



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



**ENSINO DE FILOSOFIA NA AMAZÔNIA RONDONIENSE:
AS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES NO ENSINO TÉCNICO DO INSTITUTO FEDERAL DE
RONDÔNIA SOBRE SUA PRÁTICA**

Porto Velho (RO)
2019

EULIENE DA SILVA GONÇALVES

**ENSINO DE FILOSOFIA NA AMAZÔNIA RONDONIENSE:
AS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES NO ENSINO TÉCNICO DO INSTITUTO FEDERAL DE
RONDÔNIA SOBRE SUA PRÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Orientadora: profa. Dra. Carmen Tereza Velanga

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Porto Velho (RO)
2019



EULIENE DA SILVA GONÇALVES

**ENSINO DE FILOSOFIA NA AMAZÔNIA RONDONIENSE: AS CONCEPÇÕES DO
DOCENTE DE FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO DO IFRO SOBRE SUA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação - MEDUC, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas - NCH, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, na linha de pesquisa de *Formação Docente* como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Data da aprovação: 05/08/2019

BANCA EXAMINADORA:



Prof.(a) Dr.(a) Carmen Tereza Velanga
(Orientador - PPGE/UNIR)



Prof.(a) Dr.(a) Eulina Maria Leite Nogueira
(Membro Externo – PPGE/UFAM)



Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof.(a) Dr.(a) Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Suplente – PPGE/UNIR)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

G635e Gonçalves, Euliene.

Ensino de filosofia na Amazônia rondoniense: as percepções dos docentes no ensino técnico do Instituto Federal de Rondônia sobre sua prática / Euliene Gonçalves. -- Porto Velho, RO, 2019.

214 f. : il.

Orientador(a): Prof. PhD Carmen Tereza Velanga

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação. 2.Ensino Técnico. 3.Ensino de Filosofia. I. Velanga, Carmen Tereza. II. Título.

CDU 377:13

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905

AGRADECIMENTOS

A Deus.

A minha esposa pela compreensão e colaboração, ao meu filho por, pacientemente, ter transcrito as falas do grupo focal minuciosamente.

Aos professores de Filosofia do IFRO pela disponibilidade qualitativa na colaboração com reflexões que vão além de meros dados para pesquisa de campo.

A Profa Dr^a Carmen Velanga por favorecer a liberdade de pensamento na produção intelectual e transcender a orientação com lições para vida.

Ao Prof Dr Clarides de Barba pelos questionamentos epistemológicos acerca do ensino de Filosofia e das ideias pedagógicas.

A Profa Dr^a Eulina Nogueira pelas ponderações acerca das lacunas e pontos fortes das reflexões da pesquisa.

DEDICATÓRIA

A minha amada esposa Graziela,
ao meu genial filho Geovani
e a minha guerreira filha Maria Clara

Ao meu honrado pai Orozimbo, a minha zelosa mãe Ilza Ermita (in memoriam),
e aos meus irmãos: o sábio Ítalo e o zeloso Elendiovar,
e a nova amada da família: Armira

Aos seres humanos com o qual professo um maior preparo na docência em Filosofia.

“[...] educação é coisa do coração [...]”

Dom Bosco

**Educação “[...] é um ato de amor, por isso, um ato de
coragem [...]”**

Paulo Freire

**Educação é formar o ser humano transformando todas
as suas dimensões para melhorá-lo junto com os outros
num diálogo respeitoso e responsável**

Euliane Gonçalves

GONÇALVES, Euliane da Silva. ensino de Filosofia na Amazônia rondoniense: as percepções dos docentes no ensino técnico do **INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA** sobre sua prática. 2019. 186f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2019.

RESUMO

Pressupõe o Brasil contemporâneo marcado pela sociedade tecnológica de economia capitalista. Identifica não haver literatura aprofundando o problema do ensino da Filosofia na Educação Profissional Técnica Média concomitante e subsequente. Objetiva analisar as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do Instituto Federal de Rondônia sobre sua prática. Utiliza o método fenomenológico de abordagem qualitativa realizando pesquisa bibliográfica, documental e de campo por meio da coleta de dados dos Projetos Pedagógicos dos Cursos técnicos em questão, de grupo focal com os professores. Saviani (2008, 2010), Libâneo (1999, 2010a) e Gadotti (2000b, 2008) apresentam vários pensamentos pedagógicos que podem influenciar a prática docente. Através de Alves (2002, 2004, 2009) e Moraes Filho (1959) apresenta um panorama do ensino da Filosofia que historicamente esteve centrado na reprodução de informações via História da Filosofia e agora está relacionado à resolução de problemas. Resgata-se o conceito de currículo tradicional, crítico e pós-crítico com Silva (2005), Sacristán (2000), Sacristán e Gomez (1998) para a partir, especialmente, de Gallo (2004, 2006, 2009, 2012) e Rocha (2015), aprofundar a questão do currículo e do ensino de Filosofia centrada na história, nos temas e nos problemas. Conceitua Filosofia como busca do sentido que todos possuem o direito de exercitar. Percorre a história da Rede de Educação profissional para mostrar os Institutos Federais como uma estratégia inovadora e promissora para educação e a economia. Após análise dos dados coletados na pesquisa de campo percebe-se que a Filosofia se manifesta no ensino técnico, concomitante e subsequente, em sua variante ética no eixo de formação humana, com ementa favorecendo a abordagem crítica e pós-crítica; que a maior parte dos professores centra sua prática valorizando temas e problemas da Filosofia relacionando-a com o mundo do trabalho; que objetiva favorecer o início de um processo de reflexão sobre a realidade circundante; e que a técnica mais utilizada é a aula expositiva-dialogada e atividades que envolvam grupos de estudantes. Os professores do IFRO estão conseguindo ser uma esperança para os estudantes não se limitarem ao ensino puramente técnico por meio do ensino da Filosofia.

Palavras-chave: Educação, Ensino Técnico, Ensino de Filosofia.

GONÇALVES, Euliane da Silva. Teaching of Philosophy in the Rondoniense Amazon: the perceptions of teachers in Instituto Federal de Rondônia technical education about their practice. 2019. 186f. Dissertation (Academic Master's Degree in Education) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, RO, 2019.

ABSTRACT

It presupposes contemporary Brazil marked by the technological society of the capitalist economy. It identifies that there is no literature deepening the problem of the teaching of Philosophy in Concomitant and subsequent Average Technical Vocational Education. It aims to analyze the perceptions of Philosophy professors in the concurrent / subsequent EPTM of the Instituto Federal de Rondônia about their practice. It uses the phenomenological method of qualitative approach conducting bibliographic, documentary and field research through the collection of data from the Pedagogical Projects of the technical courses in question, focus group with teachers. Saviani (2008, 2010), Libiliar (1999, 2010a) and Gadotti (2000b, 2008) present several pedagogical thoughts that may influence teaching practice. Through Alves (2002, 2004, 2009) and Moraes Filho (1959) presents an overview of the teaching of philosophy that historically was centered on the reproduction of information via the history of philosophy and is now related to problem solving. The concept of traditional, critical and post-critical curriculum is rescued with Silva (2005), Sacristán (2000), Sacristán and Gomez (1998), especially from Gallo (2004, 2006, 2009, 2012) and Rocha. (2015), to deepen the issue of curriculum and the teaching of philosophy centered on history, themes and problems. Conceptualize philosophy as a search for the meaning that everyone has the right to exercise. It goes through the history of the Vocational Education Network to show the Federal Institutes as an innovative and promising strategy for education and the economy. After analyzing the data collected in the field research, it can be seen that Philosophy manifests itself in the technical education, concomitant and subsequent, in its ethical variant in the axis of human formation, with comments favoring the critical and post-critical approach; that most teachers focus their practice valuing themes and problems of philosophy relating it to the world of work; which aims to favor the beginning of a process of reflection on the surrounding reality; and that the most used technique is the dialogued expository class and activities that involve groups of students. IFRO teachers are managing to be a hope for students not to limit themselves to purely technical teaching through the teaching of philosophy.

Keywords: Education, Technical teaching, Philosophy Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Panorama da presença do IFRO em Rondônia até 2017	124
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Tempo de contrato trabalhista dos filósofos com o IFRO e tempo de experiência como professores de Filosofia até 2018.30
- Gráfico 2 - Experiência docente do professor de Filosofia do IFRO até 2018 no nível médio de ensino da Educação Básica e Profissional.31
- Gráfico 3 - Tendências de organização curricular real segundo a concepção do próprio Filósofo na docência na EPTM concomitante/subsequente do IFRO 2018 137
- Gráfico 4 - Os fatores que mais atrapalham a prática docente ao lecionarem alguma disciplina com viés filosófico na EPTM concomitante/subsequente do IFRO ..150
- Gráfico 5 - Os fatores que mais facilitam a prática docente ao lecionarem alguma disciplina com viés filosófico na EPTM concomitante/subsequente do IFRO ..154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil tradicional dos professores de Filosofia do IFRO 2018.....	26
Quadro 2 - Perfil sexual e de gênero dos professores de Filosofia do IFRO 2018 ...	27
Quadro 3 - Ano em que os professores do IFRO 2018 concluíram a graduação em Filosofia.....	27
Quadro 4 - Tipo de graduação em Filosofia dos professores do IFRO 2018	28
Quadro 5 - Modalidade de graduação em Filosofia dos professores do IFRO 2018.	28
Quadro 6 - Outra graduação dos professores de Filosofia no IFRO 2018	29
Quadro 7 - Pós-graduação em andamento ou concluída dos professores de Filosofia no IFRO 2018.....	29
Quadro 8 - Nomenclatura das ideias pedagógicas centradas na educação como formação ética.....	40
Quadro 9 - Nomenclatura das ideias pedagógicas em período de transição a partir de Gadotti (2008).	46
Quadro 10 - Nomenclatura das ideias pedagógicas centradas na educação como formação política, no sentido de Severino (2006), em Gadotti (2008)	49
Quadro 11 – Semelhança e diferença entre Gadotti (2008) e Saviani (2008, 2010) .	54
Quadro 12– Nomenclatura das Ideias pedagógicas centradas na educação como formação política, no sentido de Severino (2006), em Saviani (2008, 2010) e Libâneo (1999).....	57
Quadro 13 - Nomenclatura das ideias pedagógicas na atualidade identificadas por Gadotti (2008).	62
Quadro 14 - Nomenclatura das ideias pedagógicas na atualidade identificadas por Libâneo (2010a) e Saviani (2010).	68
Quadro 15 - A Filosofia como disciplina nas principais reformas e leis do período da Primeira a Quarta República	78
Quadro 16 – EPTM concomitante e subsequente ofertada pelo IFRO 2018	125
Quadro 17 - Ementa, carga horária, requisitos de formação das variantes de disciplina de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO 2018.	126

Quadro 18 - Objetivo do ensino de qualquer disciplina com viés filosófico no ensino técnico concomitante e/ou subsequente	134
Quadro 19 - Justificativas do Gráfico 3	139
Quadro 20 - Correntes filosóficas e pensadores e pensadores que influenciam a prática docente dos professores no IFRO em 2018	141
Quadro 21 - Procedimentos metodológicos utilizados nas aulas de disciplinas com viés filosófico no ensino técnico concomitante/subsequente do IFRO 2018	143
Quadro 22 – Ênfases relacionadas ao Gráfico 4	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABE	Associação Brasileira de Educação
APL	Arranjo Produtivo Local
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia
EaD	Educação a Distância
EAFs	Escolas Agrícolas Federais
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do ensino Médio
EPTM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETFs	Escolas Técnicas Federais
Future-se	Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
OBCs	Organizações de Base Comunitária
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
ONGs	Organizações Não-Governamentais
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RFEP	Rede Federal de Educação Profissional
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Pedagógicas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
2.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA	20
2.2 Procedimentos metodológicos de coleta de dados	23
2.3 Sobre a análise de dados	33
3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E AS IDEIAS PEDAGÓGICAS	36
3.1 Ideias educacionais presentes na prática docente	38
4 O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO	74
4.1 Aspectos da trajetória do ensino de Filosofia no nível Médio	74
4.1.1 <i>Brasil Colônia</i>	74
4.1.2 <i>Brasil Império</i>	76
4.1.3 <i>Brasil República</i>	77
4.2 O ensino de Filosofia: Currículo e didática para os jovens na atualidade	86
4.2.1 <i>Concepções de Currículo</i>	86
4.2.2 <i>Concepções de currículo de Filosofia</i>	92
5 O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO TÉCNICO MÉDIO ..	106
5.1 Os caminhos da educação profissional no Brasil a partir da base legal	106
5.2 Legislações pertinentes a EPTM concomitante/subsequente	118
6 QUAL O LUGAR DA FILOSOFIA NA ETPM CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE DO IFRO?	123
6.1 <i>Lócus da pesquisa: o IFRO</i>	123
6.2 A Filosofia expressa nos cursos	126
6.3 A voz do docente filósofo: concepções sobre sua própria prática	133
6.3.1 <i>A percepção dos filósofos sobre sua prática docente no ensino técnico concomitante e subsequente no IFRO</i>	133
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	176
APÊNDICE A -TCLE do questionário <i>online</i> para o professor.....	177
APÊNDICE B -TCLE do grupo focal para o professor	178
APÊNDICE C -Questionário <i>online</i>	179
APÊNDICE D -Roteiro parao grupo focal	192
APÊNDICE E -PPC organizados em quadros categorizadas	194
ANEXOS	208
ANEXO 1 -Parecer Consubstanciado do CEP	209

1 INTRODUÇÃO

A colaboração da Filosofia na atual configuração do Ensino Médio da Educação Básica está legalmente amparada no § 2º do artigo 35-A da Lei 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Situa a Filosofia como um estudo e prática obrigatória na BNCC - Base Nacional Comum Curricular - dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A BNCC (BRASIL, 2017a) pressupõe outros dois documentos referenciais: Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacional (BRASIL, 2000) e as OCNs - Orientações Curriculares Nacional (BRASIL, 2006c). Ambos servindo como norte para Filosofia no Ensino Médio.

O foco da reflexão é a situação da Filosofia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas formas concomitante e subsequente¹. Nota-se a presença da atuação de Filósofos como professores de Filosofia nessa forma de educação técnica. Entretanto, não foram encontradas orientações legais ou reflexões filosóficas e pedagógicas que norteiem explicitamente a colaboração da Filosofia nessas formas, desse nível, dessa Educação na legislação brasileira, em periódicos científicos *qualis* A e B, nem na base de dados vinculada a Plataforma Sucupira até o final de 2018. Essa situação é reforçada com Gelamo (2009) que, via revisão de literatura, reforça a precariedade das pesquisas na área do ensino de Filosofia.

Por isso o questiona-se qual a finalidade da Filosofia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas formas concomitante e subsequente²? O

¹ “Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:
I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

[...]

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, [...] será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

[...]” (BRASIL, 1996).

² Doravante na pesquisa: a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma concomitante será identificada com a expressão “EPTM concomitante”; Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma subsequente será identificada com a expressão “EPTM subsequente”; Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma concomitante e subsequente será identificada com a expressão “EPTM concomitante/subsequente”.

quê de Filosofia é ensinado? Como ensinar a filosofar em um ambiente educacional técnico-pragmático? Diante a constatação da inexistência de orientações específicas para as questões, a pesquisa tem como questão norteadora: quais as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – sobre sua prática? Tendo presente a relevância da questão norteadora, para atingir minha busca epistemológica, o objetivo geral da pesquisa é analisar as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua própria prática.

Socialmente, analisar esse o problema é importante para saber se os professores, principais responsáveis de zelar pela aprendizagem, estão percebendo que conseguem ajudar os estudantes no exercício da Filosofia.

A partir das reflexões de Ramos (2008) pode-se entender as modalidades de curso Técnico no qual se encontra o problema e nisto a sua relevância social. Segundo a autora, os cursos técnicos subsequentes devem ser para formação permanente dos trabalhadores. Os cursos concomitantes só possuem significado quando os sistemas de ensino não têm condições de ofertar o Ensino Médio integrado. Estas duas modalidades atendem a necessidade imediata da população que precisa ter renda o mais rápido possível para sobreviver.

Essas pessoas buscam a sobrevivência em uma sociedade que possui como uma de suas características marcantes o capitalismo tecnocrático, informacional. Esse possui como modelo a ciência, a técnica, o utilitarismo e exclui problemas indispensáveis para a realização do ser humano. Dimensões relacionadas ao lúdico, a arte, ao prazer nas relações humanas, a gratuidade, ao senso crítico, a felicidade, a mística, ao sentido da vida são menosprezadas em detrimento do útil, imediato e eficiente. O atrofiamento dessas dimensões pode levar o homem ao fracasso existencial, pois, não favorece a sua realização de forma integral.

Os trabalhadores e seus filhos que buscam a EPTM concomitante/subsequente possuem o direito de participarem de um processo que não os reduzam a condição de objeto para alcançar o lucro, cada vez maior. Devido à situação de vulnerabilidade econômica elas, resgatando o princípio da dignidade humana (KANT, 1980), não pode ser tratadas como meio, sempre como fim.

Esses estudantes devem participar na EPTM concomitante/subsequente de aulas que possuem temas ligados diretamente a reflexão filosófica e que são ministradas por filósofos. A Filosofia nesse espaço manifesta-se como uma

possibilidade de minimizar a *hiper* valorização da dimensão técnica em detrimento de outras, também essenciais a realização humana.

Ensinar Filosofia é um problema filosófico e atualmente no Brasil há um mestrado profissional³ em rede nacional voltado para esta problemática. Cientificamente o ensino de Filosofia é enquadrado na ciência da educação em especial nas pesquisas sobre didática e currículo.

Após pesquisar na plataforma Sucupira da CAPES e nos periódicos *online* encontrei artigos, dissertações e tese⁴ pesquisando a Filosofia na EPTM articulada integrada ao Ensino Médio regular da Educação Básica. De acordo com Gelamo (2009), há vários escritos, no Brasil, sobre o problema da matéria de ensino de Filosofia, contudo, não são suficientes para sanar a questão dessa disciplina na Educação Básica e Superior.

Durante a pesquisa supracitada foi encontrado apenas o artigo “Ética no ensino técnico” (MONTEIRO; PINTO, 2019) refletindo sobre a questão da Filosofia na EPTM concomitante/subsequente. Isso demonstra que a presente pesquisa é cientificamente relevante, pois, este é um campo, não genialmente inusitado, mas inexplorado na educação.

Pessoalmente, pesquisar sobre o ensino de Filosofia é analisar um dos elementos mais marcantes em minha vida. Leciono desde 1999, faz 20 anos que estou lidando com os conhecimentos filosóficos para ajudar as pessoas em suas trajetórias de vida. Lecionei Filosofia em área indígena, no segundo grau colegial e magistério; no Ensino Médio, antes e depois de sua obrigatoriedade; na licenciatura em Filosofia; no ensino técnico de nível básico, médio e superior; no ensino público e privado; em escolas religiosas e laicas, da periferia e do centro, organizadas e desorganizadas, de alto rendimento intelectual e de “baixo rendimento”; e em cursinhos de pré-vestibular. Dediquei-me em vários ambientes educacionais a ensinar Filosofia: será que consegui?

Trabalhei durante vários anos manhã, tarde, e noite: não para ganhar mais dinheiro, mas para sobreviver. Eu ia de uma escola a outra, muitas vezes a pé, tendo como alimentação apenas o que era oferecido como lanche. Ainda, irei

³ Maiores informações sobre este mestrado ver <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/>

⁴ A expressão está no singular pois foi encontrado apenas a tese “O Ensino de Filosofia no Ensino Médio Técnico: o exercício de si como modo de vida filosófica” (VANDRESEN, 2019) em que reflete sobre o ensino de filosofia no ensino técnico, mas priorizando a EPTM articulada integrada ao Ensino Médio regular da Educação Básica.

pesquisar as aulas de Filosofia de professores que vivem esta luta pela sobrevivência. Agora estou no IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia com dedicação exclusiva. Não atende as minhas necessidades como esperava, mas ao menos agora tenho mais tempo para refletir sobre o que fazia e faço como professor.

Estou em sintonia com Schön (2000), para o qual o exercício reflexivo, como propulsor da autonomia profissional, precisa ser uma postura constante e alicerçada no trabalho docente do dia-a-dia. Resolvi centralizar minha reflexão não no passado – por mais que este esteja sempre presente – mas no espaço educativo que estou atualmente, visando contribuir com o constante processo de ajuizamento da teoria via prática e vice-versa.

Contudo, essa modalidade de ensino está inserido dentro de uma concepção de educação. Por isso tenho como primeiro objetivo específico identificar quais os possíveis pensamentos pedagógicos que influenciam a prática docente manifestada nas análises da questão norteadora. Considerando que as reflexões mais próximas do ensino de Filosofia na EPTM são encontradas na situação da Filosofia como disciplina curricular no Ensino Médio da Educação Básica, tem-se como segundo objetivo específico analisar as tendências do ensino de Filosofia na história do Ensino Médio da Educação Básica no Brasil com a intenção de colaborar para compreensão das percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua prática. O terceiro objetivo específico é identificar o possível lugar da Filosofia no currículo da EPTM concomitante/subsequente. Para atingir tais objetivos: um primeiro passo é caracterizar a Rede Federal de Educação Profissional – RFEP – no Brasil oficialmente criada em 1909; e o segundo passo é identificar as legislações pertinentes a EPTM concomitante/subsequente.

Atingido esses objetivos na construção de um arcabouço teórico, passa-se a quarta meta específica de analisar os dados acerca do ensino de Filosofia expresso nos PPC – Projeto Pedagógico do Curso – da EPTM concomitante/subsequente do IFRO e nas percepções de seus docentes de Filosofia sobre sua prática.

Nesse sentido, a Dissertação está organizada em um total de seis seções. Inicialmente, a Introdução apresenta a explicação do tema, a questão norteadora e os objetivos da pesquisa. A segunda seção demonstra a cientificidade da

dissertação pela utilização rigorosa do percurso metodológico da pesquisa por meio da caracterização da metodologia, os procedimentos de coleta e análise de dados.

A terceira seção é especificada de “o papel da educação e os pensamentos pedagógicos presentes na prática docente”. Ela possui uma subseção: o pensamento pedagógico na prática docente.

A seção 4 é intitulada de “o ensino de Filosofia no nível médio”. Nessa há duas subseções: aspectos da trajetória do ensino de Filosofia no nível médio brasileiro; e o ensino de Filosofia: currículo e didática para os jovens na atualidade.

A seção 5 é nomeada de “O lugar da Filosofia no currículo do ensino técnico médio”. Essa possui quatro subseções: os caminhos da educação profissional no Brasil a partir da base legal; e legislações pertinentes a EPTM concomitante/subsequente.

Estas seções formam o arcabouço teórico necessário para acolher as informações oriundas dos PPC e dos professores sujeitos da pesquisa. Nisso, a seção 6 está voltada para apresentação dos dados coletados na pesquisa de campo e, simultaneamente, a análise dos resultados.

Logo, supõe-se que a pesquisa apresentada por meio dessas seis seções conseguirá atingir do objetivo geral de analisar as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua prática.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção apresenta-se a caracterização da pesquisa que partiu das percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO.

2.1 Caracterização metodológica

A pesquisa tem como intencionalidade primordial analisar as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua própria prática. Ela busca sentidos de vivências pessoais, portanto, visando a seriedade dos resultados em harmonia com a condição humana, é caracterizada como qualitativa. A escolha por essa abordagem é uma exigência do objeto investigado que necessita de coleta e análise de dados, de forma possibilitar descrevê-lo o mais adequadamente possível.

A abordagem qualitativa tem como recurso básico inicial a descrição o mais fiel possível às representações de sentidos expressos pelas pessoas nos seus discursos manifestam e camuflam o que estão dizendo e pensando, às vezes até inconscientemente.

[...] só haverá Ciência Humana se nos dirigirmos a maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados [...] [deixando] um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados [...] na sua vivacidade representativa. (MARTINS, 2000, p. 51)

Voltar-se para as percepções dos professores de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua prática manifestada em suas representações não é ter “[...] a linguagem como objeto de estudo e sim focar o que surge no interior da linguagem no qual o [...]” (MARTINS, 2000, p. 51) docente está imerso, na forma como ele representa para si mesmo.

Dessa forma a opção pela abordagem qualitativa não é produto apenas da ciência a qual está alinhada a pesquisa e sim devido uma solicitação do objeto de

investigação que se intenciona aprofundar. Por ser um fenômeno repleto de conteúdos de vivências, não aparece imediatamente à experiência e nem é resultado de mera indução. Nisso, o eixo teórico-metodológico da Fenomenologia transpõe como possibilidade ímpar de elucidar e compreender os complexos processos de constituição da subjetividade, transcendendo preconceitos e descrições fechadas.

A Fenomenologia é uma corrente filosófica criada pelo filósofo alemão Husserl. Ela pretende ser o conhecimento da experiência da consciência. Para ele (HUSSERL, 2000), a Filosofia em sua história, especialmente de Kant a Hegel, o exame da consciência estava repleto de conceitos linguísticos e metafísicos que não possibilitavam um contato direto com a maneira pela qual a consciência se manifestava. Nisso, era necessário voltar às coisas mesmas, observar com todos os sentidos e com a razão como a consciência atua, antes de qualquer teorização.

Voltar as coisas mesmas é perceber como se realiza a relação da consciência com os objetos sem a interferência de qualquer construção metafísica, linguística ou teórica anterior. É a tentativa de voltar à experiência primordial para especificar conteúdos de conhecimento. A partir de uma simples experiência perceptiva no espaço e tempo presente começa-se a filosofar.

Para Husserl (2000) consciência é uma intencionalidade, ela é sempre consciência de algo. A pessoa só é enquanto está em relação a algo. Não se é isolado e sim em relação. Ao analisar as percepções dos professores sobre sua própria prática não se fecha em um fenomenismo – conceber que só existem essas percepções e nada mais. Busca-se compreendê-las em uma rede de relações. Voltar as coisas mesmas, as experiências primordiais, é concebê-las em suas relações afetivas, emocionais, intelectuais, místicas, sociais, econômicas.... Nisso, a pesquisa fenomenológica propõe o retorno a totalidade do mundo vivido pelas pessoas.

Por meio desse eixo teórico-metodológico buscam-se respostas na consciência que os docentes possuem de sua prática. Contudo, não é restrito a uma única fala, mas a de quase todos os docentes de Filosofia do IFRO em 2018. Utiliza as várias falas para realizar um contraponto entre elas mesmas e dessas com os dados coletados nos PPC sobre o ensino de Filosofia.

Triviños (1987) mostrou dois passos do método fenomenológico. O primeiro passo para usá-lo é questionar o conhecimento que aparece como verdade.

Suspendendo temporariamente as crenças e proposições e colocando-o entre parênteses. O segundo é a redução fenomenológica, voltar às coisas mesmas e deixá-las se manifestar.

O método fenomenológico transcende a mera descrição passiva, pois, realiza interpretação por meio da reflexão. Essa atitude de abertura possibilita descobrir sentidos menos explícitos e alcançar o fundamental do fenômeno. Portanto,

[...] parte da compreensão de nosso viver – não de definições ou conceitos – da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar. A percebermos novas características do fenômeno [...] surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão. (MASINI, 2000, p. 63)

Sendo assim, há três etapas contínuas e dinâmicas para aplicar o método fenomenológico: a primeira é ter consciência crítica da compreensão que já existe e suspender, temporariamente, para dar continuidade a pesquisa; a segunda é voltar as coisas mesmas descrevendo reflexivamente suas manifestações; a terceira é essa outra compreensão a que se chega, fruto de uma nova interpretação do fenômeno.

Por isso, a pesquisa possui um arcabouço teórico, mas não o tem de forma fechada, dogmática. É uma forma aberta de compreender que exige a coleta de dados para serem interpretados reflexivamente e assim gerar outra compreensão do mundo da vida, da prática docente do professor de Filosofia da EPTM concomitante/subsequente do IFRO.

Essa postura adotada que permeia a pesquisa e desemboca na análise das concepções dos docentes está de acordo com o “[...] enfoque fenomenológico [que] furta-se à validação do já conceituado [...] sem prévia reflexão e volta-se para o não pensado [...]. [E] Propõe uma reflexão exaustiva, sempre e contínua [...]” (MASINI, 2000, p. 66) para compreender o fenômeno. Dessa maneira, colaborar para o contínuo processo de ajuizamento da teoria por meio da prática.

A pesquisa descreve, explora analisa aspectos do fenômeno das percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua prática e ao mesmo tempo proporciona maior familiaridade com o método de ensino de Filosofia numa realidade ainda não pesquisada pela comunidade acadêmica para assim colaborar na ampliação da compreensão para melhorar esse ensino.

2.2 Procedimentos metodológicos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados são divididos em duas etapas que se complementam: a pesquisa para embasamento teórico e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica favoreceu o embasamento teórico para, de acordo com a Fenomenologia, uma compreensão aberta do objeto de pesquisa que abrangeu a leitura de *sítes*, artigos, livros, dissertações, teses e legislação brasileira. Perpassou pela coleta das fontes bibliográficas vinculadas à temática; pela leitura seletiva do subsídio selecionado; pela ordenação e análise do material fichado; pelas conclusões a partir da intencionalidade da pesquisa. A utilização desse instrumental atravessou toda a pesquisa, desde o início até o período de análise dos dados.

