizagem do estudante da educação básica. Deixando a possível interpretação de serem tratadas como temas transversais, ou pelo menos algum dos seus conteúdos, como, por exemplo, a ética.

O que já denota uma maior valorização no ensino de vários saberes, valores e práticas sociais com o objetivo de desenvolver o ser humano e a sociedade, manifestando novos rumos que a educação tem que tomar. A nova LDB avançou em relação à lei anterior, pois teve a iniciativa de buscar uma educação que realize a construção dos direitos da cidadania, da dignidade humana e não apenas de formação para o mercado de trabalho.

Podemos observar nesta proposta educacional uma preocupação com a valorização da cidadania, sendo necessário então, promover uma educação cidadã, e que dentro deste ideal, insere-se a questão do desenvolvimento da reflexividade e criticidade. No texto da atual LDB, no Art. 22 temos como orientação que a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a educação comum indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), orientação esta que toca na prática do ensino de Filosofia. Quanto ao ensino médio, vemos ser posta a seguinte recomendação no Art. 35, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Inferimos a possibilidade destas finalidades de formação ética e autonomia do pensamento, no ensino da Filosofia; aliás, esta recomendação é, a nosso ver, inspirada essencialmente no fazer filosófico. E ainda quanto ao ensino médio vemos uma referência explícita no Art. 36, § 1º “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Destacamos a referência que a LDB, em seu texto original, fez ao ensino de Filosofia, colocando-os não como disciplinas, mas apenas como conhecimentos que necessitariam de ser dominados pelo estudante secundarista. Podendo estes conhecimentos ser trabalhados por qualquer professor, em qualquer disciplina ou por qualquer atividade pedagógica extraclasse vivenciada na escola. Não questionamos a possibilidade e até necessidade de toda e qualquer área de conhecimento tratar de questões que envolvem a ética e a cidadania, trabalhar seus conteúdos de forma que desenvolvam a reflexividade e a criticidade dos estudantes. Mas, questionamos em que medida os outros componentes curriculares conseguiriam dar conta de conteúdos e métodos específicos da Filosofia. Questionamos se os professores das mais diversas disciplinas já presentes na escola teriam tempo e preparação para atender de modo satisfatório o ensino da Filosofia.

Entendemos que o saber filosófico seria muito pouco trabalhado com os estudantes, nesta condição de ser desenvolvido como conhecimentos espalhados nas demais disciplinas. Pois, mesmo que exista a presença do pensamento filosófico em toda e qualquer ciência, algumas abordagens e perspectivas são próprias da atividade filosófica e, conseqüentemente, da disciplina de Filosofia.

Após a vigência da nova LDB, o deputado federal Roque Zimmermann apresentou o Projeto de Lei nº 9/2000, que complementando o Artigo 36 da Lei 9.394/96, tornaria obrigatório o ensino de Filosofia no ensino médio. Todavia, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso veta integralmente o projeto, através do despacho nº 1.073 de 08 de outubro de 2001. Lemos neste despacho:

O projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus aos Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público (BRASIL, 2001, p.6).

Tal acontecimento gerou uma série de debates nos meios acadêmicos e educacionais ligados ao ensino de Filosofia. Analisando os dois argumentos apresentados no despacho (i) ônus aos Estados e Distrito Federal e (ii) insuficiência de profissionais, surgiram várias críticas, tais como: se o problema seria o ônus, porque no mesmo ano o presidente Fernando Henrique sancionou a Lei nº 10328, tornando obrigatório o ensino de educação física, o que não deixou de causar maior gasto na educação. Quanto à insuficiência de professores de Filosofia, como se esperaria que houvesse a procura por esta atividade profissional se não havia postos de trabalho suficiente para o ensino de Filosofia. Caberia um incentivo maior para abertura de novas vagas e licenciaturas em Filosofia, assim possivelmente haveria um maior interesse dos estudantes por esta área de ensino.

De qualquer forma houve um prosseguimento dos debates sobre a importância da Filosofia na educação básica brasileira nos anos seguintes ao veto da presidência. Motivado por várias questões externas e internas à educação escolar, a temática da presença da Filosofia na escola esteve presente em congressos, encontros acadêmicos e educacionais. Uma das justificativas desta importância se daria devido às novas exigências da formação para a cidadania que a escola tem como grande função no atual cenário histórico. Não se trata mais

de repassar um conjunto de conteúdos aos estudantes, mas de ajudá-lo a inserir-se de maneira autônoma e consciente na sociedade. Neste século XXI, as tecnologias da informação e comunicação (TICs), a globalização econômica e cultural, as novas configurações do mundo do trabalho forçam a escola modificar sua postura e procedimentos, dentro destas mudanças encontramos a necessidade de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, algo que é intrínseco ao exercício filosófico. Sendo assim, a presença do ensino de Filosofia na escola estaria atendendo a estas necessidades de mudança e adaptação aos novos tempos.

Apesar de não se conseguir a obrigatoriedade do ensino de Filosofia em todo o território nacional, segundo Fávero et al(2004) ficava a critério de cada Estado adotar o seu ensino. Em alguns casos como opcional, em outros como obrigatório, algo que vinha acontecendo aproximadamente desde 1996, data da LDB 9.394/96. Em 2003 foi realizada uma pesquisa a pedido da Unesco⁶ sobre as condições do ensino de Filosofia no país. Seus dados, mesmo que parciais mostram uma crescente preocupação, com relação a não inserção do ensino de Filosofia nas diferentes regiões brasileiras. Observamos a partir do resultado relatado num posterior artigo dos organizadores desta pesquisa que a região Nordeste aparece com diferentes situações entre os Estados. Tomamos este trecho do seu relato, para vislumbrarmos como se dava as condições até aquele ano de 2003:

Na Bahia, apesar de o ensino de Filosofia ser opcional, a maioria das escolas oferece a disciplina no 1º ano, com uma aula por semana. De 1996 a 1999, a Filosofia era ensinada em duas aulas por semana. Com a reforma de 1999, que diminuiu o número de aulas diárias de cinco para quatro no período noturno, a Filosofia passou a ser oferecida com uma aula por semana. Em muitas escolas, o mesmo aconteceu também no período diurno.

No Piauí, em 1999, a disciplina foi inserida no ensino médio, por orientação do Conselho Estadual de Educação (SEED/PI). A partir de 2000, a disciplina passou a constar como disciplina obrigatória na matriz curricular do ensino médio das escolas públicas estaduais, na 1ª série, com duas aulas por semana. Em Alagoas, a Filosofia foi introduzida como disciplina obrigatória em duas séries do ensino médio, mas aguarda regulamentação de carga horária e conteúdo programático. Nos estados do Maranhão, Sergipe e Tocantins, a disciplina é oferecida em ao menos um ano do ensino médio, sendo que, no Tocantins, ela é oferecida em conjunto com sociologia, em uma única disciplina. Nos estados da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, a disciplina é opcional (FÁVERO et al, 2004, p. 264).

⁶ Esta pesquisa foi realizada por uma equipe de professores, de diferentes e renomadas instituições educacionais, que realizam desde a década de noventa relevantes trabalhos neste tema. Teve-se como organizadores os professores Altair Alberto Fávero, Filipe Ceppas, Pedro Gontijo, Sílvio Gallo e Walter Omar Kohan. Ela não se caracteriza por uma observação mais detalhada de todas as especificidades dos Estados, pois pudesse observar que vários deles são apenas mencionados, carecendo de uma maior investigação. Todavia, as reflexões resultadas da pesquisa representam uma referência importante para nos remetermos as situações do ensino da filosofia no Brasil no período estudado.

Interpretamos que como não havia obrigatoriedade nacional, cada Estado aplicava o ensino da Filosofia de acordo com o entendimento do seu Conselho Estadual de Educação, pois neste âmbito federativo cabe aos conselhos tais avaliações. E de acordo com o interesse político estadual, seja do poder legislativo, seja do poder executivo. Como se pode observar, a maioria dos casos, o ensino de Filosofia era opcional, o que na prática acabava sendo inexistente, pois geralmente não havia o interesse do poder público em viabilizá-lo.

Ainda em 2003, segundo Fávero et al (2004) houve uma audiência pública sobre a volta da Filosofia e sociologia no ensino médio, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, com a presença do secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação à época, do presidente da Federação Nacional dos Sociólogos, do presidente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas, entre outros. Destacamos este evento como exemplo de uma série de iniciativas que denotam a continuação da reivindicação do ensino de Filosofia e sociologia como disciplinas, contrário a presença delas apenas como conhecimento transversal.

1.3A obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio

Depois deste caso relatado anteriormente e tantos outros acontecimentos da recente história educacional brasileira, particularmente a partir da nova LDB, sob a pressão e acompanhamento de várias instituições e profissionais interessadas, tramita na Câmara Federal e depois no Senado o projeto de lei que tornaria o ensino da Filosofia obrigatório no ensino médio em todo o território nacional. Ao ser aprovado pelo Senado, o então vice-presidente em exercício, José de Alencar, sanciona a Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008. Esta lei altera o artigo 36 da LDB 9.394/96, no que se refere ao tema em questão. Nela o inciso IV afirma “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”(BRASIL, 2008).

Alterando o texto anterior que afirmava “domínio dos conhecimentos de Filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”(BRASIL, 1996), explicitando, a partir da Lei 11.684/08, a obrigatoriedade de disciplinas, e que devem ser ministradas em todas as séries do ensino médio. O que acaba uniformizando a existência da disciplina de Filosofia no ensino médio, uma vez que ocorria geralmente em apenas uma ou duas das séries.

Como, segundo a LDB, a responsabilidade de oferecer e manter a educação pública em nível médio é dos estados, fica a encargo deles a implementação do ensino destas disciplinas. Destacamos três demandas centrais neste processo da volta destas disciplinas. Primeira demanda foi reorganizar o currículo. Teve-se que adequar o número de aulas semanais de cada série com o acréscimo das novas disciplinas. Várias iniciativas foram testadas em diferentes estados ou escolas, mas podemos agrupar em duas situações gerais: aumentar a carga horária semanal para o ensino médio ou diminuir o número de aulas de uma disciplina existente antes da inclusão de Filosofia.

A primeira situação trouxe a dificuldade de encaixar e organizar um maior número de aulas no horário de um turno. Tendo que estender o término das aulas num turno ou diminuir o tempo de duração de cada aula. Se nos turnos da manhã e tarde já foi problemático terminar mais tarde, no turno noite a situação foi mais difícil ainda. A segunda situação, diminuir o número de aula de uma outra disciplina, trouxe a insatisfação do professor daquela disciplina da qual foi diminuída o número de aulas semanal.

Na escola estadual de ensino médio onde atuei como professor de Filosofia durante os anos de 2009 (ano de implantação da disciplina de Filosofia no estado da Paraíba) até 2014, foi retirada da grade curricular semanal uma aula semanal das disciplinas de português e matemática, para encaixar uma aula de Filosofia e outra de sociologia. Pois eram as disciplinas com maior número de aulas por semana.

Aparece nesta questão do currículo o problema ainda hoje discutido envolvendo a temática do ensino de Filosofia, o número de aulas semanais por turma nesta disciplina. Como nem na Lei 11.684/08 e nem na LDB existe uma indicação do número mínimo de aulas semanais, fica ao encargo de cada sistema de educação⁷ estabelecer este número. O que na prática ocorreu em praticamente todos os estados brasileiros foi colocarem apenas uma aula, ou seja, o estritamente necessário. Denotando uma restrita obediência à lei e não uma preocupação com a qualidade do ensino, pois questionamos se com menos de duas aulas semanais haveria uma efetiva qualidade pedagógica no trabalho em sala de aula.

Uma segunda demanda foi providenciar professores legalmente habilitados para este fim. Mesmo nos estados que já vinham inserindo nos anos anteriores o ensino de Filosofia,

⁷ Sistemas de Educação são instâncias legais, nas esferas federal, estadual e municipal, composta pelos órgãos administrativos, que deliberam sobre a organização da educação escolar, tanto da rede privada, como da rede pública.

não tinham um quadro suficiente de professores legalmente habilitados. Porque os professores que vinham lecionando não possuíam a licenciatura em Filosofia, ou porque nas maiorias das escolas a disciplina de Filosofia não fora colocada nos três anos, precisando, assim de menos professores do que a partir do momento que foi obrigatório em todos os anos do ensino médio.

Esta segunda demanda remete a questão da procura e oferta de licenciaturas de Filosofia. Historicamente, além de serem poucos os cursos de Filosofia, geralmente eles eram bacharelado, encaminhando, portanto, o estudante para a pesquisa e em seguida ao ensino superior. Com este processo de obrigatoriedade do ensino de Filosofia na escola básica, abrem novas vagas no mercado de trabalho educacional, motivando logicamente a abertura de novos cursos de formação de professores em todo o país, tanto na iniciativa privada, quanto nas instituições públicas.

A terceira demanda se trata da organização pedagógica dos conteúdos. Enquanto as outras disciplinas possuem uma longa jornada de discussões, aprimoramentos e aplicações em torno dos conteúdos, metodologias, técnicas, materiais e livros didáticos, a Filosofia está apenas iniciando este processo de forma mais ampla. Isto porque apesar de existirem grupos de pesquisa e eventos sobre o ensino de Filosofia desde a década de oitenta do século passado, ainda era restrito ao espaço acadêmico, com pouca participação de profissionais que atuassem no ensino básico. Havia uma centralização nas regiões Sul e Sudeste, ficando as outras regiões à margem das discussões. Assim, o que era produzido com relação ao aspecto pedagógico, não contemplava as especificidades culturais e educacionais dos vários estados. Atualmente, além de se manter a importância da boa formação filosófica do profissional, também há a preocupação com sua formação para a docência.

Marca-se, assim, uma nova etapa das discussões e reivindicações com relação a Filosofia no ensino médio, pois a preocupação não sendo mais sua obrigatoriedade, volta-se para outras questões tão importantes quanto a primeira. Podemos elencar o aspecto do número de aulas por semana; a qualificação dos profissionais que irão doravante trabalhar nesta área; a relação com as outras disciplinas e com a escola como um todo; a recepção do corpo discente; a inclusão ou não de seu conteúdo nos vestibulares e no ENEM; entre outras preocupações.

1.4 A des-obrigatoriedade da Filosofia no novo ensino médio

Com estamos tratando neste capítulo, ao longo da história da educação brasileira, o currículo escolar se apresenta como um espaço de disputas, em que as diferentes propostas pedagógicas são influenciadas por interesses políticos, econômicos, ideológicos. Este aspecto influencia diretamente na presença da disciplina de Filosofia na escola. Logo após a aprovação da LDB 9.394/96, iniciam várias tentativas de modificações no ensino médio.

As tentativas de reformulação do currículo do ensino médio não são recentes. Já no período imediatamente após ter sido sancionada a LDB, em atendimento ao que determina seu artigo 26, o Conselho Nacional de Educação (CNE) dá início à produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas e modalidades da educação básica. Desde então, são várias as iniciativas de reformulação curricular do ensino médio. (SILVA, 2015, p.371).

A questão da reforma do ensino médio após a LDB 9.394/96 tem em seu histórico várias iniciativas de propostas de mudanças por parte do Governo Federal e do Congresso Nacional, que foram realizadas com mais ou menos sucesso e abrangência, e que estas propostas surgem de segmentos sociais, de instituições com interesses econômicos e ideológicos. Então, no ano de 2017, menos de uma década da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, houve uma alteração na legislação educacional brasileira que modificou novamente o cenário da legalidade com relação ao ensino de Filosofia na escola.

Esta alteração na educação ocorre num contexto triste da história política e social do Brasil. No ano de 2016, no dia 31 de agosto o Senado Federal aprovou o Impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Após vários meses de um processo traumático, que dividiu a opinião e as posições ideológicas da sociedade brasileira, de um lado segmentos políticos e econômicos que desejavam a algum tempo a saída do grupo político que, com o mandato de presidente de Luís Inácio Lula da Silva desde 2002, estava no poder e de outro lado a parcela da sociedade que não aprovava a destituição da presidente, vimos se configurar uma abrupta mudança no exercício do poder federal e da proposta de modelo governamental. Já no período do governo provisório durante o julgamento do processo de impeachment, o presidente em exercício Michel Temer e sua equipe começaram a propor reformas no Estado brasileiro de grande envergadura e impacto.

É neste contexto de conturbada transição no poder político que as forças econômicas e ideológicas, que vinha nos últimos anos se mostrando menos no palco do cenário nacional, se

lançam com grande avidez de aumentar seus benefícios próprios a partir das reformas do Estado Brasileiro.

Desta forma, também no âmbito da educação foi proposto um processo de mudanças no que tange ao ensino médio brasileiro sem haver uma maior preocupação com a opinião pública da comunidade escolar e acadêmica. O então ministro da educação, José Mendonça Filho, propõe uma reforma no Ensino Médio e o presidente da República publica em 22 de setembro de 2016 sob a forma de Medida Provisória o Projeto de Lei de número 746. Que após o processo de debates e votações, sofrendo alterações no Congresso Nacional é sancionada em 16 de fevereiro de 2017 sob a forma da Lei de número 13.415/17 alterando vários elementos da LDB.

A partir da Lei 13.415/17, o Artigo 36 da LDB é profundamente alterada, sendo excluídos o inciso IV e a Lei 11.684/2008, que legitimavam a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia. Assim, toda uma história de luta e movimento das entidades civis, grupos acadêmicos, professores de escolas e universidades, em prol da inclusão da disciplina de Filosofia é desconsiderada. Em um único ato político, sem realizar um real processo de debate e amadurecimento, realizou tal exclusão.

Refletimos sobre as pessoas que se doaram neste processo de luta educacional e cidadã, que se dedicaram a buscar para a educação dos jovens brasileiros um pouco do capital cultural do pensamento ocidental, crítico e reflexivo, que juntamente com as outras ciências e artes, a Filosofia tem a contribuir. Quão hedionda esta reforma significa para estas histórias de vida, que não são apenas números, mas pessoas, cidadãos que tiveram e têm um compromisso histórico e social com a sociedade brasileira, através das comunidades escolares.

Vemos num período curto e sem o devido debate com os profissionais interessados, a comunidade acadêmica e escolar e a sociedade em geral, uma mudança de tal impacto na vida escolar, dos educadores e estudantes; e por que não dizer, para a sociedade brasileira como um todo. É certo que não fica restrito apenas a elas a tarefa de uma formação humana e crítica, voltada aos jovens estudantes brasileiros, todavia, elas tem muito a acrescentar no caminho formativo deles. Especialmente, porque temos uma dívida histórica com o desenvolvimento educacional e científico da população, o que reflete diretamente na desigualdade econômica, social e cultural vigente no Brasil. Entendemos, portanto, como um descaso com o trabalho

dos muitos profissionais da educação, que trabalharam ou ansiaram pela inserção da Filosofia nas escolas de forma mais clara e específica.

A Filosofia sendo excluída como disciplina na LDB, não encontraremos uma garantia legal de seu ensino. O texto da Lei 13.415/17 altera o artigo 35 da LDB 9.394/96, onde havia a disciplina de Filosofia. Agora está escrito que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017).

A Filosofia não aparece mais como disciplina, mas como “estudos e práticas”. Então, destacando que no texto da lei não se fala mais em disciplina, voltamos ao estágio anterior à Lei 11.684/08, em que não estava garantido explícita e objetivamente o ensino da Filosofia com autonomia em relação a outros conhecimentos. Pois a obrigatoriedade é somente ter estudos de Filosofia, não importando em que disciplina, ou quais condições.

Consideramos que esta mudança é um retrocesso significativo para a área de Filosofia e para a educação básica como um todo. Tomemos novamente o texto original da LDB 9.394/96 antes das alterações, que diz no seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Vejamos que, como já foi discutido anteriormente em nosso trabalho, falando-se em conhecimentos de Filosofia, não se garante a presença de profissionais e de ensino especializado. Analogamente, podemos dizer que “estudos e práticas” também não garantem esta presença.

No texto da LDB a partir de 2017 não está escrito conhecimentos, mas agora está escrito na lei estudos e práticas. No nosso entender isto é mais vago e passível de práticas equivocadas, pois quando tinha conhecimentos no texto da lei, podia-se pressupor que o profissional que trabalhava o ensino de Filosofia tenha formação filosófica. Todavia, com estudos e práticas, nem isto é necessário.

O que significaria, portanto, estes estudos e práticas presentes no texto da lei? Podemos ter várias respostas. Os “estudos” podem significar leituras ou pesquisas sobre as ideias dos filósofos; “práticas” podem significar, no caso do ensino de Filosofia, um debate. Mas quem iria direcionar estas atividades caso não exista a disciplina e conseqüentemente um profissional da área de Filosofia. Como o texto da lei deixa vago quem e como poderiam ser trabalhado estes conteúdos e práticas, entendemos que nas escolas onde já existem professores

licenciados em Filosofia possam ser trabalhados por eles, mas onde não existe ficaria a cargo de outros professores. Ou, tão grave, seriam incluídos em outras disciplinas, pois seria uma preocupação a menos para os secretários de educação, ou para os diretores escolares, contratar novos professores.

Na rede privada de ensino, Filosofia, oscilaria entre o marketing e corte de gastos. Por um lado as escolas podem ter o interesse de colocar a Filosofia como disciplina para atrair o interesse dos pais e estudantes para a escola, como estratégia de marketing. Por outro, pode-se trabalhar seus conteúdos como forma de estudo em outras disciplinas, tais como história ou geografia, evitando-se a contratação de mais um professor.

Na rede pública de ensino, várias são as possibilidades, a depender do interesse político e educacional dos gestores dos diversos sistemas de ensino. De modo geral, pela reflexão que fizemos do processo de implantação da Lei 11.684/08 a partir da nossa experiência⁸, entendemos que os gestores públicos apresentaram resistência para colocar a disciplina de Filosofia. No caso dos estados, os governos da maioria deles só realizaram quando obrigados por esta lei.