A pesquisa documental foi instrumento técnico quanto a coleta de dados ao consultar os PPC da EPTM concomitante/subsequente do IFRO e assim ter sua manifestação como pessoa jurídica quanto ao ensino de Filosofia no curso técnico concomitante e subsequente favorecendo o diálogo com as falas dos professores de Filosofia).

O projeto de pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia, conforme exige o Protocolo da Resolução 196/96, o qual foi registrado na Plataforma Brasil em 18 de dezembro de 2018, sob o registro CAAE 02747318.8.0000.5300, e aprovado em 20 de dezembro de 2018 (Anexo 1).

A etapa da pesquisa de campo ocorreu no período de 16 de abril de 2019 à 11 de julho de 2019. Envolveu realização de questionário *online* com questões abertas e fechadas, de grupo focal e coleta dos PPC dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes do IFRO.

Inicialmente foram realizados contatos informais, individuais com todos os professores de Filosofia do IFRO, solicitando que voluntariamente participassem da pesquisa via questionário *online* com questões abertas e fechadas e/ou do grupo focal. Para tal foi utilizado o *e-mail* institucional, o programa de rede social WhatsApp e telefone celular particular.

Dos 18 professores de Filosofia do IFRO em 2018 que atuaram no ensino técnico concomitante e/ou subsequente 16 responderam o questionário. Sendo que um não respondeu aos contatos e o outro é o pesquisador. Para realização do

questionário foi utilizado o *software* de pesquisa e inquéritos *online* Survio (Apêndice C) no qual os 16 professores que aceitaram respondê-lo tiveram acesso via link enviado por e-mail institucional. Antes do envio do link por e-mail o questionário foi testado com sujeitos aleatórios e depois finalizado para a pesquisa.

Para ser participante voluntário no questionário *online* e/ou no grupo focal os critérios de inclusão foram: ser graduado em Filosofia; ter lecionado alguma disciplina com conteúdo filosófico na EPTM concomitante/subsequente oferecida pelo IFRO até o final do ano de 2018; aceitar o convite de ser participante voluntário segundo condições expressas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor – TCLE. Esse tinha um específico para o grupo focal e outro para o questionário *online*. Este era a primeira página do questionário (Apêndice A). Aquele foi assinado numa página física (Apêndice B).

Dos 16 professores, 6 foram convidados a participar do grupo focal e aceitaram. O critério foi a identificação da maior quantidade de docentes filósofos que estavam residindo em uma mesma cidade e assim minimizar o ônus para a pesquisa e para os participantes. O grupo focal foi realizado em duas reuniões de aproximadamente quarenta e cinco minutos e três participantes cada. A primeira reunião foi no dia 22 de maio de 2019 e a segunda reunião no dia 29 do mesmo mês. Ambas as reuniões foram guiadas pelo roteiro para o grupo focal com os professores (Apêndice D).

O grupo focal e o questionário *online*, com questões abertas e fechadas, foram realizados com os sujeitos da pesquisa, e tiveram como finalidade norteadora identificar como os docentes de Filosofia percebem sua prática pedagógica no ensino técnico concomitante e subsequente no IFRO.

A opção pelo questionário *online* ocorreu por abranger e registrar automaticamente maior número de informações, de diversos locais do estado, de forma flexível e de fácil acesso. Ele favoreceu conhecer a opinião dos sujeitos sobre o objeto da pesquisa com maior imparcialidade (SEVERINO, 2013).

O grupo focal reúne pessoas diferentes, convidadas por compartilharem um tema que norteia a investigação a partir de um conhecimento prévio. Ele se fundamenta na tendência humana de se posicionar frente alguma questão na interação com os sujeitos e visa “[...] atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que,

frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados” (BACKES et al., 2011, p. 439).

Há seis finalidades dos grupos focais. Entre elas, duas atendem diretamente a intencionalidade da pesquisa: “clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes; [...] e facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual” (GATTI, 2012, p. 10–11).

A partir dessa compreensão, a opção por esse instrumental, deve-se ao alinhamento que o mesmo possui com o método fenomenológico, favorecendo um diálogo reflexivo sobre a questão norteadora que transcenda os limites subjetivos do pesquisador.

O procedimento científico exige que as atividades sejam rigorosamente registradas. Então, para o registro das duas reuniões dos grupos focais foi utilizado a gravação em áudio.

Na análise das respostas de ambas as técnicas, questionário *online* e grupo focal, os nomes dos professores foram substituídos pela letra grega “φ” e “Φ”⁵ acompanhada de um número. A letra “Φ” quando for regra padrão da língua portuguesa iniciar com letra maiúscula e a letra “φ” quando for regra iniciar com letra minúscula. Elas serão acompanhadas de um número; de 1 a 16 no questionário. Exemplo: φ1, φ2, φ3...; para identificar as contribuições dos participantes do grupo focal será acrescentado após as letras gregas as seis primeiras letras do alfabeto português, sendo: φA, φB, φC para os sujeitos participantes da primeira reunião do grupo focal; e φD, φE, φF para os participantes da segunda reunião. Dessa forma atende-se o critério de na publicidade manter o sigilo das identidades dos sujeitos voluntários.

Considerando os dados coletados via questionário *online*, O ensino de Filosofia no Curso Técnico do IFRO, traçou-se um perfil dos 16 filósofos do IFRO 2018 que participaram voluntariamente da pesquisa. Apesar de não ser o foco da pesquisa analisar a identidade dos professores de Filosofia do IFRO em suas múltiplas dimensões, considere relevante apresentar algumas características do perfil dos mesmos com a intenção de imergir na realidade dos sujeitos da pesquisa para então fazer emergir as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM

⁵“φ” e “Φ” são as letras “f” e “F” na língua portuguesa. Foram escolhidas, pois normalmente são adotadas como símbolos da Filosofia.

concomitante/subsequente do IFRO. Essa postura parte da convicção de que os sujeitos da pesquisa não podem ser tratados apenas como coisas a serem estudadas, como meros objetos inanimados. Apresentar esses traços do perfil dos mesmos ajuda a percebê-los como membros de uma sociedade humana que deve ser respeitada em sua dignidade. Dessa forma, se está em consonância com o método fenomenológico, ao pesquisar voltando-se para totalidade o mundo vivido pelas pessoas. Esse perfil pode ser visualizado no Quadro 1 e no Quadro 2:

Quadro 1 - Perfil tradicional dos professores de Filosofia do IFRO 2018

Idade		Descendência		Naturalidade		Estado civil		Filhos(as)	
aspecto	quantidade	aspecto	quantidade	aspecto	quantidade	aspecto	quantidade	aspecto	quantidade
de 25 a 29 anos	1	Europeia/ ocidental	11	RO	6	União c/ cônjuge (casado, união estável)	9	Não!	6
de 30 a 39 anos	5	Africana/ afro- brasileira	9	MT, PR e SP	2 cada	Sem união (solteiro, viúvo, divorciado)	7	Sim! (em média 1 ou 2 filhos)	8
de 40 a 49 anos	9	Indígena	4	nulas	4				

Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

Quadro 2 - Perfil sexual e de gênero dos professores de Filosofia do IFRO 2018⁶

Gênero segundo o padrão dominante		Sexo biológico		Orientação sexual		Identidade de gênero	
aspecto	quant.	aspecto	quant.	aspecto	quant	aspecto	quant.
Homem	14	Macho	13	Heterossexual	12	Cisgênero	12
Mulher	2	Fêmea	2	Homossexual	2	Transgênero	3
		Intersexual	1	Bissexual	1	Outra	1

Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

Os quadros colaboram para apresentar os sujeitos da pesquisa. No Quadro 1 demonstra-se que a maioria dos Filósofos do IFRO estão na faixa etária de 40 a 49 anos, e descendem de europeus e africanos. Há um equilíbrio quantitativo em relação a migrantes e professores que nasceram em Rondônia; entre os que possuem e não possuem uma união com cônjuge; e os que possuem e não possuem filhos.

No quadro 2 demonstra-se o predomínio do padrão social homem, macho, heterossexual e cisgênero. Essas são as características dos que normalmente praticam o preconceito contra as minorias. Não que necessariamente isso aconteça entre eles, mas indica o lugar do discurso. Entretanto $\frac{1}{4}$, um quarto dos professores (as) de Filosofia do IFRO sai desse padrão dominante que compõe as características dominantes no *status quo*.

Os quadros e gráficos a seguir apresentam os sujeitos em relação à formação acadêmica e profissional.

O Quadro 4 manifesta o ano em que os sujeitos concluíram a graduação em Filosofia.

Quadro 3 - Ano em que os professores do IFRO 2018 concluíram a graduação em Filosofia

Tempo	Ocorrências	%
1998 e 2000	2	12,5
1ª década do séc. XXI	6	37,5
2ª década do séc. XXI	5	31,25
Não responderam	3	18,75
Total	16	100%

Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

⁶ Classificação segundo o site <http://www.apf.pt/sexualidade/identidade-e-orientacao-sexual>.

Do Quadro 3 percebe-se que os professores de Filosofia do IFRO, 81,25%, possuem formação recente, pois, a maioria se graduou ainda no século XXI ou últimos anos do século passado. Compreende-se que são professores começando seu processo de formação. O que implica oportunidade de formação atualizada com os objetivos do IFRO e com as necessidades dos estudantes contemporâneos.

Quadro 4 - Tipo de graduação em Filosofia dos professores do IFRO 2018

Tipo de graduação	Ocorrências	%
Bacharelado	1	6,25
Licenciatura	16	100
Seminarística	3	18,75

Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

Do Quadro 4 compreende-se que os professores de Filosofia do IFRO são todos preparados para a docência com licenciatura. Ao menos 25% prepararam-se além da licenciatura com o bacharelado ou a Filosofia seminarística, demonstrando que são professores Filósofos focados diretamente na docência e que alguns ainda aprofundaram a própria identidade filosófica.

Quadro 5 - Modalidade de graduação em Filosofia dos professores do IFRO 2018

Tempo	Ocorrências	%
Presencial	14	87,5
A distância	1	6,25
Híbrido (presencial e a distância)	1	6,25
Total	16	100%

Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

No Quadro 5 nota-se que a maioria fez uma graduação presencial (87,5%) levando a compreender que apesar do avanço das tecnologias na educação, aqueles que optam por essa formação na modalidade de EaD ainda não estão inseridos de forma expressiva na docência de Filosofia. O que conduz ao desafio de o professor com formação presencial ter de buscar aprender a formar seus estudantes por meio de mecanismos da EaD, mesmo não tendo feito sua formação por essa modalidade.

Quadro 6 - Outra graduação dos professores de Filosofia no IFRO 2018

Possui outra graduação?	Ocorrências	%
Não!	10	62,5
Sim!	5*	31,25
Não respondeu.	1	6,25
Total	16	100%

Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

* Comunicação Social (1), Administração (1), Pedagogia (2), não respondeu (1).

No Quadro 6 enfatiza-se que 31% dos professores de Filosofia no IFRO reforçam sua formação com outras graduações. Desses, 25%, realizaram essa formação na área das ciências humanas/sociais. Demonstrando o empenho no grupo dos Filósofos docentes do IFRO pela busca de conhecimentos além da própria Filosofia. Isso favorece o diálogo entre as abordagens diferentes a cerca da realidade circundante, favorecendo o saber interdisciplinar.

Quadro 7 - Pós-graduação em andamento ou concluída dos professores de Filosofia no IFRO 2018

Pós-graduação	Em andamento		Concluídas		Em andamento ou concluídas	
	ocorrência	%	ocorrência	%	ocorrência	%
Especialização	1*	6,25	11***	68,75	12	75
Mestrado	5**	31,25	8****	50	13	81,25

Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

* Prática Docente na Educação de Jovens e Adultos (1);

** Mestrado Profissional Em Educação (2), Mestrado Acadêmico em Educação (2), Mestrado em Educação (1);

*** Esp. Metodologia do Ensino Superior e Especialização em Filosofia e ensino de Filosofia (1), Metodologia do Ensino Superior (1), Filosofia com Ênfase em Ética (1), Metodologia do ensino de Filosofia (1), ensino de Filosofia e Sociologia (1), Metodologia e Didática do Ensino Superior (1), Docência (1), Especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo (1), Gestão, Orientação e Supervisão escolar (1);

**** Mestrado em Estudos Literários (2), Mestrado em Psicologia (1), Mestrado Acadêmico em Educação (1), Mestrado em Educação (3), não informou (1).

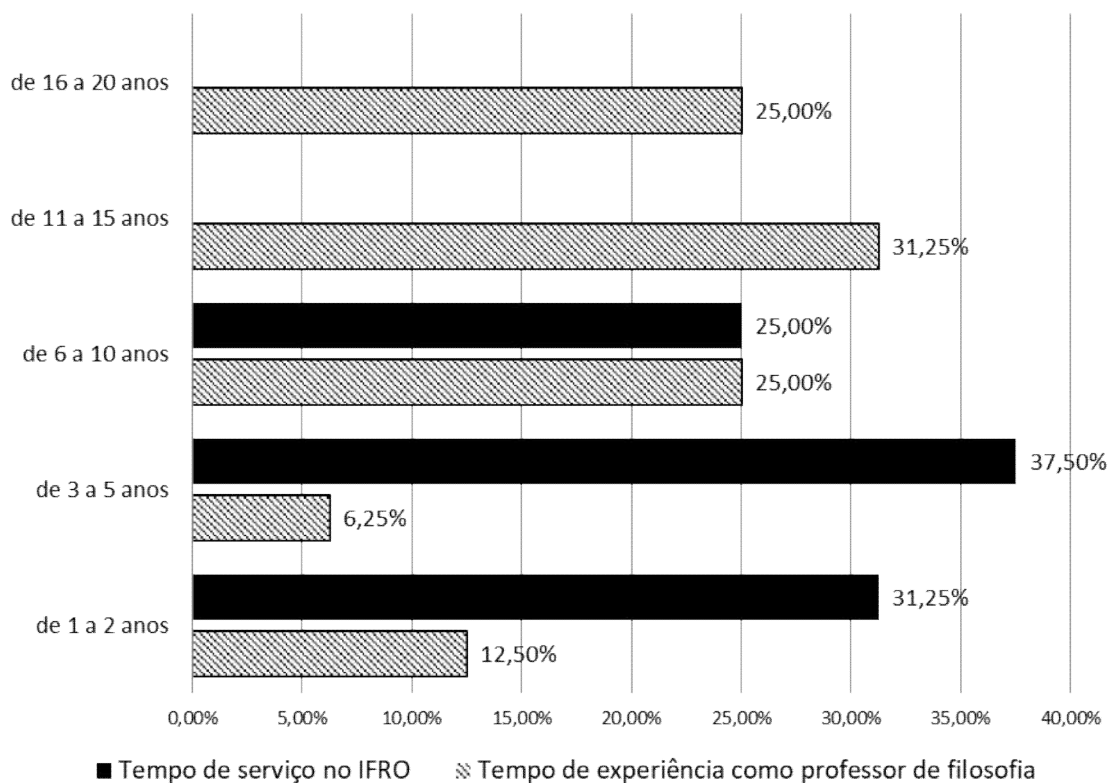
Consultando as respostas individuais do questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO, acerca da pós-graduação em andamento ou concluída dos professores, foi possível identificar que todos possuem uma pós-graduação. Um deles já terminou um Mestrado e está fazendo outro. Isso leva a entender que as 13 ocorrências de mestrado em andamento ou concluída equivalem a 12 professores. Apenas 4 professores não estão ou não passaram por um processo de formação acadêmica *stricto sensu*. Entretanto, esses quatro possuem

especialização. Levando a compreender que todos possuem aprofundamentos epistemológicos acadêmicos que vão além dos adquiridos na graduação.

Ao voltar-se para os nomes dos cursos informados, percebe-se que todos estão relacionados à educação. Contudo, não há professores filósofos no IFRO que possuam o Doutorado até 2018. Os dados do Quadro 7 confirmam que os professores do IFRO, que são filósofos com formação recente, estão em processo de aprofundamento de estudos e buscam especializar-se exatamente no âmbito da formação a que destinaram a Filosofia. Todos eles fizeram licenciatura em Filosofia e estão ou pós-graduação relacionada da área de Educação, reforçando o compromisso com o processo educacional.

O Gráfico 1 retrata o tempo de contrato de trabalho dos sujeitos com o IFRO e o tempo de experiência como professores de Filosofia até 2018.

Gráfico 1 - Tempo de contrato trabalhista dos filósofos com o IFRO e tempo de experiência como professores de Filosofia até 2018.



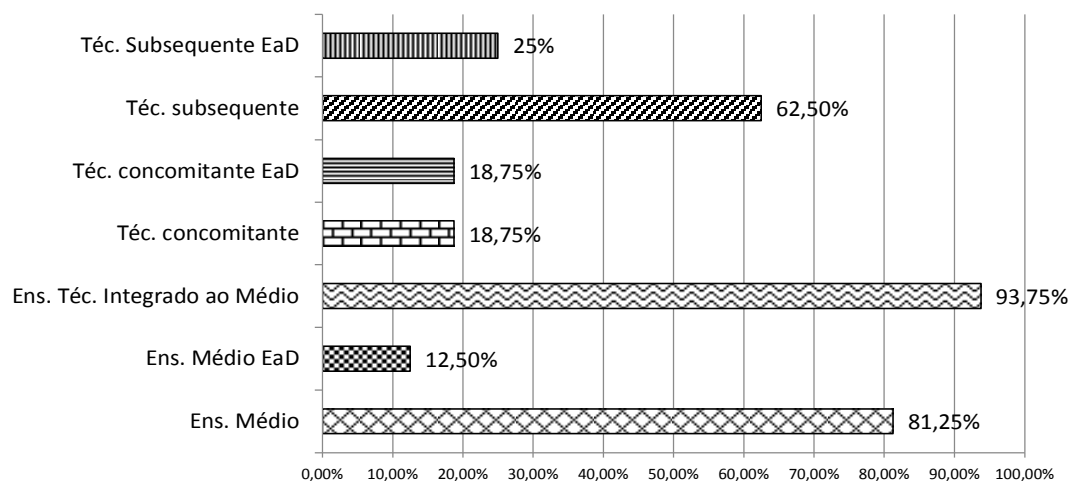
Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

O Gráfico 1 permite destacar que dos 16 professores filósofos participantes da pesquisa, 15 deles (93,75%) responderam quanto ao tempo de serviço no IFRO. Nota-se que mais da metade, 68%, possuem menos de seis anos de contrato. Ninguém tem acima de 10 anos de contrato, pois, o IFRO completou 10 anos de funcionamento em 2018. Esses números demonstram que os professores estão começando o contrato com o IFRO, por isso estão em uma fase de crescimento profissional e conhecimento do ambiente de trabalho, servindo como possibilidade de construir, juntos com os demais protagonistas da instituição, um processo educacional que favoreça mais qualitativamente para a transformação social com contribuições da Filosofia uma vez que estão em plena idade produtiva e ainda não possui os vícios e desilusões típicas de quem está há muito tempo na profissão.

No Gráfico 1 também é perceptível que 9 professores (56,25%) já atuavam como docentes do ensino de Filosofia antes de trabalharem no IFRO. Os demais, 6 professores (43,75%) foram ter experiência na docência do ensino de Filosofia no próprio IFRO. Esse equilíbrio entre docentes experientes e novatos aparece como possibilidade para construção de um saber específico da Filosofia no EPTM.

O Gráfico 2 indica experiência dos professores em relação ao nível médio de ensino até 2018.

Gráfico 2 - Experiência docente do professor de Filosofia do IFRO até 2018 no nível médio de ensino da Educação Básica e Profissional.



Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

O Gráfico 2 permite identificar em que ensino de nível médio o filósofo professor no IFRO teve/tem experiência docente. Nota-se que a experiência no ensino técnico integrado ao médio é comum a 15 professores, (93,75%) e que todos possuem experiência no ensino de Filosofia. Ao verificar as respostas individuais no questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO, constata-se que todos os 16 professores possuem experiência na docência da EPTM. Reforçando a experiência dos Filósofos no IFRO quanto a docência no nível técnico médio.

Em relação ao EPTM concomitante/subsequente presencial e/ou EaD, detecta-se que nem todos possuem experiência nessa modalidade. Revendo as repostas individuais verificou-se que 11 professores (68, 75%) possuem experiência nessas duas formas de EPTM. Desses, todos possuem experiência na modalidade subsequente, presencial e/ou EaD; apenas 4 (25%) possui experiência no concomitante presencial e/ou EaD, pois, a maioria dessa forma de ensino técnico está concentrada em um campus. Sem embargo, considerando que o IFRO possui apenas 10 anos de criação e que 68% não tem nem 6 anos de trabalho docente no Instituto, a quantidade de 11 professores de 16 é relevante em um curto espaço de tempo.

Também é possível descobrir, ao rever as respostas individuais no questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Cursos Técnico do IFRO, que os experientes em curso técnico subsequente EaD (25%), em curso técnico concomitante EaD (18,75%) e Ensino Médio EaD (12,50%) equivalem a 4 professores. Isso vem reforçar o comentário realizado quanto ao Quadro 8, Modalidade de graduação em Filosofia dos professores do IFRO 2018, em que ensinar via modalidade EaD, apesar de ser uma modalidade de educação típica da contemporaneidade, é um desafio para o Filósofo docente devido poucos terem tido a formação nessa modalidade e poucos terem experiência de lecionar nessa modalidade.

Apresentado a dimensão formativa dos filósofos que atuam como docentes de Filosofia no IFRO é razoável sintetizar que é um quadro de profissionais capacitados em sua área, que buscam se preparar ainda mais e estão focando por enquanto até o mestrado na questão da educação. Isso demonstra o empenho em utilizar o conhecimento filosófico na própria área de atuação docente. Em de acordo com

Rocha (2015), são filósofos educadores que buscam transformar o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar.

Por conseguinte, ao realizar uma primeira aproximação da totalidade do mundo vivido pelos professores de Filosofia do IFRO, reforça-se, que no Quadro 1 e no Quadro 2, transparece a presença da diversidade que precisa ser considerada e respeitada. Ao se aproximar das percepções desses professores sobre sua prática docente, buscar-se-á analisá-las, alinhado com Husserl (2000) e Bardin (2002), evitando-se teorizações predeterminadas de correto e errado, bom ou ruim. Por conseguinte, acolher as representações de forma reflexiva para encontrar novas compreensões.

Dos dados dos quadros 3 a 7 e gráficos 1 e 2, que apresentam a formação e a experiência profissional dos sujeitos, é legítimo afirmar que todos eles são competentes para encontrarem alternativas em relação às questões do cotidiano da docência de alguma disciplina filosófica na EPTM concomitante/subsequente do IFRO por meio da reflexão sobre a própria prática como já indicava Schön (2000) ao defender a importância do professor reflexivo.

Perante essas características dos sujeitos da pesquisa é reforçada a relevância do objetivo geral em analisar quais as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre a própria prática?

2.3 Sobre a análise de dados

Para organização dos dados coletados dos PPC, questionário e grupo focal foram seguidas as orientações de Bardin (2002) acerca da Análise de Conteúdo. Com essa análise é possível interpretar:

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. (BARDIN, 2002, p. 14)

Ao utilizar esse instrumento busca-se desvendar aspectos que não seriam percebidos em uma leitura primária do fenômeno. Essa análise visa “[...] a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2002, p. 46). Dessa maneira é viabilizada a avaliação de conteúdos presentes nos discursos, não obrigatoriamente de forma explícita, mas o que se manifesta subjacente ou sutil no discurso aparente e se apresentam a partir das representações diversificadas. O interesse não está localizado na descrição dos conteúdos. O foco é no que esses conteúdos poderão contribuir após serem tratados. O mecanismo de análise do conteúdo está em harmonia com método fenomenológico que busca interpretar fenômenos para colaborar com a ampliação do conhecimento.

Didaticamente o processo de análise do conteúdo passa por três etapas: pré-análise (organização do material), descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização), interpretação referencial (tratamento e reflexão). Dessa forma foi descrita, analisada e interpretada as mensagens/enunciados dos discursos presentes nos PPC e nas falas dos professores.

Nos PPC buscou-se identificar o perfil do egresso, a existência da disciplina de Filosofia ou de suas variantes, identificar em que eixo de formação está à carga horária, a ementa e o critério de titulação para lecionar nessas disciplinas. Nas ementas foram identificados os elementos comuns, os elementos recorrentes e as especificidades dos cursos.

Os elementos comuns são os conteúdos que se repetem na mesma disciplina em na maioria dos cursos diferentes. Os elementos recorrentes são os conteúdos que se repetem na mesma disciplina em alguns cursos diferentes. As especificidades são os conteúdos que não se repetem em nenhum curso independente se é a mesma disciplina ou não: são conteúdos específicos, exclusivos da disciplina de um curso específico.

Por meio dos instrumentos de coleta de dados, questionário *online* e grupo focal, foi identificado um perfil do professor de Filosofia da EPTM concomitante/subsequente do IFRO 2018, seu posicionamento quanto as finalidades do ensino de Filosofia, sua concepção de currículo, a metodologia e as técnicas que utilizam para realizarem seu trabalho docente, os pensadores e correntes que

influenciam sua prática pedagógica e os fatores que facilitam e dificultam sua prática pedagógica. As categorias que emergiram após a pré-análise foram:

- a) Concepção de ensino de Filosofia;
- b) Concepção de currículo de Filosofia;
- c) Correntes filosóficas que influenciam a prática pedagógica;
- d) Fatores que interferem na prática docente;

Por meio do embasamento teórico na fase da interpretação inferencial foram estipuladas conexões entre os dados coletados e a realidade do ensino de Filosofia teorizada levando ao tratamento dos resultados e interpretação reflexiva que captou os sentidos dos conteúdos manifestos.

3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E AS IDEIAS PEDAGÓGICAS

O papel da educação é a própria formação humana. Para compreender o significado desta concepção contar-se-á com o resgate das reflexões de Severino (2006) sobre educação e formação humana, de Gadotti (2008), Saviani (2010) e Libâneo (1999, 2010a) sobre as ideias pedagógicas.

As práticas pedagógicas dos professores de Filosofia do IFRO serão compreendidas alinhadas ao conceito de ideias pedagógicas.

De acordo com Saviani (2010), ideias ou teorias educacionais são concepções de educação. Essas podem ser consequência das ciências analisarem buscando explicar o fenômeno educativo ou decorrente da visão de mundo, sociedade e homem refletido pela Filosofia da educação. Ideias pedagógicas são as concepções de educação orientando a prática dos educadores. Com efeito o adjetivo pedagógico enfatiza a dimensão metodológica de realizar a ação educativa. Entretanto, isso não significa dicotomia entre teoria e prática, ambas são indivisíveis, que são separadas nominalmente apenas para elucidar as dimensões dessa unidade do real.

As ideias pedagógicas são denominadas por Libâneo (1999) de tendências pedagógicas. Ele busca analisar as ideias educacionais no movimento real da educação escolar e esclarece que:

[...] o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino [...] tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente (LIBÂNEO, 1999, p. 19).

Ideias pedagógicas são como um conjunto de elementos oriundos da concepção psicológica do educando, da organização do processo educacional e sociocultural entorno de fundamentos filosóficos que se manifestam no cotidiano da sala de aula da relação professor e estudante. O principal responsável de zelar pela aprendizagem do estudante nesse processo é o docente. Esse possui, muitas vezes, suas ações educativas influenciadas, consciente ou não, por ideias teorias pedagógicas.

Saviani (1982)⁷ no artigo *As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina* realiza uma primeira classificação das ideias pedagógicas que influenciam a prática docente. Esse mesmo artigo é reescrito com outras duas publicações posteriores para compor a edição do livro *Escola e Democracia*, em 1983, e assim, favorecer maior clareza das classificações do artigo de 1982 (SAVIANI, 2008). Em 2008, quase 30 anos depois ele publica o livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, em que atualiza a classificação inicial (SAVIANI, 2010).

Libâneo (1999)⁸ baseado na primeira classificação de Saviani, aprofunda o viés didático utilizando novas nomenclaturas para as classificações no livro *Democratização da Escola Pública*, publicado em 1985. Ele realiza uma releitura dessas classificações no texto *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação*, publicado em 2005 (LIBÂNEO, 2010b).

Luckesi (1994) reconhece a relevância do viés didático de Libâneo e utiliza suas análises sem modificação relevante no livro *Filosofia da Educação*, publicado em 1990.

No cotidiano escolar essas classificações “[...] não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação” (LIBÂNEO, 1999, p. 20–21).

O real visto em sua complexidade, por mais que a síntese classificadora busque compreendê-la em sua totalidade, escapa a qualquer esquema. Não é para anular a relevância do pensamento sintético e sim reconhecer que ele é um mecanismo auxiliar para os professores analisarem suas percepções acerca da própria prática sem impedir a epifania da coisa mesma que leva a ampliação da compreensão.

Considerando o imperativo fenomenológico da necessidade de não se restringir as classificações pré-determinadas e buscar abrir espaços para

⁷ Saviani (2008) explica o princípio de criticidade que ele adotou para fazer a classificação foi a percepção dos condicionantes objetivos que agem sobre a educação. Ele delimita como *locus* de estudo as ideias pedagógicas no Brasil.