Entendemos que é possível não haver mais a realização de concursos públicos para preenchimento de vagas para professores de Filosofia, pois não sendo mais obrigatória a oferta da disciplina de Filosofia, poderá ser de interesse dos governos não ter novos gastos. Como também interessa à classe economicamente dominante e aos políticos que se prevalecem da ignorância cultural da população, a diminuição de espaços formais de desenvolvimento da cidadania crítica dos jovens brasileiros que frequentam a escola pública de ensino médio.

Mais à frente do nosso trabalho abordaremos estas mudanças da presença da Filosofia no ensino médio na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, mais especificamente do Instituto Federal da Paraíba. Neste momento continuaremos a refletir sobre as alterações do artigo 36 da LDB.

⁸ Acompanhamos o período entre a promulgação da Lei 11.684/2008 e a realização do primeiro concurso para professor de filosofia no Estado da Paraíba. Após a realização do concurso, no qual fui aprovado, foram nomeados em 08 de abril de 2009 os primeiros professores. Observa-se, no caso da Paraíba, que a disciplina de filosofia só é incluída nas escolas estaduais no ano letivo de 2009, após a imposição legal.

1.5 Reformulação do ensino médio: BNCC e itinerários formativos

Após mencionarmos a exclusão do inciso IV do artigo 36 do antigo texto da LDB e os possíveis impactos do parágrafo 2º do artigo 35-A, citamos a seguir outro trecho que vai influenciar os rumos do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Art. 36. 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:(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 2017).

Destacamos três pontos do texto para serem comentados: i. BNCC - Base Nacional Comum Curricular; ii. itinerários formativos e iii. relevância para o contexto local e possibilidade dos sistemas de ensino.

Quanto ao ponto i, em que é afirmado que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular, tema este que vem sendo colocado em pauta por vários anos nas discussões acerca do currículo escolar brasileiro, podemos dizer que a depender do teor de tal base curricular comum, no que se refere a Filosofia, teremos condições de refletir como serão os arranjos dos conteúdos nos sistemas de ensino e nas escolas. Ao tratar dos conteúdos de Filosofia no arranjo curricular a partir da BNCC não nos restringimos a entender o seu currículo apenas como disposição de seus conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, mas envolvendo outros aspectos da realidade educacional.

Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como está no Documento da Base Nacional Comum Curricular, é expressão dessa dimensão regulatória e restritiva, e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma *formação administrada*, que é justamente o oposto do que está anunciado nos textos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, isto é, a possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória(SILVA, 2015, p.375).

Questionamos a existência de uma base curricular comum, a quem serve e com qual finalidade o Estado estabelece um documento que direcione o que deve ser ensinado. No nosso entender, existe uma diferença entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e o que consta, até o presente momento no Documento da BNCC. No primeiro temos abertura para possibilidades de uma formação cidadã, no segundo temos o perigo de uma formação compartimentalizada e restritiva.

Com relação ao ponto ii, sobre os itinerários formativos. Primeiramente, mencionamos que o currículo do ensino médio era definido na LDB 9.394/96, antes da alteração realizada pela Lei 13.415/17, com uma estruturação universalizante para este nível de ensino, ou seja, havia, digamos assim, um único caminho formativo para a totalidade dos estudantes, onde as escolas deveriam ofertar um mesmo conjunto de saberes para eles, resguardando a flexibilidade que a própria LDB em seu artigo 26 permite⁹, além daqueles estabelecimentos que ofertam o ensino profissionalizante e, portanto, possuem outros saberes próprios a esta modalidade. Havia a concepção que qualquer estudante do ensino médio, da rede privada ou pública, formação geral ou profissionalizante, de uma região ou outra do país, deveria ter o acesso ao aprendizado dos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento humano e cidadão, para sua participação ativa na realidade social e seu ingresso no mundo do trabalho.

Agora no novo texto vemos que contemplada a parcela com respeito a BNCC os estudantes terão itinerários formativos diferentes, como o próprio texto da lei diz que “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares” (BRASIL, 2017). Não haverá, portanto, o mesmo currículo para a população estudantil que realizarem o ensino médio. Esta questão está relacionada ao debate da falta de eficácia e baixo rendimento nos resultados dos exames e índices que medem a qualidade do ensino-aprendizagem da educação neste nível do ensino. Haveria o diagnóstico a partir destes elementos que o estudante não estaria encontrando sentido nos estudos da escola de ensino médio, pois esta não atenderia mais os anseios e necessidades da juventude, diante dos desafios sociais e profissionais. Assim, os itinerários formativos seria a alternativa de enfrentamento ao “fracasso”¹⁰ do ensino médio brasileiro.

Concordamos em parte com estes diagnósticos sobre o fracasso do ensino médio brasileiro, mas se por um lado há algum sentido e fundamento para esta visão negativa do modelo curricular para o ensino médio, todavia, também existem muitas análises que indicam outros fatores para este problema, além de simplesmente basear a situação real da educação

⁹ O artigo 26 da LDB garante o direito dos sistemas de ensino e das escolas complementarem o currículo com parte diversificada de acordo com as características regionais. A concepção de parte diversificada é diferente de itinerários formativos. Parte diversificada consiste em conteúdos relacionados com a cultura local em qualquer disciplina, sem haver escolhas de disciplinas a serem estudadas e outras não, como é o caso dos itinerários formativos.

¹⁰ Fracasso escolar é uma ideia que para nós não corresponde apenas à retenção do estudante no mesmo ano de estudo, mas que compreende também a evasão e um aprendizado insuficiente para que ele seja um cidadão crítico e atuante na sociedade. Mas principalmente, fracasso é falta de condições, como estrutura física, pedagógica e profissional, da escola da rede pública de ensino médio; e de um ensino elitista, individualista e sectário da escola da rede privada de ensino médio.

em resultados de exames nacionais de avaliação. Existe toda uma problematização em torno dos limites do enfoque quantitativo em que estas análises se sustentam. Outra possibilidade são visões positivas de muitas experiências que se vem realizando em diferentes locais, o que levaria a necessidade de se levar também em conta análises qualitativas.

Outro aspecto relacionado a esta questão é que o estudante ao ingressar, ou durante o ensino médio, terá que optar por um dos itinerários formativos. Questionamos se este mesmo estudante terá a maturidade para realizar tal escolha de maneira tranquila e bem fundamentada. Se considerarmos a idade de seis anos de vida como ano de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental e não havendo repetência, a idade média para o ingresso no primeiro ano do ensino médio é de quinze anos. Assim nos preocupa se, escolha de tal importância poderá ser feita com as condições necessárias, seja no aspecto psicológico, intelectual ou cultural, durante uma etapa do desenvolvimento humano repleta de incertezas e inseguranças. Há relatos que muitos jovens ao ingressarem no ensino superior ainda realizam suas escolhas de maneira equivocada ou imatura, o que falar de uma faixa etária mais nova.

Além disso, a questão que chamamos a atenção com relação a este ponto é que parece que estes itinerários formativos seriam escolhas dos próprios estudantes, sem nenhuma dificuldade ou impedimento. Mas ao abordarmos o ponto seguinte veremos que não se configura desta maneira.

No ponto iii, o texto atual da LDB indica que o currículo do ensino médio será “conforme relevância para o contexto local e possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). O que completaria a ideia dos itinerários formativos. Assim verificamos que na verdade o que vai determinar as escolhas serão as ofertas dos itinerários por parte das escolas. Cada sistema de ensino terá autonomia para dispor o arranjo curricular que considerar mais acertado.

Tomando o aspecto da relevância para o contexto local observamos que a oferta será influenciada pelas condições e vocações econômicas e sociais onde a escola está inserida. Isto tem um aspecto positivo, pois permitirá contemplar as diferenças entre as diversas localidades do país e voltar o olhar para necessidades locais. Todavia, quem indicará esta relevância local, como será escolhida e direcionada. E o mais grave, entendemos que os arranjos curriculares não estão estarão desconectados dos interesses econômicos e de classe. Assim como o currículo escolar como um todo, a concepção de itinerários formativos é manifestação de uma

organização escolar visando atender a um modelo de estado e projeto político de divisão social do trabalho. Então, que garantia temos que estes itinerários não sejam delineados apenas ou principalmente para atender os interesses do poder e instituições econômicas vigentes no país.

O aspecto da “possibilidade dos sistemas de ensino” nos mostra ainda mais claramente o quanto esta concepção de itinerário formativo é ambíguo e perigoso. Pois tomemos a real situação das condições materiais e pedagógicas da maioria das escolas públicas brasileiras. Quanto às redes estaduais de escolas públicas que possibilidades elas terão para implementar o itinerário, considerando que atualmente já existe uma defasagem na manutenção de suas instalações físicas; nos equipamentos pedagógicos e de gestão; no quadro de professores com capacitação adequada e remuneração suficiente para estarem estimulados a realizar um trabalho de melhor qualidade. Quanto à rede privada de escolas, a nossa preocupação volta-se não tanto para as condições materiais e pedagógicas, mas para as condições da mão de obra profissional da educação, por um lado existem professores bem remunerados, mas por outro lado existe uma grande massa explorada em uma extenuante jornada de trabalho para conseguir uma renda digna. Se na rede pública o foco do problema encontra-se na estrutura; na rede privada o problema é a condição de trabalho e o marketing ideológico de classe.

A concepção de “possibilidade”, além de ter o entendimento como condição, ou seja, aquilo que se pode ou não realizar, mediante os suportes disponíveis. Pode-se ter o entendimento como o que se quer realizar, ou seja, espaços de escolhas institucionais. Neste segundo sentido se acentua sobremaneira as questões econômicas e políticas. Pensamos que com esta observação da lei, na prática das políticas públicas de educação e nos arranjos curriculares a influência dos interesses econômicos serão maiores que os interesses da população local e da comunidade escolar na escolha de um itinerário formativo de determinadas escolas. As instituições econômicas estarão em disputa na busca de formação especializada para uma pequena parte da sociedade e de mão de obra barata para a maioria da população. Os interesses políticos, seja em nível federal, estadual ou municipal, poderá comprometer um arranjo curricular adequado à necessidade e às condições pedagógicas e à promoção da cidadania, pois o que vemos é a prática de dominação do interesse público pelo interesse particular dos agentes políticos e seus grupos financiadores.

Assim, os diferentes itinerários formativos poderão acentuar a divisão econômica e social da população, em que a escola é ao mesmo tempo causa e resultado. Deixar a cargo das

possibilidades da escola é ainda mais temerário quando relacionamos ao contexto das outras reformas do Estado que estão sendo realizadas pelo atual governo federal.

2. O ENSINO DE FILOSOFIA E O CURRÍCULO ESCOLAR

Após refletirmos, no primeiro capítulo, sobre alguns aspectos históricos e legais do ensino de Filosofia na educação brasileira, neste segundo capítulo trataremos sobre o ensino de Filosofia como disciplina no currículo do ensino médio. Primeiro apresentando uma reflexão sobre o currículo escolar. Após abordaremos algumas concepções sobre o ensino de Filosofia na educação escolar. Em seguida, apresentaremos algumas considerações sobre a presença da disciplina de Filosofia no currículo do ensino médio.

2.1 Abordagem sobre currículo escolar

A partir do surgimento dos estados modernos, com o avanço do conhecimento científico, da industrialização, do desenvolvimento das instituições burocráticas, do aparecimento e aumento gradativo dos espaços formais de ensino e vários outros acontecimentos que marcaram o processo histórico nos últimos séculos, vemos a crescente preocupação de pensadores com as questões que envolvem a temática da educação formal. Em torno dos últimos duzentos anos e a partir de variados conhecimentos surgiram explicações acerca da natureza, funcionamento, finalidade, sentido da escola na sociedade. Citamos apenas alguns como ilustração: Comênio, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Morin. E existem várias perspectivas e abordagens possíveis sobre a educação formal, podemos falar no âmbito da Filosofia da Educação, da Sociologia da Educação, da Psicologia da Educação, da Didática, entre outras.

No processo de disciplinarização¹¹ do conhecimento ocorrido desde o século XVI e seu constante aprofundamento e ampliação, autores de diferentes disciplinas tem elaborado metodologias para o ensino de seus saberes no processo da educação formal escolar, tais como: didática do ensino-aprendizagem da matemática; didática da biologia; didática da história, entre tantas outras. O conjunto de reflexões, estudos e explicações foi tomando um

¹¹Disciplinarização do Conhecimento foi o processo histórico-filosófico de separação entre os saberes científicos que buscaram gradativamente autonomia com relação à filosofia e com relação uns aos outros. Tal movimento fez surgir várias ciências e possibilitou um maior e mais rápido progresso e aprofundamento da ciência em geral em diversas áreas do saber. Embora na atualidade vários pensadores e cientistas sejam críticos do modo como este processo disciplinar ocorreu, pois trouxe também prejuízos para o desenvolvimento de um saber mais holístico e benéfico para o bem estar da sociedade humana e do planeta.

corpo disciplinar e derivado de termo latino *curriculum*¹², passou a ser denominado de Currículo Escolar. Assim, surgiram variadas teorias de currículo e ao longo do século XX este campo foi assumindo maior importância nos debates da área de educação.

Este aumento da preocupação com a questão do currículo escolar pode ser entendido no âmbito do aprofundamento do racionalismo moderno que, com o advento da sociedade industrial, desenvolveu um conjunto de conhecimentos e instituições formatadas pelo tecnicismo científico¹³. Na medida em que o progresso da economia capitalista fomentou o surgimento e ampliação de uma racionalidade de produção em escala industrial (Fordismo) e empresarial (Taylorismo), foi imposto à instituição escolar existente nesta sociedade os princípios e práticas deste tipo de racionalidade, daí surgindo uma série de teorias curriculares que reforçam um processo de formação assemelhado ao processo de produção industrial e seus desdobramentos.

Todavia, em contraposição, vemos o aparecimento de teorias que realizam uma crítica a um modelo de escola que apenas reproduz os mecanismos da lógica capitalista, possibilitando propostas de currículos que abordam a transformação social através da educação escolar. Como é o exemplo de obras dos sociólogos franceses Christian Baudelot e Roger Establet. Além de outras matrizes teóricas atuais que se ramificam em uma variedade de compreensões sobre o sentido da escola em uma relação dinâmica com a cultura. Estas diferentes perspectivas se fazem presentes também no pensamento de estudiosos brasileiros, tais como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Bárbara Freitag, que resguardando suas especificidades, defendem uma prática educacional escolar como possibilidade de transformação social.

Algumas concepções de currículo perpassam o entendimento dos professores nas práticas escolares do ensino médio. Uma ideia muito comum é reduzir currículo à grade curricular, sendo esta última a disposição das disciplinas na organização do horário das aulas. Muitos profissionais da educação quando tratam do tema currículo pensam apenas na ordem dos conteúdos de suas disciplinas nas etapas prescritas pelo sistema escolar. Todavia isto é uma concepção muito restrita, como nos fala Lopes & Macedo (2011) é preciso conceber o currículo transcendente à transmissão hierárquica e organizada de conhecimento. É necessário

¹²*Curriculum* tem sua origem etimológica na palavra latina *currere*, que significa correr, carro de corrida. Mas nas instituições escolares do século XVI passou-se a utilizar no sentido de um curso inteiro de vários anos realizado por um estudante. Depois foi sendo utilizado como ordem ou sequência, derivando a ideia de ordem e unificação do ensino. Entretanto, as concepções foram sofrendo alterações de significados e sentidos ao longo da modernidade até os tempos atuais.

¹³ Iremos tratar do tecnicismo científico e a educação escolar no terceiro capítulo onde abordaremos o ensino profissionalizante e a filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

ver o campo do currículo também como os estudos sobre os objetivos e funções da escola; a relação entre escola e sociedade.

São várias as concepções de currículo escolar e elas são díspares e conflituosas, não existe um conceito único e universal aceito por todos. De acordo com Lopes & Macedo (2011), embora simples, a pergunta “o que é currículo?” não comporta uma resposta fácil. Cada resposta comporta uma forma de conceber o objeto currículo, trazendo pressupostos amplos nos quais a definição se apoia. Vamos a seguir expor tão somente as linhas gerais daquilo que entendemos como os dois polos de propostas curriculares que tem norteado a realidade escolar brasileira. De um lado o que Silva (2001) denomina de teorias não-críticas e de outro lado o conjunto das teorias críticas, a partir da relação da escola com a questão do poder.

Uma primeira ideia que delineia o conjunto das teorias não-críticas é a concepção de que currículo ocupa-se do planejamento e organização do processo ensino-aprendizagem visando elementos intrínsecos ao fazer pedagógico, desconsiderando a relação deste processo com questões políticas, econômicas e culturais mais amplas que o ambiente escolar. Uma segunda ideia consiste em entender que o conhecimento na escola é tomado de forma neutra, abstraído das condições histórico/culturais daqueles que criam (cientistas e inventores) ou transmitem (professores), bem como daqueles que recebem (estudantes). Em terceiro, a ideia de uma educação como socialização de valores e comportamentos adequados ao meio social sem a devida problematização e crítica. Enfim, segundo Gama (2005), nas teorias curriculares não-críticas o currículo é considerado um conjunto de conhecimentos essenciais, atemporais e desligados da realidade social dos homens que os escolhem, sem, portanto, levar em consideração os interesses sociais e as tensões de poder que se entrelaçam no interior e exterior do fazer escolar.

Com relação ao conjunto das teorias críticas sobre currículo escolar podemos esquematizar, segundo Gama (2005), as seguintes ideias gerais. Primeiro, as teorias críticas concebem o currículo permeado pela relação entre educação e sociedade; segundo, o conhecimento não é tomado de forma neutra, mas como uma construção intencional, realizada socialmente pelos indivíduos numa historicidade carregada de influências culturais, políticas e econômicas; terceiro, o currículo contém e está contido em relações de poder, das mais variadas ordens. Nas teorias críticas:

O currículo pode ser entendido como seleção arbitrária, de um universo de possibilidades, feita pelos que comandam o processo pedagógico, estando esta seleção reconhecidamente envolvida em questões de poder, uma vez que selecionar é uma operação de poder (GAMA, 2005, p.77,78).

Vemos, a partir de uma concepção crítica, como elemento importante quando falamos em currículo, não ficarmos restritos aos aspectos didáticos, mesmo estes sendo de muita importância. É necessário perceber que as relações de poder vão configurando o fazer pedagógico. Ou ainda, que o fazer pedagógico vai se realizando no âmbito na escolha de determinadas trajetórias e estas são permeadas de influências culturais que não são neutras, mas, ao contrário, explicitam a hegemonia¹⁴ de grupos que desejam controlar uma determinada sociedade. Entendemos, no entanto, que este fenômeno de dominação é mais complexo do que atribuir à pessoas ou a pequenos grupos tal controle, isto envolve toda uma realidade econômica, mas ao mesmo tempo, cultural e civilizatória.

O controle é exercido não apenas nas relações internas da escola, como por exemplo, nas regras e rotinas para manter a ordem, mas também por meio da forma que a escola faz um recorte do conhecimento e o repassa para os mais jovens. Segundo Apple (2006) o *corpus* formal do conhecimento escolar é uma maneira de controle que se dá pelo controle do significado daquilo que é conhecimento válido e pertinente a ser ensinado e aprendido. A seleção e a disposição dos conteúdos são manifestações, no currículo, do poder de um determinado grupo que vai delineando o que deve ou não aparecer para as pessoas no caminho formativo.

Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla (APPEL, 2006, p.103,104).

Observamos que existem aspectos mais amplos que vão determinando o conhecimento de todos, os interesses em jogo em uma determinada sociedade configura os parâmetros da educação escolar. Mas também a cultura é contaminada por estes interesses de controle, fazendo surgir significações que hierarquizam e excluem determinadas manifestações culturais e conseqüentemente o conhecimento de seus segmentos. Restando apenas como legítimo, ou seja, com direito a existência, o conhecimento daqueles que detêm a hegemonia

¹⁴ Segundo Apple (2006), hegemonia refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Já de acordo com Macedo (2014) hegemonia é a operação pela qual um significado particular assume o lugar impossível da totalidade.

da sociedade. O conhecimento que é de alguns, converte-se naquele que todos devem ter. E passando a ser o conhecimento de todos, marginaliza os outros conhecimentos diferentes, que são excluídos do cenário que é considerado legítimo e assim não seriam ensinados nas escolas.

O conhecimento e a cultura não são realidades estáticas e isoladas, mas ao contrário, se interconectam num jogo de poder econômico e interesses políticos e vão sendo peças valiosas para os grupos dominantes. Para vários teóricos do século XX, como Louis Althusser, Christian Baudelot, Roger Establet, no Estado o controle das escolas é uma parte fundamental para o controle das pessoas. Quando falamos em currículo, consideramos as leis que manifestarão a ideologia do Estado que irá propor o currículo oficial e influenciará a estrutura e as condições da educação formal escolar; consideramos também as políticas públicas das quais são extraídas as metas e ações escolares no interior de uma sociedade. Por isto, o tipo de leis e políticas públicas do Estado são aspectos importantes a serem analisados quando falamos em currículo escolar.

De maneira análoga a relação entre conhecimento e cultura, temos a relação entre ciência e escola. Relação esta que não deve ser vista de forma neutra e desinteressada. Mas existem escolhas que tipo de ciência, ou que conhecimentos científicos devem ou não ser ensinados. Além da concepção que, apenas o conhecimento reconhecido como científico deve estar presente na escola, ficando de fora outras formas culturais de conhecimento. Segundo Germano (2011) vemos um modelo de escola ainda construída sobre as bases do racionalismo cartesiano e do mecanicismo newtoniano. E a partir dessa construção temos determinado modelo curricular. Mas a escola que “prioriza a razão e despreza o corpo como uma massa inútil, que separa a teoria da prática e não dá conta do ser humano em sua totalidade, em sua formação como ser para a vida” (GERMANO, 2011, p.116) tende a desaparecer, ou a fazer desaparecer o ser humano tal qual o entendemos hoje.

Todavia não é suficiente apresentarmos a questão ideológica e suas implicações na estrutura educacional oficial, o debate sobre currículo envolve uma dimensão cultural muito ampla, devido mesmo a esta crise do modelo de civilização alicerçada no racionalismo moderno. Por um lado o currículo oficial está permeado da influência dos interesses hegemônicos, por outro lado, o espaço curricular escolar é muito rico de práticas e ensinamentos culturais que extrapolam a dicotomia mandar/obedecer. A hegemonia não significa assim uma realidade *ipso facto*, ou seja, um fato consolidado, sem resistências e

contrapropostas. Macedo (2014) expõe que esta ambição de totalidade está num lugar impossível, pois existem antagonismos que constituem a atividade política democrática nos estados modernos que fazem com que a hegemonia nunca seja dada de forma absoluta. E é neste quadro de conflitos que se insere a presença da Filosofia na escola brasileira, bem vista e desejada por alguns, marginalizada e indesejada por outros. Mas nunca de forma absoluta, com uma ausência total ou com sua presença plenamente aceita.

A partir das contribuições de Gama (2005), Lopes & Macedo (2011), Macedo (2014) e Silva (2001), entendemos que a educação escolar é influenciada pelas relações de poder econômico e político. Mas, entendemos também que os poderes dominantes tem que lidar com outras maneiras de pensar, os quais permitem o surgimento de concepções e práticas de ensino que não se deixam engessar nas estruturas curriculares da escola dominadas pelos interesses de segmentos da sociedade que desejam controlar a vida das pessoas. O currículo escolar pode ser um reflexo da desigualdade na sociedade, mas pode também ser um espaço de transformação social.

Desta maneira, considerando o que foi exposto sobre currículo, nos direcionamos para a presença da Filosofia na escola, abordando ideias sobre o seu ensino.

2.2 O ensino de Filosofia

O estudo sobre a Filosofia no Ensino Médio pauta-se pela preocupação com uma boa qualidade da formação dos estudantes. Ao mesmo tempo em que é uma preocupação pedagógica, também é uma preocupação filosófica. Existe a compreensão que o ensino de Filosofia possibilite o conhecimento das ideias filosóficas criadas ao longo da história, bem como possibilite o exercício do pensar filosófico sobre questões que interessam aos jovens estudantes. Assim, na medida em que a presença da Filosofia no ensino médio coloca a necessidade que o professor desta disciplina tenha conhecimentos pedagógicos importantes para sua prática, também tenha uma boa formação filosófica.

Desde os filósofos gregos na antiguidade tem sido uma presença constante a reflexão sobre a educação e a Filosofia como elemento importante nos processos educativos. De acordo com Jaeger (2001) obstante não seja exclusividade dos filósofos, eles se esforçaram para tematizar a educação, no quadro geral de suas Filosofias, em um nível racional digno da

reflexão filosófica. E é conhecida pelos estudiosos da Filosofia grega, a exposição que ele faz das ideias de Sócrates e principalmente Platão sobre a educação. Tomemos a exemplo o seguinte trecho:

É com Sócrates e Platão que pela primeira vez aparece uma forma de Filosofia que se lança energicamente na luta desencadeada pelos sofistas em torno do problema da verdadeira educação e reclama para si o direito de decidi-la. E, ainda que com Aristóteles volte a impor-se com grande pujança na Filosofia pós-platônica o tipo científico-natural, é indubitável que Platão comunica algo do seu espírito educador a todos os sistemas da Antiguidade que se seguem a ele, elevando assim a Filosofia em geral à categoria da mais importante força cultural da Antiguidade posterior. O fundador da Academia é com razão considerado um clássico onde quer que se reconheçam e professem a Filosofia e a ciência como forças formadoras de homens (JAEGER, 2001, p.591).

Vemos a partir desta citação de Jaeger que os filósofos antigos já colocaram a questão do ensino da Filosofia como força educacional. Todavia, Guido (2000) sugere que eles relacionavam a reflexão filosófica com a idade adulta e é somente com o advento da modernidade que houve uma mudança nas teorias, com uma preocupação do ensino da Filosofia também para pessoas mais jovens. Com a formação de uma sociedade alicerçada em valores burgueses é que começou a se estruturar lentamente a ideia que “a formação do homem deve começar o mais cedo possível” (GUIDO, 2000, p.81).

Vários filósofos modernos abordam tal temática, como Jean-Jacques Rousseau, um profundo estudioso das questões que envolvem a educação. De forma geral em suas obras e direta e especificamente em seu livro “O Emílio”, a reflexão sobre a educação aparece com toda uma força e vitalidade própria das mais memoráveis Filosofias. Falamos no seu nome porque é um dos pensadores que vai ser lido por Immanuel Kant e será nesse filósofo e outro alemão, G. W. F. Hegel, que vamos encontrar duas importantes referências para o tema do ensino da Filosofia, pois suas abordagens nos ajudam hoje relacionarmos a Filosofia com a educação escolar.

Ao refletirmos sobre a presença da Filosofia no currículo escolar do Ensino Médio, nos aproximamos da especificidade de seus conhecimentos e de seu ensino. Ao falarmos do ensino da Filosofia consideramos o horizonte de conhecimentos, valores e práticas educacionais que justificam uma formação humana integral, segundo Jaeger (2001) o que os antigos gregos chamavam de Paidéia.

Este tema sobre o ensino de Filosofia remete aos questionamentos acerca de quais metodologias a serem adotadas na prática da sala de aula por parte dos professores de

Filosofia. Mas principalmente, sobre o posicionamento filosófico do professor. Nesse sentido algumas reflexões se tornaram consagradas no meio acadêmico, uma delas é a retomada da discussão entre a concepção de Kant *versus* a concepção de Hegel sobre o ensino da Filosofia.

De acordo com Ramos (2007) estas duas concepções, a kantiana e a hegeliana, muitas vezes são tratadas em lugares disjuntivos, de um lado teríamos Kant defendendo a primazia da forma e de outro Hegel defendendo a primazia do conteúdo, sem a relação destes dois elementos no ensino da Filosofia.

De um lado teríamos a máxima kantiana extraída da arquitetônica da razão pura, terceiro capítulo da segunda divisão da obra *Crítica da Razão Pura*: “não se pode aprender Filosofia, mas apenas aprender a filosofar”, que de acordo com Rodrigo (2009) acabou sendo uma versão reduzida e descontextualizada das premissas da tese kantiana. Entendemos, se tomarmos esta fórmula isoladamente, que aprender a Filosofia é aprender a filosofar, ou dito de outra maneira, ensinar Filosofia é apenas ensinar a filosofar, sem a necessidade de conhecimento das Filosofias. Assim haveria uma falsa dicotomia entre a aquisição de conteúdos da história da Filosofia e o desenvolvimento de uma atitude de pensar por si mesmo independente dos conteúdos gestados historicamente pelos filósofos.

Por outro lado teríamos Hegel e a ideia que só é possível a aprendizagem da Filosofia com o ensino dos conteúdos históricos dos diversos filósofos. O que nos levaria a pensar que ele isolou a preocupação com o conteúdo, desconsiderando a relação destes conteúdos com o método do ensino e até a importância da função do professor para transmissão de tais conteúdos. Mas o próprio Ramos (2007) nos alerta para não entendermos de forma dicotômica estas duas lições:

Assim, é possível sustentar a tese de que a perspectiva crítica da Filosofia é possível apenas quando se aprende a filosofar. Mas, é necessário, também, apresentar o lado sistemático que se traduz pela apreensão de conteúdos escolásticos firmados nos diversos sistemas filosóficos da história da Filosofia, momento em que se aprende os conteúdos da Filosofia, seja de um determinado pensador, seja de um determinado sistema filosófico. Kant tem razão. Hegel não menos, precisamente porque, sem abandonar o espírito da pedagogia kantiana, vê a Filosofia e o seu ensino na perspectiva compreensiva da relação reciprocamente constituinte entre o ideal e o real, entre aprender a Filosofia e aprender a filosofar (RAMOS, 2007, p.215).

Concordamos com Gelamo (2009), Ramos (2007), Rocha (2008), Rodrigo (2009), que abordam de forma conjuntiva¹⁵ o aprender a filosofar e os conteúdos filosóficos. Tomar o trecho do texto de Kant de forma isolada impede-se que se veja de forma mais coerente o seu pensamento acerca do ensino da Filosofia. Nos posicionamos na perspectiva de tomarmos a Filosofia e seu ensino como uma relação dialética entre forma e conteúdo, num determinado filósofo sua maneira de apresentar as ideias já é ao mesmo tempo um diálogo com a tradição filosófica e seu posicionamento teórico frente a esta tradição. Vejamos o que nos diz Rodrigo:

Uma leitura atenta e cuidadosa do texto da *Arquitetônica* evidencia que em nenhum momento o autor dissocia o ato de filosofar do conhecimento da tradição filosófica. Até mesmo o pensador que Kant considera original – aquele que possui a faculdade da invenção do conhecimento com base em princípios hauridos na própria razão – deve começar por exercitar o talento de sua razão na análise crítica das doutrinas filosóficas já elaboradas. Não foi esse, aliás, o procedimento adotado pelo próprio Kant, ao formular seu pensamento a partir de um diálogo crítico com o racionalismo dogmático e com o empirismo inglês? (RODRIGO, 2009, p.48).

A citação acima nos chama atenção para a indissociabilidade entre as duas ideias: filosofar e Filosofia. Se podemos falar de uma dicotomia no pensamento kantiano, para Rodrigo (2009) seria entre uma aprendizagem filosófica meramente passiva e outra como exercício inventivo da razão humana em dialogar criticamente com um pensamento dado e daí também fazer suas próprias afirmações; e não a dicotomia entre o conteúdo e o método filosófico. Ela nos chama a atenção que um correto dilema seria como nos relacionar com a tradição filosófica para não ficarmos na simples repetição vazia das ideias. O dilema não deve ser em optar pelo estudo ou não desta tradição.

Hegel não teria concebido a aprendizagem da Filosofia como aprendizagem da história das Filosofias, assemelhando-se mais a simples memorização dos conteúdos. Assim como nos estudos sobre Kant, temos leituras (Gelamo, 2009; Ramos, 2007) de que o posicionamento hegeliano vai além de uma simples aquisição conteudista. Segundo Gelamo (2009) o pensamento dele sobre o ensino da Filosofia ocasiona uma preocupação com os conteúdos e sua disposição ao longo dos anos de estudo, mas também com o método e a relação com os conteúdos; além disso, preocupa-se com a importância e função do professor neste processo.

¹⁵ Tomamos o termo conjuntivo como a possível e necessária relação entre uma atitude de se colocar a pensar filosoficamente se fundamentando no conhecimento de diferentes filosofias existentes ao longo da história. Conjuntivo se coloca em oposição ao termo disjuntivo, apresentado pelo professor Cesar Augusto Ramos em artigo citado no nosso texto. E entendemos que os autores citados realizam um trabalho teórico de aproximação entre as duas filosofias, kantiana e hegeliana, no tocante a preocupação destes filósofos com o ensino da filosofia. Não queremos dizer com isto que as duas filosofias sejam semelhantes, mas tão somente que sobre a temática do ensino da filosofia, ambas tratam das duas perspectivas: ensinar filosofia e ensinar filosofar.

Hegel desconfia de um ensino da Filosofia como puro desenvolvimento do raciocínio. Desconfiança esta que se insere no quadro maior de sua crítica ao formalismo kantiano. Para ele é importante que o ideal e o real estejam reciprocamente relacionados, onde pensar filosoficamente e o conhecimento dos pensamentos filosóficos existentes disponham-se lado a lado, evitando que aquele ao adentrar neste conhecimento considere suas ideias originais, sem conhecer o que a tradição longa e lentamente formulou. Vejamos:

Hegel quer evitar que o ensino da Filosofia se restrinja a um mero exercício de reflexão sobre algo. Ao contrário, afirma que modos mais elevados de pensamento devem ser oferecidos aos alunos, para que, assim, tenham a oportunidade de se desprender do mundo sensível e experimentar novas maneiras de pensar: a dialética e a especulativa. Com isso, a intensão de Hegel é criar um campo próprio para o ensino da Filosofia como um saber que tenha um conteúdo específico, evitando, justamente, que ele seja feito de maneira voluntariosa (GELAMO, 2009, p.67).

Para o filósofo alemão não há como separar conteúdo e forma no processo ensino-aprendizagem da Filosofia, realizar tal separação seria comprometer a formação do aluno. Seria como ele apresenta na metáfora da viagem¹⁶, viajar sem conhecer para onde se viaja. Portanto, “método e conteúdo complementam-se no ensino da Filosofia e no próprio filosofar, ou seja, ensinar conteúdos da Filosofia é ensinar a Filosofia e ensinar a filosofar é ensinar a partir de um método filosófico” (GELAMO, 2009, p.74).

Segundo Gelamo (2009), Hegel não abandona um projeto pedagógico preocupado com uma metodologia que leve ao pensamento autônomo. Com outras palavras, seu pensamento sobre o ensino da Filosofia embora se oponha, não nega a pedagogia kantiana no ponto que defende a necessidade de apropriar-se criticamente da tradição filosófica como forma do indivíduo construir para si um presente livre da ignorância. Em consonância com a abordagem de Kant sobre o esclarecimento, ainda segundo Gelamo (2009) a pedagogia hegeliana busca no ensino dos conteúdos e dos métodos do filosofar um caminho para que o indivíduo cheque à compreensão de si. Desta maneira não devemos separar no ensino de Filosofia em sala de aula, a exposição das ideias dos filósofos e a oportunidade da apropriação reflexiva destas ideias por parte dos estudantes.

¹⁶A importância que Hegel atribui na conjunção entre método e conteúdo é ilustrada pela metáfora da viagem que se encontra em um de seus escritos sobre a educação. Estes escritos, geralmente cartas dirigidas a diversas autoridades do governo prussiano quando da época que ele exercia cargos em instituições educacionais, foram reunidos no livro póstumo *Escritos Pedagógicos*. Segundo Gelamo (2009), o sentido da metáfora é que não se pode viajar de fato, sem conhecer os lugares, as pessoas, as paisagens por onde se passa; uma viagem não se trata apenas de deslocamento do local de saída para o de chegada, mas da vivência das coisas (conteúdo) que estão no transcorrer do percurso.

Desta maneira vemos a possibilidade de uma apropriação da Filosofia por parte dos estudantes a partir do ensino da Filosofia como uma experiência do pensamento. Com a denominada “Pedagogia do Conceito”, Gallo (2002) utiliza da Filosofia de Deleuze e Gattari para esclarecer que o exercício filosófico já pode ocorrer em um nível escolar, mesmo que diferente do exercício do pensar do filósofo, que se dá de maneira mais elaborada e aprofundada. Na obra *O Que é a Filosofia?*, Deleuze & Gattari (1999) expõem que a Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. O filósofo é o artífice dos conceitos, este ofício lhe é próprio e único. O conceito não é do que se fala, mas o que se fala. É o dizer que instaura o existir, faz aparecer o que sem ele, o conceito, não surgiria. E isto que surge é o próprio conceito, com suas variadas características.

O movimento do pensar filosófico ocorreria de maneira própria, diferente de outras formas de pensamento como a ciência e a arte. De acordo com Gallo (2002) a experiência do pensamento em Filosofia consistiria em um movimento de criação de conceitos, que tem todo um caminho peculiar, desde o levantamento do problema até a produção de uma ideia original, passando por várias produções que orbitam ao conceito central. Deleuze e Gattari (1999) expõe essa prioridade da Filosofia na criação do conceito:

Em toda a parte reencontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma multiplicidade, uma superfície ou um volume absolutos, auto-referentes, compostos de um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em estado de sobrevoo. O conceito é o contorno, a configuração a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito a Filosofia, porque é ela que os cria e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado das coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da Filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir um novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos (DELEUZE & GATTARI, 1999, p.34).

Destacamos o que os autores escrevem: o pleno direito da Filosofia de fazer pertencer a ela a criação dos conceitos. Um direito que também se traduz em responsabilidade e desafio, como a própria história dos filósofos apresenta o quanto a tarefa de filosofar é árdua e exigente. A envergadura intelectual e criativa do filósofo é algo que não passa despercebido quando ele cria seus conceitos. Assim como não é aceito qualquer problema, também não é aceito qualquer pensamento como filosófico. No instante que aparece a vontade e a tarefa do fazer filosófico, surge a exigência da rigorosidade e da autenticidade do conceito.

De acordo com Deleuze & Gattari apud Gallo (2002), primeiro todo conceito tem uma assinatura, ou seja, cada filósofo imprime um sentido único em um termo do idioma utilizado por ele. Outra característica é a multiplicidade, os conceitos não são simples, mas constituem-se de vários componentes. Todo conceito surge a partir de um problema, nenhum conceito surge a partir do nada, mesmo que seja de um problema mal resolvido no decorrer da história da Filosofia. Também os conceitos tem uma história, marcada por idas e vindas, dialogadas com outros conceitos, do mesmo filósofo ou de outros. Os conceitos são heterogêneses, ou seja, eles fazem surgir uma gama de possibilidades de experiências de pensamento que convergem para um mundo possível, para uma significação singular. Todo conceito é incorporeal, pois ele não é a coisa, embora encarnado não é aquilo que percebemos materialmente. Ainda, todo conceito é absoluto e relativo ao mesmo tempo, pois sendo uma possibilidade de resposta a um problema é suficiente a si mesmo num dado momento e assim absoluto; mas relativo, pois cada filósofo pode remanejar seus conceitos, muitas vezes pela necessidade de um novo contexto que se impõe.

A caracterização do conceito realizada por Deleuze & Gattari apud Gallo (2002) ainda apresenta várias outras noções que permitem termos um conhecimento mais profundo e detalhado do ofício do filósofo, entretanto, nos detemos a aproveitar o que estes filósofos nos trazem como possibilidade de compreensão de um ensino de Filosofia capaz de oportunizar aos jovens estudantes do ensino médio a experiência de aproximação de como a Filosofia foi sendo elaborada ao longo do tempo, como os filósofos foram se posicionando frente aos problemas postos, quais seus conceitos produzidos como respostas a estes problemas.

Ao mesmo tempo em que os estudantes vão tomando conhecimento dos filósofos e suas ideias, também realizam o exercício de levantarem uma problematização com viés filosófico e proporem suas respostas a esta problematização. Ainda que suas respostas não estejam à altura de um pensar filosófico clássico, ousamos afirmar que para as necessidades do seu momento de vida é muito importante este exercício para lhes dar, maturidade e coerência no pensamento racional. Além de aprenderem a pensar sem estarem somente presos a simples opiniões e a particularidade dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor.

Defendemos que este acesso dos estudantes aos conceitos oferece a oportunidade e a possibilidade para a liberdade de criação. Criação própria da Filosofia, como nos apresenta os filósofos franceses. O ensino de Filosofia na escola como esta experiência criativa de

aproximação dos problemas filosóficos e a busca sempre constante e inacabada de produzir suas ideias, seria uma experiência viva para professores e estudantes.

Outra consideração a ser mencionada, segundo Deleuze & Guattari (1999), é que enquanto a ciência produz funções e a arte afectos e perceptos, a Filosofia produz conceitos. E estas produções são essencialmente diferentes entre si. Assim, proporcionar na escola um espaço de trabalho com a Filosofia não exclui a experiência dos estudantes com a produção científica e ou artística, mas, ao contrário, providência uma experiência a mais. Mesmo que a escola de ensino médio tenha na maioria de seus componentes disciplinares o ensino das ciências, entendemos que é oportuno também a presença da Filosofia para o enriquecimento da cultura e do pensamento dos jovens estudantes.

Assim da mesma forma que a produção filosófica diferencia-se da produção da ciência e da arte, seu ensino também deve ocorrer de modo diferenciado destes outros saberes. É preciso trabalhar o ensino da Filosofia de forma a valorizar o que lhe é peculiar. Podemos dizer então que o estudante pode, a partir de uma aproximação do saber filosófico, experimentar também ele, a construção do que intitulamos de pequenos¹⁷ conceitos. Que mesmo não estando no nível de um especialista ou de um filósofo, esta experiência será bastante significativa para a sua formação intelectual e humana.

Diante do que foi exposto destacamos que abordar a temática do ensino de Filosofia não se trata apenas de uma questão pedagógica, mas já é essencialmente filosófica. Quando expomos o debate entre o pensamento kantiano e hegeliano sobre o ensino de Filosofia, ou a pedagogia do conceito, em primeiro lugar não é uma questão pedagógica que está em jogo, mas uma questão filosófica sobre a natureza mesma da Filosofia e seu ensino. Ao nos aproximar do como ensinar a Filosofia já estamos envolvidos por um posicionamento filosófico, desde as escolhas dos tipos de abordagens realizadas pelos sistemas de ensino ou livros didáticos até as nossas escolhas como professor em sala de aula. Quando assumimos, implícita ou explicitamente, que Filosofia ou filósofo, que tema ou abordagem apresentar e trabalhar com os estudantes, constitui-se uma escolha a partir da nossa aproximação com a Filosofia, como a entendemos e a praticamos.

¹⁷ Pequenos conceitos seriam a formulação de compreensões possíveis para o momento intelectual e de maturidade do estudante de ensino médio, mesmo que distante da qualidade dos conceitos filosóficos consagrados. Assim, não são conceitos pequenos, ou seja, sem importância. Mas ao contrário, são muito importantes para os estudantes no momento da formação em que se encontram, pois é um caminho de acesso à cultura e de exercício à autonomia do pensar racional.