⁸ Libâneo (1999) esclarece que usou o mesmo critério de criticidade que Saviani e acrescentou o aspecto didático da relação das tendências classificadas com o conteúdo, pois, segue o caminho reflexivo de George Snyders. Libâneo restringi como *locus* de estudo as ideias pedagógicas no Brasil.

manifestação do fenômeno, volta-se para Gadotti⁹ (2000b, 2008) que reflete várias ideias pedagógicas, no livro *História das Ideias Pedagógicas* publicado em 1993, dentro de uma análise longitudinal da história das mesmas, sintetizando-as entorno de pressupostos filosóficos:

[...] As novas descobertas das ciências vão tornando as antigas obsoletas. Isso não acontece com a filosofia e a teoria educacional. [...] O pensamento pedagógico não é linear, nem circular ou pendular. Ele se processa com as ideias e os fenômenos [...] com crises, contradições e fases que não se anulam, nem se repetem (GADOTTI, 2008, p. 17).

Não se deve crer que há cisões completas e sim convivência entre as teorias da educação, concepções pedagógicas e relacionamento entre elas via traços residuais que permanecem umas nas outras. Por conseguinte, ao apresentar classificações das ideias pedagógicas que podem estar presente na prática educativa dos professores de Filosofia ao lecionarem EPTM concomitante/subsequente, não se nega as mútuas relações de influências entre elas, mas apenas realizar uma separação didática para melhor compreender o objeto da pesquisa.

3.1 Ideias educacionais presentes na prática docente

Não se busca esgotar o assunto na visão de cada autor selecionado. A meta é fazer recortes do pensamento dos autores que possam colaborar mais diretamente com as análises e interpretações dos dados da pesquisa empírica. Nisso, não se intenciona trazer presente todos os pensadores de cada época histórica, nem de cada ideia pedagógica. Isso transcende a proposta da pesquisa, por mais relevante que essa empreitada seja. Dessa forma as reflexões buscam, por meio da leitura dos autores, apresentar uma síntese do espírito da época sem esquecer que

⁹ Gadotti (2008) adota uma abordagem histórico dialética para identificar as descontinuidade e continuidades dos paradigmas educacionais epocais para manter-se relacionado a vida concreta onde os paradigmas se imbricam e não são separados de forma cartesiana e maniqueísta (bem e mal, certo e errado). Nisso, ele não separa de forma rígida o pensamento pedagógico e procura não fazer juízo de valor sobre os vários pensamentos. Diferentemente dos dois anteriores, Gadotti (2008) tem como *locus* de estudo as ideias pedagógicas na história da humanidade e depois encerra com o Brasil. Ele realiza uma leitura atualizada das ideias pedagógicas no livro *Perspectivas Atuais da Educação*, publicado em 2000 (GADOTTI, 2000b).

excluirá particularidades de vários pensadores de um determinado período da história, mas que destaca-los inviabilizaria a fluidez dos argumentos rumo ao objetivo geral de analisar as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua prática.

Isso posto, nessa subseção manter-se-á a periodização clássica da história¹⁰ para organizar as colaborações dos autores supracitados que nortearão as reflexões sobre educação como formação humana.

Na Idade Antiga é resgatado¹¹ a visão de formação humana centrada na ética (SEVERINO, 2006); o pensamento pedagógico grego, romano e medieval (GADOTTI, 2008); a classificação das teorias da educação em não-críticas em sua manifestação na pedagogia tradicional (SAVIANI, 2008, 2010); e a classificação das práticas pedagógicas em pedagogia liberal de tendência tradicional (LIBÂNEO, 1999).

Na Idade Moderna a concepção de formação humana centrada na política (SEVERINO, 2006); o pensamento pedagógico renascentista, moderno, iluminista, positivista, socialista, escolanovista, fenomenológico-existencialista, antiautoritário e crítico (GADOTTI, 2008); a classificação das teorias da educação em não-críticas, crítico-reprodutivistas e críticas (SAVIANI, 2008); e a classificação das práticas pedagógicas em pedagogia liberal e pedagogia progressista (LIBÂNEO, 1999).

Na Idade Contemporânea, Severino (2006) reflete a educação como formação humana centrada na cultura. Gadotti (2008) traz presente o pensamento pedagógico relacionado ao paradigma holonômico, a tentativa eclética, a tecnologia e desescolarização, a educação depois de Marx. Saviani (2010) faz uma releitura e destaca as teorias críticas e não-críticas. Libâneo (2010a) realiza uma ressignificação da classificação das tendências pedagógicas em holística, sociocrítica, racional-tecnológica e neocognitivista.

¹⁰ Considerando as reflexões de Chesneaux (1995) sobre a questão da periodização da história optamos em seguir o modelo de História Universal quadripartite clássico francês do século XIX voltado para colaborar no processo de reflexão universitária: Idade Antiga de 4.000 a.C. (invenção da escrita) até 476 d.C (queda do Império Romano do Ocidente); Idade Média de 476 até 1.453 (tomada de Constantinopla); Idade Moderna de 1453 até 1789 (Revolução Francesa); e de 1789 até os dias atuais. Apesar dessa periodização ser centrada nos acontecimentos ocidentais, de ser eurocêntrica e linear possibilita uma rápida identificação de períodos na história por parte das pessoas que passaram pelo ensino fundamental e/ou médio. Isso atende a necessidade de localizar o leitor no tempo e espaço para então realizar as reflexões mais pertinentes aos objetivos pesquisa.

¹¹ O resgate realizado não visa esgotar as semelhanças e diferenças entre os autores selecionados, apenas destacar os elementos que podem ajudar na pesquisa da questão norteadora: as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO.

Há vários sentidos de formação: informar, reformar, conformar, deformar, transformar. Contudo, como a concepção de ser humano é inseparável da de ser humano, quando é especificada como humana somente o último sentido permanece. Pois, o ser humano não nasce pronto. Há uma humanização do homem, como que procurando um maior nível de humanidade, uma situação de maior perfeição em seu jeito de ser. Transformar converge com o fato do humano realizar-se no sentido do devir existencialmente estigmatizado, em uma situação de autonomia, pelo “[...] máximo possível de emancipação [...]” (SEVERINO, 2006, p. 221).

Nessa realidade a educação, possível devido à condição do ser humano ser educado (FREIRE, 1997), não pode ser entendida como mero processo de qualificação técnica e sim a formação de uma personalidade integral. Uma formação na qual o professor possui uma mediação universal inalienável: na singularidade da prática pedagógica ou na coletividade da prática social. Ele é igual ao estudante, contudo, tem a obrigação de colaborar na formação com algo a mais para o desenvolvimento integral concretizar-se. É uma igualdade que preserva as diferenças respeitando a dignidade de cada um no processo.

Severino (2006), ao olhar a história da humanidade, sintetiza em três paradigmas o essencial para que a formação humana integral aconteça. Na antiguidade grega e na cristandade ocidental formar o humano era educar eticamente as pessoas. Na modernidade a formação era centrada na política. Atualmente é focada na cultura. Não que uma característica negue a outra, mas é a prioridade epocal.

O Quadro 8¹² visa mapear ajudando no caminho que será refletido sobre a educação humana centrada na ética.

Quadro 8 - Nomenclatura das ideias pedagógicas centradas na educação como formação ética.

Severino	Gadotti	Saviani	Libâneo
Formação humana	Pensamento pedagógico	Teoria não-crítica	Pedagogia Liberal

¹² Os quadros dessa subseção não possuem a função de trazer a criação pedagógica de cada autor, que no caso de Gadotti é a Escola Cidadã, de Saviani a Pedagogia Histórico-Crítica e de Libâneo a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos baseada em Snyders. O papel dos quadros é pontuar os principais pontos a serem pesquisados. Logo, é uma estratégia didática que serve como um sumário para acompanhar as reflexões.

Ética	Grego Romano Medieval	Pedagogia Tradicional	Tendência Tradicional
-------	-----------------------------	--------------------------	--------------------------

Fonte: O autor baseado em Severino (2006), Gadotti (2008), Saviani (2008, 2010) e Libâneo (1999).

Segundo Severino (2006) educar centrado na ética preconizava aperfeiçoar o sujeito favorecendo a forma de tornar-se fonte reguladora de sua ação boa. Essa proposta pressupunha uma natureza humana universal e a política ficava condicionada a ética. Na Filosofia Antiga e Medieval as menções à dimensão política histórica direcionam-se a ação dos sujeitos. A sociedade não era o resultado apenas da situação biológica, mas um lugar da busca de aperfeiçoamento humano para moralmente ser feliz. Nisso, o Estado deve favorecer a justiça primeiramente, e não a defesa por meio do exército ou organizar as trocas via comércio. A educação se funda mais sobre elementos éticos e assim mediar a predominância dessa sobre o político. A pessoa educada exercita a vivência da consciência para cada vez mais aprender ser sujeito.

A educação como formação humana, independente se centrada na ética, na política ou na cultura, deve sempre transformar para melhorar, pois, o ser humano é dinâmico. A primeira experiência em favorecer essa formação que transforma aperfeiçoando o ser humano e sua totalidade é encontrada no mundo Grego.

Na antiguidade grega a concepção de educação como formação humana centrada na ética é sintetizada como *Paideia*. Ela está dentro de uma concepção filosófica que compreende o sentido da realidade tendo a ontologia como paradigma de pensamento. Há a formação integral da pessoa centrada no aperfeiçoamento de seu ser.

O pensamento pedagógico grego pressupõe uma sociedade estratificada em escravos, estrangeiros, mulheres, menores de idade e homens livres. Geograficamente estava em uma localidade que dava vantagens comerciais entre ocidente e oriente, dividida em várias cidades-estados. As mais relevantes foram Atenas e Esparta. Esta priorizava a valorização do corpo e aquela a do intelecto no processo de aprimoramento do sujeito humano virtuoso. Apesar das prioridades e respeitando as diferenças históricas do passado com a contemporaneidade, pode-se afirmar que, o mundo grego já praticava uma educação integral harmonizando

cultura e criação individual de outra cultura de forma recíproca, isto é, *Paideia*¹³ (JAEGER, 1994).

De acordo com Jaeger (1994), *Paideia* não pode ser restrita a educação, mas ela exprime o ideal educacional do mundo grego. Ela não nasce do individual, mas da ideia de homem que se quer formar. O centro da *Paideia* é a *areté*, isto é, a excelência ou a virtude que exige da pessoa energia física, mas especialmente, espiritual (sentido de totalidade do ser) para formar a essência do homem consciente. Esse também é, necessariamente, um ser político. Por isso o fim da virtude é ensinar o que no cidadão é militar, político, econômico, físico, especificamente, o que é ser humano livre.

O estudo da técnica era paralelo a ensinamentos mais abstratos. Na escola primária era ensinado rudimentarmente o alfabeto, a escrita e a matemática. Já na escola secundária estudava-se a educação física, artística, literária e científica. No ensino superior prevalecia a Retórica e a Filosofia. Note-se que arte, a retórica da escola secundária e da superior são expressões claras da presença do conhecimento técnico. Sem negar que em outros estudos a técnica estava presente também.

O ideal educacional era restrito a concepção democrática da época e limitado aos homens livres que correspondiam a apenas 10% da população. Os menores, futuros cidadãos, eram educados dentro de uma organização oficial de ensino para permanecerem livres para criar. Não incluía formação para o trabalho. Conseguiram criar uma pedagogia da eficiência individual e, paralelamente, da convivência e liberdade. Severino (2006) afirma que isso é a política dependente da ética.

A educação para o trabalho era simultânea atividade prática: vivia-se como escravo e aprendia-se em sua vida um determinado ofício. Em coerência com a estratificação social, essa educação era uma *dulcia* (SAVIANI, 2007). O modelo de cidade ideal platônica propõe uma pedagogia ético-política em que conhecimento e prática da virtude garantem a legalidade e viabilidade do Estado. Para essa cidade ideal os não livres eram educados a se conformarem com sua cultura da camada social em que estavam, e especificamente os escravos a continuarem como tal.

¹³ De acordo com Jaeger (1994) a expressão *Paideia* foi adotada século V a.C. e é um ideal constante de formação na Grécia. Para expressar sua totalidade seria necessário juntar as expressões de civilização, cultura, tradição, literatura/erudição, pois, nenhuma delas isoladamente abarca a compreensão grega de *Paideia*.

Apesar da existência de uma educação só para o trabalho – *duleia* –, a *Paidéia* é a primeira experiência de formação humana voltada para o desenvolvimento de todas as dimensões do ser. É baseada nessa concepção de educação que se busca melhorar cada vez mais a formação humana, no sentido de aprimorar o máximo possível o ser humano em sua totalidade.

Segundo Gadotti (2008), no período romano o pensamento pedagógico adaptou a concepção educacional grega a educação como *humanitas* na *schola* – lugar de alegria – dividida em elementar, secundária e superior de Retórica, Direito e Filosofia. Era voltada para formação dos seres humanos livres, aristocratas e os plebeus – comerciantes, artesãos e burocratas.

Contudo, a sociedade romana era imperialista e buscava a dominação territorial e cultural estratificada. Nessa, os escravos não possuíam nenhuma instrução teórica. Eles aprendiam as artes e os ofícios de onde eram mais uma coisa de seus senhores.

Era uma educação para a vida em que os aristocratas eram os detentores do poder apesar de não serem os únicos homens livres, onde os escravos mantinham o estilo de vida das elites. Era separada a atribuição de comandar o trabalho coletivo para os homens livres/poderosos e a execução dos comandos para os escravos e homens livres destituídos de grandes poderes no império. Os romanos continuaram com a dualidade grega desvalorizando o trabalho manual e reduziram a formação integral – *humanitas* – a apenas uma parcela dos homens livres: aos que tinham poder.

O pensamento pedagógico medieval está ligado ao aspecto religioso. Esse foi predominantemente cristão. Nele há a continuidade da primazia da ética na educação e da dicotomia político cultural. Há a estratificação em três estamentos: servos, vassallos e suseranos. Estes eram os donos de enormes latifúndios de terras. Entre eles os maiores eram a própria Igreja Cristã em sua versão única: a Católica. Aqueles, os vassallos, eram pequenos proprietários oriundos do clero e da nobreza. A base sempre foram os servos que, apesar de não serem escravos, podiam ser vendidos com as terras. Os suseranos eram responsáveis por orientar o feudo segundo a vontade divina, os vassallos de protegerem o feudo e os servos pela sobrevivência material de toda organização. Aquilo que os servos de um feudo não produziam para subsistência era motivo de troca com outros feudos para suprir

a necessidade específica. Para realizar a tarefa de troca havia os comerciantes que gradativamente se tornavam mais ricos.

Apesar da centralidade na educação do ser como na antiguidade, essa educação despreza os saberes ligados a valorização da corporeidade. Ela formava todos para a vivência da fé cristã e favorecia uma formação específica para cada estamento. De acordo com Severino (2006), a ideia agostiniana é de que a felicidade plena só se realiza na cidade de Deus e para chegar lá é preciso desenvolver a virtude de optar pelo bem. Não enfatiza as mediações práticas e políticas para vivência da virtude e nem da realização da felicidade. Assim, pessoa formada é a que escolhia o bem, numa concepção cristã, sem necessariamente valorizar as outras dimensões da vida.

Para Gadotti (2008), nessa sociedade a educação dos servos era elementar por meio das escolas catequéticas e dogmáticas. Nelas eles eram doutrinados para manterem-se dóceis e conformados para buscar a cidade de Deus. Além dessa educação havia a oral dos pais para os filhos, voltada especificamente para sobrevivência. A educação secundária era por meio de escolas monásticas restritas aos conventos. A educação superior por meio das escolas imperiais para preparar os funcionários do império. A nobreza educava os seus por meios próprios ensinando música, arte da guerra e valorização do corpo – aspecto desprezado nos ensinamentos eclesiais. Dessa maneira, a concepção educacional da Idade Média ainda é dual, pois, continua ensinando alguns a permanecerem no trabalho braçal obediente e outros para liderarem¹⁴.

Resgatando o pensamento pedagógico grego, romano e medieval nota-se que as questões políticas e culturais estavam presentes no processo educacional com a questão ética. Aquelas não eram problematizadas a ponto de romper com a organização social vigente. Ao passo que o aspecto ético virtuoso era o elemento principal para a formação humana rumo à felicidade.

Recorrendo a Suchodolski (2000) e a Saviani (2008, 2010), mesmo que esse esteja voltado para a questão do Brasil, é possível compreender que todos esses pensamentos pedagógicos tinham como fundamento a Filosofia Humanista Essencialista Tradicional. Nela, se busca o sentido de tudo quanto há, considerando

¹⁴ Isso era presente inclusive nos conventos. Neles havia de um lado, os senhores, isto é, alto clero – priores, reitores, abadias – e do outro, os servos, ou seja, baixo clero – freiras, frades menores, coadjutores (GADOTTI, 2008).

que o ser humano possui uma essência antes de sua existência e que ele precisa agir segundo essa essência. Cabe a educação conformar-se a ela. A escola vai preparar moral e intelectualmente os estudantes por meio da repetição mecânica do conteúdo programático que exige do aluno obediência cega ao professor para assim acumular conhecimento enciclopédico. Essa educação é classificada como teoria não-crítica por não considerar que o processo educacional sofre influência da sociedade.

Há duas vertentes dessa teoria tradicional: a religiosa e leiga. Ambas, por serem essencialista possuem origem em Platão com a teoria das ideias inatas e é mantida durante todo período medieval graças ao cristianismo.

A vertente religiosa chega a modernidade com a raiz na Idade Média na escolástica. Apesar da reforma protestante e contrarreforma, especialmente por meio da *Ratio Studiorum*¹⁵ dos jesuítas, serem movimentos cronologicamente situados na modernidade, tiveram suas fontes no tomismo de racionalismo aristotélico. Foi a vertente que dominou no Brasil até 1759 em que teve início as reformas pombalinas em favor da vertente leiga. Essa era baseada na ideia de educação para todos iniciada por Comênios (1592–1670), nas fundamentações de Kant (1724–1804), no método tradicional de aula expositiva de Herbat (1776–1841) e defendida pela Revolução Francesa (1789–1799) (SAVIANI, 2010).

Libâneo (1999), ao pesquisar sobre a situação do Brasil, classifica essa teoria de liberal¹⁶, mas continua com o nome de tradicional. Nela ensina-se centrado no professor a cultura geral desconectada da realidade para o aluno que, seguindo a regras impostas, se cultiva intelectualmente para atingir, com auto esforço, sua realização plena.

Em relação ao aspecto tradicional das principais ideias pedagógicas na Idade Antiga/Média e sua centralidade na ética/moral há uma clara complementação entre Severino (2006), Gadotti (2008), Saviani (2008, 2010) e Libâneo (1999). Não se pode

¹⁵ Significa “Plano de Estudos” e consistia numa coletânea de regras que regulamentavam o ensino nos colégios jesuítas. Objetiva organizar as ações, funções e os métodos de avaliação. Ele era universalista, por ser para todos os jesuítas, e elitista, pois, era para os colonos e não para os indígenas (TOLEDO; RUCKSTADTER; MARIANO, 2006).

¹⁶ A pedagogia liberal defende a concepção de que a função da escola é preparar os indivíduos para assumirem papéis sociais, segundo as próprias aptidões propagando a igualdade de oportunidades e camuflando a desigualdade de condições. A educação liberal inicialmente usou prioritariamente a proposta educativa da pedagogia tradicional, depois a renovada sem que nenhuma fosse excluída da prática escolar (LIBÂNEO, 1999).

concluir o mesmo em relação à Idade Moderna e início da Contemporânea com a centralidade da educação na formação política. Por isso a opção de separação dos quadros que pautam os caminhos da reflexão.

O Quadro 9 apresenta a classificação das ideias pedagógicas utilizadas por Gadotti (2008) para um momento de transição da educação centrada na formação humana ética para a educação centrada na formação humana política.

Quadro 9 - Nomenclatura das ideias pedagógicas em período de transição a partir de Gadotti (2008).

Gadotti
Pensamento pedagógico
Renascentista Moderno

Fonte: o autor.

O movimento renascentista situa-se na transição da Idade Média para com a Moderna. É refletido sobre elementos típicos da Idade Média e, simultaneamente, abre espaço para novas categorias que alcançaram seu ápice com o movimento iluminista. Entende-se por moderno o momento em que se conseguiu deixar de fazer os estudos necessitando resgatar elementos da Idade Média por causa da conjuntura circundante. Uma característica presente na organização da Idade Moderna é ainda a predominância da dimensão político-social-econômica centrada no regime absolutista que ainda estava atrelado a poder eclesial e aos privilégios da nobreza.

O pensamento pedagógico renascentista é produto de uma sociedade que vive alterações marcantes em sua organização. A formação dos estados como nação é uma dessas mudanças. Maquiavel (2010), no século XV, defendia que a península itálica, ainda dividida em vários reinos, fosse unificada. Ele, como um estadista, já identificara a junção dos feudos em unidades patrióticas no que atualmente é Portugal, Inglaterra, França, Alemanha e Rússia. Nisso, ao defender uma só Itália unida ao redor do príncipe, fundamentou-se a retirada da política da tutela da ética. Aquela agora criava seus próprios princípios para fazer o reino

dividido ser um e a realidade da vida política passa a ser autônoma, ditando e impondo regras.

Nesse período as novas descobertas técnicas estimularam a fé no ser humano capaz de se auto organizar em detrimento de regras externas e divinas. Vale destacar a invenção da bússola e as grandes navegações que impulsionaram o capitalismo comercial, da imprensa que favoreceu a disseminação do conhecimento e da revolta, a arte da guerra com a utilização da pólvora, a emigração dos sábios bizantinos que influenciaram a educação ocidental. Esses elementos encorajaram a crença humana de se superar e favoreceram o pioneirismo, o individualismo e a aventura.

Os comerciantes, também chamados de burgueses, exerciam cada vez mais influência na sociedade. Resultado de seu crescimento econômico e investimento em teorias que favoreciam mais o corpo, o pragmático, a ciência, e a condução do estado com menor influência da Igreja.

Entretanto, a educação centrada no elitismo, no aristocratismo e individualismo liberal era restrita a recém-nascida burguesia, ao clero e a nobreza. Mesmo no embate entre reforma e contrarreforma o dualismo era presente. O reformista Lutero defendia a educação no poder do estado, mas ainda religiosa. Era prioritariamente voltada para as camadas financeiramente superiores e secundariamente a grande quantidade de pessoas desprovidas de posses. Para essas eram ensinados apenas a doutrina cristã reformada e alguns saberes indispensáveis. A contrarreforma liderada pelos jesuítas realizava a formação burguesa com ciência para o governo e a formação catequética para o povo com os princípios do cristianismo estimulando a servidão (GADOTTI, 2008).

A concepção educacional renascentista, apesar das várias transformações, continuou sendo uma educação dualista em que a maior parte do povo não tinha acesso aos bens produzidos pelas mentes humanas.

O pensamento pedagógico moderno é estigmatizado pelos novos detentores do poder financeiro: os burgueses. Esses realizaram uma acumulação financeira durante o capitalismo comercial e colonialista a ponto de deixar a produção artesanal do feudalismo e instalar um sistema produtivo cooperativo, produto do esforço coletivo. Simultaneamente, favoreceram o poder absolutista do rei que serviu como estratégia para criação da base estrutura para afirmação do sistema

capitalista. Bases estas, iniciadas no final da Idade Média com as grandes navegações e a colonização.

O início da modernidade é marcado pela presença de Bacon e de Descartes, fundamentos para a Filosofia Moderna e um novo método científico. Ambos representam, respectivamente, o conflito entre o empirismo e o racionalismo. Dentro desse contexto Comênio publica a *Didática Magna*, 1657, como método pedagógico de ensino rápido e sem fadiga.

Comênio foi o primeiro a propor um sistema de ensino articulado e ainda reconheceu o direito de todos ao saber. A educação do homem é permanente, mas o sistema de ensino compreende do 0 aos 24 anos. Entretanto, os últimos 7 anos eram restritos aqueles considerados mais capazes.

Apesar de, segundo ele, todos terem direito a educação, o ensino para as pessoas mais desfavorecidas financeiramente não era nem colocado em questão. Dividia-se a instrução para o trabalho manual dos empobrecidos e o intelectual dos detentores de privilégios financeiros.

Segundo Gadotti (2008) algumas pessoas mais pobres tinham acesso ao ensino via religião com as escolas dominicais das paróquias e de ordens religiosas. Apesar de serem ligados ao aspecto religioso, a filantropia ou assistencialismo era um meio de acesso ao conhecimento além do que era ensinado via oral pelos pais pela sobrevivência.

Havia então, dois modelos educacionais: real-público; religioso-privado. Ambos intimamente influenciados pela pedagogia realista da época e não rompendo com a educação dual (GADOTTI, 2008).

Tanto no pensamento pedagógico renascentista quanto no moderno há uma diminuição da centralidade da educação centrada na formação humana ética e o reforço da centralidade na formação humana centrada na política. Essa centralidade se torna dominante a partir do movimento iluminista.

O Quadro 10 pauta as ideias pedagógicas centradas na educação como formação política, no sentido de Severino (2006), e classificação realizada por Gadotti (2008) acerca da história das ideias pedagógicas que se pode interpretar como centradas na política.

Quadro 10 - Nomenclatura das ideias pedagógicas centradas na educação como formação política, no sentido de Severino (2006), em Gadotti (2008)

Severino	Gadotti
Formação humana	Pensamento pedagógico
Política	Iluminista Positivista Escola Nova Antiautoritário Socialista Fenomenológico-existencialista

Fonte: o autor.

Severino (2006) entende que o Iluminismo resgata noções de natureza, de autonomia moral/racional de perfeição humana. Noções típicas da educação centrada na ética. Entretanto, devido à hegemonia burguesa que se distanciou da cosmovisão cristã e estrutura feudal estruturando a sociedade em estados nacionais autônomos impondo leis, centra sua proposta pedagógica na formação política do indivíduo. Fundamentam-se nos aspectos epistemológicos e antropológicos do racionalismo naturalista.

Com essa base, a educação objetiva fazer a nação se tornar concretamente um estado de direito. Esse é autônomo, não de forma apriorística, sim como resultado de um processo histórico concreto a ser entendido de forma empírica. A ética não é mais essencial na vida interior das pessoas. É a harmonia dessa vida interior com as regras presentes na coletividade, autônoma em relação aos indivíduos. Por conseguinte, questões como liberdade, consciência, perfeição humana, vontade só tem solidez com a introdução dos indivíduos numa estrutura social.

O pensamento pedagógico iluminista é marcado pela tomada de poder econômico e público por parte da burguesia que estava financeiramente dominante. Essa proporcionou uma educação especialmente transmissora de conteúdo e individualista. Os iluministas justificaram a ideia de liberdade no próprio ser do homem.

No Iluminismo pode-se entender que a educação é a formação do ser humano como ser livre para tal liberdade “[...] pode bastar-se a si mesmo, constituir-

se membro da sociedade [...]” (KANT, 1999, p. 35), ou seja, mesmo que seja aperfeiçoar a individualidade humana, isso se dá no seu habitat: a sociedade.

A burguesia usou essa ideia para adquirir vantagem econômica em relação ao outro, isto é, a livre iniciativa associada à noção de propriedade. “Basta ter talento e aptidão, associados ao trabalho individual, para adquirir propriedade e riqueza” (GADOTTI, 2008, p. 92). Nem todos desenvolveram individualmente as mesmas características também, conseqüentemente, não possuem as mesmas posses. Logo, igualdade social era impensável, pois, levaria a padronização que é desrespeito a individualidade.

Uma das bandeiras da Revolução Francesa era a educação para todos, entretanto, isso não se realizou. Adam Smith é um exemplo de fundamentação da frustração dessa reivindicação. Para ele a educação deveria ser dual: para os pobres tinham a educação popular, a conta-gotas, com a intenção de fazê-los aceitar a própria pobreza; e para a burguesia uma educação objetivando assumir postos de governo (SMITH, 1996). Há uma postura educacional distinta para cada classe: uma para os trabalhadores pobres e outra para os burgueses ricos.

No período da Idade Moderna, Gadotti (2008), classifica o positivismo como um pensamento pedagógico que serviu para organizar a postura assumida pelos revolucionários burgueses de 1789 que buscavam manter-se no poder, sem mudanças na ordem social.

Comte (1978), fundador do positivismo, defendia que a sociedade industrializada europeia estava em um estágio civilizatório denominado de Positivo: toda sociedade é guiada pela ciência, na qual a rainha é a sociologia, por nortear as pessoas pela realidade concreta, com racionalidade científica: objetiva e neutra. A Filosofia deveria seguir os mesmos princípios da ciência para colaborar com a sociedade urbanizada e industrializada. Ele tinha como uma de suas máximas a expressão: ordem e progresso. No qual era preferível a pior ordem em detrimento a qualquer desordem. Desta forma, o positivismo era contra qualquer postura revolucionária e a favor de toda manutenção da organização social vigente.

Durkheim (2011) sistematiza as conseqüências educacionais do positivismo. Para ele a educação é reflexo e imagem da sociedade. Essa é como um organismo vivo que sobrevive com mutua colaboração entre os órgãos e a educação deve preparar a pessoa para assumir sua função natural na sociedade oferecendo sua parcela de colaboração no processo de solidariedade mecânica ou orgânica. O

homem nasce egoísta e a sociedade por meio da educação científica, positiva, o torna solidário em uma organização pré-existente. Por conseguinte, a educação é dualista e mantenedora do *status quo* e o social é concebido consistentemente como elemento central na explicação da maneira de existir humana.

O pensamento pedagógico da Escola Nova está inserido em uma sociedade burguesa em sua versão capitalista industrial e financeira onde se vive grandes transformações econômicas e processo de globalização. A Escola Nova é caracterizada por um paidocentrismo, o aluno no centro. Propunham desenvolver uma educação integral – na época entendida como intelectual, moral e física –, autônoma, ativa e prática.