Diferentemente de outras disciplinas escolares, ao nos aproximarmos sobre o tema do ensinar Filosofia já estamos praticando a Filosofia. Esta atitude não é externa ao fazer filosófico, mas lhe é constitutivo. Quando um professor de uma determinada ciência, por exemplo, de química, faz questionamentos sobre o ensino de sua disciplina, tais como qual a sua natureza ou significado, ele já não está mais realizando o conhecimento específico de química. Todavia, quando um professor de Filosofia faz questionamentos sobre o seu ensino, estes questionamentos já acontecem como uma problematização filosófica.

Portanto, concordamos com Gelamo (2009), ao indicar que tratar do ensino de Filosofia já é um problema filosófico, pois não se trata de pensar apenas o como ensinar a Filosofia, mas se constitui na necessidade de que o professor assuma uma postura de filósofo e problematize o que ele faz enquanto professor de Filosofia.

Assim o ensino da Filosofia tem ocupado cada vez mais espaço nas discussões e produções acadêmicas educacionais e filosóficas no Brasil. Já existe, desde 2006, um Grupo de Trabalho – GT com esta temática na ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia.

Existe um avanço nas discussões acerca da temática aqui objetivada. Por exemplo, segundo Gelamo (2006) no ano de 2006 havia treze grupos de pesquisa inscritos no CNPq tendo como linha de pesquisa o Ensino de Filosofia, sendo oito com área do conhecimento predominante na educação e cinco na Filosofia. No ano de 2017, temos 38 grupos inscritos que apresentam esta linha de pesquisa, sendo a grande maioria da área de Filosofia e dentre estes, 6 grupos se encontram no estado da Paraíba¹⁸. Também temos uma variedade de eventos acadêmicos que trazem esta discussão e de publicações de artigos e livros sobre o ensino da Filosofia.

Outro indicador deste avanço do trabalho com o ensino de Filosofia é a criação e implantação do PROF-FILO, Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, com área de

¹⁸Estes dados foram retirados, diretamente do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf>, acesso em 05 de julho de 2017. Esta coleta de dados não tem o objetivo de se configurar em um estudo analítico neste nosso texto, mas tão somente ilustrar a ideia de que houve um aumento da preocupação por parte dos pesquisadores com a temática do ensino da filosofia. Podendo ser utilizado para um posterior trabalho de pesquisa. Na nossa consulta utilizamos como filtro a linha de pesquisa Ensino de Filosofia, além de observarmos o objetivo do grupo para verificarmos se ele tem como preocupação primordial este tema. Outros Grupos que sinalizaram o ensino de filosofia subsidiado a outros temas foram desconsideradas, pois neste momento da nossa dissertação estamos focando tão somente esta temática. Não separamos os grupos por interesse no ensino nos diferentes níveis educacionais (básico - fundamental, médio - e superior). Na Paraíba encontramos 6 grupos, sendo um relacionado a UEPB e 5 relacionados a UFCG, todos com área predominante a Filosofia.

concentração em Ensino de Filosofia, destinado a ofertar curso de mestrado a professores de Filosofia do ensino médio. Está atualmente sediada na Universidade Federal do Paraná - UFPR, mas é um programa que funciona em rede, estruturado a partir de núcleos sediados em diversas Instituições de Ensino Superior, inclusive um núcleo encontra-se na Paraíba, através da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, que são responsáveis pela coordenação e execução local do curso¹⁹.

Isto não indica, todavia, todos os interesses e esforços existentes de tematizar sobre esta questão, pois além dos professores universitários, muitos professores de Filosofia nas escolas estão, nas suas práticas de sala de aula e de maneira mais formal com alguma pesquisa acadêmica, buscando uma reflexão sobre o assunto. E isto é difícil de vermos em alguma estatística, pois muitos estudos e ações são informais e estão espalhados por diversas regiões dos diferentes estados e cidades brasileiras.

Neste item do capítulo chamamos atenção para a questão da necessidade de uma posição filosófica do professor ao ensinar Filosofia, no próximo colocaremos a questão da existência de especificidades deste ensino na escola de ensino médio.

2.3 O ensino de Filosofia no ensino médio

Depois de problematizarmos a natureza do ensino de Filosofia, nos direcionamos para a presença deste ensino na escola de ensino médio da educação básica.

Mesmo que algumas questões sobre o ensino de Filosofia sejam comuns, entendemos que o ambiente pedagógico da escola de ensino médio é diferente dos cursos de Filosofia em nível superior. As finalidades sociais e institucionais que envolvem uma atividade de ensino formal em um nível de formação básica são distintas das de formação superior, o que acaba dando um novo contorno para o modo como o conhecimento é trabalhado. Acompanhando autores como Rodrigo (2009) e Rocha (2008), entendemos que trabalhar a Filosofia na escola de educação básica, em seu nível de ensino médio, precisa atender alguns requisitos didáticos, sejam gerais, mas também e principalmente, específicos. É necessário refletirmos e praticarmos uma didática própria do ensino de Filosofia.

¹⁹ Estes dados foram retirados diretamente do site da Universidade Federal do Paraná – UFPR, disponível em <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/>>, acesso em 05 de julho de 2017.

Entendemos que o conhecimento especializado da Filosofia mesmo sendo imprescindível para o trabalho do professor desta disciplina, não lhe é suficiente. Como professor do ensino médio, que trabalha com jovens, em sua maioria, é necessário também conhecimento pedagógico do processo de ensino-aprendizagem apropriado para este nível. É importante equilibrar estes dois polos: saber Filosofia e saber ensinar. Assim nos chama atenção a professora Lídia Rodrigo:

Parece, então, que o domínio do saber filosófico é de fato condição necessária e imprescindível, mas não suficiente, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem possui sua natureza específica e distinta do conhecimento filosófico ou saber de referência, propriamente dito (RODRIGO, 2009, p.31).

Como vemos a partir da citação acima, é preciso inserirmos na prática do ensino da Filosofia na escola uma abordagem que favoreça ao estudante a aprendizagem. E isto não acontece caso o professor lhe apresente o pensamento filosófico da mesma maneira que ele é desenvolvido num nível especializado. É preciso uma espécie de transposição do fazer puro em Filosofia para um fazer didático de Filosofia por parte do professor. Tomamos esta ideia de transposição de Yves Chevallard, para embasar o que observamos no processo ensino-aprendizagem da Filosofia na escola.

Para Chevallard (2013) a transposição didática nos permite lidar com a passagem de um conhecimento especializado para o seu ensino no nível pedagógico da escola básica, mas não significa apenas uma simples transformação instrumental de um saber produzido em um nível teórico para um nível escolar com uma linguagem mais acessível. Uma transposição didática tem que se dar levando em conta os condicionantes e contextos onde o conhecimento é produzido e os condicionantes e contextos onde é ensinado. Que os conhecimentos são histórica e socialmente elaborados e por isso não são neutros ou isolados de fatores externos, que estarão presentes quando também forem ensinados.

Um primeiro elemento que levantamos consiste na ideia de que os conceitos são produzidos na esfera filosófica, utilizando a expressão de Chevallard (2013) saber de referência, eles têm uma dinâmica própria. Tanto o filósofo particularmente, com sua maneira do fazer filosófico, como também as exigências que a tradição da linha ou área que determinado filósofo se vê, influencia e delinea um modo de pensar e expressar que não está relacionado com o ensino escolar destes conceitos. Por vezes a elaboração conceitual filosófica na modernidade está atrelada ao ensino de especialistas, nas diversas instituições de

ensino superior existentes, e por se tratar de um ensino especializado mantém uma linguagem própria deste saber de referência.

Quando este saber de referência é levado para o ambiente educacional, depara-se com uma estrutura pedagógica já formulada, que tem seus dinamismos e intencionalidades. Assim como o saber de referência tem suas influências sociais, a instituição escolar tem as suas, conforme já trabalhamos anteriormente no nosso texto. Destacamos como uma característica da instituição de ensino, mesmo com concepções ideológicas diferentes, a intenção de ensinar da melhor maneira possível.

Este ensinar melhor busca atender uma reorganização do conhecimento segundo parâmetros e metodologias didáticas, diretrizes político-pedagógicas, ordenamento temporal, divisão do trabalho escolar, atendimento de uma psicologia da aprendizagem, entre outras influências. Assim, segundo Chevallard (2013), não há como realizar o ensino de um saber de referência sem que este sofra transformações, modificações ou até deformações, quer seja ensinado com propriedade ou superficialmente, semelhante ou distante da concepção da produção original.

Segundo Menezes (2006), temos duas etapas para a transposição dos saberes de referência para os saberes escolares, a primeira seria a transposição didática externa, que Chevallard chamou de noosfera, e a segunda seria a transposição didática interna, realizada em sala de aula pelo professor.

A transposição didática externa consistiria nas seleções e organizações que os saberes de referência sofrem por parte de um sistema ou de um programa de ensino, de um determinado país ou região, com seus técnicos, professores, pedagogos, ou seja, com pessoas trabalhando para um órgão governamental ou representantes de diversas instituições. Nesta etapa ocorreria o primeiro momento de transformação do saber elaborado pelo especialista. Menezes (2006) sintetiza o pensamento de Chevallard com relação a este processo nas seguintes características: dessincretização do saber; despersonalização do saber; programabilidade da aquisição do saber; publicidade do saber e controle social das aprendizagens.

A dessincretização seria a separação do saber original em partes, em parcelas ensináveis. Exemplificamos esta característica com a divisão do conhecimento realizada nos livros didáticos.

A despersonalização seria o desligamento do saber daquele que o pensou ou pesquisou, bem como do contexto em que foi produzido. Este ponto é de fundamental importância para pensarmos o ensino da Filosofia. Como poderíamos trabalhar o saber da Filosofia sem considerar o contexto dos problemas e das respostas que os filósofos se detiveram em seu trabalho intelectual. Mesmo que almejemos o desenvolvimento da reflexão crítica sobre algum tema por parte dos estudantes, não devemos desconsiderar as lições que a tradição filosófica nos deixou, inclusive para também colocarmos nossas respostas sobre tais questões. Além do mais, na Filosofia, como em outros conhecimentos na chamada área de humanas, não lidamos com dados brutos e frios. As informações que recebemos são carregadas de intencionalidades, os posicionamentos filosóficos são deliberados conscientemente e aprender estes intencões pessoais de um determinado filósofo e as influências do contexto sobre uma determinada teoria já é parte do ensino-aprendizagem da Filosofia.

A programabilidade da aquisição do saber, como o próprio nome indica seria a sequência racionalizada de acordo como se quer que aconteça o aprendizado, é o tempo de aprendizagem disposto previamente pelos programas de ensino.

A publicidade do saber e controle social das aprendizagens são as características explícitas de domínio social que se quer sobre o processo de ensino-aprendizagem das pessoas numa determinada sociedade ou época. Nestes últimos aspectos se daria as escolhas de quais conhecimentos serem ensinados, a ênfase em determinados conhecimentos, marginalização de outros.

Além de todos estes processos anteriormente relacionados, temos a transposição didática interna, segundo Menezes (2006) seria o trabalho direto do professor em sala de aula, desde a escolha do material a ser trabalhado e a metodologia a ser empregada até as aulas efetivamente realizadas com suas mais variadas técnicas didáticas de ensino e avaliação, bem como a interação dos estudantes nestes momentos.

O professor ao deparar-se com os programas de sua área, governamentais ou da instituição onde atua, e com os recursos didáticos, a exemplo do livro didático, realiza escolhas em sua ação pedagógica em sala de aula. O recorte que faz dos conteúdos, o modo de comunicar tais conteúdos, a sua concepção teórica e pedagógica é uma transposição didática. Assim ele não apenas sofre a transposição didática, mas também a realiza.

Neste processo ocorre um distanciamento inevitável e até necessário entre os saberes de referência e o saber ensinável. Pois seria muito difícil que o conhecimento na maneira que é formulado por especialistas fossem compreensíveis, por exemplo, aos jovens estudantes do ensino médio. Entretanto, esta reelaboração pode incorrer em um perigo que seria de deturpar o saber de referência. Segundo Menezes (2006) para que isto não ocorra é necessário realizar o que Chevallard chamou de vigilância epistemológica.

Entretanto, embora Chevallard (1991) proponha que é fundamental que se considere que há uma distância entre o *saber científico*, o *saber a ensinar* e o *saber ensinado*, não pode existir, para este autor, uma desconexão entre estes, pois isto provocaria situações de “crise”. Assim, este autor introduz um novo conceito, ao dizer que é necessário que se realize uma *vigilância epistemológica*, para que tal distância, tais deformações e adaptações não culminem por ‘desfigurar’ de maneira tal o saber original, que o *saber a ensinar* deixe de ser fiel a ele, podendo criar certos obstáculos à aprendizagem (MENEZES, 2006, p.79,80).

Para realizar esta vigilância epistemológica no ensino de Filosofia consideramos como fundamental uma boa formação filosófica do professor. É necessário, além das competências didático-pedagógicas, um sólido conhecimento do pensamento filosófico, mesmo que não o seja possível em toda a extensão das Filosofias existentes. Mas, a partir de sua formação inicial em Filosofia e uma continuada formação neste saber, entendemos que é mais favorável para o ensino da Filosofia que um profissional de outra formação trabalhando em sala aula o seu ensino. Soma-se a esta primeira necessidade para a vigilância epistemológica, outras necessidades tais como busca de conhecimentos específicos para o ensino de Filosofia e utilização e/ou elaboração de materiais apropriados do ponto de vista filosófico e pedagógico.

Entendemos, então, a partir desta visão chevallardiana que no ato de transpor um conhecimento produzido por especialistas para um conhecimento ensinável também ocorre um tipo de produção de conhecimento. Não se trata de uma simples tradução literal do saber de referência, no caso da Filosofia, dos conceitos ou teorias dos filósofos, para o ensino. Os sistemas de ensino, as instituições escolares e principalmente os professores em sala de aula, fazem um trabalho de elaboração e reelaboração no momento que estão realizando a transposição de determinado saber especializado para um saber ensinável no ambiente escolar.

Então apontamos como importante para uma efetiva transposição didática uma epistemologia que a fundamente. No ensino da Filosofia está em jogo a opção filosófica que o professor realiza, se ele trabalhará dando ênfase na história das ideias filosóficas; ou na

aquisição de competências argumentativas com o estudo da lógica e da Filosofia da linguagem; ou com o estudo da ética e política. Seu ensino estará intimamente relacionado a concepção de Filosofia que ele tem, concepção esta que vem de sua formação acadêmica, de qual ou quais filósofos é mais próximo, qual ou quais áreas deste saber lhe interessa. As verdades que o professor adquire no contato com a Filosofia, mesmo que implicitamente, vai estar presente em suas aulas.

Também o sentido ético que o professor assume, tanto na sua postura filosófica como na sua postura como professor, vai implicar no tratamento pedagógico do seu ensino. O conteúdo e a metodologia que ele vai utilizar no ensino dependerão de sua posição como ser humano (FREIRE, 1996). O conhecimento que o professor julgar necessário para preencher o sentido das ações humanas e construir os valores que pautam estas ações, estará presente quando ele estiver em sala de aula, no momento em que a Filosofia for apresentada.

Não é suficiente utilizar mecanicamente um conjunto de técnicas didáticas que acompanhem o ensino da Filosofia, sem adaptar e até criar procedimentos didáticos que atendam a realidade específica deste ensino, levando em consideração as dinâmicas próprias das aulas. A partir de Freire (1996), entendemos que uma aula de Filosofia traz momentos em que o professor e estudantes expõem seus posicionamentos com relação ao conteúdo ou a temática apresentada; ocorre o debate de ideias, que podem estar embasadas no estudo filosófico, mas também nos saberes prévios que professores e estudantes trazem do contexto social, das experiências de vida, dos conflitos existenciais de cada pessoa.

Não é suficiente pensar e utilizar uma didática que não contemple a dinâmica da Filosofia que gera problemas e respostas múltiplas para o sentido da realidade em seus inúmeros aspectos. No seu ensino, não podendo eximir-se destes conflitos de ideias, o professor precisa de procedimentos que o ajude a realizar a crítica e a reflexão.

Assim os procedimentos didáticos sustentam-se na escolha filosófica que o professor realiza ao ensinar. São os processos do pensamento filosófico que indica qual o método pedagógico ou a técnica didática a ser utilizada para auxiliar o desenvolvimento de um ensino da Filosofia. E assim como não existe um ensino de uma única Filosofia, mas de Filosofias, a depender como já dissemos principalmente do posicionamento do professor, também não há uma única didática do ensino de Filosofia.

Fugindo de um didatismo meramente instrumental, uma didática da Filosofia não pode ter sua espinha dorsal num conjunto de técnicas ou em

procedimentos operatórios. A determinação das mediações didáticas subordina-se a uma concepção do que seja a Filosofia e o seu ensino, como também aos fundamentos ético-políticos e epistemológicos que embasam este último. Em termos sintéticos, uma didática da Filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica. Por isso não pode haver *uma* didática da Filosofia; a diversidade de escolhas éticas, políticas e epistemológicas resulta em didáticas múltiplas e diferenciadas (RODRIGO, 2009, p. 32,33).

Concordamos com a professora Lídia Maria Rodrigo que as escolhas didáticas estão intrinsecamente dependentes de uma postura filosófica e de seu ensino. Não podemos determinar uma única forma pedagógica para o ensino da Filosofia, diante das diversas escolhas filosóficas possíveis.

Além disso, diante dos inúmeros filósofos e das diferentes disciplinas ou temáticas filosóficas o professor poderá utilizar variadas estratégias didáticas. Tomamos como exemplo a utilização das obras filosóficas nas aulas de ensino médio. A depender da obra ou filósofo em questão, devemos abordá-las junto aos estudantes de maneiras diferentes: podendo ser lida diretamente sem uso de outros recursos, como o livro didático ou um comentário de um estudioso de determinada obra; ou pode ser lida com auxílio de um vídeo, imagem ou outros recursos didáticos. Vai depender muito da sensibilidade pedagógica e filosófica do professor ao levar este estudo para a sua turma. Além de considerar o contexto humano, social e pedagógico dos seus alunos para a aquisição da experiência do pensamento filosófico.

Na didática filosófica deve-se considerar a necessidade de atender a capacidade cognitiva de abstração que a Filosofia exige, em vista da sua tarefa de construção de conceitos, o que pode levar os estudantes ampliarem suas compreensões para além das experiências individuais e momentâneas. E assim eles possam elaborar reflexões mais universais e descoladas do tempo imediato.

Para que esta transposição da Filosofia ocorra com a garantia de que o saber filosófico não perca sua qualidade, argumentamos, além do que foi exposto anteriormente a favor de uma ‘didática especial’, com a ideia de que a Filosofia é por si mesma um saber especial, pois permite ao ser humano pensar de forma o mais ampla possível sobre si mesmo e sobre a sua realidade. A Filosofia, diferentemente de outras ciências, busca uma compreensão mais ampla da realidade, desta maneira não pode tomar de empréstimo uma didática destes outros saberes.

Ocorre que também pensamos que a Filosofia é um saber especial, pois visa a “realidade com um todo” e assim sua didática deve ser também “especial”. Uma didática para a Filosofia não pode ser uma simples adaptação da didática dos outros saberes ou uma coleção de princípios didáticos gerais (ROCHA, 2008, p.112).

Não entendemos esta “realidade como um todo” como uma necessidade do filósofo ou do professor de Filosofia abordar todas as questões ou temas possíveis da Filosofia, mas que o fazer filosófico busca um olhar panorâmico da realidade, não fechando a compreensão sobre o real em partes separadas ou pontuais, podendo vir constantemente a modificar suas explicações, incluindo novos aspectos desta realidade.

Diferentemente de uma didática das ciências, que se especializam no conteúdo próprio de cada uma delas, na Filosofia a didática deve preparar o professor para esta postura própria da Filosofia, que não se prende a partes, mas olha a realidade como um amplo horizonte. Podemos entendê-la como “especial” porque ajuda o professor assumir a experiência do pensamento filosófico em seu ofício de ensinar e conseqüentemente ajudará aos estudantes obterem uma aprendizagem também filosófica.

Então não é satisfatório que utilizemos apenas os saberes de uma didática geral, mesmo que ela possa e deva contribuir. Mas é necessário que o ensino da Filosofia seja pautado pela apropriação do professor com formação filosófica de uma fundamentação epistemológica e recursos metodológicos específicos para sua prática. É importante que já apartir dos cursos de formação do professor de Filosofia, haja disciplinas e professores que iniciem o licenciando em estudos e práticas didáticas específicas. Não seria adequado para uma boa formação existir apenas disciplinas ou professores de didática geral. Além disso, no decorrer da experiência profissional do professor após a sua formação inicial, ele precisa estar buscando constantemente aperfeiçoar suas práticas nos estudos que vem se desenvolvendo nesta área, que estamos chamando de didática especial em Filosofia.

Mas apesar de falarmos de uma didática especial, esta questão não está de todo resolvida, tendo a necessidade de retomarmos constantemente esta discussão. Chamamos a atenção para a necessidade de observarmos que o professor de Filosofia no nível do ensino médio tem que ter atenção para não incorrer em certos perigos.

Um primeiro perigo, segundo Rocha (2008), consistiria da Filosofia no ensino médio ocorrer de forma especializada como no ensino superior. A escola de educação básica não tem o propósito de formar o especialista em Filosofia, assim como não tem o propósito em qualquer outra ciência. Desta maneira, de acordo com Rocha (2008) não é aconselhável reproduzir no ensino médio as pequenas províncias de poder que permeiam o mundo universitário. Na academia o estudante de Filosofia logo tem que fazer a escolha de qual filósofo, escola ou movimento tem que filiar-se; mas ao inserir-se no mercado de trabalho de

ensino escolar deve compreender os dinamismos que alimentam a educação do ensino médio, que não são unicamente os mesmos do mundo acadêmico.