Entre os pensadores do escolanovismo há os que enfatizavam o aspecto individual e outros que resgatavam a dimensão de aprender coletivamente. A educação prepara para democracia a partir da própria vida escolar. É dessa forma, centrada em suas próprias ações pedagógicas, que a atividade educativa colabora com o processo de mudança social. Contudo, os escolanovistas não estavam preocupados em problematizar a questão da exploração entre os grupos de pessoas: isso era responsabilidade das pessoas na sociedade circundante.

A pedagogia da Escola Nova estava mais preocupada com os meios e técnicas educacionais do que a que fins serviam. Entre esses meios há o método de projetos, dos centros de interesse, do trabalho em equipe, da utilização de materiais adaptados a idade do estudante. Entre os pioneiros há Ferrière e Dewey, ambos influenciados por Rousseau e Vitorino de Feltre.

Gadotti (2008) destaca¹⁷ o aspecto não-diretivo da Escola Nova, mas não o restringe a pedagogia liberal. O autor denomina de pensamento pedagógico antiautoritário. Esse pode ser usado também para reforçar a sociedade vigente ou para questioná-la em busca de mudanças reais. Ambos, herdeiros das críticas realizadas a escola tradicional pelo movimento escolanovista e pela pedagogia existencial, buscando valorizar, como fim e fundamento da educação, a liberdade. A liberdade está ligada a autogestão social dos indivíduos capazes de direcionar a própria vida ou de organizar a vida social superando as injustiças.

¹⁷ De alguma forma, esse destaque está relacionado com Saviani (2008) quando apresenta Freinet e Paulo Freire dentro das reflexões sobre a Pedagogia Nova organizando a Escola Nova Popular.

Paralelo à proposta escolanovista há o pensamento pedagógico socialista. Foi gestado no movimento popular pelo ensino democrático. Ao contrário da concepção burguesa de escola dual favorecendo os mais ricos, a reivindicação socialista é de educação igual para todos. Normalmente essa educação é exposta pela classe dominante como impossível e inferior, pois, não favorecem seus interesses de permanecerem no poder.

Segundo Gadotti (2008), há vários pensadores defendendo a educação socialista. Inclusive, na Idade Antiga, Platão ao defender a república ideal. Entretanto, foi Thomas Morus, com a proposta de uma educação para todos, permanente, em parceria com várias instituições – como uma espécie de cidade educadora com escola cidadã –, que questionou a sociedade egoísta nascente ainda na renascença propôs o fim da propriedade privada, jornada de trabalho reduzida para seis horas diárias, coeducação e educação laica.

Entretanto, os mais conhecidos são Marx e Engels¹⁸ que não se debruçaram especificamente no estudo da educação, mas defenderam expressamente o sistema educativo público e gratuito para todas as pessoas de 09 a 17 anos. Apesar de diferenças entre os vários intelectuais é possível destacar algumas características específicas da concepção socialista da educação.

A proposta educacional socialista tem a consciência de classe como núcleo do currículo. Nela há prevalência do coletivo em detrimento do individualismo, da disciplinação, da educação burguesa; a politécnica em que a pedagogia é a da *práxis*. Nessa o trabalho é o princípio antropológico educativo que deve desenvolver o ser humano integralmente e não de forma fragmentada, só manual ou só para governar. Da técnica-trabalho se eleva à técnica ciência e à concepção humanista para todos terem condições de serem dirigentes; a unidade e centralização democrática da escola em oposição ao histórico seu dualismo. Para isso inseriram a ideia de conselhos escolares para favorecer a autogestão. Apesar dessas

¹⁸ O fundamento filosófico epistemológico de Marx é nomeado dentro do marxismo de Materialismo Histórico Dialético, no qual entre tantos aspectos desenvolvidos, há o tratamento do socialismo de forma científica. Materialismo por conceber a material como fundamento da realidade, histórico por isso ser identificado no percurso de vida do ser humano no planeta terra se organizando por modos de produção, e dialético por esse percurso se dar na relação de afirmação, negação e superação. Nisso, dentro do marxismo: materialismo histórico é usado normalmente para designar o aspecto de filosofia social envolvendo ética e estética; materialismo dialético é utilizado para lidar com a ontologia, a metafísica e a teoria do conhecimento (BOTTOMORE, 2001; OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

características estarem presentes em outros pensadores, foi a partir de Marx que isso ficou mais evidente.

No pensamento pedagógico fenomenológico-existencial há o enfrentamento do conflito entre a Filosofia da Existência e da Essência. Segundo Bogdan Suchodolski¹⁹ (2000) a história das manifestações pedagógicas pode ser sintetizada em duas pedagogias: a da essência e a da existência. Esta objetiva a satisfação e articulação das necessidades do aluno por meio do conhecimento e da prática. Aquela propõe conduzir o aluno a adquirir de forma sistemática o conteúdo acumulado pela humanidade historicamente.

A Filosofia da Existência, base da pedagogia da existência, defende em última instância que o ser humano constrói sua essência após começar sua existência. Ela trouxe para a pedagogia a ideia de que o homem necessita de desafio, de decisão, compromisso, dúvida, diálogo: questões específicas do humanismo moderno.

A Fenomenologia é uma atitude de “ir às coisas mesmas”. Nessa postura toda compreensão é um relacionamento essencial do interpretador com a coisa mesma, ou seja, há uma complementariedade entre Fenomenologia e *práxis*. Isso resgata a valorização antropológica na educação.

Ricoeur segue a linha fenomenológica personalista destacando aspectos mais otimistas da existência humana em contraposição ao negativismo existencialista. Nisso, ele harmoniza o conceito de ser humano com a totalidade de seu mundo, com a unidade. A base para isso é o reconhecimento de sua transcendência como um mistério que possibilita a profunda clareza (RICOEUR, 1976). Logo, é uma tentativa de harmonizar pedagogia da essência e existência.

Segundo Gadotti (2008) ideia de educação há pensadores que valorizavam mais as necessidades do aluno individualmente e os que priorizavam mais as do grupo social. Ela por si só pode ser usada para concretizar os ideais das elites burguesas ou dos empobrecidos da sociedade.

¹⁹ Bogdan Suchodolski (1903 – 1992), polonês, filósofo e educador. Analisou duas vertentes pedagógicas em suas bases filosóficas: as pedagogias da essência e a da existência. Respectivamente conhecidas como Pedagogia Tradicional e Escola Nova. A partir de uma leitura histórica e dialética da educação, Suchodolski (2000), propôs a busca de uma pedagogia que fosse a superação das pedagogias anteriores. Essa superação estaria fundada numa cosmovisão socialista e favoreceria a transformação da sociedade.

O Quadro 11 mostra a semelhança e a diferença entre Saviani (2008, 2010) e Gadotti (2008) em relação às ideias educacionais crítico-reprodutivistas.

Quadro 11 – Semelhança e diferença entre Gadotti (2008) e Saviani (2008, 2010)

Gadotti	Saviani
Pensamento pedagógico	Teoria crítico-reprodutivista
Crítico crítico-reprodutivistas	Teoria * violência simbólica * aparelho ideológico de estado * escola dualista
teoria da resistência e da pedagogia radical	X

Fonte: o autor.

Para Gadotti (2008), há o pensamento pedagógico crítico. Esse é uma crítica radical a escola. A Escola Nova criticou os métodos tradicionais; o positivismo e o marxismo criticaram o pensamento antiautoritário; o existencialista fenomenológico questionou a educação formadora de pessoas que se matam em guerras. Esta nova crítica delata o fato da educação não gerar nenhuma mudança na sociedade.

Tanto Saviani (2008) quanto Gadotti (2008) destacam os pensadores que fazem essa crítica denunciadora. Identificam que há a concepção: da escola como aparelho ideológico de estado²⁰ em que é mostrado esterilidade da luta de classes presente na escola, pois, não leva ao êxito dos dominados, uma vez que a instituição escolar é um aparelho dos dominantes; do ensino como violência simbólica²¹ em que a forma de viver benéfica para os exploradores estigmatiza a vida escolar impossibilitando qualquer reação de luta de classes; e da escola

²⁰ Teoria sistematizada na obra Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado de Althusser em 1969.

²¹ Organizada no livro A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, de Bourdieu e Passeron em 1970.

dualista²², em que revela haver uma aparência de escola unitária e unificadora, não obstante, na prática, há a escola para formar a burguesia para permanecer em postos de dominação na sociedade, e há a escola que prepara o proletário para trabalhar, dissemina a ideologia burguesa e impede a ideologia proletária de entrar na escola, pois, essa é um aparelho ideológico de estado.

Saviani (2008) classifica essas teorias, a partir de seu critério de criticidade, como crítico-reprodutivistas. Pois, elas não mostram a possibilidade da educação escolar colaborar com o processo de transformação social. Dessa forma, elas não possuem uma proposta para a prática pedagógica dos professores em sala de aula.

Gadotti (2008), num primeiro momento, concorda com essa situação, contudo, mostra que num segundo momento reflexivo, pensadores do pensamento pedagógico crítico mantiveram a denúncia, mas anunciaram espaços para transformação. Entre eles estão Henry Giroux, Peter McLaren e Michael Apple.

Giroux (1983) utiliza as categorias de conflito e resistência para analisar a relevância da força da ideologia e da cultura para compreender as complexas redes de relações entre sociedade grupo social dominante e a escola. Inspira-se na Escola de Frankfurt, especialmente em seu herdeiro Habermas. Agregou conceitos gramscianos e construiu uma teoria da resistência tratando dialeticamente os dualismos conteúdo e experiência, ação humana e estrutura, dominação e resistência. Dessa forma a escola, além de ser um ambiente de reprodução dominadora, é simultaneamente, espaço de resistência. Dessa forma é edificado as bases de uma pedagogia radical com uma visão de esperança e possibilidades.

Apple (1989) questiona às teorias educacionais e os currículos das escolas estadunidenses tendo como foco das análises as relações entre sexos, raças, classes e suas formas de resistência a ideologia dominante. Ao identificar a possibilidade de resistência, sustentou que a escola é sim um aparelho de Estado, entretanto, não apenas reproduz, mas favorece alternativas para vida em sociedade. Essa característica é evidenciada quando são destacados aspectos como contradição, resistência e oposição nas relações educativas escolares. Dessa forma ele supera a noção inicial da escola ser apenas espaço de reprodução, imposição e passividade.

²² Teoria apresentada no livro *L'École Capitalisteen France* de Baudelot e Establet em 1971.

Mesmo não sendo citado por Gadotti (2008) ao apresentar os pensadores críticos, Paulo Freire pode ser compreendido como um referência nessa lógica que transcende o pessimismo inicial da crítica reprodutivista. Freire (1987) denuncia a exploração, a injustiça, a violência, a opressão da classe dominadora sobre o povo dominado. Critica a educação que serve aos interesses do explorador nomeando-a de educação bancária. Propõe, a partir da *práxis* ação-reflexão-ação, uma educação transformadora da realidade e libertadora da situação de opressão. Em seu livro *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1992), escrito em 1997, ele atualiza a denúncia realizada no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), escrito em 1968, e reforça a importância da esperança na crítica, em que “[...] ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia [...]” (FREIRE, 1992, p. 5). Pois, não se pode viver humanamente e buscar melhorar cada vez mais “[...] sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica” (FREIRE, 1992, p. 5). Assim, Freire desponta como um autêntico representante desse pensamento crítico capaz de superar os limites delineados pela postura crítico-reprodutivista inicial.

Nisso, os educadores do pensamento crítico fazem uma crítica ao aspecto reprodutivista da educação escolar, contudo, avançam demonstrando a possibilidade de escapar do ciclo fechado de passividade, reprodução e imposição por meio da análise de elementos como contradição, resistência e oposição, luta e esperança, pois, a escola possui certa autonomia, a cultura uma natureza política e o homem é ontologicamente esperançoso. A escola apesar de ser uma instituição conservadora, favorece condições de fornecer resistência e realizar uma luta contra-hegemônica que leva a transformação que liberta o ser humano de uma situação de objeto, de coisificação.

O Quadro 12 traz presente as classificações de Saviani (2008, 2010) e Libâneo (1999) que podem ser entendidas dentro da reflexão já realizada com Severino (2006) acerca da educação centrada na formação política da pessoa.

Quadro 12– Nomenclatura das Ideias pedagógicas centradas na educação como formação política, no sentido de Severino (2006), em Saviani (2008, 2010) e Libâneo (1999)

Severino		Saviani	
Formação humana	Teoria não-crítica	Teoria crítico-reprodutivista	Teoria crítica
	Pedagogia:	Teoria:	Pedagogia:
	* nova * tecnicista	* violência simbólica * aparelho ideológico de estado * escola dualista	* histórico-crítica * crítico social dos conteúdos * da prática * da educação popular
	Libâneo		
Política	Pedagogia liberal		Pedagogia progressista
	Tendência:		Tendência:
	* renovada progressivista * renovada não-diretiva * tecnicista		* crítico social dos conteúdos * libertária * libertadora

Fonte: o autor

Saviani (2008) classifica como pedagogia nova dentro das teorias não-críticas por não identificarem em sua construção teórica os determinantes sociais. Ele identifica que essa pedagogia é fundada na Filosofia da educação humanista moderna existencialista e mediada pela Biologia, Sociologia e Psicologia, especialmente a Psicologia Genética baseada em Piaget. Adotou a expressão aprender para sintetizar a pedagogia tradicional, pois, é focada no ensino, e para a pedagogia nova ele adota a expressão aprender a aprender, centrada no estudante. Em seus: sentimentos, situação psicológica, interesses, espontaneidade, não-diretismo.

Libâneo (1999) classifica Pedagogia Nova dentro da pedagogia liberal em sintonia com Saviani (2008). No entanto, a separa em tendência renovada progressivista e tendência renovada não-diretiva. Elas possuem em comum a concepção da educação como autoeducação fruto de um processo interior que tem origem nos interesses pessoais para se adaptar a vida atual. Por isso ela é centrada no aluno que faz atividade de experiência direta sobre o meio. Contudo: a primeira foi difundida no Brasil pelos pioneiros da educação nova com influência de Montessori, Decroly e Piaget; a segunda é alinhada aos objetivos de desenvolvimento pessoal e relação interpessoal com base em Carl Rogers.

De acordo com Gadotti (2008), o pensamento pedagógico da Escola Nova influenciou o pensamento tradicional, o tecnicista, o crítico e o socialista. Logo, não pode ser reduzido a um movimento liberal: mesmo que suas contribuições foram especialmente utilizadas pela burguesia que identificava nessas descobertas a oportunidade de potencializar sua influência na educação que se apresentava como proposta individualizada, sem se preocupar com o fim que era, no fundo, definido pela classe dominante.

O pensamento pedagógico é classificado como liberal, por Gadotti (2008), quando reflete sobre a situação brasileira. Ele entende que somente com as ideias da Escola Nova foi possível ir além do ensino tradicional jesuítico²³.

Diferentemente, Saviani (2010) reconhece que há sim pedagogia com características brasileiras no período colonial, pois, o ensino tradicional jesuítico teve que se adaptar a realidade tropical com os povos indígenas e a colonização de exploração extrativista portuguesa.

Entre os liberais havia quem defendesse a escola pública, outros a privada, uns a laica e outros a espiritualizada. Todos advogavam a liberdade de pensar, pesquisar e de centralizar os métodos no estudante. Eles buscavam o consenso social, mas reduziam a escola a sua função pedagógica, negligenciando a dimensão política da sociedade e o conflito entre opressores e oprimidos.

Quanto às ideias pedagógicas tecnicistas Saviani (2008, 2010) e Libâneo (1999) estão alinhados. Este destaca os aspectos didáticos e aquele resgata sua fundamentação positivista.

²³ O marco para isso foi a Autonomia da Associação Brasileira de Educação – ABE - 1924 (GADOTTI, 2008).

O positivismo surgiu no começo do século XIX, mas ganhou força na Europa no final desse mesmo século e início do XX. Segundo Saviani (2008, 2010) as ideias positivistas são as bases para outra teoria não-crítica da educação: a pedagogia tecnicista.

Essa pedagogia se tornou dominante na segunda metade do século XX durante a ditadura militar. Ela possui um método funcionalista e fundada nos mesmos pressupostos justificados pela Filosofia da Educação Analítica²⁴ desenvolvida a partir do positivismo lógico: racionalidade, neutralidade e objetividade. Vinculada a psicologia behaviorista, engenharia comportamental, ergonomia, informática e cibernética.

A neutralidade e objetividade científica foi pressuposto para os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade no trabalho fabril. Isso foi fundamentado por Taylor (1856–1915) e aplicado em escala mundial por Ford (1863–1947). O taylorismo/fordismo foi adotado pelas forças econômicas como um fundamento para visão produtivista da sociedade. Nessa, o Estado keynesiano favoreceria o bem-estar social com suas intervenções – sempre guiada por uma visão produtivista da sociedade.

A educação não estava conseguindo atender as necessidades das elites burguesas por mão de obra qualificada e adaptada a situação social vigente. Assim a lógica produtivista é transplantada para o processo educacional que forma os alunos segundo um padrão, fordismo, com a intervenção do estado na educação, keynesianismo.

Libâneo (1999) qualifica essa pedagogia com o mesmo nome de tecnicista e a mantém dentro das liberais. Didaticamente ensina-se centrado no método, não no aluno ou no professor. Para ela a educação é um recurso tecnológico de qualificação de mão-de-obra para maximizar a produção, adicionar uma noção política e assim garantir a harmonia de funcionamento do sistema da estrutura. Esse possui sua própria lógica. É primordial aprender a forma de descobrir e aplicar as leis do sistema vigente.

²⁴De acordo com Chauí (2000), também é conhecida como filosofia da linguagem, neopositivismo ou positivismo lógico. Isso é resultado do positivismo ter reduzido a filosofia a teoria do conhecimento, à ética, à epistemologia, a consciência e a linguagem. Ela tem como criador Wittgenstein (1889-1951) com o *Tractatus logico-philosophicus* completado em 1918 e defendia a visão comunitária do significado.

Ao pesquisar as reflexões de Saviani (2008, 2010, 2011), observa-se a tentativa de sintetizar uma teoria baseada no socialismo segundo a leitura marxista, mas que é abandonada, para não confundir com um modismo marxista. Ele nomeia essa teoria de crítica. Entretanto, perante a diversidade que vai além de Marx, é utilizado o termo pedagogias contra-hegemônicas, inspirado na expressão “pedagogias de esquerda”, cunhada por Snyders²⁵, sem, no entanto, abandonar o termo teoria crítica da educação.

As pedagogias que estão nessa teoria concebem a educação com condições de auxiliarem nos interesses dos dominados. Isso sem cair na ilusão de que basta a educação para se adequar a uma sociedade que não precisa mudar; e na impotência de que a educação escolar não pode nada, pois, é mero instrumento da sociedade já estruturada. Desta forma, a teoria crítica da educação tem como fundamento filosófico a uma concepção histórica e dialética da realidade. Ele não afirma a necessidade materialista para se enquadrar na teoria crítica da educação.

Nessa teoria, são classificadas as pedagogias da educação popular, as pedagogias práticas, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2010).

A esse conjunto de pedagogias, Libâneo (1999), denomina pedagogia progressista. Essa parte de uma análise social crítica e defendem os objetivos sociopolíticos educacionais. Classifica nessa pedagogia: a tendência libertadora, substituindo pedagogias da educação popular; a tendência libertária, substituindo pedagogias da prática²⁶; e a tendência crítico-social dos conteúdos²⁷.

²⁵ Filósofo e educador Georges Snyders nasceu e morreu em Paris (1917-2011). Em sua obra priorizou a importância dos conteúdos, relacionando-os com a realidade social. Destacou as relações interpessoais e o crescimento que delas resulta. Sua proposta visa servir aos interesses populares garantindo um bom ensino, preparando o estudante para o mundo, favorecendo-lhe a aquisição dos conteúdos concretos e relevantes para própria vida.

²⁶ Apesar de Saviani (2008, 2010) utilizar o termo pedagogias da educação popular destacando que há várias pedagogias voltadas para proposta de educação popular, ele mostra que a que se destacou foi a baseada na experiência de Paulo Freire, também conhecida como Pedagogia Libertadora. Devido esse destaque entende-se porque Libâneo (1999) utiliza a expressão libertadora ao invés de pedagogias da educação popular. Também, apesar de Saviani (2008, 2010) utilizar o termo pedagogias da prática destacando que há várias, ele mostra que a unidade delas está nos princípios anarquistas. Devido essa base comum entende-se porque Libâneo (1999) nomeia-as de libertária.

²⁷ Perante a pesquisa realizada das características da pedagogia / tendência crítico-social dos conteúdos, afirmada por Libâneo (1999), e a da pedagogia histórico-crítica, a pedagogia de Saviani (2010, 2011), não foi possível identificar elementos diferenciais que justifiquem a realização de caracterizações separadas: elas se imbricam. Considerando que, baseado em Saviani (2010), a pedagogia crítico-social dos conteúdos não deu continuidade aos seus desdobramentos, nas reflexões posteriores serão utilizadas apenas a expressão histórico-crítico e abandonada a crítico-social dos conteúdos. Mais do que não ter continuidade o que houve foi parceria, mesmo que não

Ao voltar-se para o pensamento pedagógico brasileiro, Gadotti (2008), destaca que o pensamento pedagógico progressista justifica a importância da escola na formação do cidadão crítico e agente da transformação social. Nessa posição há quem proteja a aprendizagem como conhecimento historicamente elaborado e quem defenda que o conhecimento técnico-científico deve objetivar engajamento político; há quem combata a burocracia e o fracasso da educação escolar, quem advogue a importância da direção escolar e os que lutam pela autogestão; tem pensador que argumenta a favor da intervenção do estado na escola e outros sua autonomia.

Segundo Saviani (2010), a pedagogia libertadora é a principal representante das pedagogias da educação popular. Essa pedagogia possui como uma de suas bases principais o personalismo em estreita relação com a Igreja Católica e mais especificamente com a teologia da libertação e a Filosofia da Libertação. Ela se concretizou em meio aos movimentos populares com o nome de “educação popular” defendendo uma educação do, pelo, para e com o povo. Seus princípios de educação transcenderam o meio popular e passou a influenciar a educação escolar oficial via ascendência do Partido dos Trabalhadores com o qual tinha adeptos.

As pedagogias da prática estão fundadas nos princípios anarquistas e ligadas a educação popular. Contudo, utilizam a categoria de classe e as da educação popular na linha da pedagogia libertadora. Para as pedagogias da prática a educação parte primeiramente da prática imediata para chegar a uma síntese das várias determinações sociais classistas. Isso faz manifestar o caráter político da ação pedagógica. Ela também é conhecida como pedagogia da prática.

Tanto a tendência libertadora quanto a tendência libertária valorizam como fundamento da relação educativa, a experiência de vida e autogestão pedagógica. Por isso trabalham com a educação popular.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos não teve continuidade em sua articulação. Contudo, não foi possível identificar, não que não haja, nenhuma diferença estrutural na proposta da pedagogia crítico-social dos conteúdos em relação à pedagogia histórico-crítico. Essas duas teorias têm como fundamento o materialismo histórico dialético e buscam nas fontes marxistas seus fundamentos. Por conseguinte, ambas valorizam a ação social enquanto imersa na prática social

proposital, onde a pedagogia histórico-crítico engloba a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Nisso, não se fez necessário fazer mais do mesmo e dividir forças na construção de duas pedagogias altamente similares.

concreta, global e concebem a escola como mediadora entre o social e o individual ao articular a emissão dos conteúdos e a recepção ativa pelo estudante concreto.

Dessa forma são apresentadas as classificações das ideias pedagógicas que precisam ser vistas como instrumentos para os educadores entenderem melhor a própria prática e assim indo além de visões puritanas e fundamentalistas que buscam excluir uma ou outra com suas potenciais colaborações para a compreensão da prática educativa.

O Quadro 13 traz presente a nomenclatura utilizada pelos autores estudados, para indicar as tendências do pensamento pedagógico segundo Gadotti (2008) em relação à atualidade que, segundo Severino (2006), possui a educação como formação humana centrada na cultura.

Quadro 13 - Nomenclatura das ideias pedagógicas na atualidade identificadas por Gadotti (2008).

Severino		Gadotti
Formação humana centrada na		3 partes (grupos)
Atualidade	Cultura	Tecnologia e desescolarização
		Depois de Marx: educação para uma futura sociedade autogovernada
		Tentativa eclética

Fonte: o autor.

Na atualidade, de acordo com Palácios (1979), é possível afirmar uma crise na concepção tradicional da escola moderna devido a mesma não conseguir harmonizar a sociedade. Para solucionar esse problema há uma tendência de identificar o que leva a estas disfunções e corrigir para solucionar os problemas. Permanecem os educadores da Escola Nova que reduzem a solução com propostas pedagógicas. Existem os partidários de uma educação não-diretiva que igualam professor e estudante defendendo que a autogestão pedagógica conduz a autogestão social. Há o pensamento pedagógico marxista que minimiza a questão

da educação à dimensão social. E, tem quem desiste de qualquer solução propondo a desescolarização.

Perante as várias avaliações nacionais nos últimos anos terem mostrado que os sistemas de ensino não estão atingindo uma universalização da educação básica de qualidade, é possível entender que as respostas reducionistas citadas não estão conseguindo guiar a educação em meio a realidade atual.

De acordo com Casttel (2011), a sociedade atual é marcada pela revolução tecnológica iniciada nos anos 70 do século passado e empreendida desde os anos 80 para a reestruturação econômica. Nela o modo de produção capitalista se reestrutura com uma nova forma de desenvolvimento do capital que é a informacional. O poder fértil da informação critica as várias formas de viver forja uma nova estrutura: a cultura virtual com novos espaços, tempos e sujeitos. Devido à revolução tecnológica, a reestruturação econômica e a crítica cultural redefinindo relações de produção, poder e experiência é possível afirmar uma nova sociedade, mesmo que a mesma ainda não esteja universalizada, mas já marca profundamente a contemporaneidade.

Assim como houve uma revolução agrícola, uma comercial e uma industrial que causaram grandes mudanças em várias dimensões da vida, atualmente há o início de uma revolução informacional, que já está provocando alterações relevantes. As novas tecnologias elaboraram novos lugares do saber. As pessoas podem estudar em seu domicílio, em qualquer lugar que se sentirem confortáveis para isso, basta apenas se conectar a formação e aprendizagem à distância, via *web*. Há uma maior democratização da informação e do saber, por isso, mais liberdade. Para se ter acesso aos direitos é preciso informação sobre eles. Portanto, a aquisição de informação é um direito primário, de todos.

Gadotti (2000a) afirma que na sociedade informacional a função da escola é favorecer um movimento global de renovação cultural usufruindo da disseminação das informações, principalmente por causa do grande contingente de seres humanos desprovidos do acesso às benesses da nova revolução.

Seguindo a reflexão de Moreira (2001), essa revolução pode ser entendida como reconhecimento da pluralidade cultural da humanidade em que as sociedades contemporâneas se manifestam como multiculturais. Nisso, é preciso uma resposta multicultural nos ambientes educacionais.

Com McLaren (2000) é possível entender que essa resposta pode ser conservadora ou crítica. A primeira é etnocêntrica e visa a edificação de uma cultura comum, unitária e nacional. Ela concebe a diversidade cultural como devendo ser assimilada à cultura tradicional, geralmente definida por padrões patriarcais, brancos, euro-americanos. A segunda é também conhecida como de resistência. Ela visa transformar as condições históricas e sociais que tornam os sentidos culturais acríticos. Para essa resposta não existe uma humanidade comum que sirva com elemento etnocêntrico. Existem apenas identidades construídas nas culturas que devem ser respeitadas.

A segunda resposta está alinhada a proposta de na atualidade a educação ser uma formação cultural onde “[...] para transformar os indivíduos em pessoas éticas e políticas, a educação precisa efetivar-se como formação cultural [...]” (SEVERINO, 2006, p. 633). Mesmo que isso não seja uma garantia, sem isso também não se concretiza. Numa visão emancipadora da educação, deve-se fazer isso em benefício dos excluídos, não discriminando o empobrecido. Nisso a inovação deve estar ligada a prática da cidadania, ou não servirá para a emancipação dos excluídos. Deve-se transcender o utilitarismo de só fornecer informações “uteis” para a competitividade com resultados financeiros positivos e centrar-se numa educação que atenda as várias dimensões do ser humano: integral.

A educação focada na cultura fundamenta-se na antropologia sem nenhuma adjetivação. No mundo contemporâneo é possível identificar dois viés críticos a concepção de razão moderna: um questionando o como a razão foi usada e outro desautorizando a própria razão humana. Este pode cair na irracionalidade. Aquele é de onde vem a proposta educativa.

O questionamento de como foi utilizada a capacidade racional do ser humano é baseado na Escola de Frankfurt que critica fortemente a racionalidade para libertá-la das arapucas da instrumentalização e de seu uso contra o homem. A educação proposta pelos frankfurtianos é centrada no ser humano como sujeito autônomo. Pela formação cultural, ou seja, a educação do ser humano precisa vir-a-ser sem que roteiros fechados estejam previamente escritos. O conteúdo cultural é de erudição literária, ilustração, desempenho artística desde que relacionados a vivência da autorreflexão crítica, da autonomia do sujeito na prática pública da razão. Por consequência, educação não é uma simples transmissão de informações, aprimoramento moral, ou determinação exterior da política, mas a formação de uma

consciência verdadeira por ser autorreflexão crítica que não vê a realidade como perfeita e intocada, mas em suas contradições, para que nessas capte as possibilidades de alternativas.

Em busca dessas possibilidades e alternativas é preciso voltar-se para as práticas dos professores. Ao observarem a prática dos educadores, Gadotti²⁸ (2000a, 2008) e Libâneo (2010a) identificam um paradigma e/ou corrente identificada como Holonômica. Etimologicamente vem do grego *holos*, ou seja, todo. Esses educadores defendem um fundamento integrado do saber ao redor do ser humano. Os paradigmas holonômicos concebem a história como possibilidade fruto do imaginário. Nisso, a utopia é a força para resgatar a totalidade. Nesse resgate há valorização do desejo, da paixão, do olhar, da escuta entre outras dimensões não trabalhadas nos paradigmas clássicos do positivismo e marxismo, que reduzem a realidade aos seus aspectos técnicos, científicos ou sociais. Pedagogicamente busca-se a unidade entre os contrários e, na cultura atual, um rumo para o futuro.

Gadotti (2008) está em sintonia com Palacio (1979), quando esse identifica que há um grupo de pensadores que buscam a superação das repostas educacionais reducionistas. Para transcendê-las é necessário pressupor a inseparabilidade entre sociedade e educação, é preciso evidenciar as contradições e disfunções educacionais e sociais. O *lócus* dessa façanha é via escola concreta, pois, formadora de estilos políticos, sociais e científicos. Isso está fundado na pedagogia da *práxis*, que não propõe programa fechado. Cabe a sociedade, o local de ensino, a classe social; cabe ao professor, a classe de aula. Ambos vistos singularmente num esforço coletivo comum para resolverem seus problemas reais e significativos. Dessa maneira, em harmonia com o paradigma holonômico, que está voltado para a totalidade, sem perder a referência do singular.

Esse conceito ganhou força e notoriedade com o movimento das Cidades Educadoras, que teve início em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, Espanha. Neste encontro, um grupo de cidades pactuou um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes que orientariam a administração pública.

²⁸ Ao refletir sobre a prática educativa contemporânea, Gadotti (2000a) mostra que cidadania, planetaridade, sustentabilidade, virtualidade, globalização, transdisciplinaridade, dialogicidade-dialecticidade e os quatro pilares da educação para o século XXI são categorias que podem ajudar a orientar a formação dos estudantes para a sociedade atual.

Gadotti (2008) agrupa os pensamentos pedagógicos atuais em 3 partes: uma tentativa eclética que tem na UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - o incentivo da ideia de cidade educativa que carrega o pensamento da educação utópica e educação permanente. A cidade educadora transcende as funções tradicionais de uma escola e favorece um papel educador na vida das pessoas, comprometendo-se com o permanente desafio da formação integral de seus habitantes. Nela espaços, tempos, atores e políticas são tidos como sujeitos pedagógicos, protagonistas do desenvolvimento de todo potencial humano.

Há uma segunda parte que tem o pensamento pedagógico valorizando a tecnologia e desescolarização. A questão tecnológica tem como um de seus principais representante o neobehaviorismo de Skinner. Ele nega a liberdade humana considerando-a como fruto do meio. Para entender a educação, ou especificamente o estudante é preciso entender a totalidade social que o influencia por vários meios. Nessa situação a necessidade de investir em meios que favoreçam o desenvolvimento máximo do aluno. O aspecto da desescolarização funda-se em críticas a sociedade atual que não realiza o ser humano, mas o leva a decadência existencial e possui na escola uma espécie de fábrica de pessoas para essa sociedade. Nisso, a necessidade de uma educação permanente que não tenha sua referência formativa na escola nem nos mecanismos educativos da sociedade destruída.

Há a terceira parte em que o pensamento pedagógico é agrupado com nomenclatura de: depois de Marx – uma educação para uma futura sociedade autogovernada. Essa é embasada em um humanismo socialista que favorece, a partir da teoria da natureza social homem, o desenvolvimento de uma pedagogia socialista como síntese integradora entre pedagogias da essência e da existência. Na construção de uma pedagogia inspirada no marxismo tem a ideia da escola não autoritária de Snyders. Ele mostra o caráter contraditório da escola como possibilidade de mudança social, mostra que a alternativa não-diretiva é omissa, por isso, não favorece a transformação social. Nisso, defende a valorização da autoridade do professor como orientador que favorece de forma alegre a evolução das crianças.

Apesar das críticas realizadas à educação tradicional, ela se faz presente na atualidade via defesa de repassar conteúdos sistematizados aos estudantes e exigir

esforço por parte dos aprendizes. Faz parte da cultura pedagógica contemporânea a compreensão de educação durante toda a vida, a pedagogia nova com a ideia de educar por meio do aprender fazendo de John Dewey e das técnicas de Freinet, a concepção de educação como um processo de desenvolvimento pessoal e também sócio-político-ideológico.

Na atualidade os princípios da educação popular ganhou uma nova vitalidade se disseminando nas políticas públicas do Estado como uma educação pública popular e em milhares de pequenas experiências, entre elas a educação popular comunitária, a educação ambiental ou sustentável, especialmente a não-governamental. Perdeu em unidade, mas ganhou em diversidade que se espalha em todo o mundo (GADOTTI, 2000a).

O âmbito mais expressivo da educação popular se encontra atualmente no Terceiro Setor, nas Organizações Não-Governamentais – ONGs – e nas Organizações de Base Comunitária – OBCs –, como oportunidade de novas vivências político-sociais e como alternativa ao Estado burocrático e ao mercado individualista. Nisso, valores como solidariedade e reciprocidade, cultivados nas práticas de educação popular, favorecem a democratização concreta.

Segundo Gadotti (2000b), a resposta do Instituto Paulo Freire as necessidades educacionais da sociedade atual é o “Projeto Escola Cidadã”. Nesse procura-se fortalecer o projeto político pedagógico da escola relacionando-se dialeticamente com a sociedade, o mercado e o Estado. Objetiva formar para cidadania que controla o Estado e o mercado. Ela é, simultaneamente, de gestão comunitária e democrática, de financiamento estatal e destinada a todo o público.

Em uma sociedade permeada de informações a escola, não é o único espaço de aprendizagem, mas é um espaço privilegiado para o desenvolvimento, emancipação, transformação da sociedade. Para isso, ela deve ser cidadã, ou seja, planejar, elaborar currículo fazendo sua inovação. Em que o educador é mediador do conhecimento para a emancipação e o estudante o protagonista de sua própria formação. Nisso, o educador não só ajuda a transformar a informação em conhecimento ou em consciência crítica, mas a formar pessoas capazes de exercer a cidadania controlando o Estado e o mercado. Nessa formação a estratégia é não esperar orientações de fora e sim valorizar o que é feito dentro dela e se autogovernar: reproduzindo com qualidade o que já existe e, especialmente,

inovando. Dessa forma é possível construir uma alternativa ao capitalismo neoliberal e ao socialismo burocrático e autoritário.

O Quadro 14 traz presente a nomenclatura utilizada pelos autores estudados, para indicar as tendências do pensamento pedagógico da atualidade segundo Libâneo (2010a) e Saviani (2010) em relação à atualidade que, segundo Severino (2006) é centrada na cultura

Quadro 14 - Nomenclatura das ideias pedagógicas na atualidade identificadas por Libâneo (2010a) e Saviani (2010).

Severino		Libâneo	Saviani	
Formação humana centrada na		Correntes	Teoria crítica,	Teoria não-crítica
Atualidade	Cultura	Racional-tecnológica		* neotecnicismo * pedagogia corporativa * pedagogia da qualidade total
		Neocognitivistas		* neoconstrutivismo * neoescolanovismo * pedagogia das competências
		Sociocríticas	* Escola cidadã * Escola plural * Pedagogia histórico-crítica	
		Holísticas		
		Pós-modernas		

Fonte: o autor.

Saviani (2010) ao analisar a sociedade atual afirma que no âmbito das teorias críticas da educação: as pedagogias de educação popular possuem como maior expressão a proposta de Escola Cidadã, proposta em 1994 pelo Instituto Paulo

Freire; as pedagogias da prática desenvolveram a proposta de Escola Plural em 1994; e que a pedagogia histórico-crítica continuou se mantendo sem modificações.

Perante todas as transformações presentes na sociedade contemporânea há o neopragmatismo. Ele é fundamentado na virada linguística-pragmática inaugurada pela Filosofia analítica: base para o produtivismo. Este alinhado ao fordismo foi reconfigurado com o toyotismo, pois, é mais adequado às mudanças oriundas com o advento da revolução da área da informática e comunicações. Há um neoprodutivismo procurando a requalificação dos trabalhadores, para que esses pudessem voltar ao mercado de trabalho que passa a exigir sempre mais qualificações. Dessa forma as teorias não-críticas foram ressignificadas com elementos do neoprodutivismo, da pedagogia da Escola Nova e da pedagogia tecnicista foram criadas a pedagogia da competência e a corporativa.

A pedagogia da competência foi organizada a partir do neoescolanovismo, em que o objetivo é subsidiar os indivíduos para uma sociedade polivalente que exige aprender a aprender sempre mais. A pedagogia corporativista possui uma orientação privatista da educação em função do mercado neotecnicista, em que o foco é formar o estudante tendo a educação como um serviço, o aluno como produto e o mercado como cliente que exige qualidade total.

Segundo Libâneo (2010a), ao ressignificar a classificação das tendências pedagógicas, situa a proposta da Escola Cidadã na linha sociocrítica. Esta engloba as teorias e correntes com base ou inspiração marxista, mas com premissas epistemológicas diversas. Elas concebem a educação como compreensão da realidade com o objetivo de transformá-la rumo a edificação de relações que superem as desigualdades econômicas e sociais. Tem o foco nas consequências do currículo oculto, no contexto educativo e na presença da ideologia e política nos conteúdos. Nessa tendência há a modalidade curricular crítica, a histórico-cultural, a sociocultural e a sociocognitiva. Esta última contempla a teoria da ação comunicativa de Habermas a sociologia crítica e as propostas ligadas a Paulo Freire, pois, educa-se via diálogo e participação objetivando a emancipação das pessoas. Ele classifica, ainda, as tendências atuais em: racional-tecnológica, neocognitivista, holística, pós-modernas.

A corrente racional-tecnológica possui duas modalidades: o ensino de excelência e o ensino tecnológico. Ela pressupõe a elaboração de objetivos, conteúdos, padrões de desempenho, habilidades e competências fundadas na

ciência e tecnologia. Essa corrente tem, então, seu fundamento na razão técnico-científica, seus métodos são centrados em técnicas mais avançadas possíveis para transmitir conhecimentos em função da sociedade tecnológica e com um currículo por competências visa formar o aluno como ser.

Na corrente neocognitivista há duas modalidades: o construtivismo pós-piagetiano e as ciências cognitivas. São baseadas no construtivismo agregam teorias que valorizam o desejo, a linguagem em relação à razão, a singularidade e pluralidade dos sujeitos. As ciências cognitivas objetivam, a partir da teoria da comunicação, da cibernética e da psicolinguística, encontrar novas referências e modelos para avançar nos estudos sobre a cognição e os processos psicológicos.

Na corrente holística há o holismo, a teoria da complexidade, a teoria naturalista do conhecimento, a ecopedagogia e o conhecimento em rede. Todas elas possuem uma concepção holística da realidade, apesar de entenderem os processos de interação dessa realidade de forma diferenciada.

As correntes pós-modernas, ou pós-crítica, englobam o pós-estruturalismo e o neopragmatismo. Ambas negam as estratégias educacionais como produtoras reais de aprendizagem. O neopragmatismo concebe o currículo como processo dialógico que leva as pessoas a construir seus sentidos a partir de suas vivências. A aprendizagem é uma construção realizada na comunicação compartilhada e realizada na realidade concreta onde o saber é produzido. O pós-estruturalismo se manifesta nas estratégias pedagógico-didáticas nas escolas via estudos sobre poder, linguagem e cultura, diferença/identidade, subjetividade, as relações sexualidade-gênero-etnia-raça, os sentidos e as ações discursivas, o feminismo, multiculturalismo. As teorias pós-críticas podem ser compreendidas com uma pedagogia, uma vez que, mesmo pela negação, afetam a ação docente.

Destarte, há tempos em que a educação centra o processo de humanização no aspecto ético e tempos no político. Ambos valorizam o elemento antropológico, mas na atualidade esta valorização é fundada na formação cultural e como consequência a formação de pessoas éticas e políticas: mesmo que a educação não tenha “[...] como garantir [...] que as pessoas se tornem éticas [...], como [...] assegurar o aprimoramento do social [...]” (SEVERINO, 2006, p. 633). Ou seja, podem ensinar culturalmente, entretanto, não há segurança plena, apenas hipóteses, de que a pessoa aprenda uma vivência especificamente pessoal ou concretize a revolução política que é específico da vivência do sujeito coletivo.

Há novas categorias que precisam ser consideradas na prática educativa contemporânea. Contudo, há as concepções educacionais antigas que estão presentes nas atuais. Sinteticamente, a educação como formação humana ética foi central na Idade Antiga e Média, como formação humana política foi prioridade na modernidade e no mundo contemporâneo, estigmatizada pelo multiculturalismo, tem formação humana concentrada na dimensão cultural.

Perante as reflexões acerca da profundidade e abrangência da educação como formação humana, tendo presente as frases da epígrafe dessa pesquisa e o eixo teórico metodológico da fenomenologia, assumimos a educação na perspectiva freiriana.

Nela podemos radicalizar na educação com sua etimológica como *educere*²⁹, pois se refere a uma situação em que o educando tem algo dentro de si: conhecimento, experiências, memórias, sentimentos e ideias que serão trazidos para fora. É semelhante ao trabalho da parteira da maiêutica socrática, pois o educador ajuda durante a gestação do pensar sistematizado por conta própria, trazendo para a vida em sociedade o que há muitas vezes caótico, na vida interior do estudante.

Para designar a postura do educando no sentido de *educere* talvez a melhor expressão seja estudante ou aprendiz³⁰. Estudante designa uma pessoa ativa, empenhada, responsável. Aprender possui a acepção de buscar o conhecimento já existente e, com base neles, construir novos para viver. O educando é um aprendiz, pois zela, cuida e é responsável pelo seu conhecimento. O estudante é um aprendiz, pois se agarra às paredes do conhecimento já erguido e cresce extraindo dele elementos para sua existência.

Nessa radicalização etimológica a educação não pode ser entendida como mero processo de qualificação técnica e sim a formação de uma personalidade integral. Uma formação na qual o professor possui uma mediação universal inalienável: na singularidade da prática pedagógica em sala de aula e na amplitude da prática social com os outros.

²⁹ De acordo com Luza (2009), tanto *educere* como *educare* são origens latinas da palavra educação. Essa tem a conotação de instruir, guiar e alimentar. Aquela de conduzir para fora.

³⁰ Segundo Rebelo (2011), estudante vem do latim *studiosus* e significa pessoa dedicada, zelosa, que gosta de algo. Aprender vem do latim e designa trazer para junto de si. Também é *hendere*, verbo latim que significa captura. Esse sentido está ligado a *hedera* que deu origem ao nome hera, planta trepadeira que se agarra às paredes para crescer.

A compreensão profunda da caracterização de educação como “[...] um ato de amor [...]” (FREIRE, 1967, p. 97) passa necessariamente por sua concepção de uma transcendência que não oprime a imanência. Pois, a prática de se abrir ao outro, é um movimento centrífugo, para fora, além de si, e não centrípeto, para dentro, preso a si.

Nisso, segue a compreensão do homem “[...] como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e de sua busca do ser mais [que] [...] só se justifica na medida em que se dirige [...] à humanização dos homens [...]” (FREIRE, 1987, p. 42–43). Essa busca não é ser mais egoísta, pois educação é um ato de amor, se o é, então é ser mais altruísta.

O ser humano é ir além da imanência e, em última instância, se ligar a transcendência que se concretiza numa “[...] sociedade menos malvada, menos injusta, pouco a pouco mais decente, mais humana” (FREIRE, 1992, p. 102). Essa sociedade é resultado da ação humana. Como tal, inconclusa. Por isso seu ideal de sociedade não é fechado, acabando com a história, mas dinâmico, não é milagroso ou mágico, mas fruto gradativo, gradual. Fruto de seres humanos conscientes dessa realidade (FREIRE, 1979, 1992). Por isso educação como conscientização, como esperança.

Essa ideia pode ser acusada de idealista, no sentido da ideia mudar o mundo. Contudo, a conscientização é dialógica. Ela não se dá separada da realidade concreta, mas a partir dela. Por isso é *práxis*, ação-reflexão-ação. Ela não é subjetivista, pois não é isolada, mas junto com os outros homens: é um fazer dos homens: plural e não apenas singular. É um fazer intersubjetivo.

Educação é humanização num processo de conscientização dialógica, intersubjetiva da situação de ser no mundo e com o mundo que pode ser melhor para o ser humano e pela ação humana que é “[...] continuamente refeita pela práxis. [...]” (FREIRE, 1979, p. 42). Educar é formar o ser humano transformando todas as suas dimensões para melhorá-lo humanamente junto com os outros seres humanos num diálogo respeitoso e responsável.

Com essa concepção de educação é impossível ser conivente e aceitar propostas de políticas educacionais impostas por técnicos alheios ao processo histórico da organização educacional de um país. *Pseudo* propostas, pois não foram geradas por meio do diálogo com os educadores e educandos.

O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se – que faz parte da agenda atual do Ministério da Educação no Brasil, tem essa característica de *pseudo* proposta para melhorar a educação, pois tem como estratégia em seus objetivos gerais a parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios (BRASIL, 2019), ou seja, minimizar a presença de financiamento público que garantiria a autonomia para aumentar o investimento privado que aumenta a dependência em relação aos interesses do mercado em busca de lucros. Esse é um exemplo de imposição que privatiza uma etapa do processo educacional transformando-a em um mecanismo que limita o ser humano a sua dimensão técnica, reduzindo o estudante a condição de objeto passivo e manipulável segundo os interesses ambiciosos de grupos que buscam aumentar os próprios lucros em detrimento da pessoa necessitar ser cada vez mais humana com um crescimento integral.

Entretanto, para encaminhar a próxima seção pergunta-se: e a Filosofia? Diante dessa realidade de políticas educacionais unilaterais que privilegiam os interesses do mercado e exclui a reflexão dos educadores e educandos, como é configurado o seu ensino para os estudantes do nível médio?

4 O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

A Filosofia, como qualquer outra área do conhecimento, a ser requerida e se dispor a participar do processo educacional tem que considerar a complexidade desse processo para melhor exercer sua especificidade. Nisso, a relevância da seção anterior em situar a concepção de educação como formação do ser humano num processo de transformação de todas as suas dimensões para melhorá-lo humanamente com os outros seres humanos num diálogo respeitoso e responsável. Foi mostrado as várias tendências teóricas que influenciam as práticas dos professores e que não podem ser desconsideradas ao se tentar adequar o ensino de filosofia no processo educacional. Tendo como referência esse ambiente educativo busca-se compreender qual o estágio atual do ensino de Filosofia no nível médio de educação.

Considerando que na atualidade os estudos comparados favoreceram o melhoramento das experiências educativas locais (GADOTTI, 2008) e a categoria relação que favorece não se fechar na própria experiência, mas abrir-se ao que o outro tem a dizer (BUBER, 2003), buscar-se-á resgatar as experiências de outros países no ensino de Filosofia no nível médio.

4.1 Aspectos da trajetória do ensino de Filosofia no nível Médio

É mister aprender com o passado e buscar melhorar o presente. Para tal contar-se-á com os dados históricos trazidos por meio das contribuições de Moraes Filho (1959), Cartolano (1985), Horn (2000) e Alves (2002, 2009).

4.1.1 Brasil Colônia

O ensino de filosofia está presente desde a invasão do Brasil pelos europeus no século XVI. Em 1549, com a vinda de Tomé de Sousa, vieram também os jesuítas guiados pelo pároco Manuel da Nóbrega. Esses eram componentes de uma

congregação criada por Santo Inácio de Loyola em 1540 e eram responsáveis da catequese e instrução desta terra que um dia se chamaria Brasil. Fundaram no mesmo ano a primeira escola brasileira, a da Bahia, que foi nomeada posteriormente como Colégio dos Meninos de Jesus. Eles foram os únicos responsáveis pela educação formal-institucional nesta colônia até 1759, 210 anos.

A Filosofia está presente no ensino secundário no Brasil desde a primeira escola brasileira. No Colégio de Jesus da Bahia havia os cursos: elementar, ensinava a ler, escrever e os conceitos elementares do catolicismo; secundário, centrado em Letras e Filosofia; e superior, não reconhecido, de Teologia e Ciências. O primeiro curso de Filosofia é datado de 1572. Narra padre Serafim Leite: “No fim dele, o colégio da Bahia deu o grau de Mestre em Artes aos estudantes de fora; aos de casa também, aos que mereciam ou se destinavam a Mestre” (MORAES FILHO, 1959, p. 3).

No Brasil o contexto socioeconômico é estigmatizado pela situação de colônia extrativista portuguesa de latifúndio exportador com base na mão de obra escrava e família patriarcal. Nessa realidade colonial o ensino do povo era centrado na difusão da fé cristã católica que servia para o processo de evangelização e de domesticação de negros, indígenas e pessoas desprovida de poder econômico.

O Método educacional jesuítico era o da *Ratio Studiorum*. considerando as reflexões a cerca das ideias pedagógicas na Seção 3, pode-se entender que o ensino de Filosofia segue uma Pedagogia da Essência de Filosofia Humanista Tradicional Religiosa da Contrarreforma. Essa mesma pedagogia estava presente na Europa, mas na vertente reformista e laica que eram influenciadas pelo Renascimento e pela revolução científica com bases na filosofia racionalista de Descartes e empirista de Bacon. Ambas, a pedagogia no Brasil e na Europa estavam destinadas a manter uma elite no poder e a grande parte do povo em uma situação de acomodação diante das organizações sociais já existentes.

Considerando o contexto socioeconômico e o método educativo, a Filosofia limitou-se a uma pequena elite:

[...] a filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituíra a classe dominante na colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole Essa educação humanística era, juntamente com a posse de terras e de escravos, um sinal de classe (CARTOLANO, 1985, p. 22).

No ensino secundário a Filosofia estava voltada para uma formação da elite econômica centrada nas letras e na retórica clássica desconectada da realidade da colônia da realidade europeia. Baseado em Cartolano (1985), Alves (2002), Rosário e Melo (2015), o conteúdo de Filosofia no secundário era Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais de fundamento neoescolástico sem menções a contribuições oriundas do Iluminismo.

O movimento iluminista passa a fundamentar as ideias laicas na preparação das pessoas, para servir especificamente o Estado, com a promulgação, em 1759, das reformas pombalinas da instrução pública que expulsou os jesuítas. Essa instrução era pedagogicamente organizada por meio das aulas régias: disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e remunerado pela coroa portuguesa. É a vertente laica da pedagogia tradicional adentrando no Brasil Colônia de forma pragmática e vinculada as descobertas das ciências experimentais modernas.

Entretanto, essa reforma não colaborou para expansão quantitativa e nem qualitativa da educacional na colônia. Coexistiam o modelo real-público da vertente laica e o religioso-privado da vertente religiosa, sem que ambos conseguissem superar a abrangência da organização jesuítica, selecionando ainda mais os que se beneficiavam das contribuições culturais da humanidade. Apesar da laicidade dos professores, esses eram filhos de proprietários rurais formados pelo processo da *Ratio Studiorum*, levando a continuidade do currículo com objetivos religiosos e conteúdo escolástico sem, no entanto, manter a qualidade organizacional dos currículos. Nessa realidade, segundo Horn (2000), a Filosofia é limitada a um número mais reduzido da elite da sociedade brasileira em relação ao período jesuítico.

4.1.2 Brasil Império

Em 1808, devido à nova conjuntura instalada pelas investidas políticas, econômicas e bélicas de Napoleão na Europa, Dom João VI muda-se para o Brasil com a família real, fazendo do Brasil sede provisória do Império Português. Esse acontecimento impulsionou o investimento na infraestrutura administrativa para favorecer os negócios do reino. Com isso também veio teorias liberais da Revolução Francesa, principalmente de filósofo Comte.

Após 14 anos desse evento ocorre a negociação, denominada de independência, para a emancipação política do Brasil em que se instalou um ambiente humanista e universalista no pensamento pedagógico local, favorecendo que o positivismo ocupasse, lentamente, o lugar de ideia hegemônica em relação ao aristotelismo tomista.

Moraes (1959) mostra que havia o ensino de filosofia no secundário em todas as províncias. Era chamada de filosofia racional ou moral. Ensinava-se a ideologia, a análise das faculdades e entendimento, a arte de pensar e raciocinar, a cosmologia, a moral. Havia também a filosofia aplicada à linguagem vocal ensinando a retórica e a arte de escrever.

A filosofia era matéria obrigatória nos ginásios e liceus das províncias, apesar de não haver uma faculdade de Filosofia. Isso vem demonstrar a valorização da filosofia na formação do cidadão. Era seguida a tendência escolástica, pois, ainda era usado o clássico compêndio de filosofia, aristotélico-tomista, Genuense.

Gonçalves Magalhães publica um compêndio de orientação celetista e sensista, em 1859, como alternativa ao Genuense. Nos anos seguintes foi a vez de D. José Afonso de Moraes publicar uma alternativa baseada na lógica de Sigismund Storcheneau, jesuíta. Rui Barbosa no final do século XIX publica a “História das ideias — escola e sistemas de filosofia. Lógica, Moral” na tentativa frustrada de impedir o dogmatismo dominante.

Dentro dos limites da consciência da época, a Filosofia — independente e de qual Filosofia fosse — era considerada importante na formação das pessoas que eram favorecidas com o ensino; e eram buscadas alternativas ao conteúdo escolástico.

Desses períodos, colonial e imperial, pode-se concordar com Alves (2002) ao sintetizar que a Filosofia tinha presença garantida no currículo do ensino secundário e servia aos interesses dominantes, independente se por sua restrição a escolástica ou ao positivismo.

4.1.3 Brasil República

Esse período pode ser dividido em seis: Primeira República (1889–1930), Governo Provisório e Constitucional de Vargas (1930–1937); Ditadura do Estado

Novo (1937–1945); Quarta República (1945-1964); Ditadura Militar (1964–1985); e Nova República (1985-).

Com a ascensão de duas novas elites, a do Exército e cafeeira paulista, a monarquia perde o apoio econômico e sofre um golpe militar em 1889 instalando um governo militar de transição. Essa república velha era oligárquica e baseava-se num clientelismo em troca de favores políticos. Favores relacionados aos interesses dos coronéis que mandavam em grande parte da população com seus latifúndios.

Esse período também foi marcado por mudanças socioeconômicas oriundas da abolição legal da escravidão, pelo predomínio da economia cafeeira e solidificação do projeto de imigração. Esse lucro oriundo da cafeicultura será a base para investimento em outras atividades econômicas como indústrias, usinas, bancos, estradas e do domínio político das oligarquias rurais no pacto entre os partidos republicanos paulista e mineiro (MANFREDI, 2016; SAVIANI, 2010).

Nesse período a Filosofia, apesar de ser contestada como matéria de ensino por estar relacionada a monarquia e a Igreja, não sofre mudança significativa logo no início da república Oligárquica (ALVES, 2009; MORAES FILHO, 1959). Perante a tendência de valorização das ciências positivas a Filosofia era desnecessária e perante a valorização da literatura clássica a Filosofia era valorizada.

O Quadro 16 apresenta a situação de presença/ausência da Filosofia nas principais reformas e leis do período da Primeira República, do Governo Provisório e Constitucional de Vargas, da Ditadura do Estado Novo e da Quarta República.

Quadro 15 - A Filosofia como disciplina nas principais reformas e leis do período da Primeira a Quarta República

Reforma / Lei	Fonte	Tendência	Situação da Filosofia
Benjamin Constant	Decreto nº 981, de 8 de nov. de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (BRASIL, 1890)	Positivista enciclopédico	Ausente
Epitácio Pessoa	Art. 4º do Decreto n. 3.914 - de 26 de janeiro de 1901, Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional (BRASIL, 1901)	Literária	Obrigatória Lógica = 3 tempos semanais no 6º ano (último ano)
Rivadavia Corrêa	Decreto nº 8659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República (BRASIL, 1911)	Positivista	Ausente

Reforma / Lei	Fonte	Tendência	Situação da Filosofia
Carlos Maximiliano	Decreto nº 11530, de 18 de Março e 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República (BRASIL, 1915).	Positivismo utilitarista	Facultativo 2 tempos semanais Filosofia Crítica, Lógica e História da Filosofia
João Luiz Alves/Rocha Vaz	Art. 47 do Decreto nº 16782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências (BRASIL, 1925)	Cultura geral	Obrigatória 2 cadeiras: Filosofia no 5º ano e História da Filosofia no 6º ano (último ano grau de bacharel em ciências e letras)
Francisco Campos	Art. 4º, 5º, 6º e 7º do Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário (BRASIL, 1931)		Obrigatória nos preparatórios: Jurídico (Lógica e História da Filosofia), medicina e engenharia (só lógica)
Gustavo Capanema	Art. 12, 14 e 15 do Decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário (BRASIL, 1942d)	Clássico e Científico	Obrigatória na segunda e terceira série de cada curso (último ano)
1ª LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional	Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) Art. 7º, p. 4557 da indicação s//nº/62 de 21-02-1962. Normas para o Ensino Médio nos termos da Lei 4024/61 (BRASIL, 1962)	Colegial Escola Normal (formação de professores)	Facultativa

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Alves (2002) e Horn (2000).