No Ensino Médio precisamos ter presente certos grandes traços daquilo que chamamos de “o mundo da Filosofia” de uma forma mais ampliada do que aquela com que estamos acostumados na academia... Esses jovens, ao mesmo tempo que se interessam pelos temas substantivos da ética, da política, da estética, são particularmente sensíveis às habilidades de natureza instrumental que a Filosofia promove quando nos faz prestar atenção em nossa vida argumentativa. A Filosofia na escola, como a Dona Flor de Jorge Amado, não deve escolher entre dois maridos (ROCHA, 2008, p.51).

Quando se está atuando no ensino superior é até necessário ater-se ao campo de sua especialidade, como por exemplo, quem ensina Filosofia grega antiga não vai normalmente ensinar Filosofia contemporânea; ou quem ensina ética não vai normalmente ensinar lógica. Como também declarar-se formalmente de uma linha filosófica, como por exemplo, heideggeriano ou habbersiano. No ensino médio, o professor de Filosofia não vai deixar de ter suas afinidades e escolhas filosóficas e estas estarão presentes, mesmo que implicitamente, em sua prática de ensino. Mas não deverá atuar como se estivesse numa disciplina específica de um curso de graduação em Filosofia.

Nos PCNs - Parâmetros Curricular Nacional (BRASIL, 2008) está presente a ideia que o professor de Filosofia tem que honrar sua opção filosófica e escolha categorial e axiológica, concordamos com estas ideias para que o professor de Filosofia não caia num ecletismo²⁰ superficial e inócuo. Mas o que estamos defendendo é que ele não deverá deixar de oferecer aos estudantes a oportunidade do contato com as ricas contribuições da tradição filosófica, em suas diversas vertentes e perspectivas. Mesmo que diferentes das opções acadêmicas do professor.

A questão fundamental que aqui se apresenta é procurar não transformar o ensino de Filosofia na escola em doutrinação filosófica²¹. Isto aconteceria no momento em que não é oportunizado ao estudante conhecer o que Rocha (2008) chama de mundo da Filosofia; quando não é permitido ao estudante apresentar diferentes ideias; realizar outras leituras além

²⁰ De acordo com o professor Roberto Gomes “além de ingênuo, o ecletismo é impossível. Como sempre haverá, por mais obscuro, algum critério, o ecletismo determina um tipo de filosofia enlouquecida, que não sabe de si” (GOMES, 1984, p.40). Entendemos que para o professor de filosofia não há nada mais anti-filosófico que esta postura, pois acaba não realizando um ensino que desenvolva o posicionamento crítico dos estudantes.

²¹ Entendemos como doutrinação filosófica o esvaziamento do fazer filosofia como crítica e reflexão, em que a capacidade inventiva da racionalidade humana é substituída pela simples memorização de categorias de uma disciplina filosófica ou filósofo a serem seguidas automaticamente, sem o exercício de compreender o funcionamento de um conjunto de ideias (crítica) e tentativa de pensar novas possibilidades conceituais para o posicionamento racional no mundo (reflexão).

das propostas pelo professor; até divergir da perspectiva filosófica apresentada buscando fundamentar-se em outra Filosofia ou filósofo. O perigo é que o estudante, mesmo não dominando primorosamente o pensamento conceitual, não tenha a oportunidade de exercitar a criatividade da experiência do pensamento, para seguir tão somente a interpretação do professor.

Um segundo perigo que a Filosofia na escola deve enfrentar é o isolamento com relação as demais disciplinas ali trabalhadas (ROCHA, 2008). No ensino médio temos um conjunto variado de disciplinas que geralmente não dialogam entre si e que assim reproduzem um modelo escolar fundamentado na segmentação do conhecimento o que acaba gerando uma incapacidade do jovem estudante relacionar os diferentes conteúdos com a sua realidade social e de vida. Não se trata de reduzir os diversos conhecimentos disciplinares em único tipo, pois entendemos que as diferentes disciplinas tem seus próprios estatutos epistemológicos; que cada uma delas são diferentes possibilidades de perguntas e respostas do ser humano com relação a realidade que o cerca.

Também não se trata de realizar um diálogo ocasional de professores que tem alguma proximidade pessoal ou em projetos escolares previstos no calendário letivo. Mas de um diálogo pedagógico e epistemológico entre os diversos saberes presentes na escola. Consistiria no encontro de elementos complementares em suas disciplinas, cada uma ao seu modo acrescenta algum conhecimento ou habilidade ao processo educativo do estudante. Cada uma delas realizando seus objetivos, estarão contribuindo conjuntamente para a formação das pessoas.

Atualmente os documentos oficiais distribuem as disciplinas escolares em quatro áreas, a saber: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias e as Ciências Humanas e suas tecnologias. Enquanto as ciências naturais trabalham questões relacionadas ao mundo natural, no ensino médio atualmente temos neste grupo a biologia, química e física. A matemática como disciplina única trabalhando questões relacionadas a ordem lógica. As linguagens trabalhando nossas capacidades compreensivas e expressivas do corpo e da mente, com as disciplinas de língua portuguesa e literatura, línguas estrangeiras, arte e educação física. E as ciências humanas que trabalham questões relacionadas ao mundo humano, temos neste grupo a história, geografia, sociologia e Filosofia.

Todavia entendemos que a Filosofia pode ser a disciplina escolar que possibilitaria um trabalho transdisciplinar²² pela própria natureza de seu saber. As diversas ciências também utilizam conceitos que são próprias da Filosofia, entretanto elas os utilizam num determinado âmbito da realidade, não se preocupando ou aplicando a realidade como um todo. Que é justamente o que a faz a Filosofia, não ficando restrita a esta ou aquela parte do que pode se perguntar sobre o mundo, mas perguntando sobre a possibilidade do mundo como um todo, sua existência na totalidade.

Assim, apesar da Filosofia estar restrita a área de humanas nos documentos oficiais da educação do Estado brasileiro, entendemos que do ponto de vista epistemológico ela não se prenderia apenas as questões das disciplinas de humanas e suas tecnologias. Pois ela também dialoga com as disciplinas que fazem outras abordagens do real.

Encontramos como possibilidade do ensino de Filosofia no ensino médio o papel de preencher o espaço de certos tipos de questionamentos e explicações que as outras disciplinas não tem por objetivo realizá-las. É o que Rocha (2008) chama de transversalidade pedestre, sendo a Filosofia aquela disciplina que na escola transitaria entre todas as outras, sem com isso dissolver-se nelas, ou seja, deixar de ter sua especificidade e objetivo próprio e, portanto, não se reduz a Filosofia de alguma ciência. Ou querer transformar as outras disciplinas em filosóficas. Que pode abordar conceitos trabalhados em outras disciplinas, mas de uma forma que não é abordada nas outras ciências.

A Filosofia na sua tarefa de elaborar conceitos não irá substituir a necessidade do domínio que o estudante terá com o conteúdo ou habilidades das outras disciplinas, assim como o conhecimento dos conteúdos das outras disciplinas não garantem um momento de experiência com a criação conceitual. Tomemos como exemplo o conceito de infinito. Este conceito está presente nas aulas da disciplina de matemática, quando se trabalha a infinitude dos números naturais ou na disciplina de física, quando o professor trabalha o movimento dos corpos. Todavia, nas aulas destas disciplinas não se abrirá espaço para discussões sobre o conceito de infinito; ou sobre o significado de infinito na experiência existencial. Quando na aula de Filosofia se tiver a oportunidade de ampliar a reflexão em torno deste conceito, a presença dela estará somando conhecimentos e contribuindo para o enriquecimento curricular do estudante.

²² Entendemos aqui transdisciplinaridade como a abordagem de questões comuns que dizem respeito a curiosidade humana, que está presente nos mais diversos conhecimentos. Não sendo nosso propósito neste texto aprofundar o fundamento ou os desdobramentos epistemológicos e pedagógicos que este tema possibilita.

Este diálogo epistemológico e pedagógico consiste numa defesa do ensino da Filosofia na escola, pois sem ela o estudante não teria a oportunidade de experimentar de maneira mais sistemática a exploração dos questionamentos inerentes a existência humana. Vejamos:

O argumento consiste em mostrar que existem algumas questões e perguntas que se apresentam naturalmente na vida cognitiva de um ser humano e o melhor lugar para encontrar respostas para elas é a aula de Filosofia. Minha defesa da presença curricular da Filosofia não está, portanto, centrada nos jargões usuais sobre formação de consciência crítica e assemelhados; em um nível mais básico, quero mostrar que a presença da Filosofia no currículo escolar atende uma exigência singular de explorações e curiosidades humanas; se essas curiosidades não forem acolhidas na aula de Filosofia elas ficam sem tratamento no ambiente escolar (ROCHA, 2008, p.33).

Portanto, o lugar que assume no currículo da educação escolar é único. Para uma cultura escolar que, muitas vezes, não oportuniza a exploração das grandes dúvidas ou curiosidades humanas, deixar de aproveitar a Filosofia e seu ensino em seu ambiente é uma enorme perda para a formação dos nossos estudantes.

Dizemos que a Filosofia no ensino médio tem o objetivo de contribuir com a formação crítica do estudante, mas, além disso, lhe proporciona uma experiência do pensamento filosófico. Vemos que estes objetivos não se excluem, mas ao contrário, se somam diante da vasta amplitude da realidade escolar brasileira, com suas mais variadas características curriculares e culturais. Diferentes concepções sobre o ensino da Filosofia são mais do que propícias diante da complexidade e dos desafios da sala de aula. Além de ajudar a enfrentar a ameaça do seu desaparecimento nas escolas, considerando a preocupante situação social e política atual.

Depois destas contribuições sobre o ensino da Filosofia, nos dirigimos para o próximo capítulo, sobre a Filosofia e a educação técnica e profissional integrada ao ensino médio.

3. A FILOSOFIA E O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

Após a exposição da trajetória do ensino de Filosofia na educação de ensino médio brasileiro no primeiro capítulo e considerações sobre a natureza do ensino de Filosofia no segundo capítulo, dirigimos nossa reflexão neste capítulo para o ensino técnico integrado ao ensino médio e a presença da disciplina de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, *campus* Monteiro.

Primeiro expondo o significado de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, que é a atual definição adotada pelas instituições e políticas públicas em ensino profissionalizante no Brasil. Buscando explicitar tanto as questões envolvidas na educação profissional, quanto as envolvidas na educação tecnológica.

Depois, o significado da criação dos Institutos Federais - IFs, a partir da história da Rede Federal de educação. Seu papel e novidade na atual conjuntura da EPT brasileira. Em seguida buscaremos relacionar o ensino de Filosofia ao ensino técnico dos cursos de Manutenção e Suporte em Informática e de Instrumento Musical, ambos integrados ao ensino médio do *campus* Monteiro.

3.1 Educação Profissional e Tecnológica: concepções

Ao abordamos o ensino da Filosofia no curso técnico integrado ao ensino médio consideramos importante apresentar uma reflexão sobre o significado da EPT. Primeiro é necessário, quando falamos em ensino tecnológico, expormos o significado da técnica e da tecnologia para a sociedade contemporânea.

Desde a primeira metade do século vinte temos a reflexão sobre a técnica como um dos temas centrais da Filosofia. Martin Heidegger é um dos filósofos contemporâneos precursor desta ocupação de abordar a técnica como um problema filosófico, identificando o seu domínio na modernidade com a própria condição humana. Segundo Cupani (2004), a técnica assumiu os espaços da vida humana, tornando-o um *homo faber*, ou seja, a vida como um saber fazer e ter que fazer constante e interminável. Na sociedade contemporânea a atividade eficiente e racionalmente administrada prevalece sobre as ideias, valores e comportamentos das pessoas, a técnica torna-se um modo de vida.

Embora relacionada a Filosofia da ciência e presente desde o pensamento dos filósofos gregos na antiguidade, a partir do século dezenove foi surgindo uma linha de abordagem mais específica sobre a técnica e a partir da segunda metade do século passado foi se formando como uma disciplina da Filosofia, ainda em processo de consolidação, intitulada Filosofia da Tecnologia²³.

Tomando como referência estudos desta área, temos mais de uma concepção do que é a técnica e a tecnologia. Segundo Cupani (2004), numa perspectiva analítica²⁴ do argentino Mário Bunge, técnica seria o controle ou modificação da natureza pelo homem; e tecnologia designaria uma forma de técnica, mais evoluída e potente, graças sua associação com a ciência. Ambas seriam a produção de algo artificial e teriam como características serem uma atividade de produção de artefatos e de planificação²⁵. Mas enquanto a técnica acompanhou o desenvolvimento da humanidade ao longo da maior parte da história e possui uma base pré-científica, a tecnologia ocorreu de uma aceleração do progresso humano e da utilização do conhecimento científico.

Tomando esta concepção como referência extraímos uma noção do que é o técnico e tecnólogo. O técnico seria aquele que “se limita a aplicar um saber-fazer, ou a servir-se de artefatos sem se perguntar pela sua base teórica nem procurar o seu aperfeiçoamento” (CUPANI, 2004, p.497), por outro lado, o tecnólogo seria aquele que sua atividade é em grande medida teórica e criativa, mas em vista de um saber-fazer, diferente da atividade teórica e criativa em vista do saber da ciência.

²³ Em alguns cursos de filosofia em instituições brasileiras a disciplina de Filosofia da Tecnologia, já aparece na grade curricular. Também já existe o GT da ANPOF, intitulado Filosofia da Tecnologia e da Técnica. O que evidencia a existência de estudos que estão buscando autonomia desta área, embora existam posições contrárias que não a separam da filosofia da ciência.

²⁴ Cupani apresenta três possibilidades de enfoques contemporâneos sobre a filosofia da tecnologia: o analítico, o fenomenológico e o crítico. No enfoque analítico ele exemplifica com o pensamento do argentino Mário Bunge, pertencente a uma tradição iluminista e que tem uma visão otimista da tecnologia, pois a vê como forma de autonomia. No enfoque fenomenológico é apresentado o norte-americano Albert Borgmann, que seguindo uma tradição humanista aborda a tecnologia como o modo tipicamente moderno de o homem lidar com o mundo, a técnica neste enfoque é vista como uma característica essencial do homem contemporâneo, os pensadores nesta tradição fazem uma crítica à técnica e apontam possibilidades de superação do reducionismo tecnicista em que a sociedade atual se encontra. No enfoque crítico exemplifica com o também norte-americano Andrew Feenberg, que faz uma revisão do pensamento da Escola de Frankfurt sobre a temática da técnica e apresenta sua posição.

²⁵ Podemos dizer que ‘arte-fatos’ designam algo produzido artificialmente, que pode ser um objeto (Ex: veículo, um remédio), ou uma modificação do estado de um sistema natural (Ex: o represamento de um rio), ou até eventualmente algo social (Ex: organização de uma equipe esportiva). Planificação seria a condição de controle do processo de produção artificial, bem como do funcionamento dos artefatos, permitindo o uso por pessoas que não participaram da criação científica, ou seja, o conhecimento técnico da produção e funcionamento dos artefatos é ensinável independentemente de circunstâncias particulares (CUPANI, 2004).

Numa perspectiva analítica o conhecimento científico teria o caráter de neutralidade, não levando em conta os interesses dos atores sociais no progresso tecnológico. Segundo Kuenzer & Grabowski (2006), nesta perspectiva só existiria uma única verdade científica, em um progresso como uma sucessão linear e homogênea de fases com resultados sempre melhores que os anteriores. E que os conhecimentos criados poderiam ser apropriados para quaisquer finalidades, por qualquer sociedade, em qualquer tempo, sem considerar as características das diferentes sociedades.

Discordamos desta perspectiva analítica, entendemos que não é satisfatório pensar o significado da técnica apenas em seu movimento interno, enquanto mecanismo racional de uma produção de artefatos, neutra em relação a influências externas ou como uma característica isolada da realidade contemporânea do ser humano. Defendemos a necessidade de relacioná-la a condições e regras que estão no jogo da realidade social e que possui outros movimentos que retroagem com o desenvolvimento da técnica moderna. De acordo com Feenberg apud Cupani (2004), esta leitura sobre a técnica origina-se na tradição do pensamento crítico da Escola de Frankfurt.

Com efeito, as decisões tecnológicas parecem adotadas em função da eficiência, que é o valor característico dessa dimensão da vida humana. No entanto, o critério de eficiência não basta para determinar o desenvolvimento tecnológico, pois a própria eficiência pode ser diferentemente definida conforme diversos interesses sociais. “Os objetos técnicos são também objetos sociais” e o desenvolvimento tecnológico “é um cenário de luta social”. Comparando o desenvolvimento tecnológico com o uso da linguagem, em que a gramática condiciona o significado, mas não decide o propósito. Feenberg afirma que existe um *código social* da tecnologia, que associa eficiência e propósito (CUPANI, 2004, p.509).

A eficiência é a marca do desenvolvimento tecnológico, todavia considerar sua neutralidade em relação a outros fatores extemporâneos seria uma concepção parcial. Por mais que a eficiência seja o elemento central da lógica de funcionamento da tecnologia, ela não está isenta de interesses que influenciam este funcionamento. Existem propósitos nas escolhas de desenvolver este ou aquele artefato tecnológico, ainda que ambos apresentem um funcionamento eficiente.

Um aspecto é o funcionamento da tecnologia, que segue a lógica própria da eficácia, outro aspecto é o seu desenvolvimento, que se sobrepõe a este primeiro critério; possuindo outros critérios vinculados ao capitalismo e expressados numa cultura de empresários, que segundo Cupani (2004) vê o mundo em termos de controle, eficiência, recursos e lucros. A tecnologia não está isenta da dominação de uma racionalidade política econômica, que incide

sobre os fenômenos sociais. Assim como o controle da natureza, o controle dos seres humanos por outros, o controle sobre a tecnologia faz parte do jogo complexo da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que a sociedade vai se adaptando ao progresso tecnológico, também a tecnologia vai se desenvolvendo de acordo com os interesses das instituições sociais.

Dependendo de qual posicionamento tomamos, se vemos o conhecimento científico ou técnico neutro ou relacionado aos dinamismos sociais que estão inseridos, temos diferentes formulações de concepções, de políticas e de formas de organização da EPT. Para Kuenzer & Grabowki (2006) a partir de uma concepção de neutralidade, a educação profissional seria progressiva e igual para todos, resumindo-se à acumulação pura e simples de conhecimentos científico-tecnológicos, como condição suficiente para garantir o progresso econômico e social a todos. Ela teria um caráter reduzido à habilitação técnico-racional para o manuseio da tecnologia. Por outro lado, quando partirmos de uma concepção de não neutralidade, a EPT é constituída a partir de relações de forças e interesses econômicos, políticos e sociais.

Então, assim como a técnica e a tecnologia não são neutras, concordamos com Kuenzer & Grabowski (2006) que a EPT também está imersa nas relações de poder que se estabelece na sociedade capitalista e vai se constituir uma estratégia eficiente de manutenção de uma de dominação de uma elite, que detém o conhecimento e os recursos materiais, sobre grande parte da população trabalhadora, que tem acesso a limitada parcela do conhecimento científico e tecnológico. A EPT está fortemente “vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo” (KUENZER & GRABOWSKI, 2006, p.207).

Foi por assumir uma concepção fortemente técnica que a história da educação brasileira teve uma perspectiva pedagógica de tendência tecnicista²⁶, especialmente a partir dos anos cinquenta do século passado, quando foi se estabelecendo um processo de industrialização da economia e do trabalho. Segundo Luckesi (1994) foi especialmente o regime político militar que, com a LDB de 1971, implantou um modelo escolar alinhado com a racionalização do sistema de produção capitalista. Esta tendência tecnicista se fortaleceu quando a escola assumiu que “seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas”

²⁶ Esta concepção de Tendência Tecnicista se encontra na categorização das tendências pedagógicas modernas, classificadas originariamente no livro *Escola e Democracia*, publicado pela primeira vez em 1983, por Dermeval Saviani, importante nome da pedagogia e filosofia da educação brasileira.

(LUCKESI, 1994, p.61). Luckesi comenta esta tendência referindo-se não apenas a educação técnica, mas a educação básica como um todo. Todavia se na escola de ensino regular ocorreu uma prática pedagógica influenciada por esta tendência, quanto mais nos cursos técnicos e nas escolas técnicas.

Percebemos que a base desta tendência pedagógica traz uma concepção de neutralidade do ensino técnico e tecnológico, onde o que importa é ensinar o funcionamento dos artefatos tecnológicos sem se preocupar com o conhecimento que os originou, ou as implicações sociais deles. Nesta pedagogia não há muito espaço para a reflexão sobre o lugar e o papel do indivíduo na cadeia produtiva e na própria vida. Como já apresentado no primeiro capítulo do nosso texto, falamos o quanto prejudicial esta pedagogia foi e é para o ensino da Filosofia.

Consideramos que um modelo de educação profissional e tecnológica que assume uma estrutura curricular e prática pedagógica com características desta tendência cria um abismo entre uma formação para o mercado de trabalho e uma formação para o mundo do trabalho²⁷, para a cidadania, para a vida. Entendemos que o ensino profissional não consiste apenas na formação para o mercado de trabalho, mas numa preparação para uma postura de atuação profissional criativa e crítica, onde o trabalhador busca entender os acontecimentos sociais e suas implicações no dia-a-dia do seu trabalho. De acordo com Kuenzer & Grabowski (2006) este ensino deve possuir uma posição cuja concepção integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social.

Não é uma concepção de formação profissional voltada prioritariamente para o mercado que entendemos que deva ser o caminho atual a ser praticado, mas uma busca de superação do dualismo que acompanha historicamente a educação técnica brasileira. O próprio documento que contém a concepção e diretrizes dos Institutos Federais – IFs, explicita a precedência de uma formação mais ampla com relação a formação técnica mais específica.

O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento (BRASIL, 2010, p.06).

²⁷De acordo com PACHECO (2011) o conceito de mundo do trabalho abrange uma realidade muito mais ampla do que mercado de trabalho. Mundo do trabalho incorpora uma perspectiva ontológica de transformação da natureza e do próprio homem em um processo de realização da própria existência. Na obra *O conceito marxista de homem* (1983), o filósofo Erich Fromm apresenta que numa concepção marxista o trabalho é o ponto de partida para a produção do conhecimento e da cultura pelos grupos sociais.

Entendemos, todavia, que não é suficiente estar escrito nos documentos para que na realidade isto ocorra. É necessário que os IFs, através dos profissionais que o constituem desejem e realizem esta busca, através de várias iniciativas necessárias para tal mudança educacional, tais como novos projetos político pedagógico; planejamento e execução pedagógica, da formação do professor voltada para esta concepção. Mas o fato de que pela primeira vez na história da EPT há um esforço institucional de conceber e criar lugares de promoção de uma integração entre educação técnica e formação geral já nos parece um avanço.

Portanto passamos a expor os elementos presentes nos IFs que consideramos indicadores desta busca de superação do dualismo entre o ensino técnico e formação geral. E que demarcam a proposta de uma nova educação profissional e tecnológica.

3.2 Os Institutos Federais: uma nova educação profissional e tecnológica brasileira

Apresentamos alguns elementos da história da educação profissional brasileira para indicarmos o significado da nova proposta dos IFs. De acordo com Escott & Moraes (2012) desde o governo imperial brasileiro no século XIX houve a oferta do ensino profissionalizante. A monarquia brasileira, a exemplo do que ocorreu em Portugal desde a Reforma Pombalina, permitiu a abertura de escolas de ofícios para profissionalizar o trabalhador, a exemplo do Colégio das Fábricas e Casas de Educandos Artífices. Embora que as iniciativas do governo brasileiro se caracterizou como um assistencialismo para as pessoas da classe pobre.

A partir daí, no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias (ESCOTT & MORAES, 2012, p.1494).

Mas, somente no início do século vinte teve-se uma ação mais institucionalizada por parte do governo federal de estabelecimento de uma educação profissional. O presidente Nilo Peçanha, com a assinatura em 23 de setembro de 1909 do Decreto nº 7.566, institui 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, dentre estas uma na capital paraibana, que atualmente é o *campus* João Pessoa do Instituto Federal da Paraíba. A criação

destas dezenove escolas é o marco histórico para a política de educação profissional e tecnológica federal e considera-se esta iniciativa como o embrião da Rede Federal de educação profissional. Todavia, destacamos dois pontos para percebermos que o impacto na formação profissional com estas escolas não foi de grande alcance. Primeiro, pela escassez de mestres de ofícios especializados e professores qualificados para o ensino. Segundo, por se tratar de um período em que a indústria praticamente inexistia. Então concordamos com Escott & Moraes (2012) que neste momento a finalidade foi retirar das ruas, através do trabalho, os pobres e os órfãos.

Em 1930 estas escolas, que estavam ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, passam para o recém criado Ministério da Educação. A partir deste ano várias modificações são feitas na concepção destas escolas, acompanhando a mudanças na política e na educação brasileira. Primeiro, com o governo de Getúlio Vargas que iniciou um processo de industrialização da economia brasileira e isto exigia uma formação profissional voltada para este setor. Depois, no governo de Juscelino Kubitschek esta necessidade se confirmou. Destacamos que em 1942, com a Reforma Capanema, o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio e as escolas são denominadas Escolas Industriais e Técnicas. Em 1959 as escolas técnicas passam a ser autarquias e são denominadas Escolas Técnicas ou Agrotécnicas Federais.

Em 1961 com a primeira LDB brasileira, Lei 4.024/61, vimos o esforço legal de reconhecimento de integração do ensino profissional ao sistema regular de ensino. Até então os cursos técnicos não equivalia ao propedêutico para fins de ingresso em outros estudos ou nível. Mas é com a LDB 5.692/1971, no período do regime militar que o ensino profissionalizante em nível médio é colocado para todos com a tentativa de obrigatoriedade, sem haver uma maior discussão e preparação para a efetiva realização deste feito, assim:

Destaca-se como aspecto relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, imposto por um governo autoritário com o discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando, da mesma forma, uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o milagre brasileiro. Tal projeto demandava por mão de obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que “garantia” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital (ESCOTT & MORAES, 2012, p.1496).

Mas Vieira & Souza Junior (2016) colocam que este ideal do governo militar não se concretizou, pois na década de oitenta do século passado houve uma gradativa reorganização do ensino médio em vista da preparação para o nível superior, o que contraria a política educacional de formação profissional técnica para toda a população. Este objetivo do governo militar nos remete a situação atual, em que o presente governo brasileiro esteja querendo também implementar uma política educacional de formação técnica em todas as escolas públicas de ensino médio. O que nos leva a refletir sobre o que está por trás desta iniciativa, uma volta aos interesses de grupos econômicos e políticos em implementar uma possível educação tecnicista.

Este período da história da educação brasileira já foi abordada por nós no primeiro capítulo, quando falamos da situação do ensino de Filosofia. Assim podemos relacionar a retirada da Filosofia do ensino médio e a obrigatoriedade do ensino técnico profissionalizante como ações do movimento político educacional de uma educação tecnicista, cujos objetivos focam mais na qualificação para o mercado de trabalho e menos para uma formação mais integral.

A rede de escolas técnicas agrícolas federais em 1967 deixa de estarem ligadas ao Ministério da Agricultura e passam para o Ministério da Educação e Cultura. Dentre estas, uma se situa no sertão paraibano, na cidade de Souza. Em 1978 três escolas técnicas federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, uma em Minas Gerais, outra no Paraná e outra no Rio de Janeiro. No final da década de oitenta e início dos anos noventa, outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornam-se CEFETs²⁸. Diferentemente das escolas técnicas eles atuam no ensino superior, além do ensino médio técnico. E juntamente com a atuação na qualificação profissional do trabalhador teve como objetivo o desenvolvimento tecnológico da sociedade brasileira e a formação de futuros professores de cursos técnicos e tecnológicos.

Em 1994 é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, composto pelos CEFETs, pela Escola Pedro II no Rio de Janeiro e as escolas técnicas. Diante das novas características e transformações econômicos, políticos e educacionais no país e no mundo, continuaram as discussões em torno da EPT.

²⁸ O CEFET da Paraíba foi criado em 1999, incorporando a escola técnica de João Pessoa e de Cajazeiras, a Escola Agrotécnica de Sousa e abrindo outras unidades. Existiu até 2008 quando passou a ser o Instituto Federal da Paraíba. O CEFET possuía 9 campi, nas cidades de João Pessoa, Cabedelo, Campina Grande, Patos, Monteiro, Picuí, Cajazeiras, Princesa Isabel e Sousa.

Com a LDB 9.394/96, assume-se novas diretrizes para a educação e conseqüentemente também para o ensino profissional e tecnológico brasileiro. Apesar de haver limites e críticas a atual LDB no que tange a EPT, Vieira & Souza Junior (2016) defendem que houve um avanço no fato dela proporcionar uma mudança no caráter assistencialista que historicamente marcou esta modalidade de ensino, passando para um melhor favorecimento à inclusão social e certificação profissional.

Seguindo os debates das instituições educacionais e profissionais interessados e os arranjos vigentes na sociedade e mundo do trabalho, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, alinhado a política econômica neoliberal, proibiu a criação de novas escolas técnicas federais o que favoreceu a expansão da EPT pela iniciativa privada. Mas a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi aberto os trabalhos para as modificações na concepção e estrutura das instituições federais de ensino profissionalizante e tecnológico.

Após um período de debates e preparação é promulgada a Lei Federal nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica²⁹ vem dar uma consistência maior às políticas do Ministério da Educação para a EPT. Embora ela já existisse, pois como falamos anteriormente durante todo o século vinte houve iniciativas por parte do Estado em vários governos, mas nunca com uma lei da envergadura desta última, que fosse capaz de possibilitar uma atenção mais sistêmica. É importante entender que a Rede Federal, ao mesmo tempo em que permite a autonomia das instituições de ensino que a compõem, favorece o fortalecimento delas, pois possibilita a reunião dos seus interesses e dá-lhes força junto ao governo federal para pleitearem o atendimento de suas necessidades orçamentárias, de estrutura, de profissionais, de políticas públicas em educação e tecnologia.

A concepção de rede não se restringe apenas a gestão administrativa e fortalecimento estrutural, mas permite também o fortalecimento da troca de saberes e práticas educativas, científicas e culturais. A estruturação e funcionamento da “rede é tecida a partir das relações sociais existentes que dão oportunidade, por um lado, ao compartilhamento de ideias, visando

²⁹ Após um processo de adesão por parte das instituições já existentes, atualmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); vinte e cinco Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II. Estes dados foram extraídos diretamente do portal oficial da Rede Federal de Ensino do MEC, disponível em <rededefederal.mec.gov.br>, acesso em 02 de junho de 2018.

à formação de uma cultura de participação e, por outro, à absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente” (PACHECO, 2011, p.22). Doravante, uma nova postura político educacional deve fazer parte das instituições federais de educação, de colaboração mútua em vista do aperfeiçoamento permanente ao atendimento das demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social.

Ao mesmo tempo que institui a Rede Federal, a Lei nº 11.892/2008 cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Naquele momento vários CEFETs e Escolas Técnicas e Agrotécnicas transformam-se nos 38 IFs atualmente existentes. Já em 2009 inicia-se o processo de expansão, através do surgimento de novos campi em todo território nacional. Enquanto dos anos de 1909 até 2002 foram construídas 140 escolas técnicas federais no país, entre 2003 e 2016 foram 500 unidades, ficando um total de 664 *campi* funcionando em todos os estados e no Distrito Federal. O Instituto Federal da Paraíba – IFPB, que foi composto a partir do CEFET da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Souza, tem 21 unidades³⁰.

Defendemos que a criação dos IFs significa uma mudança na concepção e no fazer educação profissional e tecnológica no Brasil, segundo Pacheco (2011) trata-se de uma revolução na história da educação nacional. Justificamos nosso posicionamento com quatro ideias: interiorização, verticalização, tridimensionalidade e integração.

Primeiro sobre a interiorização, consideramos que a existência dos *campi* nas mais diversas áreas geográficas do país não é apenas de uma questão numérica, mas é o indício do posicionamento político e educacional de busca do desenvolvimento das regiões interioranas do país. Historicamente a educação profissionalizante privilegiou a sociedade residente nos grandes centros urbanos, especialmente das capitais dos estados. Desta forma a presença dos IFs em regiões menos favorecidas demarca um dos aspectos inovadores da atual Rede Federal. O Professor Eliezer Pacheco em seu texto chama-nos bem a atenção:

Atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais. Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade (PACHECO,2011,p.20-21).

³⁰ De acordo com a Portaria do Ministério da Educação nº 378 de 09 de maio de 2016, o Instituto Federal da Paraíba possui 21 unidades, sendo 15 com denominação de Campus: nas cidades de Cabedelo, Cajazeiras, Campina Grande, Catolé do Rocha, Esperança, Guarabira, Itabaiana, Itaporanga, João Pessoa, Monteiro, Patos, Picuí, Princesa Isabel, Santa Rita e Sousa. São 3 *campi* avançados: Cabedelo Centro, João Pessoa Mangabeira e Soledade. E ainda 3 unidades em processo de implantação: Campus Avançado de Areia e de Pedras de Fogo, Centro de Referência de Santa Luzia.

Entendemos que a interiorização do ensino técnico e tecnológico pode propiciar à sociedade que vive nas pequenas cidades e no campo uma assistência educacional mais efetiva e próxima de suas necessidades e condições materiais e culturais. Além de possibilitar uma melhor qualificação profissional, oferece uma melhor formação humana e social e valoriza as potencialidades locais e regionais. Como também continua no processo de ofertar educação profissional de qualidade para a população dos médios e grandes centros urbanos.

A expansão significa também a possibilidade de promover o desenvolvimento de realidades regionais com a interação entre saberes e práticas locais com conhecimentos universais. O singular também pode e deve ser valorizado, no acesso aos conhecimentos universalmente reconhecidos por diferentes áreas de saber, a exemplo das ciências, Filosofia e arte. As pessoas participantes do processo educativo não precisam perder suas riquezas culturais, ou contrário, que signifique um enriquecimento de suas identidades culturais e ontológicas.

Deve-se considerar que local e universal não existem como antítese, não expressam necessariamente oposição de ideias, um não existe em detrimento do outro, mas por vezes se justapõem, permeiam-se, complementam-se e separam-se (PACHECO, 2011, p.21).

Desta forma a atuação dos IFs em diversos territórios³¹, tem um significado social de melhoramento da cidadania, mas também ético, de valorização das identidades das pessoas destes territórios. Não se trata de uma presença meramente física, através dos diversos campi espalhados pelo país, pretende-se ter um impacto na melhoria do desenvolvimento humano dos diversos grupos sociais.

Mencionamos, como exemplo, o *campus* Monteiro do IFPB, onde atuamos profissionalmente. Ele é resultado desta interiorização e situa-se na microrregião do cariri ocidental do estado da Paraíba. Iniciou suas atividades numa escola municipal em 2009 e hoje tem sede própria, configurando-se uma instituição educacional de destaque nesta região. É importante este registro porque estamos falando de uma área semiárida do interior nordestino, que embora esteja melhorando, possui um baixo índice de desenvolvimento humano, social e econômico, carente de recursos naturais, com grandes desafios para os moradores. Mas, tem uma potencialidade humana e social que precisa ser valorizada e desenvolvida, e isto perpassa

³¹ Utilizamos o termo Território não apenas como espaço físico geográfico, mas também como espaços sociais. Podem ser considerados territórios as diversas comunidades urbanas ou rurais do país; segmentos sociais, como por exemplo, trabalhadores rurais, ou da construção civil, ou rendeiras; segmentos institucionais, como por exemplo, um conjunto de escolas em determinado bairro, município ou região. Encontramos esta concepção de território no pensamento do geógrafo brasileiro Milton Santos.

pela interação entre trazer conhecimentos educacionais, científicos e culturais mais universais e aprimoramento dos conhecimentos locais.

Assim é a realidade de muitos campi dos IFs, que nos mais diferentes territórios do Brasil significam uma alternativa de acesso à uma educação de qualidade e conseqüentemente possibilidade de desenvolvimento humano e social local, que é uma dívida histórica do Estado brasileiro aos seus cidadãos.

Verticalização do ensino é a segunda ideia que descrevemos. Sendo previsto legalmente, de acordo com o texto da Lei 11.892/2008, no seu Capítulo II, Seção II, Artigo 6º e Inciso III, temos como finalidade e característica dos Institutos Federais “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008). A verticalização permite que eles atuem tanto no ensino em nível médio da educação básica, quanto na educação superior, em nível de graduação e pós-graduação; e ofereçam cursos subsequentes e integrados ao ensino médio. Na educação superior, oferece graduações na modalidade bacharelado, licenciatura e tecnólogo, e nas pós-graduações, oferece especializações, mestrados e doutorados, tanto na modalidade acadêmica, como profissional. Esta pluralidade curricular mostra a nova envergadura que a formação profissional possui, não sendo mais apenas escolas de ensino técnico, mas transitando por vários níveis do ensino.

O que leva a possibilidade da verticalização, em que o estudante dos cursos técnicos podem ascender nos níveis de ensino. Sem descartar a liberdade de escolhas e mudanças no trajeto formativo do estudante e opção dos discentes de ingressar logo após o curso técnico no mercado de trabalho. Os IFs oferecem cursos nos vários níveis de uma determinada área de saber, possibilitando que os discentes façam uma carreira acadêmica. Isto já é uma diferença na concepção da educação profissional técnica, que anteriormente oferecia apenas o curso técnico para ingresso imediato no mercado de trabalho.

A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (PACHECO, 2011, p.14).

A busca desta verticalização também é observada no *campus* Monteiro – IFPB. Na área de música existe o Curso Técnico de Instrumento Musical – IM, integrado ao ensino médio e o Curso Técnico de Instrumento Musical subsequente ao ensino médio, mas está no Plano de

Desenvolvimento do Campus – PDI, a possibilidade de abertura de um curso no nível superior de música e isto promoveria a verticalização. Na área das ciências da computação existe o Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática – CTMSI, mas está em tramitação a transformação deste curso no Técnico em Informática – CTI, que verticalizará com o tecnólogo de nível superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - ADS. Na área da engenharia civil existe o tecnólogo em Construção de Edifícios - TCE que verticaliza com o Curso Técnico em Construção de Edifícios - TED. Assim ocorre o aproveitamento dos professores e laboratórios, bem como a participação nos projetos de pesquisa e extensão dos discentes dos cursos técnicos e superior de forma integrada. Mas a verticalização não quer significar apenas oferecer cursos em sequência.

Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (PACHECO, 2011, p.26).

Assim a verticalização permite que a educação profissional não se resuma apenas a aquisição de conteúdos a serem aplicados no mercado de trabalho, mas que o discente tenha acesso ao conhecimento científico e cultural, na medida em que as ações educativas se integram entre diferentes níveis; como também entre ensino, pesquisa e extensão. Isto trás uma exigência pedagógica fundamental, que haja uma interação orgânica entre os diferentes projetos e práticas pedagógicas dos cursos de uma determinada área. Não só porque são os mesmos professores e mesma estrutura, mas também porque com uma interação entre os níveis é possível realizar um processo formativo mais amplo, onde o estudante dos cursos técnicos podem se aproximar de conhecimento e práticas mais aprofundadas. Ao mesmo tempo, estudantes do nível superior interagem com o ensino básico, seja no ensino, pesquisa e extensão; através de eventos; projetos e outras ações.

A terceira ideia é a da tridimensionalidade. Os IFs não são instituições apenas de ensino, mas também de pesquisa e extensão. De acordo com o que está previsto no texto da Lei 11.892/2008, devem ser ambientes de incentivo, desenvolvimento e fomento de pesquisa e extensão (BRASIL, 2008). Buscam a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, nas

suas diretrizes, na sua estrutura de gestão³² e de laboratórios, nos Projetos Pedagógicos dos cursos, nas atividades acadêmicas. Como forma de atender o seu compromisso com o desenvolvimento científico e social.

Existem diversos grupos e projetos de pesquisa, ligados aos cursos de diferentes níveis, desde o médio até a pós-graduação. Existe o PIBIC – Programa de bolsas de iniciação científica, inclusive na sua nova modalidade para o ensino médio, PIBIC-EM. Na extensão temos a função e o compromisso social, através dos projetos, cursos, eventos, prestações de serviço ocorre o diálogo com a sociedade, nas comunidades onde os campi estão situados. Ao mesmo tempo possibilita ao estudante, seja do nível médio ou superior, uma formação mais humanizada e com caráter social e político.

Apontamos com esta tridimensionalidade – ensino, pesquisa e extensão, uma grande diferença das antigas escolas técnicas que não possuíam nem o caráter de produção do conhecimento e nem a interação social. Assim realizar pesquisa e extensão de forma indissociada ao ensino possibilita a busca da superação do dualismo entre formação técnica apenas para o mercado de trabalho e formação científica e humana. A nova educação profissional realizada nos IFs trabalha com a produção de conhecimentos científicos e culturais que se articulam com a realidade social, amparando o ensino.

A quarta ideia que justifica a natureza distinta dos IFs é a da integração. Esta ideia já está presente e agrega a três características anteriormente mencionadas: interiorização; verticalização e tridimensionalidade. Consideramos como aspecto transformador central, a busca de superação de uma educação reducionista, que prioriza o ensino técnico em detrimento do ensino científico e humano/social, fortemente presente na história da educação profissionalizante, como foi apresentado no início deste capítulo.

Segundo Pacheco (2011) e Zatti (2012; 2016) os IFs trazem para a educação profissional brasileira algo novo que não esteve presente em nenhum momento anterior e que estamos denominando de integração. Esta integração ocorre tanto na concepção como na proposta político-pedagógica, reunindo iniciativas na busca de superação da educação tecnicista e na promoção de um ensino emancipatório.

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos

³² Similar as Universidades, os Institutos Federais possuem Pró-reitorias de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação. Nos campi existem as coordenações ou diretorias de pesquisa e extensão.

objetivos basilares dos Institutos Federais. Inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulada com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas (PACHECO, 2011, p.14).

Integrar é “derrubar” os conceitos e práticas históricas de separar a educação técnica da científica, a educação profissional da humanística, de educar para o mercado ou educar para a cidadania.

Esta integração ocorre em vários aspectos. Quando falamos da interiorização significa haver o diálogo entre a instituição educacional e a sociedade, onde a comunidade local recebe os conhecimentos cientificamente reconhecidos e que por sua vez a escola recebe da comunidade as demandas e potencialidades humanas e culturais. Segundo Pacheco (2011) atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos IFs. Assim o ensino técnico integra-se com os arranjos sociais e econômicas locais, tornando-se parte de um processo de desenvolvimento social e do trabalho. E não apenas um ensino a serviço dos interesses de grandes empresas que, via de regra consideram o ensino profissional apenas como qualificação para mão-de-obra barata.

A integração que ocorre nos territórios historicamente menos favorecidos deve concorrer para produção e democratização do conhecimento (Pacheco, 2011), onde docentes e discentes mergulhando na realidade, investigam e geram conhecimento que subverte o domínio de uma identidade global sobre as identidades locais.