Considerando o Quadro 16 percebe-se que a Filosofia, que era obrigatória na colônia, agora possui seu *status* disciplinar no ensino secundário questionado alternando entre obrigatoriedade, optativa e ausência total das organizações curriculares propostas pela legislação educacional.

Um pensamento mais cientificista e pragmático influenciava as reformas de Benjamin Constant e Rivadávia Correa levando a retirada do pensamento filosófico do processo educacional, enquanto que ideias de igualdade de direitos e oportunidades, respeito às capacidades individuais e educação universal, influenciaram as reformas de Eptácio Pessoa, Carlos Maximiliano, Rocha Vaz, Francisco Campos e Gustavo Capanema. Essas sofreram a interferência de um otimismo pedagógico oriundo da militância de educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Francisco Campos. Essa intensa participação dos educadores nas questões educacionais culminou em uma efervescência de

ideias pedagógicas, marcando os anos 30 e 40. Isso levou a uma maior valorização da Filosofia que culminou na Reforma Gustavo Capanema assegurando-a como disciplina obrigatória no secundário.

A Reforma Benjamin Constant visava que todos os níveis de ensino fossem formadores e para isso inchou o currículo com muitas disciplinas organizadas segundo as orientações positivistas. Sua proposta bania a Filosofia, pois, essa era vista como ligada a monarquia, a igreja e uma formação inútil para o cidadão na nova sociedade científica.

Na reforma Epitácio Pessoa a Filosofia se faz presente por meio da disciplina de Lógica. O que leva a entender que ela entrou devido seu caráter instrumental de base do pensamento coerente. Dentro de uma tendência positivista essa tendência não justifica a presença da Filosofia, nisso ela é retirada do ensino secundário na reforma Rivadávia Corrêa.

No contexto mundial da primeira grande Guerra, o Brasil se depara com outras formas de pensamento filosófico relacionados a sociologia e a cultura que fazem frente a hegemonia positivista. Perante o fracasso da reforma de Rivadávia o ensino secundário assume uma função de preparação para o ensino superior. Nisso a Filosofia reaparece no currículo, na reforma de Carlos Maximiliano como optativa e de forma mais abrangente com contribuições da Filosofia Crítica, da Lógica e da História da Filosofia.

Uma manifestação da mobilização de novas ideias pedagógicas foi a criação em 1924 ABE - Associação Brasileira de Educação - que estava vinculada a uma concepção humanista moderna da filosofia da educação (SAVIANI, 2010). A força dessas ideias se manifesta mais claramente nas reformas educacionais de Rocha Alves, Francisco Campos e Gustavo Capanema. Nelas é reforçado do caráter de educação para a vida e nisso a Filosofia assumiu o *status* de disciplina obrigatória no ensino secundário.

A reforma de Rocha Alves resgatou a contribuição da Filosofia por sua abordagem histórica precedida de um ano de estudos mais abrangentes. Com a hegemonia do movimento escolanovista no pensamento pedagógico nacional, centrada na qualidade da aprendizagem por meio dos métodos e não no ensino, e o contexto de ascensão industrial-urbana da teoria do nacional desenvolvimentismo da época necessitando de operários preparados, a reforma Francisco Campos manteve a Filosofia no currículo do Ensino Médio priorizando seu aspecto instrumental como

lógica e minimamente em seu eixo histórico. Apesar de a reforma ser centrada nos meios, os professores de filosofia não desprezavam a importância de transmitir conhecimentos da história.

Na Reforma Gustavo Capanema a Filosofia tem inicialmente quatro aulas semanais na 2ª série no curso clássico e duas semanais na 3ª série dos cursos no clássico e científico. Segundo o programa elaborado por uma comissão do Colégio Pedro II e aprovado em 1951 a filosofia teria 3 horas semanais no segundo e terceiro clássico e também no terceiro científico. A comissão do Colégio conclui o programa afirmando que “a legítimos professores de filosofia não se aconselham orientações metodológicas no ensino de sua cadeira” (MORAES FILHO, 1959, p. 16). As orientações da comissão eram mais quanto a indicações relacionadas à conexão do conteúdo com a idade dos estudantes. Dando liberdade ao professor de trabalhar baseado em seu conhecimento.

A Filosofia perdeu espaço no currículo e ficou restrita, em 1954 a duas horas semanais no clássico e uma hora no científico. Resultado de um processo do início do século XX já havia a diluição superficial em outras disciplinas:

Compartilham de seus programas conteúdos de outras disciplinas, inclusive dos antigos programas de Instrução Moral e Cívica. Todos os temas da filosofia são aí incluídos de maneira excessivamente confusa e sufocante (MORAES FILHO, 1959, p. 21).

Isso leva a refletir que o pensar filosófico crítico não favorece a ordem social vigente marcada, no período das reformas de Campos e Capanema, pela busca de mão-de-obra qualificada para atender a necessidade imediata do investimento na indústria nacional durante os governos populistas. Essa tendência de exclusão da Filosofia se concretiza com a primeira LDB tornando a Filosofia facultativa nos currículos escolares. A presença dela dependia da articulação direta na unidade escolar. Nisso, se fez presente no colegial e na formação de professores.

Em 1964 há o golpe no processo de organização democrática brasileira e é instalada uma ditadura militar afirmando manter a ordem socioeconômica que se encontrava ameaçada por ações comunistas. Foi o início de injustiça institucionalizada: supressão de direitos constitucionais, de censura, de repressão de perseguições, de torturas e de mortes. Nesse clima de opressão a consequência lógica foi a exclusão oficial da Filosofia nas escolas.

Manter a ordem socioeconômica significou estreitar ainda mais a escola aos interesses da burguesia industrial que estava se organizando com o modelo fordista de produção. Essa relação centrou o processo pedagógico no método e tendo o professor e o estudante como executores que precisavam apenas obedecer para que fosse atendida a necessidade por mão de obra qualificada.

Dessa forma a Filosofia que era um espaço promissor para o debate sobre a realidade passou ser vista como desnecessária. Isso é constatado no Decreto Lei de 869/69 (BRASIL, 1969), legalizado pelo Decreto 68065/71 (BRASIL, 1971a) que oficializa a retirada da Filosofia do currículo e em seu lugar disciplinas de caráter especificamente ideológico. Nesse mesmo ano foi aprovada a Lei 5692/71 que fixa outras Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971b), alinhando o processo educacional as propostas educacionais da Ditadura Militar.

Nisso a política educacional estava subordinada a lógica econômica da modernização acelerada da elite financeira brasileira impondo um discurso unilateral de que o único papel desempenhado pela educação era maximizar a produtividade do PIB – Produto Interno Bruto – independentemente da distribuição de renda ou da possibilidade de uma formação educacional humana. O objetivo era a obrigatoriedade da profissionalização já no Ensino Médio em que ao fim da adolescência todos devem ter condições de qualificação permitam ingressar na força de trabalho diminuindo a pressão acerca de vagas no ensino superior.

Alves (2002, 2004, 2009), afirma que no período ditatorial a justificativa oficial da saída da filosofia se deu devido à diluição de seu assunto em EMC - Educação Moral e Cívica - e OSPB - Organização Social e Política do Brasil. A justificativa oficial afirmava que essas disciplinas contemplavam o conteúdo da Filosofia na Educação Básica. EMC e OSPB eram obrigatórias e a Filosofia facultativa, por isso, não era priorizada na distribuição curricular uma vez que implicaria repetição de conteúdos. Entretanto, essa explicação camuflava o fato dos militares reconhecerem o potencial revolucionário da Filosofia na escola, ou seja, subverter os estudantes contra a Ditadura opressora.

Essa diluição, considerando a liberdade de cátedra, possibilitava aos professores, especificamente os de Filosofia que lecionavam essas disciplinas ideológicas a realizar um processo crítico, mesmo em meio ao excessivo controle tecnicista e de perseguição da Ditadura Militar.

Como expressão de resistência na área da Filosofia como disciplina na Educação Básica pode-se destacar a criação da SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Pedagógicas em 1976 com o nome de Centro de Atividades Filosóficas (SEAF, 2011) favorecendo a articulação de movimentos em favor do retorno da Filosofia nos currículos do Ensino Médio em caráter obrigatório, pois, sem isso não estaria assegurada a possibilidade de realmente alcançar os objetivos de seu ensino.

A partir de 1980 há um declínio do regime militar frente as lutas por democracia, liberdade e educação pública travadas pela sociedade civil, os movimentos estudantis e sindicais que não aceitavam da Ditadura opressiva. Em relação à educação o modelo instalado pela LDB de 1971 demonstrou sua insuficiência para dar conta da realidade educacional do país. O Ensino Médio não conseguia profissionalizar de forma a atender a demanda econômica do capital nacional e multinacional e nem possibilitava uma formação integral ao estudante. Como uma das consequências dos protestos a Filosofia reaparece oficialmente como “Noções de Filosofia” no Estado do Rio de Janeiro em 1980, colaborando para a inserção dela como disciplina optativa.

As dificuldades para o seu retorno, segundo Alves (2002, 2004), estava: nos mecanismos de controle utilizados para minimizar o potencial crítico filosófico dentro de um ensino secundário utilitarista e propedêutico que visava a preparação para vestibulares; na competição por um espaço no currículo que necessitava de aprovação da gestão da unidade escolar e de sacrifícios por parte dos demais professores que precisariam diminuir o próprio salário ou lecionar em outras escolas para acrescentar a disciplina de Filosofia que não é obrigatória.

Após vários debates foi sancionado o texto da Lei nº 9394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional num caráter liberal e abandona o texto proposto via organização dos educadores brasileiros. Nessa lei a presença da filosofia ainda mantinha, inicialmente, o mesmo caráter da lei anterior devido à contradição e falta de clareza presente no art. 36, § 1.º, inciso III da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Nesse consta que ao final do Ensino Médio o estudante deveria dominar os conhecimentos de Filosofia para a prática da cidadania. Contudo, não deixa explícito se era através de projetos, uma disciplina ou temas transversais.

Essa situação foi corrigida na Lei nº 11684 de 2008 que acrescenta a Filosofia como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2008a). Contudo, as aulas eram restritas a uma aula semanal e com mais 11 disciplinas, no mínimo, e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM -, que substituiu a maioria dos vestibulares, traz filosofia como interpretação de texto ou conhecimento de fatos históricos. Conhecimento esse que pode ser adquirido com estudos relacionados a literatura, português, redação, história ou geografia. Como despertar o interesse do estudante desta forma?

Devido uma concepção não apenas utilitarista, mas imediatista da educação no Ensino Médio, em menos de dez anos, é aprovada a Lei nº 13415, de 2017, que restringe a Filosofia, na prática e na melhor das hipóteses, a apenas aos dois primeiros anos do Ensino Médio e uma aula por semana e ao *status* de estudos e práticas de conhecimentos filosóficos (BRASIL, 2017b).

Segundo Carneiro (2017), a reforma do Ensino Médio imposta pelo governo por meio de Medida Provisória 743/2016 (BRASIL, 2016) negou todo histórico diálogo realizado pela comunidade educativa nacional sobre a identidade do Ensino Médio. Mais do que reconhecer a importância do conhecimento filosófico com a vaga expressão “estudos e práticas”, foi uma forma governista para não descartar por completo as 586 emendas parlamentares que exigiam no processo de imposição por decreto da BNCC a presença da Filosofia como disciplina obrigatória durante todo o Ensino Médio.

O fato da Filosofia ser limitada às ciências humanas e ser mencionada, apenas uma vez, de forma periférica, em relação aos seus conteúdos no Ensino Médio, na BNCC (BRASIL, 2017a), demonstra a política de desvalorização e não o contrário, como intenciona a expressão “estudos e práticas obrigatórias dos conhecimentos” filosóficos.

Essa desvalorização se agrava quando é aberta concreta possibilidade de professores não filósofos orientarem os estudos e práticas obrigatórias (BRASIL, 2017b). Se para um filósofo que estudou 3 ou 4 anos na graduação em Filosofia já é uma tarefa, no mínimo, complexa, quanto mais para alguém que não se voltou para o aprofundamento sistematizado e conduzido por filósofos docentes do ensino superior.

Esse conjunto de estratégias governamental leva ao esvaziamento da relevância da Filosofia no Ensino Médio, e apesar da pesquisa não aprofundar, urge

afirmar: é preciso lutar pela legalização de uma realidade que favoreça um melhor trabalho das questões filosóficas no Ensino Médio e essa forma de impor leis desconsiderando as contribuições oriundas dos trabalhadores em educação não é o caminho para uma educação melhor no nível médio.

Concomitante a essa luta é dever dos professores de Filosofia no Ensino Médio aprender a trabalhar com as especificidades dessa etapa da educação e da vida. Essa aprendizagem dos professores ajudará a não perpetuar um ensino desconectado da realidade dos estudantes. A história do ensino de Filosofia no Brasil no período Colonial e início da República mostra-se centrada em conteúdos desconectados da realidade brasileira.

É válido trazer presente, apesar de ser longo, o desabafo crítico de Moraes Filho (1959), ao falar sobre a filosofia no Ensino Médio no século passado e que justifica a afirmação anterior.

[...] o ensino da filosofia no curso secundário [...] reveste-se êle de acentuado cunho enciclopédico [...] não podendo de modo algum despertar a atenção e o interesse do aluno. Encontra-se a filosofia em franca competição com sete, oito e até nove outras disciplinas. É impossível estimular a participação ativa dos alunos em um ou dois anos de estudo. [...] assim é e permanece a filosofia fazendo meramente número, entre as demais disciplinas. Quer dizer, não chega a desempenhar, como se propunha, nenhuma função importante na formação intelectual e moral do adolescente, objetivo precípua do curso secundário (MORAES FILHO, 1959, p. 21–22).

Deste modo, podemos considerar que a Filosofia como disciplina no ensino secundário não estava cumprindo o seu papel crítico não por uma deficiência dela, mas devido estar sendo instrumentalizada pelos grupos dominantes econômica e politicamente. Horn (2000) enfatiza o ensino da Filosofia nas escolas serviu aos interesses do *status quo* que procuravam anular as possibilidades de uma educação de seres humanos críticos e autônomos.

A Ditadura Militar em meio a todas as atrocidades contra a democracia reconheceu na presença da Filosofia no currículo do ensino básico, não mais um instrumento passivo que servisse a fixação e manutenção de forças hegemônicas, mas uma possibilidade de formação crítica que mobilizasse os estudantes na desarticulação do sistema opressivo vigente.

Na atualidade, a Filosofia no IFRO está sendo articulada para reforçar os interesses dominantes ou está sendo alinhada aos interesses dos dominados? Para

conseguir encontrar respostas ao pesquisar as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO, a próxima seção resgata as questões pertinentes ao currículo para assim chegar à reflexão da questão da didática nas aulas de ensino de Filosofia para o Ensino Médio.

4.2 O ensino de Filosofia: Currículo e didática para os jovens na atualidade

Ao falar em ensino de Filosofia está se falando em um currículo de Filosofia, por isso, o que é um currículo? Pesquisar essa questão ajudará na compreensão das categorias organizadas a partir dos discursos dos sujeitos.

4.2.1 Concepções de Currículo

Nessa subseção será identificado um conceito de currículo o mais amplo possível, caracterizando as principais concepções de currículo, os tipos de currículo e as principais ênfases dadas nos currículos.

Etimologicamente currículo vem do latim *sucurrere* e designa um percurso a ser percorrido. Mas que percurso é esse para educação e especificamente para escola? Em sintonia com o conceito de educação como formação humana, a escola é compreendida, antropologicamente, como principal instrumento institucional, para a continuidade da espécie humana, por meio da garantia de repasse as novas gerações ao que há de melhor no desenvolvimento da cultura. A escola organiza essa função por meio de um currículo. Esse “[...] se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas” (LIMA, 2007, p. 18). Assim, essa ideia ampla de currículo se alinha com a de educação e escola, pois, humanização é a busca de melhoramento da própria espécie. Esse melhoramento pode reforçar o aspecto ético, político ou cultural como já foi refletido anteriormente.

O currículo pode ser pensado desde as escolas do antigo Egito, da Suméria ou da Grécia, mas foi nomeado pela primeira vez no Oxford *English Dictionary*, em 1633, para se referir a um plano de estudos estruturado. Goodson (1995) apresenta elementos sobre o currículo datado na Inglaterra do século XVIII. Contudo, isso se

distancia do foco das reflexões da pesquisa. Visando favorecer a contextualização das percepções dos professores de Filosofia do IFRO na docência do ensino técnico, serão resgatados os níveis do currículo e um conceito amplo para então adentrar nas contribuições basilares desse caminho formativo a partir do século XX segundo Silva (2005).

Quanto aos níveis, o currículo pode ser classificado em formal - oficial, prescrito, explícito – real, em ação e oculto, nulo. O primeiro é o oficial, são os documentos com diretrizes institucionalizadas pelo grupo que administra as relações entre as pessoas dentro de um território determinado para direcionar o percurso educativo e normalmente expressa os interesses do grupo dominante economicamente. O currículo real é o que acontece de fato quando os estudantes vivenciam o que os educadores conseguiram, dentro de suas condições, colocar em prática do planejado. O terceiro nível é o oculto, realiza-se sem racionalização planejada e é elemento de aprendizagem via práticas oriundas da cultura, dos valores e compartilhadas na escola, normalmente ele expressa a cultura hegemônica (LIBÂNEO, 2001; SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Dessa forma o currículo abrange uma totalidade que contempla três níveis. O formal, é um documento de identidade, uma programação da trajetória. O real, a viagem propriamente dita que precisa ser adaptada perante o que acontece durante o percurso. O oculto, pois, aprende-se com as relações de poder fruto do ambiente criado na escola e de origem. Nisso, se está em sintonia com o conceito de Silva (2005, p. 150) em que o currículo

[...] tem significados que vão [...] além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram. [...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Pelo currículo se transmite conteúdos, é onde o ser faz morada e se faz como tal, é relação dialógica e de autoridade, é caminho a ser percorrido, é história da própria vida que imprime características singulares e coletivas, é documento.

Considerando o objetivo da pesquisa em analisar as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua

prática, é relevante destacar a classificação de maior protagonismo dos professores que é o currículo real. É nele que

[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 201)

Com isso se reforça a relevância em analisar as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua prática uma vez que ela transcende o próprio fazer técnico. O currículo real, ou melhor, em ação, expressa intenções, valores e é articulado considerando a profissionalidade do docente ao longo de sua experiência e pode ser uma prática progressista ou reacionária.

Distinguir as principais teorias curriculares pode ajudar identificar como os sujeitos da pesquisa percebem sua prática curricular em ação. Há três teorias curriculares Coexistindo no século XX e adentrando no XXI: tradicional, crítica e pós-crítica. De acordo com Silva (2005, p. 17) tem-se:

Teorias Tradicionais: [priorizam] ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.
 Teorias Críticas: [priorizam] ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.
 Teorias Pós-Críticas: [priorizam] identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder; representação cultura, gênero, raça, sexualidade, multiculturalismo.

As teorias tradicionais possuem em Bobbitt, com o livro *The Curriculum* de 1918, o seu marco inicial. Essas teorias eram uma crítica ao currículo humanista clássico que estigmatizou a educação secundária desde seu início. Esse currículo era inspirado na neoescolástica por meio das artes liberais presentes no *trivium* – gramática, retórica e dialética – e *quadrivium* – astronomia, geometria, música e aritmética.

As teorias tradicionais do currículo acusavam o currículo clássico de não prepararem os estudantes para o mercado do trabalho ao ensinarem conhecimentos e habilidades abstratos e inúteis para a época em que viviam. Por isso centravam a formação humana em uma cosmovisão mais tecnocrata tendo como modelo as indústrias no viés taylorista/fordista. A questão era como repassar conteúdos que já se tinham como verdadeiros? Nisso, concebiam o currículo como definição exata de objetivos e métodos meticulosamente mensurados para transmissão de conteúdos.

As teorias críticas são o resultado de maior questionamento popular, sucedido nas décadas de 60 e 70, quanto aos rumos da sociedade. Elas acusavam as teorias tradicionais de estarem centradas na técnica de produção curricular e negligenciarem as consequências do mesmo em manter o *satus quo*. A questão é o que o currículo faz? Nisso a primeira geração de teóricos o concebia como reprodução da ideologia dominante. A geração atual o concebe também como uma possibilidade de reação ideológica em relação aos dominantes. Ambas concebem o currículo como o lugar da relação de partilha de conhecimento entre educando e educador e resultado da construção coletiva.

Numa perspectiva curricular crítica, Apple (2006), questiona de quem é o conhecimento mais valorizado nas escolas? Ele não enfatiza apenas que conhecimento, mas quem esse conhecimento serve. Com isso ele destaca que o currículo é um espaço de constante conflito para imposição de conhecimentos. Nesse conflito há uma enorme pressão por parte do setor econômico comercial, industrial e financeiro.

Quem tem que lidar com essa luta por influência é a escola que precisa solucionar o problema para realizar sua tarefa educativa. Contudo, de acordo com Apple (1989), o que há é um controle das forças econômicas hegemônicas do livre-comércio em aliança com a tendência conservadora populista controlando o currículo e consequentemente estudantes e docentes.

A proposta é que o currículo seja crítico e renovador afirmando como princípio que:

[...] nenhum ato desumano deve ser usado como atalho para um dia melhor [...] que a cada passo do caminho qualquer programa social [...] será julgado de acordo com a probabilidade de que resulte na conexão entre igualdade, compartilhamento, dignidade pessoal, segurança, liberdade e cuidado [...] (APPLE, 2006, p. 23).

Dessa forma ele incentiva a importância de criar consciência das influências econômicas no currículo, pois, dependendo dos objetivos traçados para as escolas, as pessoas, especialmente os estudantes, podem ser prejudicadas em seu processo de humanização no qual não devem ser tratados como objetos e sim como sujeitos corresponsáveis em deliberar democraticamente sobre os fins educacionais.

As teorias pós-críticas é o resultado da percepção de que os confrontos na produção do currículo em direção a uma ideologia unificante não se manifestavam em orientações curriculares para educação. A questão é quais os interesses que selecionam um conhecimento e não outro para compor o currículo? Os teóricos pós-críticos questionavam a edificação de um sujeito racional e autônomo, ideal, e focam em questões de subjetividade, cultura, representação, gênero, multiculturalismo, ou seja, em temas que diferenciam as pessoas. Os estudantes constroem a própria identidade a partir de sua vivência numa realidade específica, nisso, cabe o currículo tematizar essa realidade cultural.

Qual teoria deve guiar o currículo de Filosofia? A teoria tradicional, a teoria crítica ou a teoria pós-crítica? Em qualquer uma das teorias é preciso decidir sobre: o que, como, quando ensinar; com que organização e resultados.

Em coerência com as reflexões realizadas na primeira seção é possível afirmar que qualquer que seja a opção curricular ela deve considerar a relevância dos aspectos sociais e culturais na formação das pessoas na atualidade.

Na construção de um currículo coerente com o mundo contemporâneo a dimensão social não pode ser excluída. A demonstração de sua relevância no processo educacional foi uma conquista do século passado.

A cultura é um relevante centro de reflexão no mundo contemporâneo de sociedade do conhecimento e em rede que movimenta as várias formas de ser das pessoas. Por isso é importante pensar a “[...] identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, [como] problema que não pode ser desprezado” (FREIRE, 1996, p. 19). Ou seja, é preciso compreender a cultura como uma totalidade que engloba os aspectos individuais e sociais presentes no espaço de ensino e aprendizagem.

Forquin (2004) entende que a cultura é como conjunto de traços típicos da forma de viver de uma sociedade. O traço cultural precisa ser considerado inclusive em sua mais trivial manifestação que às vezes não chega nem a ser confessada

publicamente. Nisso, ele compreende que as ideias pedagógicas atuais, para não caírem na superficialidade, devem refletir sobre a questão cultural e dos elementos culturais das diferentes maneiras de fazer escolhas educativas.

Entretanto, alinhando-se ao pensamento crítico, em que o “[...] multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais” (MCLAREN, 2000, p. 123) é preciso não centralizar o currículo na cultura de forma ingênua, pois, as várias formas de viver, produzidas culturalmente, podem ser trabalhadas com características reacionárias e reprodutivas da realidade sem buscar a melhorias na vida das pessoas ou críticas e progressistas buscando melhorar qualitativamente a vida nas várias manifestações culturais. É necessário não centrar apenas em uma cultura de forma etnocêntrica e sim nas várias manifestações culturais de forma a não oprimir as formas de ser e privar os seus representantes da dignidade de sua própria identidade. Isso significa questionar a cultura hegemônica e educar para convivência multicultural dinâmica, ou seja, sem buscar fazer do respeito uma forma de isolar as várias maneiras como culturas intocáveis e imutáveis.

Perante o conceito de currículo, seus níveis e teoria pode-se afirmar que as reflexões sobre o mesmo não deve ser tratada de forma simplória, pois, é um campo passível de análises profundas e complexas. Nisso, os aspectos resgatados nessa subseção, não tem a mínima pretensão de esgotar e fechar a temática, e sim, visa trazer presente algumas reflexões para favorecer a contextualização das percepções dos professores de Filosofia do IFRO na docência do ensino técnico. Pois, o currículo é o fenômeno pelo qual a escola, como principal meio de educação institucional, realiza o processo de humanização.

Um ensino de Filosofia, pautado no currículo do mesmo para o ensino técnico, no Instituto Federal de Rondônia, está sendo realizado por professores filósofos. Contudo, qual a percepção desses filósofos sobre esse ensino nesse ambiente? Ajudará a entender essas percepções o resgate de quais as concepções relevantes de ensino de Filosofia no cenário brasileiro em relação ao nível médio.

4.2.2 Concepções de currículo de Filosofia

Ensinar Filosofia pressupõe perfazer um caminho com os estudantes, ou seja, um currículo de Filosofia. Esse supõe saber o que é Filosofia. Essa é a primeira questão a que um professor de Filosofia precisa enfrentar para ajudar os estudantes com o ensino de Filosofia

Como ensinar Filosofia para jovens no Ensino Médio? Eis um problema vital para vida da Filosofia nesta etapa de ensino. O filósofo ao ensinar Filosofia se vê no desafio de identificar o que ela é fundamentalmente, mesmo sem saber se esse fundamental é um consenso entre os filósofos (GELAMO, 2009).

Kant (1980), Sartre (2009), Horkheimer e Adorno (1996) e Gramsci (1999) são resgatados para expor a filosofia como essencial ao ser humano, com o objetivo de localizar e indicar o que é Filosofia para refletir sobre sua presença na atual sociedade. O conceito de Filosofia é esclarecido referindo-se a Chauí (2000) e Gallo (2006, 2010, 2012). Para reforçar a concepção da situação da sociedade atual conta-se com a contribuição de Adorno (1996) e Saviani (2010). A Filosofia no contexto educacional é refletida a luz de citações de Kant (1992), Folscheid e Wumenberger (2006), Favaretto (1993, 1995) e Saviani (2010).

O pressuposto é uma sociedade hodierna tecnocrata, na qual o modelo é a ciência, a técnica, o utilitarismo imediatista e deixa em último plano os principais problemas do ser humano. É a corrida pelo lucro, mas que leva o Homem ao fracasso existencial, ou seja, de uma vida autônoma, singular, a uma vida alienada. Qual a contribuição da Filosofia para jovens estudantes numa realidade como essa?

Só valorizando sua capacidade de pensar como fundamento de toda a ciência e ação é que o homem pode se encontrar. “[...] O pensar perdeu o elemento de reflexão sobre si e hoje a maquinaria estropia os homens mesmo quando os alimenta [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 56). O ser humano é, necessariamente, um ser pensante, interrogante, mas, se ele volta esta capacidade só para objetos parciais, se perde, se frustra. O pensamento volta-se para as ciências e conquistas, não conseguindo oferecer um modo de viver que realize melhor este ser pensante. Essa realidade confunde o próprio pensar anulando a autonomia humana.

Essa realidade está tratando o ser humano como uma coisa. Isso vai contra a máxima já defendida no Iluminismo: “Age de tal maneira que uses humanidade,

tanto na tua pessoa como na pessoa de qual quer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 1980, p. 135). Inverte-se o valor, o fim se transforma em meio, o pensante é dominado pelo pensado numa organização social que usa a pessoa como meio, como instrumento para manter os bens produzidos nas mãos de uma minoria.

Esse pensado é utilizado por alguns para usufruir abundantemente do esforço dos outros. O grupo hegemônico econômico e político é explorador impedindo que os trabalhadores tenham acesso a instrumentos teóricos para se defenderem da redução de um estado de coisas descartáveis.

Um exemplo dessa exploração pode ser a ideia de progresso e sucesso vinculada a aquisição de capital. Essa ideia é defendida pela burguesa hegemônica e inserida na vida cotidiana por meio da indústria cultural. A ideologia capitalista burguesa dominante aliada à indústria cultural tornou o homem vítima do “[...] progresso da dominação técnica, [em que é um] [...] poderoso instrumento [...] para conter o desenvolvimento da consciência das massas” (ADORNO, 1996, p. 8).

É uma espécie de terceirização do pensamento, isto é, deixar o próprio pensar para seguir as diretrizes de outro, é a alienação da própria vida. É a centralização da técnica, da tecnologia, do mercado como orientação da vida.