A integração também acontece quando na proposta de verticalização dos cursos é possível um diálogo acadêmico entre os diversos níveis e modalidades do ensino. A busca de superação de um ensino tecnicista para um ensino onde a prática pedagógica favoreça o diálogo dos conhecimentos técnicos com os conhecimentos científicos, além dos saberes sociais e culturais. Significa que não estamos formando apenas para o mercado de trabalho, mas trabalhadores que vão atuar no mundo do trabalho de forma dinâmica e autônoma. E antes disso, formando pessoas para serem pessoas reflexivas e atuantes na sociedade.

A integração é propiciada pela tridimensionalidade (ensino, pesquisa e extensão) da estrutura pedagógica dos Institutos Federais.

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por

séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (BRASIL, 2010, p.31).

Num ambiente pedagógico que valoriza a descoberta e produção do conhecimento, o diálogo com a cultura e a sociedade, não pode permanecer com uma concepção de educação como transmissão mecânica do conhecimento, em vista apenas de preparação para o mercado de trabalho. Desta forma pensamos a integração pedagógica como uma forma de realizar uma educação mais completa e consistente, que emancipe os sujeitos ali inseridos.

A proposta de uma EPT acontece na perspectiva da emancipação humana (PACHECO, 2011). Esse objetivo fundamental incorpora um posicionamento crítico do pensamento filosófico que investiga e denuncia as amarras da racionalidade na sociedade contemporânea. De acordo com Zatti (2016) a ideia de uma educação emancipatória encontra na Filosofia de Jürguen Habermas e na tradição das teorias críticas da Escola de Frankfurt sua fundamentação. Desta forma, embora a educação técnica tenha sido historicamente tecnicista, ou seja, tenha se isolado de outros elementos da formação humana e focado apenas na qualificação para o mercado de trabalho, isto já foi ideológico. Consequência de uma racionalidade que se instrumentalizou³³. A educação tecnicista não é uma possibilidade natural e única para a realização da formação profissional e tecnológica.

A opinião de que as compulsões materiais técnicas teriam se autonomizado é ideológica. [...] A interpretação urgente que se estende até a inserção de meios técnicos no mundo da vida social precisa realizar as duas coisas ao mesmo tempo: ela precisa analisar as condições objetivas de uma situação, as técnicas disponíveis e factíveis, assim como as instituições existentes e os interesses efetivos, e, ao mesmo tempo, interpretá-los no âmbito de uma auto compreensão de grupos sociais de determinada tradição (HABERMAS APUD ZATTI, 2011, p.37).

A partir de Habermas, segundo Zatti (2016), compreendemos que a implantação da educação tecnicista foram escolhas e determinações de grupos sociais com interesses e objetivos já relatados, ela não é independente. Mas que, como posição historicamente e socialmente intencionada, pode existir outros posicionamentos educativos, onde se quer que a educação técnica não se dê de forma isolada. Concordamos com Zatti (2016) quando defende que a EPT pode ser emancipatória na medida em que os elementos da formação humana e capacitação técnica coexistam. Entendemos ser importante a prática de uma educação

³³ Esta ideia da instrumentalização da razão faz parte do pensamento de Theodor Adorno e Max Horkheimer e também das filosofias dos diversos filósofos da Escola de Frankfurt. Na obra *A Eclipse da Razão* de Horkheimer é desenvolvido o conceito de Razão Instrumental.

emancipatória, em que é oferecida a capacitação técnica, ao mesmo tempo em que é desenvolvida a formação humana.

Mas se isto parece contraditório ou inconciliável, argumentamos a possibilidade da relação entre estas duas perspectivas educacionais, ensino técnico e humanística, colocando o ensino da Filosofia como um dos elementos de concretização desta proposta.

Numa concepção em que a integração curricular dos IFs pode ser emancipatória, defendemos que é necessário reunir no mesmo ambiente pedagógico a formação para o trabalho e para a cidadania. A educação técnica emancipatória não se contenta em formar pessoas para simplesmente aderirem a um sistema econômico e a uma racionalidade domesticada. A presença do ensino da Filosofia neste contexto pode trazer uma significativa contribuição para uma experiência de pensamento autônomo.

3.3 Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio: a contribuição do ensino de Filosofia.

Conforme já exposto anteriormente no nosso texto, o ensino de Filosofia no nível médio é a possibilidade de realização da experiência do pensamento filosófico, onde o estudante terá o contato com uma abordagem problematizadora sobre a realidade. Entretanto, não se trata apenas de uma questão pedagógica, em busca de uma metodologia do ensino de Filosofia em um curso técnico integrado ao ensino médio, mas de encontrarmos um fundamento para que a experiência do pensamento filosófico seja um elemento significativo na formação geral, como também na profissional e tecnológica.

Também conforme já apresentado anteriormente, busca-se uma proposta educativa inovadora, onde formação técnica e formação humana coexistam sem excluírem-se mutuamente.

O problema que se coloca é a possibilidade de uma formação de pessoas autônomas numa educação profissional técnica voltada para a tecnocracia³⁴ e a especialização. E ainda, como propiciar uma significativa experiência da reflexão filosófica, que requer concentração e tempo, quando atualmente as pessoas são impactadas pelo grande volume de informações

³⁴ Tecnocracia remete ao modelo atual de sociedade organizada por uma racionalidade técnica, com características positivistas, influenciada pela racionalização da produção e do trabalho. Consiste numa governabilidade funcional, onde as relações de poder são exercidas fundamentando-se em métodos científicos e procedimentos técnicos.

numa velocidade cada vez mais rápida, em vista de uma aplicação prática no ambiente de trabalho.

Vandresen & Gelamo (2018), fundamentados no pensamento do filósofo francês Michel Foucault, apresentam uma reflexão sobre o domínio da técnica na contemporaneidade e suas implicações para a educação.

Nossa maneira de pensar é determinada pelo modo objetivista do fazer técnico, o qual funciona na lógica da eficiência, ou seja, prioriza um jogo calculista de procedimentos ou meios para conquistar fins determinados. Sendo a modernidade o momento em que foram intensificados e aperfeiçoados os mecanismos para alcançar com maior rapidez o fim desejado. Estando essa mesma lógica funcionando na educação, pois o determinismo tecnológico, expresso na objetividade dos métodos, avaliações mensuráveis e na formação de espíritos flexíveis, vemos impossibilitado o desenvolvimento do pensamento crítico enquanto capacidade de diagnóstico e resistência (VANDRESEN & GELAMO, 2018, p.06).

Concordamos que a lógica da eficiência é uma marca da modernidade e sua presença na educação é bastante sentida, mas entendemos ser possível espaços de experiências de pensamento que não sigam plenamente esta lógica. Entendemos que não há uma determinação totalitária, mas uma hegemonia. Como já dissemos anteriormente no segundo capítulo, a hegemonia de uma forma de pensamento calculista não implica na totalidade de uma única forma de pensamento. Na realidade esta hegemonia é enfrentada por práticas educativas no ensino de Filosofia, que buscam contrapor experiências do pensamento diversos ao que é imposto como única forma de pensar.

Segundo Vandresen & Gelamo (2018), a crítica de Michel Foucault e também das teorias críticas da Escola de Frankfurt, numa realidade marcada predominantemente por uma racionalidade governada por princípios técnicos e científicos, própria de uma racionalidade instrumental, é uma importante reflexão para que o ensino de Filosofia na educação técnica permita maneiras alternativas de pensar.

Então, o ensino da Filosofia no nível médio técnico pode trazer uma importante contribuição no momento em que propicia o desenvolvimento da capacidade dos educadores e estudantes em diagnosticar as concepções e práticas vigentes na sociedade, em seus diversos âmbitos, tais como na economia, na política, nas relações sociais, no mundo do trabalho, na ciência, entre outros aspectos. Como também contribui com o desenvolvimento da capacidade de resistência à modos de pensar que deixam as pessoas sem criticidade e autonomia, subservientes a uma única posição.

De acordo com Vandresen & Gelamo (2018), adotar um único procedimento para todos chegarem a um mesmo fim, não possibilitando um espaço formativo existencial, ético e político significaria que os processos de ensino são dominados pela objetividade técnica.

Na prática do ensino de Filosofia nos cursos técnicos integrados é necessário que os educadores e estudantes pensem o ambiente pedagógico e social de formação. Assim:

O ensino de Filosofia precisa ir além do tradicional ensino de abordagem estrutural da história da Filosofia (conteudista) e propor tematizar filosoficamente nossa experiência presente com a técnica. Com isso, não se quer afirmar que a única forma de se fazer Filosofia seja através do questionamento da técnica, mas, sim, defender que o lugar onde se dá o ensino de Filosofia requer um pensar crítico sobre o nosso modo de ser marcado pelo fazer técnico (VANDRESEN & GELAMO, 2018, p.06).

Esta ideia que somos marcados pela técnica é bem propício para a valorização do ensino da Filosofia nos cursos técnicos, pois permite aos educadores e estudantes refletir e dialogar sobre o tipo de formação que se quer praticar neste nível e modalidade escolar, ainda mais por se tratar de uma instituição onde o aspecto tecnológico e científico é bastante evidenciado.

Com a presença da disciplina de Filosofia, educadores e estudantes podem problematizar e buscar respostas para a realização de uma formação técnica e ao mesmo tempo social e humanística, pois o professor de Filosofia pode ser um catalizador desta discussão, tanto na sala de aula, como também nos outros espaços pedagógicos, como na sala de professores, em reuniões pedagógicas e institucionais, nos eventos realizados no campus, nos projetos de extensão e pesquisa.

3.4 Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática e a Filosofia

Depois de escrevermos sobre o ensino de Filosofia e a educação técnica, dirigimos nossa atenção para o lugar específico da nossa atuação profissional. No *campus* Monteiro do IFPB, temos o Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática – CTMSI, na modalidade integrada ao ensino médio. A proposta pedagógico-curricular é oferecer ao estudante a formação técnica e ao mesmo tempo a formação geral, como são chamadas, no IFPB, as disciplinas que não são do currículo técnico. Esta proposta está orientada pelo Plano Pedagógico de Curso – PPC, documento que, partindo das diretrizes legais da educação brasileira para o ensino médio e profissionalizante, apresenta a fundamentação pedagógica e a estrutura curricular do curso técnico integrado ao médio.

Neste documento observamos a distribuição das disciplinas em três anos de estudos de forma integrada, onde o estudante tem entrelaçadas disciplinas das duas áreas anteriormente citadas. Não é oferecida primeira uma formação geral e depois uma formação técnica, ou vice versa. Mas ao longo dos três anos eles estudam, ao mesmo tempo, as diversas disciplinas técnicas, científicas e humanísticas.

Mas não é apenas na forma de distribuição das disciplinas que entendemos que a modalidade integrada se realiza, mas também nas diversas práticas de ensino, pesquisa e extensão que são realizadas neste curso. É na dialogicidade que acreditamos que a formação técnica e humanística se realizam de maneira integrada. Assim, destacando este caráter dialógico que vemos a possibilidade da disciplina de Filosofia contribuir na integração formativa deste curso.

Lembramos que os conteúdos de outras disciplinas podem indicar conceitos a serem tematizados na disciplina de Filosofia (ROCHA, 2008). Entendemos isto também ser possível em relação as disciplinas técnicas, em que são trabalhados conteúdos específicos da informática. Então podemos abordar nas aulas de Filosofia conteúdos relacionados, tais como, conceitos da lógica; discussões sobre a natureza da racionalidade humana; investigar o conceito de virtualidade, bem como suas implicações na realidade atual.

Tomemos como exemplo, no conteúdo sobre redes de computadores da disciplina de Introdução à Informática, a ideia de virtual. Enquanto na disciplina técnica os estudantes aprendem sobre o funcionamento e as características da rede mundial de computadores, em Filosofia eles podem refletir conjuntamente com o professor o que é o virtual, tomando como referência Filosofias que trabalham este conceito, como por exemplo, do filósofo francês Pierre Levy.

Mas também a Filosofia oferece a oportunidade dos estudantes e professores das disciplinas técnicas deste curso dialogarem sobre o lugar social de seus conhecimentos, sobre o significado ético e político dos saberes especializados da informática, sobre as condições e posicionamentos teóricos e políticos de sua atuação profissional no mundo do trabalho.

O caráter contraditório e inconciliável da relação entre uma formação técnica e humana pode ser enfrentado com este caráter dialógico (FREIRE, 1996; ROCHA, 2008), tanto com o significado freireano de dialogicidade entre professor e estudante, como com o significado da transversalidade pedestre da Filosofia, de acordo com Rocha (2008). Além deste elemento

prático da nossa realidade local, argumentamos a favor da superação da dicotomia formação técnica e formação humanística, com uma analogia ao pensamento da filósofa Simone de Beauvoir (2005), que na obra *Por uma moral da ambiguidade*, defende a presença simultânea de dois polos da moralidade humana: bondade e maldade, tratados pela maioria do pensamento da tradição ocidental como inconciliáveis e mutualmente excludentes.

Para Beauvoir (2005) a condição humana não se caracteriza pelo absurdo, mas pela ambiguidade que a existência comporta, pois se certas situações não fomos nós que as escolhemos, como por exemplo, onde e de quem nascemos. Isto não exclui a liberdade que temos de realizar as escolhas a partir destas circunstâncias e assumir as consequências destas escolhas.

Não se deve confundir a noção de ambiguidade com a de absurdo. Declarar a existência absurda é negar que ela possa dar a si um sentido, é afirmar que seu sentido jamais é fixado, que ele deve incessantemente ser conquistado. O absurdo recusa toda moral; mas a racionalização acabada do real também não deixaria lugar para a moral; é porque a condição do homem é ambígua que através do fracasso e do escândalo ele tenta salvar sua existência. Assim, dizer que a ação deve ser vivida em sua verdade, isto é, na consciência das antinomias que comporta, não significa que se deva renunciar a ela. (BEAUVOIR, 2005, p.105)

Assumir conscientemente as antinomias que a existência humana comporta, não significa ficar estático diante vida e dos acontecimentos, mas assumir os próprios atos com esta ambiguidade. Escolher, mesmo sabendo que escolhendo não teremos uma certeza absoluta sobre suas consequências.

O que queremos destacar é justamente esta ideia de ambiguidade e transpô-la para a questão da contradição entre educação técnica e humanística. Respeitando que o contexto teórico em que foi empregado diz respeito a uma Filosofia da existência e não a uma Filosofia do ensino de Filosofia. Expondo que é apenas uma analogia, dizemos que, assim como a vida humana comporta uma realidade ambígua, também a formação humana é preenchida de ambiguidades. Lidar com a educação, seja formal ou informal, não é uma atividade absolutamente racionalizada e objetiva; não prevemos absolutamente os resultados dos nossos esforços formativos.

Também o ensino é alimentado por ambiguidades. O ensino nos IFs não é somente técnica ou somente humanística. O professor na sua prática do ensino tem que, ao mesmo tempo, dar contas das exigências de um sistema de ensino com sua objetividade e burocracia, e educar seus estudantes numa perspectiva da formação humana.

Esta ambiguidade é constantemente vivenciada pelo professor de Filosofia, quando no curso técnico em informática tem que respeitar, conviver e dialogar com as disciplinas técnicas; com os profissionais que vem de uma formação técnica, muitas vezes sem uma formação pedagógica ou sem uma preocupação com a formação geral do estudante; com os objetivos profissionalizantes próprios da área tecnológica. E ao mesmo tempo promover uma formação mais ampla para os estudantes que cursam esta modalidade de ensino médio.

No referido curso do *campus* Monteiro, os estudantes tem muitas horas de estudo em laboratórios de informática, em oficinas de manutenção de equipamentos eletrônicos, de estágio em empresas da área, em disciplinas de cálculo, em disciplinas de rede de computadores. É um curso bastante influenciado pela rapidez dos avanços dos bens tecnológicos, pelas constantes mudanças exigidas no mercado de trabalho do setor da informática, pelo consumismo tecnológico da sociedade atual. Mas tem aquele instante da aula de Filosofia onde podem “parar”³⁵ para experimentar o próprio pensamento. A ambiguidade nesta realidade de escola técnica, ao invés de ser algo negativo, torna-se um território desafiante para nossa atuação como professor de Filosofia.

Assim consideramos de muita importância a presença desta disciplina no IF, pois traz a experiência do pensamento filosófico para uma formação técnica. A contribuição que ela dá na formação dos jovens é insubstituível. Por mais significativos que sejam os outros conhecimentos, não poderão transmitir a especificidade desta experiência do pensamento. Sem a Filosofia a dimensão humanística do ensino ficaria alijada de uma parte elementar do conhecimento. O que ao nosso ver acabaria não realizando nesta instituição educacional a integração do ensino técnico e geral.

Tomamos como exemplo de integração do aprendizado técnico com a experiência do pensamento reflexivo com a turma do segundoano de CTMSI do ano de 2018, quando realizamos um conjunto de quatro aulas (Anexo 1), em quatro semanas seguidas, de leitura e debate sobre o significado e impactos da tecnologia para o ser humano na contemporaneidade. Em que foram trabalhadas ideias sobre tecnociência do filósofo francês Bruno Latour, e as compreensões destes alunos sobre as consequências do acelerado avanço das invenções dos

³⁵ “Parar” não significa ficar imóvel, seja física ou mentalmente, mas uma espécie de desaceleração da velocidade própria do nosso tempo, que não permite uma experiência do pensamento mais atenta e criteriosa com as ideias filosóficas e as próprias ideias do professor e dos alunos, experimentadas na sala de aula. Ocorre um empobrecimento do pensar numa sociedade que pauta-se por resultados imediatos, por uma produção em quantidades excessivas, nem sempre com qualidade. “Parar”, no curso de informática, significa deixar de pensar apenas o que é exigido e útil ao mercado de trabalho e pensar também outras questões humanas tão importantes quanto a formação profissional e tecnológica.

aparelhos tecnológicos para a formação das crianças e jovens que usam estes bens tecnológicos. E como já abordamos anteriormente em nosso texto, mesmo não expondo ideias em um nível especializado, eles demonstraram uma boa capacidade de aproximação com o problema filosófico e ensaiaram produzir suas interpretações sobre esta temática, elaborando argumentos com coerência lógica e uma boa percepção da realidade humana.

Atualmente, adotamos no campus Monteiro uma aula semanal de cinquenta minutos para a disciplina de Filosofia. Esta turma de CTMSI tem trinta e sete estudantes, o horário da aula de Filosofia é na segunda à tarde. Na primeira aula foi realizada a leitura coletiva sobre tecnociência do texto do livro didático³⁶ de Filosofia adotado na disciplina; após a leitura alguns estudantes fizeram perguntas sobre o texto e eu respondi buscando esclarecer a temática sobre ciência e técnica. No final da aula pedi que eles relessem o texto em casa e anotassem o que entenderam, bem como suas dúvidas.

Na segunda aula lemos um fragmento do livro *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*³⁷ de Bruno Latour. Este filósofo foi comentado no texto do livro didático trabalhado na aula anterior. Primeiro fiz a leitura em voz alta e depois pedi para os alunos reler individualmente em silêncio. Em seguida foi aberto o espaço para perguntas e comentários. Nem todos participaram, mas alguns deles perguntaram sobre as ideias do texto lido e outros falaram o que entenderam; eu respondi as perguntas e complementei os comentários deles. No final solicitei que eles em casa pesquisassem sobre o filósofo estudado.

Na terceira aula coloquei no quadro os seguintes questionamentos: O conhecimento pode ser classificado apenas como social ou apenas científico? Porque não podemos fazer uma separação entre a produção do conhecimento e o exercício do poder? O que é o conhecimento híbrido? Depois de um dia para os estudantes refletirem, alguns responderam oralmente os questionamentos e debatemos coletivamente em sala, a partir das leituras anteriores e dos posicionamentos de cada um que expôs sua resposta.

Na quarta aula solicitei que os estudantes escrevessem uma ideia relacionando o estudo sobre tecnociência nas aulas de Filosofia com o curso técnico de Informática e as consequências do avanço tecnológico para os jovens atuais. Após, alguns deles leram o que

³⁶ O livro didático de Filosofia adotado no campus Monteiro do PNLD no triênio 2018-20 é o GALLO, Silvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. Vol. Único. 2º ed. São Paulo: Scipione, 2016. Foi realizada a leitura do tópico Ciência e Poder na Contemporaneidade, páginas 262 e 263, do Capítulo 1 da Unidade 5.

³⁷ Foi utilizado um fragmento do texto das páginas 16 e 17 do livro BRUNO, Latour. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

escreveram e comentamos coletivamente, explicitando as consequências prejudiciais do mau uso da tecnologia para as pessoas e do domínio da técnica sobre a sociedade contemporânea.

Além dos estudantes terem tido a oportunidade de estudar sobre a temática de tecnociência e conhecer um pouco do pensamento de Bruno Latour, puderam refletir sobre a realidade atual em que os impactos da tecnologia é sentida na vida das pessoas. Embora que nem todos demonstraram interesse ou participaram ativamente nas aulas, considero houve por parte de alguns um aproveitamento satisfatório na experiência de pensar criticamente sobre a produção científica, o uso e as consequências da tecnologia na sociedade atual.

3.5 Curso Técnico de Instrumento Musical e a Filosofia

Outro curso integrado ao ensino médio do *campus* Monteiro é o Curso Técnico de Instrumento Musical - CTIM. Assim como o curso técnico de informática, o CTIM tem estrutura pedagógica semelhante no que se refere a distribuição das disciplinas, possuindo também as disciplinas técnicas próprias e as disciplinas de formação geral, sendo estas últimas as mesmas do outro curso. E também é orientado pelo seu próprio Plano de Pedagógico de Curso – PPC.

Num primeiro momento a concepção e natureza do curso de CTIM tem o aspecto legal e técnico também semelhante ao CTMSI, também certifica o estudante em nível técnico objetivando o mercado de trabalho e oferece uma formação com os conhecimentos gerais de nível médio. Todavia, diferencia-se pelo aspecto de ser um curso na área de artes. E este aspecto confere ao curso de música experiências de ensino voltadas para o âmbito cultural e artístico.

A estrutura pedagógica do CTIM dispõe de disciplinas específicas para o aprendizado de cada instrumento musical do curso. Atualmente são nove modalidades, cada uma com um professor específico: violão; contrabaixo ou baixo acústico; guitarra elétrica ou baixo elétrico; bateria; saxofone; trombone ou trompete; clarinete; percussão e teclado. Os estudantes tem aulas individuais, como também em classes do mesmo instrumento. Além das disciplinas teóricas de música.

Não desconsideramos o caráter geral do ensino de Filosofia em nível médio, que é o mesmo em qualquer modalidade ou curso. Mas existem experiências de sala de aula

diferentes no curso de CTIM, pois ocorre uma ênfase nos conteúdos relacionados à cultura e à arte. Diferente do CTMSI, em que a temática da tecnologia é mais presente devido as disciplinas específicas do curso.

Desta maneira, no CTIM o ensino de Filosofia pode dar ênfase em áreas como a antropologia e estética filosófica. Busca-se explorar os conceitos relacionados aos estudos na área musical e artística em geral. De forma mais demorada leva-se os filósofos e suas problematizações sobre a beleza e a arte, tanto como forma de apropriação dos conceitos filosóficos como para propiciar o desenvolvimento da criticidade do estudante.

Também o diálogo pedagógico com os professores da área técnica do curso de CTIM converge para discussões sobre o papel do artista na sociedade; sobre a natureza da arte e suas relações com o pensamento filosófico. Também sobre qual o tipo de formação cultural se pretende para o estudante do *campus* Monteiro.

Retomamos o pensamento de Deleuze & Guattari (1999), exposto no segundo capítulo, dizendo que enquanto a ciência produz funções; a arte produz afectos e perceptos; e a Filosofia produz conceitos. E tomando como referência o pensamento destes filósofos encontramos momentos propícios para trabalhar as diferenciações e aproximações entre a linguagem artística e filosófica. Enquanto em CTMSI destacamos as diferenciações e aproximações entre a Filosofia e a ciência, no CTIM isto é feito com relação a arte e suas expressões, especialmente a música, que é objeto de ensino da parte técnica do curso.

Os estudantes vêm nas disciplinas técnicas, conhecimentos próprios da área de música, no entanto, estes conteúdos possuem seus respectivos conceitos que podem ser tematizados na aula de Filosofia (ROCHA, 2008). Tomemos como exemplo o conteúdo sobre a música na antiguidade da disciplina de História da Música I, enquanto o professor desta disciplina trabalha os elementos históricos e técnicos sobre a música, o professor de Filosofia pode abordar, por exemplo, a concepção de música como formação para o ser humano em Platão; ou a partir da música discutir conceitos relacionados a estética filosófica, como beleza e gosto.

Na turma do terceiro ano de CTIM no ano de 2018, realizamos uma sequência de cinco aulas (Anexo II), em que os estudantes fizeram leituras de textos sobre arte e assistiram o

documentário *Lixo Extraordinário*³⁸, do artista plástico brasileiro Vik Muniz. Houve debates sobre a concepção de Cultura de Massa e Indústria Cultural de Adorno e Horkheimer. Depois relacionaram este estudo aos estilos musicais mais presentes nas paradas de sucesso da música brasileira deste ano. Assim como a turma do segundo ano de CTMSI, mesmo não sendo no nível especializado, demonstraram uma capacidade de aproximação com o problema filosófico e de uma elaboração de argumentos sobre as características dos estilos musicais na perspectiva de análise da teoria crítica frankfurtiana. E ainda relacionaram ao que estavam estudando na área técnica de música.

Na primeira aula foi realizada a leitura coletiva sobre Arte, do texto³⁹ do livro didático adotado na disciplina. Ao longo da leitura os estudantes foram expondo suas dúvidas se fui buscando esclarecê-las, apresentando-lhes algumas noções da estética filosófica.

Na segunda aula debatemos mais as ideias da teoria crítica sobre o tema estudado, a partir da leitura de um trecho⁴⁰ do livro *Iniciação à filosofia: ensino médio* de Marilena Chauí, cuja cópia foi entregue no final da aula anterior e a leitura foi solicitada para ser realizada em casa. Os alunos mostraram uma boa compreensão sobre os conceitos de cultura de massa e indústria cultural da Escola de Frankfurt, bem como a crítica destes filósofos à racionalidade moderna instrumentalizada pela ideologia dominante.

Na terceira e quarta aulas expomos o documentário *Lixo Extraordinário*. Para esta exposição utilizamos também a aula seguinte ao horário normal, cedida previamente por um professor de outra disciplina. Tendo em vista que uma aula de cinquenta minutos não seria suficiente para assistir o documentário e realizar o debate. Buscamos relacionar as situações e a produção das obras de arte a partir do projeto com o lixo desenvolvido por Vik Muniz com algumas ideias da filosofia da arte, como originalidade, criação, belo. Também houve falas

³⁸ *Lixo Extraordinário* é um documentário produzido pelo artista plástico brasileiro Vik Muniz, lançado no ano de 2010 a partir do seu trabalho com os catadores do aterro sanitário de Jardim Gramacho no Estado do Rio de Janeiro. Este vídeo utilizado na aula está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JLTY7t8c_x0>; acesso em 19 de março de 2018.

³⁹ Foi realizada a leitura do tópico *Arte, Produção e Indústria Cultural*, páginas 54 à 56, do Capítulo 3, da Unidade 1. GALLO, Silvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. Vol. Único. 2º ed. São Paulo: Scipione, 2016.

⁴⁰ Foi lido o tópico *Indústria Cultural e Cultura de Massa*, páginas 251 e 252, do Capítulo 25 da Unidade IX. CHAUI, Marilena. **Iniciação à filosofia: ensino médio**. Vol. Único. 2º ed. São Paulo: Ática, 2013.

por parte dos estudantes que relacionaram ideias do documentário com os conceitos da teoria crítica.

Na quinta aula, inicialmente foram lidos alguns comentários, que no final da aula anterior havia solicitado que eles escrevessem em casa, relacionando o que foi estudado sobre o assunto com a experiência deles no curso de música, especificamente sobre o que eles pensam sobre a cultura musical da sociedade brasileira. Em seguida debatemos suas posições relacionando com o conceito de criação e originalidade da arte e a importância desta com a formação do humano.

Com isso não queremos colocar o ensino de Filosofia como uma instrumentalização conceitual do conhecimento técnico, mas estabelecer um diálogo e expandir a reflexão e os conhecimentos dos estudantes. Para que eles, com a experiência do pensamento filosófico ensaiada nas aulas de Filosofia, possam por si mesmos problematizar a realidade e tornem-se profissionais reflexivos e cidadãos críticos.

Também houve um importante aprendizado para minha prática de sala de aula no ensino da Filosofia. A atuação nos cursos de Informática e Música me forçou a estudar filosofias que dialogassem com estas áreas. Mesmo com a experiência anterior do magistério em escolas particulares e na rede estadual de ensino médio da Paraíba, estes quatro anos de atuação no IF me possibilitou novas perspectivas de conhecimentos na Filosofia e na docência. Tive que ler filósofos por mim desconhecidos, estudar novas propostas didáticas, me aproximar mais intensivamente de professores de outras disciplinas, considerar as especificidades e valores dos estudantes que estudam no *campus* de atuação. E com esta pesquisa tive ainda mais oportunidade de aprofundar e enriquecer meus conhecimentos e minha prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando-nos para a finalização da escrita deste trabalho de pesquisa, realizamos algumas considerações para pontuar as ideias que percorreram as páginas do texto e nosso posicionamento sobre o tema proposto.

Em primeiro lugar, considerando a história de luta pela implantação da disciplina de Filosofia na escola e a nossa trajetória profissional, dizer que nos sentimos angustiados com as incertezas que nos deparamos depois da Lei 13.415/2017. Não ficaremos calados se no IFPB houver uma movimentação para a retirada da nossa disciplina. Mas, nos preocupamos quais serão os rumos das ciências humanas, diante das ameaças.

Até o ano de 2017, a disciplina de Filosofia no *campus* Monteiro –IFPB, tinha duas aulas semanais em cada uma das turmas. Neste ano de 2018, foi realizada uma redução nas cargas horárias de várias disciplinas, ficando uma aula por semana em Filosofia. Assim, voltamos à discussão da qualidade pedagógica, quando temos apenas cinquenta minutos por semana para desenvolvermos seu ensino.

Depois que houve a conquista da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia ficamos mais tranquilos. Não para estagnar no conhecimento, mas ao contrário, para podermos desenvolver uma melhor qualidade no ensino de Filosofia. Todavia, estamos agora preocupados novamente com a sua retirada e tendo que direcionar nossas energias para o embate político e educacional.

Entendemos que precisamos ficar atentos aos acontecimentos sociais e políticos, observando os posicionamentos dos governantes com propostas para a educação. Acompanhando e cobrando dos governos iniciativas favoráveis para melhoria na qualidade da educação pública. Perceber a influência dos interesses econômicos de grandes grupos educacionais privados sobre os governos.

O presente estudo surgiu a partir da nossa atuação em uma instituição educacional de ensino técnico. Na relação com os professores da área técnica e nas turmas dos cursos técnicos, percebemos um distanciamento entre o ensino específico das disciplinas técnicas e as disciplinas de formação geral. Entendendo e respeitando suas diferenças, vimos que elas estão direcionadas para as mesmas pessoas, pois os estudantes são os mesmos e o ambiente pedagógico é o mesmo. Então nos deparamos com o problema da possibilidade de uma formação humanística numa educação técnica profissionalizante.

Pensando em como aproximar estas duas áreas, encontramos na disciplina de Filosofia uma possibilidade de superação da dicotomia entre educação técnica e humanística. Não significa eliminar umas das duas, mas aprender a ensinar na convivência ambígua das duas na formação dos estudantes. Ambígua porque entendemos que a realidade não é constituída por uma forma de pensar e agir absolutos, sem possibilidade de mudanças e convivência entre os diferentes. Superação também não significa que de um momento para outro deixe de existir o conflito entre as duas, mas que haja um enfrentamento constante e mesmo que aconteçam retrocessos, continuemos insistindo no avanço com novas práticas educativas.

Neste contexto a Filosofia só tem a contribuir no momento em que sua vocação transdisciplinar, sua dialogicidade, sua visão de conjunto, ajudam os professores e estudantes a lidarem com as antinomias do conhecimento, ora de natureza mais técnica e científica, ora de natureza social e humana.

Acreditamos que uma educação emancipatória pode se dar através do ensino de Filosofia, o contato com o pensamento filosófico e a possibilidade de sua experimentação, confere ao ensino nos cursos técnicos integrados ao médio, um caráter mais integral.

A contribuição da Filosofia ao ensino técnico do IFPB ocorre no momento em que nas aulas, os estudantes experienciaram o pensamento filosófico, enriquecendo o desenvolvimento intelectual. Quando propiciaram aos estudantes o aprimoramento da capacidade de se posicionarem em relação aos acontecimentos sociais e políticos; de pensarem de maneira mais madura as inquietações da existência humana; de estudarem sobre os impactos do avanço científico e tecnológico, sobre o comportamento ético das pessoas, sobre a cultura e a arte, sobre as relações de poder na sociedade. Além de contribuir de forma mais imediata para suas escolhas profissionais, seu aproveitamento dos estudos, sobre a maneira como se relacionam com as outras pessoas e como se posicionam diante dos acontecimentos de sua realidade local.

Este estudo nos proporcionou enriquecer nossa formação continuada. Para fortalecer nossa reflexão sobre a prática e realizar uma prática reflexiva no exercício do magistério, acreditamos que ao cuidar da sua formação, o professor está atendendo o compromisso com a qualidade da educação.

Também o professor de Filosofia necessita estar continuamente revivendo o pensamento, dentro de si e com seus alunos, nesta tarefa infinita que é o filosofar. Pois como

diz o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, a verdadeira Filosofia é reaprender a ver o mundo.

Sabemos que as ideias postas no nosso trabalho são apenas sementes diante dos problemas que se apresentam para a educação. Nossa responsabilidade no *campus* Monteiro de agora em diante aumenta, sabendo que temos que nos engajar cada vez mais, contribuindo enquanto professor de Filosofia.

Esperamos que a leitura do nosso texto contribua na busca constante de qualidade na formação dos professores. No avanço do ensino de Filosofia nos IFs. No enfrentamento dos desafios que estão diante de nós.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Dalton José. **O ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios**. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (orgs). *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009. p.35-52. (Coleção Filosofar é preciso).

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Claudio Luís de Alvarenga. **A Filosofia no ensino médio e suas representações sociais**. Niterói: Editora Universidade Federal Fluminense, 2005.181f.(Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, UFF)

BEAUVOIR, Simone de. **Por uma moral da ambiguidade**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

_____. Despacho do Presidente da República nº 1.073, de 08 de Outubro de 2001. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p.6, Seção 1, 2001.

_____. Lei nº 11.684, de 02 de Junho de 2008. Altera o artigo 36 da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio**.Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais– Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.

_____. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2008. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, V. 3).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

CAMPOS, Fernando Arruda. **Tomismo no Brasil**. São Paulo: Paulus, 1998.

CARMINATI, Celso João. **(Des) Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil**. Revista Linhas. v.5, n.2.Santa Catarina: UDESC, 2004.

CEPPAS, Felipe. **Anotações sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil**. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo e DANELON, Márcio. **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.14)

CERLETTI, Alejandro. **Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica**. In: KOHAN, W. (org.). **Filosofia. Caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHEVALLARD, Yves. **Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias**. Texto apresentado durante Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática. Trad. Cleonice Puggian. Revista de Educação, Ciências e Matemática. v.3, n.2.mai./ago. 2013. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>> Acesso em: 10 de novembro de 2017.

CUPANI, Alberto. **A tecnologia como problema filosófico: três enfoques**. Revista ScientleStudia. São Paulo, v.2, n.4, p.493-518, 2004.

DELEUZE, Gilles & GATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. São Paulo: Editora 34, 1999.

ESCOTT, C. M. & MORAES, M. A. C. de. **História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012, p. 1492-1508. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf> Aces so em: 23 de novembro de 2017.

FÁVERO, Altair A. et al. **O ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.** Cadernos Cedes, Campinas, v.24, n.64, p. 257-284, set/dez, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502. set/dez, 2005.

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

GALLINA, Simone F. S. **A disciplina de Filosofia e o Ensino Médio.** In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (orgs). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.34-46. (Coleção Filosofia na Escola, Vol. VI).

GALLO, Silvio. **Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo.** Cadernos de Pesquisa. v.42, n.145, p.48-65, jan/abr, 2012.

_____. **A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade.** In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (orgs.). Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas, propostas. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p 15-36.

_____. **Notas deleuzianas para uma Filosofia da educação.** In: GHIRALDELLI Jr, Paulo (org.). O que é Filosofia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 157-184.

GAMA, Maria Ângela Vasconcelos Lopes. **Inovações e Mudanças Curriculares na Reforma Acadêmica da UEPB: A Referência no Curso de Física.** Campina Grande, 2005. (Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, UEPB)

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

_____. **O ensino de Filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008.** Revista Educação e Filosofia. Uberlândia, v.24, n.48, p.331-350, jul./dez, 2010.

GERMANO, Marcelo Gomes. **Uma nova ciência para um novo senso comum.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. (Coleção Novas Perspectivas)

GUIDO, Humberto A. O. **A Filosofia no Ensino Médio: uma disciplina necessária.** In: GALLO, S. & KOHAN, W. O. (orgs). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.81-93. (Coleção Filosofia na Escola, Vol. VI)

HORN, Geraldo B. **A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica.** In: GALLO, S. & KOHAN, W. O. (orgs). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.17-33. (Coleção Filosofia na Escola, Vol. VI).

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KOHAN, Walter Omar. **Ensino de Filosofia – Perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, W.O. et al. **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Filosofia na Escola, vol. V).

KUENZER, Acácia Zeneida & GRABOWSKI, Gabriel. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.24, n.1, p. 297-318, jan/jun, 2006.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum. São Paulo, v.12, n.03, p.1530-1555. out./dez, 2014.

MENEZES, Anna Paula de Avelar Brito. **Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6º série do ensino fundamental**. Recife, 2006. 256F. (Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE)

MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PEGORARO, Olinto. **Filosofia: A ressurreição depois do banimento**. In: PEGORARO, O. A Política da Filosofia no II grau. Rio de Janeiro: Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF, 1986.

RAMOS, Cesar Augusto. **Aprender a Filosofia ou aprender a Filosofia: Kant ou Hegel?** Revista Trans/formação. São Paulo, v.30, n.2, p.197-217, 2007.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SACRISTÁN, Juan Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez, 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>> Acesso em: 20 de agosto de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Um sentido para o ensino de Filosofia no nível médio**. In: GALLO, S. & KOHAN, W. O. (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.129-148. (Coleção Filosofia na Escola, Vol. VI).

_____. **Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio**. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas, propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p 77-118.

VANDRESEN, Daniel Salésio & GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O lugar do ensino de Filosofia no ensino técnico do Instituto Federal do Paraná**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.44, 2018.

VIEIRA, Alboni Marisa D. P. & SOUZA JUNIOR, Antônio de. **A educação profissional no Brasil**. Revista Interações.n. 40, p. 152-169, 2016.

ZATTI, Vicente. **Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs: um olhar através de Habermas e Freire**. Porto Alegre, 2012. 2009f. (Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS)

_____. **Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.11, n. 13, p. 1461-1480, 2016.

ZILLES, Urbano. **Grandes Tendências na Filosofia do século XX e sua influência no Brasil**. Caxias do Sul: EDUCS, 1987.

ANEXOS



PLANO DE AULA

Disciplina: **FILOSOFIA II**

Professor: **CRISTIAN FABRÍCIO**

Série / Curso	Segundo Ano / Manutenção e Suporte em Informática
Bimestre / Quantidade de aulas / Data	1º bimestre / 4 aulas / 05, 12, 19 e 26 de março de 2018.
Área da Filosofia / Tema	Filosofia da Ciência / Tecnociência
Problema / Conceito Filosófico	Existe a relação entre ciência/técnica e poder? / Conhecimentos híbridos.
Conteúdo	<p>1º aula: conceito de tecnociência, ciência e sociedade.</p> <p>2º aula: filosofia da ciência de Bruno Latour; o hibridismo do conhecimento.</p> <p>3º aula: produção do conhecimento científico e exercício do poder na sociedade contemporânea.</p> <p>4º aula: consequências do uso da tecnologia, ciência e filosofia.</p>
Metodologia	<p>1º aula: leitura coletiva do texto Ciência e Poder na Contemporaneidade, páginas 262 e 263, do Capítulo 1 da Unidade 5, do livro didático Filosofia: experiência do pensamento; debate em sala.</p> <p>2º aula: leitura coletiva e individual de fragmento do texto das páginas 16 e 17 do livro Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica; debate em sala.</p> <p>3º aula: exposição dos seguintes questionamentos: O conhecimento pode ser classificado apenas como social ou apenas científico? Porque não podemos fazer uma separação entre a produção do conhecimento e o exercício do poder? O que é o conhecimento híbrido?; respostas orais e debate em sala.</p> <p>4º aula: produção escrita e exposição oral dos estudantes; debate em sala.</p>
Avaliação	Participação oral nas aulas; produção escrita no caderno.
Recursos	Livro didático de Filosofia; texto xerocado; quadro branco e marcador.
Referências	<p>BRUNO, Latour. Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.</p> <p>GALLO, Silvio. Filosofia: experiência do pensamento. Vol. Único. 2º ed. São Paulo: Scipione, 2016.</p>



PLANO DE AULA

Disciplina: **FILOSOFIA III**

Professor: **CRISTIAN FABRÍCIO**

Série / Curso	Terceiro Ano / Instrumento Musical
Bimestre / Quantidade de aulas / Data	1º bimestre / 5 aulas / 05, 12, 19 (duas aulas) e 26 de março de 2018.
Área da Filosofia / Tema	Estética Filosófica / Indústria Cultural
Problema / Conceito Filosófico	Existe originalidade da obra de arte na sociedade do consumo? / A “Aura” da obra de arte.
Conteúdo	<p>1º aula: significado filosófico da arte, originalidade e massificação da arte, arte e consumo.</p> <p>2º aula: conceitos de Cultura de Massa e Indústria Cultural.</p> <p>3º e 4º aula: função social da arte, dimensão antropológica da arte.</p> <p>5º aula: arte e filosofia, música e filosofia.</p>
Metodologia	<p>1º aula: leitura coletiva do texto <i>Arte, Produção e Indústria Cultural</i>, páginas 54 à 56, do Capítulo 3 da Unidade 1, do livro didático de Filosofia; debate em sala.</p> <p>2º aula: comentários e debate da leitura realizada extra classe do texto <i>Indústria Cultural e Cultura de Massa</i>, páginas 251 e 252, do Capítulo 25 da Unidade IX, do livro <i>Iniciação à filosofia: ensino médio</i>.</p> <p>3º e 4º aula: exposição do documentário <i>Lixo Extraordinário</i>; debate em sala.</p> <p>5º aula: produção escrita e exposição oral dos estudantes; debate em sala.</p>
Avaliação	Participação oral nas aulas; produção escrita no caderno.
Recursos	Livro didático de Filosofia; texto xerocado; computador, projetor e caixa de som; quadro branco e marcador.
Referências	<p>CHAUÍ, Marilena. Iniciação à filosofia: ensino médio. Vol. Único. 2º ed. São Paulo: Ática, 2013.</p> <p>GALLO, Silvio. Filosofia: experiência do pensamento. Vol. Único. 2º ed. São Paulo: Scipione, 2016.</p> <p>MUNIZ, Vik. Lixo Extraordinário. Documentário. Direção João Jardim. Brasil: 2010.</p>