Apesar dessa realidade o ser humano pode desejar algo além. Sua consciência e liberdade são comprovadas pela capacidade de buscar. É tão latente que até agora ao longo de sua história não se contentou com o já buscado e não se resignou com os possíveis limites de sua procura. Busca novos conhecimentos, amor, carinho, respeito... e entre as várias buscas, a do sentido é, possivelmente, a mais autêntica. Pois, o significado da vida é dado pelo próprio homem para favorecer seu modo de viver.

O homem é o ser-no-mundo que está em permanente relação com a realidade numa verdadeira busca de significado. Seu existir é encontrar-se no mundo com a tarefa de constituir a própria existência (SARTRE, 2009). Logo, existir humanamente é uma existência com sentido.

Nisso, “[...] todos os homens são filósofos [...]” (GRAMSCI, 1999, p. 93), pois, se questionam pelo sentido. Ou seja, a Filosofia é contextualizada no próprio ser do homem.

De forma geral, ela é a busca mais livre e consciente possível, do significado mais profundo de tudo quanto há. Porém, se esse questionamento não é exercitado,

desenvolvido rigorosamente, pode ser manipulado via indústria cultural e restringir-se ao senso comum. É preciso aprimorar a natureza filosófica do ser humano via desenvolvimento da consciência crítica. De forma restrita, Filosofia é o aprimoramento dessa capacidade especificamente humana a mais de 2000 anos. Nisso, tem muito a contribuir à formação da consciência crítica.

Contudo, não basta saber minimamente o que é Filosofia, é preciso ter uma atitude. Ao procurar o sentido, não se deve contentar com o que está pronto e acabado, mas ser responsável pelo significado que foi encontrado e não delegar esta responsabilidade ao senso comum, aos preconceitos, a autoridade política, cientificista ou tecnicista. Tomando distância do cotidiano e interrogando-se, desejando saber por que crê no que crê, por que sente o que sente...? É fazendo isso que uma pessoa estaria adotando uma atitude filosófica perante a própria vida. Logo, a postura de quem filosofa é procurar abstrair o sentido questionando sobre o que é, como é, e porque a coisa, ideia ou valor é (CHAUÍ, 2000).

Essa abstração é realizada por um exercício conceitual. Não é metafísica, é intrínseca a vida racional, a experiência da pessoa que pensa. Nisso, filosofar é conceituar a partir de uma experiência do pensamento. Não é nada solitário/isolado e sim dialógico. Pois, se confronta consigo e com os outros de forma aberta e em construção; e, crítico, pois, inconformado, questionador e buscante das raízes das coisas (GALLO, 2012).

Para ensinar Filosofia no Ensino Médio é preciso concebê-la como diferente de outras disciplinas por não haver um pré-requisito a iniciar. Segundo Wunenburger e Folscheid (2006) destacam que o cuidado necessário é quanto ao estágio de competência de leitura e abstração dos educandos, bem como a vivência que cada um deles traz consigo. Normalmente, opta-se por seguir um estudo filosófico, porque essa disciplina abstrata ajuda a pessoa a se localizar existencialmente, pois, envolve valores pessoais.

A esse respeito Favaretto (1995, p. 79) afirma “[...] que o estudante quer com o discurso filosófico [...] uma retórica [linguagem de segurança] que lhe ajude a qualquer momento denunciar [...] quem não pensa como ele [...]”. Isso exige submeter os valores dos educandos a uma reflexão que lhes possibilite identificar as relações, a lei, a ideia, a estrutura que estão nos discursos. Por conseguinte, os estudantes querem o que a classe dominante não quer que eles tenham: instrumento para se defender.

Ao ensinar Filosofia não se pode perder de vista aquilo que é indispensável, em qualquer método: o aprendiz precisa ser ajudado a desenvolver a capacidade de acompanhar às exigências práticas de elucidação, de justificação tipicamente filosófica. Para isso, é preciso não confundir técnicas aplicáveis a todos os problemas, com métodos que ajudem a refletir melhor autonomamente a existência. As técnicas não são universais, mas, ao mesmo tempo, não são dispensáveis.

Nisso, urge destacar que a metodologia filosófica tem por objetivo “[...] dar às ideias e à reflexão o mais obstinado rigor e a maior perfeição possível [...]” (WUNENBURGER; FOLSCHEID, 2006, p. VIII). Note-se que a metodologia filosófica está misturada com o conjunto das exigências teóricas do filosofar. Ao se fazer exercícios de Filosofia imbuí-se ainda mais de Filosofia.

Isso mostra o potencial para atender o caráter pragmático da Filosofia no âmbito educacional. Nesse contexto o ensino dela visa desenvolver competências, habilidades específicas para vários campos do conhecimento ou para o melhor exercício da cidadania, como sujeito ético e político.

Esta dimensão pedagógica é típica da vocação do filósofo ao estabelecer elo com a educação. Ela pode ser lembrada pela alegoria da caverna de Platão quando o filósofo, detentor do saber, tem de libertar os seus do conhecimento ilusório das sombras.

A esse respeito, Kant (1992, p. 175) afirma que “o método peculiar de ensino na filosofia é Zetético [...], isto é, investigante”, simplesmente transmitir conhecimentos, entretanto, promover competências gerais. Ou seja, mais que ensinar, deve-se ajudar aprender, pois, são imprevisíveis às mudanças que acontecem rapidamente nas várias áreas da cultura.

Contudo, isso não significa abrir mão do conteúdo histórico do filosofar dos vários filósofos. É preciso um equilíbrio³¹, que cabe ao professor e seus estudantes encontrarem para que o ensino (principal trabalho do professor) necessariamente gere a aprendizagem (principal trabalho do estudante). Como ajudar o estudante a

³¹Para aprofundar esta busca do equilíbrio ver Saviani (2008) em seu livro *Escola e Democracia* na seção 3, *Escola e democracia II: para além da teoria da Curvatura da Vara*, onde ele mostra a importância de uma pedagogia revolucionária buscar o equilíbrio. Na lógica do pensamento dele, uma síntese, ou superação: do método tradicional que centraliza a educação na transmissão de conteúdos sistematizados historicamente, logo no professor; e do método da Escola Nova que centraliza a educação no aprender, logo no aluno. Nesta superação citada por Saviani o principal responsável do processo educativo na aula é o professor, mas sem negligenciar o aluno.

desenvolver o espírito investigante, curioso? Que caminho fazer? Que currículo é pensado ultimamente para a Filosofia?

Alves (2009) mostra que o ensinar Filosofia no Ensino Médio na França, na Itália, na Argentina e no Uruguai tiveram um momento no qual estavam centrados apenas em repassar o conteúdo historicamente acumulado por ela aos estudantes. Isso deu certo durante muito tempo, mas com a mudança no estilo, na quantidade e nos conhecimentos prévios dos jovens, essa estratégia precisou ser mudada. A mudança, nos países citados, está caminhando para valorizar as características das juventudes nas sociedades atuais através de uma maior interatividade entre professor e estudante mediada por temas e/ou problemas.

As ênfases identificadas na história de outros países também são observáveis em vários estudiosos do ensino de Filosofia e são nomeadas de formas diferentes, mas sinteticamente podem ser classificadas como história, temas e problemas (CARMINATI, 2006; GALLO, 2010; ROCHA, 2015; RODRIGO, 2009).

[...] organizamos os conteúdos a serem ensinados seguindo uma cronologia histórica. O problema, nesse modelo, é que há chance de cair num ensino enciclopédico, [...].

[...] elegemos temas de natureza filosófica, como a liberdade, a morte ou outro qualquer, sendo que podemos ou não tratar estes temas em uma abordagem histórica. [...] Em termos de organização didática dos conteúdos a serem trabalhados no nível médio, essa abordagem parece-me mais apropriada que a anterior.

[...] os conteúdos são organizados em torno dos problemas tratados pela filosofia, que por sua vez se recortam em temas e podem ser abordados historicamente. [...] essa abordagem abarca as duas anteriores, na medida em que permite tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes quanto à história da filosofia [...] (GALLO, 2010, p. 164–165).

A ênfase na história é quando se organiza os conteúdos via tempo cronológico da antiguidade a atualidade. A vantagem dessa abordagem é a segurança de acesso do estudante ao conhecimento filosófico acumulado pela humanidade. O risco é os estudantes não compreenderem a Filosofia como um saber que atenda suas curiosidades essenciais sobre a realidade.

A organização do ensino de Filosofia com ênfase nos temas e procedimentos é quando os conteúdos são organizados para aprender a pensar filosoficamente temas, por exemplo: política, religião, ética, violência, vida, morte. Eles podem ser abordados via História da Filosofia resgatando suas reflexões numa ordem cronológica ascendente, via um pensador, escolas filosóficas, ou textos da realidade

do estudante. Isso favorece aos estudantes recortes de assuntos que podem ser mais pragmaticamente identificados em seu mundo. Outra vantagem é que reforça a atitude filosófica, pois, a Filosofia tem que ter consciência de seus trabalhos e procedimentos. Contudo, o risco é que esse recorte pode ser tendencioso a temas de segurança e interesse do professor.

O currículo de Filosofia centrado em problemas é quando os conteúdos estão centrados em questões que desafiaram ou continuam desafiando as curiosidades essenciais da humanidade. Essas questões problemas podem ser abordadas via história ou a partir de um tema específico. Além dessa flexibilidade os problemas possuem a vantagem de ser o que impulsiona o pensar filosófico. O risco é ficar restrito nas reflexões dos estudantes acerca do problema.

Pensar o objetivo da Filosofia no nível médio de ensino ajuda a deliberar sobre o currículo seu currículo. Esse nível aparece como um rito de passagem para uma forma de vida. Aqueles que vão para a faculdade o nível médio é propedêutico. Para aqueles que vão direto para o mercado de trabalho, o nível médio é uma preparação. Para aqueles que já estão no mercado de trabalho, ou tentam ingresso no mesmo, ou estão na faculdade e buscam o ensino de nível médio, ele é uma introdução a um conhecimento específico que vai ajudar em um tipo de fazer específico. Em todas essas intencionalidades o ensino de nível médio favorece uma passagem para um tipo de existência na sociedade: a de alguém que sabe de algo que seja necessário a sociedade em um dado momento e lugar. Nisso a questão inicial: para que ter aula com viés filosófico nesse nível?

Segundo Severino (2002) a Filosofia é essencial em todos os espaços da vida humana e é fundamental em qualquer nível de educação escolar, pois, está relacionada com o futuro da cultura. A educação institucionalizada, entre tudo que já foi produzido pelos seres humanos em sua totalidade, deve favorecer aos aprendizes o que há de melhor nos conhecimentos da humanidade. Esses conhecimentos podem ser sistematizados nas áreas das ciências, das artes e das filosofias.

Segundo Rocha (2015), essas áreas atendem as legítimas curiosidades de compreensão e transformação do mundo e o humano desejo de se expressar. Conhecimentos ligados a Física, a Química e a Biologia colaboram com as curiosidades sobre a natureza, sobre como seria o mundo sem os seres humanos. Conhecimentos vinculados a Geografia, História, Sociologia e Psicologia ajudam em

curiosidades acerca do mundo habitado e construído pelas pessoas. Os conhecimentos relacionados a Linguagens, Artes e Educação Física voltam-se curiosidades que dizem respeito a estudos de si-mesmo, como mente e corpo. Os conhecimentos matemáticos favorecem investigações em harmonia com as curiosidades a respeito dos aspectos formais do mundo. Os conhecimentos filosóficos auxiliam curiosidades sobre todas as curiosidades.

A Filosofia é o espaço onde o estudante consegue razões e argumentos sobre conceitos fundamentais. Esses, apesar de surgirem nas demais áreas do conhecimento, não são devidamente refletidos para atenderem a curiosidade do estudante. Isso acontece por não serem a especificidade das áreas onde surgiram. São questões acerca da verdade, da causa, da abstração, do infinito, do ser, da beleza, do certo, da legalidade, da justiça, da linguagem, da informação, do conhecimento, da ideologia, da revolução e assim por diante. Temas que estão no âmago das convenções mais profundas da humanidade e que a Filosofia tem como fundamental refletir sobre eles.

A Filosofia no nível médio é justificada por favorecer aos estudantes uma abordagem filosófica sobre a realidade que interpela sua curiosidade. Ou seja, é justificada por ser espécie de conhecimento que todos possuem o direito de ter acesso ao buscarem alguma realidade específica.

Ao atender essa curiosidade não se está resumindo a Filosofia a teoria do conhecimento ou sua área de Filosofia da Ciência. Pois, a curiosidade envolve o certo o errado, o comportamento, a intencionalidade, ou seja, todas as dimensões do ser humano. Logo ao trabalhar curiosidade filosófica se está em harmonia com a concepção de Filosofia como um conhecimento que se encarna na própria vida levando a atitude filosófica perante a vida o mais coerente possível com as reflexões realizadas.

Ao se ensinar Filosofia se ensina a filosofar, ou seja, refletir os fundamentos, os sentidos primeiros e últimos, da realidade ou realidades e assim ser capaz de compreendê-los via vivência do pensamento conceitual (GALLO, 2010), ou seja, do domínio dos conceitos (ROCHA, 2015).

Como esses conceitos estão ligados a uma curiosidade essencial a existência, ensinar conteúdo filosófico ou habilidade filosófica – são inseparáveis – é favorecer o cuidado, exercício de si para uma vida mais humana (GELAMO, 2009; VANDRESEN, 2019).

O ensino autêntico da Filosofia é uma unidade. Nessa ensinam-se nomes de filósofos, conceitos da História da Filosofia, correntes filosóficas, temas filosóficos. Aprende-se Filosofia via filosofar e vice-versa, essa separação é um *pseudo* dilema. O conteúdo historicamente acumulado pela Filosofia, onde o foco de protagonismo é o filósofo-educador, é intrínseco aos procedimentos metodológicos para aprender a filosofar, onde o foco de protagonismo é o educando.

Essa concepção de ensino de Filosofia está em sintonia com a concepção de educação defendida por Freire (1996, 1997), pois, no processo educacional tanto educador quanto educando são sujeitos.

A relação entre os dois é uma igualdade assimétrica, onde os dois possuem conhecimento sobre a realidade, mas o professor tem o dever de saber os objetivos do ensino, meios para atingi-los, e saber sistematizado de uma área do conhecimento para favorecer outra maneira de compreender o mundo.

Também colaborar pensar os objetivos da Filosofia voltar-se para as propostas curriculares prescritas, oficiais. Nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – é identificável pistas para o ensino de Filosofia.

Segundo Rocha (2015), entre elas existe a interdisciplinaridade³² como superação da visão fragmentada da realidade. Há o consenso da formação na consciência crítica, onde a Filosofia tem muito a contribuir. Há uma espécie de alfabetização de segunda ordem, em que a Filosofia pode contribuir com sua especificidade. E todas as áreas do conhecimento possuem conceitos que são pressupostos e que a Filosofia pode aprofundar. Essa é uma indicação de que o ensino de Filosofia não pode ficar reduzido a uma mera lista de conteúdos e autores numa comunicação descontextualizada.

O fato da inseparabilidade entre conteúdo da história da Filosofia e atitudes necessárias ao filosofar desafia o professor de Filosofia. Ele não apenas deve saber o conteúdo acadêmico de Filosofia como qualquer filósofo. Deve ainda saber manusear a colaboração de outras ciências para compreender o processo educacional do estudante.

Fora essa compreensão de Filosofia mais ampla resgatada nessa subseção, o filósofo educador se vê numa tarefa de ensinar a partir de um conceito

³² Segundo Ivani Fazenda (1999) a interdisciplinaridade pressupõe uma ação que favoreça a convergência entre pensar e fazer interativo entre as disciplinas. Dessa forma a interdisciplinaridade pressupõe uma visão das disciplinas que supere o trabalho educativo isolado e fragmentado.

fundamental de Filosofia e ainda sem saber como ensinar de forma segura. Por isso, é necessário, além de ter um conceito norteador de Filosofia, saber como especificamente ensiná-la. Não voltar-se a questão de uma didática da Filosofia é fugir da realidade concreta do processo educacional relegando ao talento individual do professor algo que precisa ser assumido pela comunidade filosófica.

De acordo com Carminati (2006), no ensino de Filosofia há em comum, por enquanto, a concepção da Filosofia como investigação e vida dos fundamentos da existência, da vida, da realidade, do sentido. Contudo, não há um consenso sobre qual Filosofia ensinar, o único acordo é de se respeitar a formação do professor, pois, é a partir dela que o mesmo consegue participar do processo educacional ao lado dos estudantes.

Entretanto, o desafio do filósofo educador precisa saber ensinar Filosofia, além de saber o que é Filosofia. Mesmo sem muita clareza da resposta ele ensina. Como está ensinando? Quais as orientações mínimas para uma didática da Filosofia no nível médio?

Não se está esperando que haja um consenso detalhado sobre qual e como ensinar Filosofia. É possível afirmar que a Filosofia deve ser planejada considerando-se dentro do contexto do currículo escolar como qualquer outra área do conhecimento. Com isso se diminui atitudes de praticar Filosofia totalmente fora da realidade do processo educacional do Ensino Médio. Seria um atentado contra educação não compreender a Filosofia no contexto do currículo escolar (ROCHA, 2015).

Para Rodrigo (2009) a principal tarefa do professor é transformar o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade em sua área do saber em um conhecimento escolar, que respeite a forma como o estudante compreende para então esse conseguir usufruir do mesmo para compreender o mundo.

Dentro do currículo escolar a interdisciplinaridade é um caminho. Isso pode se dá via diálogo transversal com outras disciplinas quanto por meio do uso de expressão diversa. No diálogo transversal aprofundar conteúdos que são basilares em outras disciplinas do conteúdo, por exemplo, o conceito de contextualização que precisar ser ampliado para além da característica sociocultural e adentrar no específico das aprendizagens escolares do estudante. Conteúdos relacionados a lógica e a linguagem para reforçar sua capacidade de argumentação e interpretação

para utilizar em várias disciplinas. Isso é o que já foi chamado aqui de alfabetização de segunda ordem.

Os PCNs tem a obrigação de identificar alguns elementos no qual todas as disciplinas, inclusive a Filosofia, deve obedecer ao ser introduzida no contexto escolar. Um desses elementos é a interdisciplinaridade (BRASIL, 2000).

Segundo Rocha (2015), o documento conceitua interdisciplinaridade de forma imprecisa e na maioria das vezes afirmando o que ela não é. Apesar disso é possível fazer muito com o potencial interdisciplinar da Filosofia, pois, a mesma já existia bem antes de qualquer outra fragmentação científica moderna.

Não é reduzir a Filosofia ao aspecto interdisciplinar e sim, em sua especificidade de busca do fundamento, sentido, facilitar a interação entre os vários conhecimentos e disciplinas escolares. Esse potencial só será aproveitado mediante uma postura interdisciplinar do professor de Filosofia. Pois, para qualquer proposta de interdisciplinaridade ser colocada em prática é preciso “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (FAZENDA, 2011, p. 10–11). A base é o professor assumir uma atitude para então praticar uma proposta interdisciplinar.

Apesar da crítica de Rocha (2015), as reflexões nos documentos foram se tornando mais claras e é possível encontrar uma indicação para o trabalho interdisciplinar nos PCN+

Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (BRASIL, 2006e, p. 21–22).

Nessa proposta dos PCN+ de Ciências Humanas o que proporciona a integração das disciplinas não é especificamente o conteúdo, mas o foco nas competências e habilidades que pode ser desenvolvidas por disciplinas diferentes. Entretanto, essa não especificidade do conteúdo na integração das disciplinas não implica que não se realize a interdisciplinaridade por meio dos conteúdos.

O professor de Filosofia no Ensino Médio precisa desenvolver uma atitude antecipada e instrumental de abertura e atenção aos diversos campos disciplinares da formação do estudante,

O que é imprescindível é o acompanhamento dos conteúdos temáticos gerais que são desenvolvidos nessas disciplinas, portanto, um mínimo de informação e domínio dos diversos programas, para que possa referir-se a eles, explicitando aos alunos as vinculações existentes (SEVERINO, 2011, p. 93).

Isso não implica aprofundamento em todas as áreas do conhecimento presente no currículo, mas uma capacidade de realizar a transposição didática para o universo de estudos dos estudantes que não é exclusividade da Filosofia como em uma Graduação.

Há um consenso disciplinar de que a crítica é um esforço coletivo, ou seja, interdisciplinar. Não se aceita mais uma educação meramente informativa, fragmentada. Nisso, a Filosofia num contexto escolar deve somar a esse mutirão disciplinar e contribuir para uma formação humanística e cidadã, além da transmissão de conhecimentos.

Outro elemento basilar é o respeito a etapa de vida dos estudantes. O adolescente possui características específicas que precisam ser levadas em consideração ao se propor o estudo filosófico para eles. Nisso, a Filosofia possui especificidades típicas dessa etapa.

A aprendizagem tem uma acepção social, pois, não se aprende sozinho e sim mediatizado pelo meio e comunhão com os outros (FREIRE, 1996). Contudo, ela depende do esforço individual de elaboração e organização do pensamento, emoções, convicções, buscas, enfim da totalidade do ser aprendiz. Essa é a responsabilidade intransferível do estudante no processo de aprendizagem.

Segundo Rocha (2015), numa relação de igualdade assimétrica, há o professor que não pode transferir para nenhum outro personagem a responsabilidade da cuidadosa atenção com os procedimentos didáticos e os processos cognitivos no ensino. No caso da Filosofia, formas de ensino que favoreçam a suspensão de juízos ordinários de primeira ordem para refletir os conceitos usados tacitamente. É assim que se transforma crenças, ou conceitos operatórios, em conceito objeto de investigação para compreensão. Esse

procedimento é essencial para sistematizar a realidade ao nível conceitual e instrumentalizar o tão buscado pensamento crítico presente nos PCNs e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio que são referências para o currículo no contexto escolar.

No documento de Língua Portuguesa há o destaque do objetivo de que os estudantes se autoconstruam como sujeitos críticos; no de Literatura destaca o objetivo de formar o leitor crítico; no de Língua Estrangeira é enfatizado por expressões como desenvolver consciência crítica, letramento crítico; no de Espanhol é afirmado que sua maior função é contribuir para formar o cidadão (BRASIL, 2006d).

No documento de Biologia é exposto como desafio disciplinar formar com o indivíduo com raciocínio crítico e no de Física é destacado a importância de que os estudantes consigam compreender a preponderância dos elementos tecnocientíficos nas decisões sociopolíticas (BRASIL, 2006b).

Esses destaques servem para mostrar que a formação do senso crítico não é exclusividade da Filosofia, mas que é um elemento que ela pode ajudar profundamente num trabalho interdisciplinar.

Assim como não se aprende sozinho, também não se ensina sozinho. Nisso, é preciso que a comunidade de ensino de Filosofia especifique alguns aspectos mínimos de saberes essenciais a serem praticados no nível médio, filosófica e didaticamente. Apesar dessa comunidade ainda estar iniciando é possível entender como ponto de unidade a atitude filosófica como um autodistanciamento de si e da vida ordinária e para tal orientação sobre a forma de ensino tratada anteriormente é um caminho.

Esse caminho didático para Filosofia é específico para a mesma. Pois, ela, como já especificava Aristóteles (2002), é a pesquisa do ser enquanto tal, por isso, está voltada para o todo e não se confunde com as demais ciências voltadas para a parte. Nisso, não pode se restringir a adaptações da forma de ensinar de outras disciplinas ou a um conjunto de princípios didáticos. É necessária uma didática especial.

Perante os estudos realizados e a concepção de educação como formação do ser humano para transformá-lo em todas as suas dimensões e assim melhorá-lo junto com os outros num diálogo respeitoso e responsável entendo que ensinar Filosofia exige primeiramente uma relação em que educador e educando se

assumam como sujeitos. Nessa o educador tem como responsabilidade o primeiro passo, pois a ele cabe a autoridade que precisa ser vista como serviço ao estudante e não como estratégia de imposição de força. Com essa postura dialógica pode-se ensinar a filosofar.

Esse ensino dependerá também do ambiente em que está se propondo trabalhar. Em qualquer ambiente nunca será possível ensinar Filosofia se não atingir o objetivo de provocar o pensamento a sair do seu comodismo intelectual. Sem isso não será possível realizar nenhum processo filosófico. O simples fato de conseguir realizar esse movimento do pensamento já é ensinar Filosofia.

Entretanto, o ambiente atual é de políticas educacionais unilaterais que privilegiam os interesses do mercado e exclui a reflexão dos educadores e educandos, como o programa Future-se do Governo Federal, em 2019, que favorece a limitação da educação superior aos interesses privados (BRASIL, 2019) e a reforma do Ensino Médio que confina a Filosofia a Ciências Humanas e a conteúdos que podem ser trabalhados por outros profissionais que não tenham a graduação em Filosofia (BRASIL, 2017b, a).

Esse ambiente impróprio para o pensamento filosófico crítico se torna mais explícito perante declarações como as do atual Ministro da Educação no Jornal Paranaíba, exibido dia 02 de outubro de 2019 (“Ministro da Educação fala sobre o ‘Future-se’”, 2019). Nela demonstra críticas vazias em relação à contribuição da Filosofia para a formação do cidadão e manifestando desrespeito para com os filósofos, formados ou em formação. Ele reforça a iniciativa de favorecer o investimento privado na educação, deixando, assim, áreas ligadas a valorização integral do ser humano à mercê do pragmatismo econômico.

Nesse ambiente a Filosofia só servirá aos interesses dos trabalhadores empobrecidos economicamente se realizar o objetivo básico de colaborar com os jovens para construir o próprio pensamento e fazerem análises críticas do mundo. Para tal é impreterível o posicionamento firme, consciente e coletivo, entre filósofos e demais educadores comprometidos contra a manipulação do direito ao estudo público, gratuito, universal e de qualidade por parte de políticos alienados aos interesses dos detentores do capital.

Enquanto se exerce o direito à luta coletiva pela educação pública gratuita de qualidade é preciso não esquecer o cotidiano da sala de aula e favorecer o máximo possível de despertar da postura filosófica dos estudantes. Mas como realizar isso?

Para encontrar uma didática filosófica é preciso voltar-se para temas centrais da didática: qual a característica da escola em que irá acontecer a aprendizagem? Quais as características, ao menos gerais, dos estudantes e professor de Filosofia dessa escola? Especificamente em relação aos objetivos dessa dissertação, quais as cosmovisões e modelos que o professor usa para cuidar do ensino e da aprendizagem?

5 O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO TÉCNICO MÉDIO

A pesquisa não é restrita ao Ensino Médio, pois, em qualquer canto a Filosofia pode estar e colaborar para a formação humana (SEVERINO, 2002). Nisso, avança-se para o ensino técnico médio, dado que, nesse espaço educacional há presença do ensino de Filosofia. Por isso faz-se necessário resgatar a especificidade dessa modalidade de educação para favorecer uma Filosofia concretamente pedestre.

Há uma grande historiografia a cerca da educação profissional (RICCIOPPO, 2012), nisso, serão resgatados alguns dados para situar uma nova oportunidade em relação aos rumos da educação profissional no Brasil. Para tal ter-se-á como referência as principais leis presentes na linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida como Rede Federal (MEC, 2016), divididas nos 6 grandes marcos apresentados pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia – CONIF – (CONIF, 2009) e com reflexões de Ramos (2008, 2014), Saviani(2010), Ciavatta (2008), Frigotto (2006) e Manfredi (2016)entre outros.

5.1 Os caminhos da educação profissional no Brasil a partir da base legal

Esse caminho será pautado nos seis marcos apresentados pelo Conselho Nacional (CONIF, 2009) em sua página oficial: a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices; a transformação das Escolas de Aprendizizes e Artífices em Liceus Industriais; a transformação dos Liceus em Escolas Industriais e Técnicas; as Escolas Industriais e Técnicas se tornam autarquias; a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica; e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF – e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O primeiro marco é a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices. Historicamente tem início legal em 1909 e estigmatiza quase toda a República Velha

e início da Era Vargas durante o Governo Provisório, de 1930 a 1934, e do Governo Constitucional, de 1934 a 1937.

Vinculados às novas áreas econômicas, já mencionadas na Seção 4, há a necessidade de qualificação profissional básica e que chegasse ao povo. A população em 1890 era de 14.333.915, em 1920 era 30.635.605, em 1925 era 35.804.704, com expressiva e crescente presença nos principais centros urbanos. Esses cada vez mais industrializados, principalmente a partir da Primeira Guerra Mundial (SAVIANI, 2010). Havia um crescente número de movimentos que buscavam melhorias na qualidade de vida, fruto da presença dos imigrantes.

Em relação à educação profissional, a medida mais significativa em montar um sistema foi a aprovada durante o governo Nilo Peçanha em 1909. Foram criadas Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais de 19 Estados brasileiros. Oficialmente visavam facilitar às classes proletárias instrumentos para sobreviverem, formar cidadãos úteis a nação e afastar os pobres do crime, do vício e do ócio incompetente. Objetivavam ensinar um ofício e educar indígenas, escravos e meninos de 10 a 13 anos em circunstância de vulnerabilidade social. Eram ensino profissional, primário e gratuito sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 1909).

Contudo, foi mais uma estratégia política do que econômica. Favorecia um instrumento de barganha política do governo federal junto às oligarquias locais. Visava à domesticação do povo que estavam se envolvendo com ideias anarcossindicalistas trazidas pelos imigrantes. Ao mesmo tempo as Escolas de Aprendizes atendiam os grupos industrialistas que viam nessa iniciativa um passo para o desenvolvimento a exemplo das potências capitalistas.

Em 1927 o Congresso Nacional aprova o Projeto de Fidélis Reis (BRASIL, 1927). Nesse constou o avanço de oferecimento obrigatório do ensino profissional no Brasil. Mesmo não tendo sido colocada em prática ela continuava promovendo a moralização, formadora de pessoas produtivas e submissas ao modelo de sociedade vigente (SOARES, 1995).

Em 1930 as Escolas de Aprendizes e Artífices passa a ser subordinada pelo então criado Ministério da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1930). Para supervisionar as escolas foi estruturado a Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

Baseado em Ciavatta (2008), entende-se que esse primeiro marco é uma preocupação das elites intelectuais que fica restrita a preparar para o trabalho os

órfãos e desafortunados. Essas iniciativas de educação profissional reforçavam a dualidade presente nos séculos de escravismo e de menosprezo ao trabalho manual. Nisso, elas mantinham o povo pobre distantes do acesso aos bens e serviços produzidos pela totalidade social.

O segundo marco é a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus (BRASIL, 1937b). Historicamente tem início em 1937 e vai até 1942. Nisso está situado dentro da ditadura da Era Vargas. Com a promulgação da Constituição de 1937, no início da ditadura, era tratado pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial (BRASIL, 1937a).

A década de 30 é estigmatizada pela revolução burguesa. Nessa há o rompimento com a política café-com-leite do capitalismo rural e ascensão da elite ligada ao capitalismo industrial. Esse necessitava de uma nova forma de organização da educação profissional uma vez que as Escolas de Aprendizes e Artífices tinham sua base econômica no setor primário.

Nisso, segundo Manfredi (2016), perante a substituição do modelo econômico agroexportador rural pelo de industrialização, importando bens duráveis e de capital, a organização da educação profissional passa a ser ao nível de primeiro grau com a transformação das Escolas de Aprendizes em Liceus. Contudo, pouco tempo de vigência, apenas 5 anos, em comparação as Escolas de Aprendizes, 28 anos, pois, até 1941 a educação profissional destinada ao ensino industrial era bastante caótica. Esse ensino de primeiro grau não estava conseguindo capacitar segundo as exigências da indústria em desenvolvimento. Era necessário um segundo grau profissionalizante para atender a necessidade de formação industrial.

No terceiro marco os Liceus são transformados em Escolas Industriais e Técnicas (BRASIL, 1942c). Historicamente inicia-se em 1942 e vai até 1959, totalizando 17 anos. Ela ocorreu no final da ditadura Vargas e durante quase toda República Populista, de 1945 a 1964. Nesse período a oligarquia agrária e a burguesia industrial buscavam se organizar conjuntamente para manter os privilégios.

Em 1942 a educação é regida por um conjunto de leis denominadas de Reforma Capanema. Nessa foram baixados oito decretos-leis durante a década de 40. Por eles foram normatizados o ensino Industrial (BRASIL, 1942b), o Secundário (BRASIL, 1942d), o Comercial (BRASIL, 1943), o Primário (BRASIL, 1946a), o

Normal (BRASIL, 1946b) e o Agrícola (BRASIL, 1946d). Também foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – (BRASIL, 1942a) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – (BRASIL, 1946c). Teve como avanço o fato de se constituir como pública e laica, contudo, continuava sendo elitista, mnemônica e verbalista.

Das leis orgânicas da reforma a que se refere ao terceiro marco é a Lei Orgânica do Ensino Industrial que definiu o ensino industrial como nível médio com exames para ingresso nas escolas. Nela haviam dois níveis de cursos profissionalizantes: o primeiro grau básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo grau técnico industrial (BRASIL, 1942b). Enquanto as Escolas de Aprendizes eram primárias e os Liceus de primeiro grau, as Escolas Industriais equivaliam ao secundário. E, nesse ponto da história, se tem o início legal do grau do *locus* da pesquisa.

Os pobres e desafortunados do início do século não são critérios para as Escolas Industriais e Técnicas. Essas pressupunham exames vestibulares e testes de aptidão física e mental.

O contexto da estruturação do ensino técnico médio brasileiro é marcado pela participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial com sua Força Expedicionária e como contrapartida o empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil. Esses fenômenos estimularam a industrialização brasileira a partir de 1944.

Segundo Manfredi (2016), nessa realidade de reforço da elite capitalista a Reforma Capanema assegurar a dualidade educacional no país. Estava em sintonia a divisão social do trabalho e a organização escolar. O ensino secundário dedicado a formação das elites dirigentes, propedêutico ao ensino superior que completava o processo. O ensino profissional, industrial, comercial e agrícola destinados ao povo menos favorecido com os resultados do capitalismo.

De acordo Ciavatta (2008), essas leis orgânicas, inclusive a do Ensino Industrial, torna o dualismo educacional, já visto na primeira seção, um fenômeno estrutural no Brasil. Elas dividiram a educação segundo as profissões e os setores produtivos. Nisso, a lógica dualista se cristaliza na educação brasileira, tendo o ensino técnico secundário como uma estratégia central nessa estrutura.

O quarto macro é 1959 quando as Escolas Industriais e Técnicas se tornam autarquias possuindo autonomia administrativa, financeira, técnica e didática. Dessa forma elas passam ser denominadas de Escolas Técnicas Federais - ETFs(BRASIL,

1959). Com objetivo de treinar profissionais alinhados as metas de desenvolvimento do Brasil, o presidente Juscelino Kubitschek, estreita a relação entre Estado e economia.

Historicamente essa transformação é realizada no fim da República Populista e vai até 1978, 19 anos. Desses, 14 anos foram geridos durante a Ditadura Militar, de 1964 a 1985.

O início desse marco está estigmatizado pelo desenvolvimento econômico-industrial fruto de endividamento externo. De acordo com Saviani (2008), esse período nacional-populista dava continuidade a revolução burguesa de inserir o país na lógica do capitalismo industrial. Simultaneamente possibilitava a continuidade da articulação de vários setores populares como uma parceria necessária no combate a elite ruralista. Nisso, a autonomia das Escolas Industriais e Técnicas (BRASIL, 1959) aparecem como resultado das organizações populares³³ e, ao mesmo tempo, atender a necessidade de mão de obra para os grandes investimentos necessários a um capitalismo industrial.

Em 1961, auge da República Populista, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional equiparam o ensino profissional ao ensino acadêmico (BRASIL, 1961). Apesar da superação legal do dualismo, esse estava instaurado na dimensão dos valores e dos conteúdos de formação³⁴. Pois, socialmente se mantinha a convicção, do marco anterior, de que os filhos dos trabalhadores tinham como objetivo o mercado de trabalho, por conseguinte ficariam restritos ao ensino técnico.

Em 1964, há golpe militar instalando mais uma ditadura no país. Esses adotaram uma dupla estratégia política: de um lado, cercearam as liberdades democráticas e impuseram instrumentos jurídicos repressivos e autoritários; por outro, investiram, aumentando a dívida externa, no processo de acelerar o desenvolvimento do capitalismo nacional.

No ano de 1967 há a transferência das Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura. Dessa forma são criadas as Escolas Agrícolas Federais – EAFs –, em 1967 (BRASIL, 1967). No ano seguinte,

³³Sobre essas organizações populares e seus reflexões na educação consultar o Seção IX: predominância da pedagogia nova (1947-1961) do Livro História das ideias pedagógicas no Brasil, de Saviani (2010).

³⁴Sobre a ausência de conteúdos, na educação profissional de nível técnico médio, que ajudassem a preparar para o ingresso no ensino superior ver o item 6. A Educação Profissional de 1945 a 1990 da Seção 2 da 1ª Parte do livro Educação Profissional no Brasil de Manfredi (2016).

com a reforma universitária, é autorizado cursos superiores voltados para a formação técnica superior, tecnólogos ou Engenharias Operacionais (BRASIL, 1968).

Dentro de um contexto desenvolvimentista presente nos governos durante a ditadura militar, sob a influência da Teoria Capital Humano e de planejamentos tecnicistas em que se pensava ser possível uma perfeita harmonia entre necessidade de mão-de-obra e formação tem-se uma nova LDB. E com o objetivo de formar técnicos, urgente, a LDB de 1971, torna, compulsoriamente, todo o currículo do segundo grau em técnico-profissional (BRASIL, 1971b).

Segundo Manfredi (2016) e Ramos (2008) essa lei justificava a terminalidade via ensino técnico no discurso de que os técnicos estavam escassos e os jovens frustrados por não entrarem no mercado de trabalho nem no ensino superior. Ela oficializava a pedagogia tecnicista³⁵ para executar a tendência produtivista de preparação de mão de obra a todas as escolas do Brasil.

Essa LDB representou uma continuidade prática da lógica dualista na educação. Apesar da unidade formal entre educação geral e profissional, na prática, a lei fracassou até em preparar profissionalmente os jovens para o mercado de trabalho industrial. Segundo a lei todas as escolas estavam autorizadas a oferecer o Ensino Médio profissionalizante. Contudo, existiam vários problemas: espaço físico, falta de recursos, formação docente.

A lei criou um caos no processo educativo secundário. Isso atingiu o ensino técnico médio que eram oferecidos pelas redes estaduais. Escapou apenas as Escolas Técnicas Federais devido a relativa autonomia que gozavam desde 1959. Por isso, perante a necessidade da mão de obra qualificada no processo de industrialização, deu-se a criação de outra forma de organização da Rede Federal de Educação Profissional.

O quinto marco é 1978 em que há a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETS. Esses são o resultado da transformação de três

³⁵É o nome da orientação pedagógica fruto das “ideias relacionada à organizacional racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo). [Nisso], a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema [...]. Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações; que essa diferentes funções são interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema; então, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 2010, p. 369; 383).

Escolas Técnicas Federais – Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Esses Centros se diferenciavam das Escolas por realizarem pesquisas na área técnica industrial, por ofertarem cursos industriais de graduação e pós-graduação, cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização e formação de professores (BRASIL, 1978).

Historicamente o país continua a receber grandes investimentos na área econômica. Nisso, ainda era de grande necessidade a mão de obra qualificada. De acordo com Saviani (2010), de 1980 a 1990, o Brasil é atingido mais intensamente pela reorganização da economia mundial: é o fenômeno denominado de globalização da economia. Na década de 70 a sociedade capitalista já fazia a transição do seu modelo técnico produtivo do fordismo para o toyotismo. Esse, estava ligado a microeletrônica, a trabalhadores polivalentes e flexíveis capazes de trabalhar em equipe para atingirem metas de atendimento personalizado. Chega ao Brasil, de industrialização tardia, a intensificação da aplicação da tecnologia que se associa há uma nova configuração dos processos de produção.

Segundo Ramos (2014), nesse período de redemocratização do país não se tinha clareza das perspectiva econômicas, sociais e políticas. As políticas do Estado para a educação profissional tiveram uma caráter populista com a instauração da expansão da rede federal e implantação de unidades descentralizadas. Estratégia que não funcionou: de 200 unidades prometidas foram inauguradas apenas 11.

A estratégia de igualar obrigatoriamente a habilitação profissional ao Ensino Médio foi abandonada pela Lei nº 7044 (BRASIL, 1982). Pois, não estavam preparando para nova realidade que o mercado estava exigindo. Entretanto, com o fato de o Ensino Médio ficar sendo totalmente voltado para formação geral, os estudantes dos cursos técnicos secundários não tinham acesso aos mesmos conhecimentos de quem fez o Ensino Médio, conseqüentemente, ficavam em desvantagem na busca de vaga no ensino superior.

No início dos anos 90 a preocupação era em alinhar a formação técnica à reestruturação produtiva e, simultaneamente, fortalecer a Rede Federal de Educação Profissional no país. Por isso voltou-se para implementar um novo modelo pedagógico nas escolas técnicas e CEFETs e transformar todas as ETFs em CEFETs. Essa transformação estava em sintonia com uma estratégia comunidades educativas da Rede Federal de, por ingressar a profissionalização no nível superior, evitar sucateamento da Rede e a sua transferência para os sistemas estaduais ou para o mercado. Nisso, em 1994 é instituído o Sistema Nacional de Educação

Tecnológica que transformou, paulatinamente, as ETFS e as EAFs em CEFETs (BRASIL, 1994).

Contudo, a expansão da oferta da educação profissional só poderia ser realizada mediante trabalho conjunto dos Estados, Municípios, distrito Federal com o setor produtivo ou organizações não governamentais. Esses como responsáveis pela conservação e administração das unidades de ensino profissional. Essa estratégia não deu certo para expansão da Rede Federal.

Em 1996 a LDB vigente dedica toda uma seção a Educação Profissional (BRASIL, 1996). Segundo Saviani (2010), essa lei ainda prioriza uma visão produtivista da educação em detrimento da prioridade da qualidade social via processo educativo.

De acordo com Ikeshoji, Terçariol e Azevedo (2018), essa LDB destaca que o objetivo do Ensino Médio é a preparar para o trabalho, para a cidadania e compreender os fundamentos tecnocientíficos dos processos produtivos. Nisso, abre a possibilidade de estreitar as relações entre educação profissional e geral. Contudo, a distância prevaleceu.

Pelo Decreto 2208/97, que normatizou os artigos 39 a 42 e o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB de 1996, apesar de autorizar os estudantes de nível técnico médio ingressarem no ensino superior, foi proibido o Ensino Médio oferecer ensino técnico (BRASIL, 1997). O técnico de nível médio é excluído da possibilidade de continuar os estudos quando não possui uma formação geral de qualidade.

Nesse Decreto foram especificados três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico. Especificamente o técnico, *locus* dessa dissertação, objetivava habilitar os estudantes, matriculados ou egressos, do Ensino Médio. Os cursos técnicos passaram a possuir organização curricular própria e não relacionada ao Ensino Médio. Eles podiam ser oferecidos na forma concomitante ou subsequente (BRASIL, 1997). Não havia integração: nem legalizada.

De acordo com Ramos (RAMOS, 2014), essa é uma estratégia político-pedagógica fundada na pedagogia das competências, cujo princípio é a capacidade de adaptação individual do estudante às alterações socioeconômica capitalista. Nessa estratégia o currículo era modular. Em cada módulo era possível conseguir certificado de qualificação, competências. Ao formar um conjunto específico de certificações modulares tinha-se adquirido uma determinada habilitação técnica de

nível médio. Esse princípio é o que Saviani (2010) identifica como expressão Filosofia analítica da racionalidade instrumental.

Aquela integração toma forma relevante em 2004 com o Decreto 5154 que normatizou a relação do ensino técnico de nível médio ao Ensino Médio (BRASIL, 2004) no parágrafo 1º do artigo 4º:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Não há novidade em manter o ensino técnico médio articulado ao Ensino Médio em sua forma subsequente e concomitante. Destaca-se como ponto importante do Decreto citado a forma integrada. Essa é a característica a ser buscada na organização de currículos que proporcionem uma sólida formação com conhecimentos científicos inter-relacionados aos conhecimentos tecnológicos.

Segundo Ramos (2008), a forma integrada citada é um dispositivo que possibilita a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Ela ainda destaca que os cursos somente de educação profissional, se não fizerem relação com os conhecimentos da educação básica, tornam-se apenas treinamentos, desenvolvimento de habilidades procedimentais. Deixam de ser educação profissional.

Contudo, não é a forma integrada o *lôcus* onde realiza a pesquisa dessa dissertação. É a forma concomitante e subsequente. A primeira, que é realizada paralelamente ao Ensino Médio, em currículos e com possibilidade de até em estabelecimentos de ensino distintos, é uma alternativa fruto dos limites dos

sistemas de ensino praticarem universalmente a forma integrada. Entretanto, sem perder de vista que essa não é uma alternativa definitiva, ou seja, perante a necessidade de sobrevivência das pessoas e a incompetência do sistema educacional, é necessário possibilitar uma medida paliativa até se alcançar o ideal.

A forma subsequente é a educação continuada. Nessa, adultos e jovens, concluintes do Ensino Médio, com ou sem alguma formação profissional, tenham a oportunidade de se atualizarem ou fazer uma, ou mais formação profissional. Contudo, essa forma não pode ser confundida como uma compensação em relação ao ensino superior. Pois, todos possuem direito ao conhecimento.

Em 2005 há a Lei 11195 que tira a exclusividade de que a expansão da educação profissional ocorra em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais (BRASIL, 2005b). Nisso, tem-se início um plano para expansão da Rede Federal. Nesse mesmo ano o CEFET Paraná recebe o título de Universidade tecnológica Federal do Paraná (BRASIL, 2005c). Também é estabelecido, via Decreto nº 5478/05, o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio, PROEJA. Ele dispõe ainda sobre a formação inicial e continuada de trabalhadores assim como sobre a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2005a).

Em 2006 o Decreto 5773 versa a cerca do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (BRASIL, 2006a). É apresentado ainda o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia e em 2007 o dos cursos técnicos. Nesse mesmo ano é criado o Programa Brasil Profissionalizado via Decreto 6302/07 (BRASIL, 2007) e renovado o Plano de Expansão da Rede Federal.

Em 2008 há um novo marco para a educação profissional no país: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sinteticamente chamados de Institutos Federais, e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008c).

Os Institutos Federais são autarquias, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, pedagógica e disciplinar. No projeto político pedagógico dos Institutos consta que devem atender a demanda por mão de obra qualificada, devem favorecer o desenvolvimento social, econômico e tecnológico local e nacional (BRASIL, 2008d). Apesar de essencialmente atrelado a lógica do capital, espera-se

que essas instituições, devido à autonomia didática, possam promover o rompimento com a dualidade entre conhecimento técnico e geral.

Vive-se em um contexto competitivo, onde o mundo empresarial aproveita de oportunidades econômicas, sociais e políticas de um espaço territorial específico, ou seja, é o Arranjo Produtivo Local – APL –, que é recomendado para promover a economia de países em desenvolvimento como o Brasil. Nisso, importância de uma educação profissional contextualizada que ofereça formação superior em sintonia com a vocação da região.

Baseado em Saviani (2010) entende-se que essa postura está em sintonia com a reconversão produtiva favorecida pelo toyotismo. Esse está em sintonia com a política neoliberal em que, inclusive os elementos comunitários são privatizados com iniciativas econômicas particulares locais. Esses precisam desenvolver competências que favoreçam a flexibilidade para atingirem metas de qualidade total, numa produção em pequena escala, dirigida a nichos de mercado extremamente exigentes.

A meta é atingida quando se obtém a total satisfação do cliente e com ela a satisfação do trabalhador, pois, possui sua subjetividade aprisionada pela proposta capitalista. Em que se eleva a máxima potência a competição entre os trabalhadores. Esses, focados em maximizar a eficiência e a produção.

A educação nessa realidade é um produto, não um direito humano de acesso ao conhecimento. Ela deve melhorar constantemente sua organização para satisfazer o cliente, mercado de trabalho globalizado, informatizado e tecnológico com produtos cada vez melhores, estudantes competentes e flexíveis.

É dentro dessa realidade que é preciso entender a expansão dos Institutos Federais. Em 2014, devido o Plano da Educação Profissional iniciado em 2005, a Rede Federal chega a 562 unidades de ensino em todo o país, respeitando os Arranjos Produtivos Locais – APL – e levando educação profissional ao interior do país. Isso significou o maior avanço em investimento estrutural desde 1909.

É um novo momento vivido pela Rede Federal de Educação Profissional, via Institutos Federais, e está inserido dentro da lógica capitalista convertida pelo toyotismo e mundo informatizado. Contudo, o acesso a conhecimentos consistentes é um dos primeiros elementos indispensáveis para o estudante compreender a realidade além da manipulação ideológica.

É preciso estrutura para poder difundir o conhecimento. Não basta ter formação é preciso uma estrutura material que possibilite essa formação acontecer. Neste sentido, o investimento na expansão da Rede Federal de Educação Profissional é um passo essencial e significativo para melhora do ensino profissional.

Atualmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta por 38 IFs, 23 Escolas Técnica vinculadas a universidades federais, dois CEFETs e o Colégio Pedro II, somando um total de 647 unidades em todo o país em 2018 (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2019).

Os IFs são denominados como instituições de educação superior, básica e profissional (BRASIL, 2008c). Segundo Silva *et. al.*(2009), não é habitual no Brasil conferir mais de um nível de ensino a uma instituição. As expressões básica, superior e profissional possuem o sentido amplo e não é reduzido aos cursos da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 1996): No qual técnico é de nível médio, podendo ser de qualquer uma das três formas articuladas ao Ensino Médio – integrada, concomitante ou subsequente; e a graduação tecnológica é nível superior. Isso possibilita os IFs terem ofertas educativas diversificadas, sem perder o foco na profissionalização baseada no trabalho compreendido como ação criativa essencial do ser humano e em sua forma histórica, ou seja, de produção.

Em relação aos objetivos dos IFs (BRASIL, 2008c Art. 6º), é possível notar que há o esforço pela transformação social por meio da educação profissional. Por conseguinte, as ações de extensão se manifestam como o ponto de unidade entre ensino, pesquisa e demanda social.

Em sintonia com a concepção de uma educação permanente, são definidos nos objetivos a possibilidade de ter educação profissional técnica do nível médio ao nível de pós-graduação (BRASIL, 2008c Art. 7º). Desses níveis a prioridade é o ensino técnico médio, pois, 50% das vagas dos cursos de educação profissional dos IFs devem ser técnica de nível médio (BRASIL, 2008c Art. 8º).

A expansão dos IFs marca presença em todas as regiões do Brasil. Nisso, o há a compreensão do território nos IFs como espaço físico e humano no sentido de construção de relações dinâmicas que favoreçam o desenvolvimento sustentável local e regional.

Os IFs são uma estratégia de projeto progressista. Nisso, compreendem a educação comprometida com a transformação social via saberes que possibilitem ressignificar amplamente a experiência humana. Para isso, os IFs são fundados

numa concepção de educação humanística técnica e científica, com foco na qualidade social e no desenvolvimento do território entendido como espaço de vida. Nisso a prioridade do ensino técnico integrado curricularmente ao Ensino Médio regular (BRASIL, 2010). Logo, é uma proposta de superação da dualidade, ensino geral e profissional, e a redução dessa aos interesses do mercado.

Segundo Silva *et. al.* (2009), Pacheco (2010) e Vandresen (2019), os conceitos de conhecimentos de cultura, tecnologia, ciência e trabalho são a base da relação entre os conhecimentos sociais, tecnológicos, científicos e humanísticos na preparação de habilidades para o trabalho. Esse é tido como princípio educativo dentro de uma conceituação marxista sob o prisma histórico-crítico. Em que o estudante tenha uma postura reflexiva que o leve a compreender a realidade por meio da ciência, da tecnologia e não fique restrito a reprodução mecânica do saber (BRASIL, 2010). E assim sejam sujeitos capazes de:

[...] extrair e problematizar o conhecido, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *lócus* de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2010, p. 22).

É um ensino capaz de favorecer a superação da dicotomia entre educação e produção material. Em que o trabalho é princípio educativo, mas como característica essencial que potencializa o humano que está em busca de sua emancipação por meio da construção do conhecimento a partir de sua interação concreta com a realidade (BRASIL, 2010). O objetivo é o trabalho humano e não a tecnologia em si desvinculada dos interesses humanos locais.

Logo, com os IFs há, mesmo que teoricamente, bases para buscar uma maior relação entre teoria e prática, formação geral e formação para trabalho, pois, tem o trabalho como princípio educativo para favorecer o protagonismo humano no processo de uma realidade melhor para mais pessoas e sua realidade concreta.

5.2 Legislações pertinentes a EPTM concomitante/subsequente

A Lei nº 11741 alterou os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, institucionalizando e integrando a educação

profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2008b). Nisso o ensino técnico, tratado de forma superficial, tem sua modalidade integrada valorizada.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio estão contidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 09/05/2012 (BRASIL, 2012a) e na Resolução nº 6 de 20/09/2012 (BRASIL, 2012b) objetivam nortear o ensino técnico médio em meio a sociedade contemporânea. Nessa resolução é aberta a possibilidade da iniciativa privada, com recursos públicos, ofertarem o ensino técnico médio concomitante via Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC³⁶ (BRASIL, 2011). Esse reforça a dicotomia entre formação técnica para o trabalho e a científica básica. Nele é favorecido a supremacia do ensino técnico em sua forma articulada concomitante ao Ensino Médio. Isso fragilizou a recém legalizada centralidade no ensino integrado³⁷ (SILVA, Monica Ribeiro da, 2017) e reforçou o ensino técnico como a histórica alternativa, diante da baixa qualidade de ensino público, de término dos estudos para, supostamente conseguir de forma mais fácil, ingressar no mercado de trabalho e assim atender a necessidade econômica. Apesar disso, serão resgatadas algumas reflexões sobre as bases legais que possibilitam a superação da histórica dualidade entre formação técnica e geral.

É assumido o “[...] trabalho [...] como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012b Art. 6º inciso III), pois, ele é compreendido em seu sentido ontológico como princípio organizador da unidade do Ensino Médio (BRASIL, 2012a). Esse pressuposto é reafirmado no Art. 2 inciso III do Decreto 8.268 de 18/06/2014 (BRASIL, 2014).

É defendido a valorização da autonomia do estudante via compreensão da totalidade do processo de produção e que para isso é preciso conhecimento

³⁶ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC – que objetivava ampliar a oferta de cursos de educação profissional a partir da execução de assistência técnica e financeira. Nisso, incentivou a oferta gratuita de matrículas na educação profissional pelos setores privados via ensino técnico médio articulado ao Ensino Médio em sua forma concomitante e subsequente (BRASIL, 2011).

³⁷ Foi previsto pela Lei 11892/2008, (que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia) o mínimo de 50% das vagas dos Institutos Federais para a oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na articulada integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2008c). Isso atrela os Institutos Federais ao desenvolvimento econômico e aos interesses dos trabalhadores pela qualidade dos estudos dos jovens, através de uma educação que promova a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual.

tecnológico, valorização da cultura trabalhista e da capacidade de decisão. Nisso, a educação profissional é uma estratégia para se formar cidadãos com acesso real às conquistas tecnológicas e científicas da humanidade (BRASIL, 2012a).

Para isso os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio precisam favorecer aos educandos:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

[...]

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; (BRASIL, 2012b Art. 14).

Para esses objetivos serem executados é preciso ter o trabalho como princípio educativo presente também nos conteúdos e métodos. Dessa forma é que será possível o desenvolvimento curricular em sua totalidade e compreender a formação integral, o respeito aos valores, a interdisciplinaridade, a indissociabilidade entre educação, prática social e teoria.

É possível identificar ao menos dois sentidos do trabalho como princípio educativo. O sentido ontológico no qual o conhecimento é compreendido para transformar as condições da vida potencializando e humanizando o próprio ser humano. O sentido histórico no qual objetiva os estudantes conseguirem realizar um trabalho socialmente produtivo. Em uma separação didática, o primeiro sentido está voltado mais especificamente para realização das faculdades humanas, e os segundo sentido para praticar uma profissão legalizada para adentrar no processo de compra e venda da força de trabalho.

O trabalho como princípio educativo é pedagógico e político, pois, une todo processo de ensino e aprendizagem favorecendo o estudante se munir com competências que possibilite o empoderamento no espaço econômico. Entre as modalidades de ensino técnico médio – integrada, concomitante e subsequente – a

proposta integrada é o principal caminho para superação da dualidade entre educação profissional e educação básica e assim favorecer a formação que respeite a totalidades do ser humano e que possibilite os trabalhadores transformarem a própria realidade na qual são subjugados em suas possibilidades.

A reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a, b) apresenta o discurso de valorização dos interesses dos educandos, todavia, parte do interesse do mercado de trabalho. Na reforma há a proposta de integração da base geral comum à parte profissional e dessa forma superar a dualidade histórica. É uma proposta que tem como princípio a formação de mão de obra e não a realização do ser humano por meio de uma concepção ontológica do trabalho. Por conseguinte, o estudante é um mero produto a ser entregue segundo as necessidades de quem precisa contratar funcionários e não o real sujeito de seu processo formativo para se realizar mais como ser humano.

Nessa mesma linha dualista e voltada para formação de operários, são as modalidades concomitantes e subsequentes da EPTM que vêm ao encontro da realidade do estudante trabalhador que precisa sobreviver. A diferença é que essas modalidades não se apresentam como educação integradora das várias dimensões da pessoa. Elas são uma estratégia de sobrevivência enquanto se busca uma sociedade mais humana e menos injusta

Desta forma, não se pode deixar os estudantes trabalhadores que recorrem a EPTM concomitante/subsequente entregue a própria sorte. É preciso encontrar formas de minimizar a dicotomia típica dessas duas modalidades, minimizando a fragmentação disciplinar e maximizando as semelhanças com a modalidade integrada oriunda da proposta dos IFs, devido os benefícios já explicitados, e não da enganosa reforma do Ensino Médio.

Esse Ensino Médio traz a proposta de um currículo que dilui os referenciais teóricos e conceituais numa interdisciplinaridade com abordagem superficial da realidade circundante, pois, a BNCC (BRASIL, 2017) limita os conteúdos da base comum para 60% do tempo escolar, ou seja, reduzindo o direito a aprendizagem sistematizada e aprofundada por não compreender como trabalhar com as disciplinas. Isso confirma a reflexão de Fazenda (1999, p. 66) em que “[...] a indefinição sobre interdisciplinaridade origina-se [...] dos equívocos sobre o conceito de disciplina”. Quantos e quais conhecimentos relevantes de Biologia, Filosofia, Química, História, Geografia, Arte, Sociologia, Arte, Educação Física, Língua

Estrangeira serão retirados do direito do estudante aprender? A proposta de investir na formação profissional não terá fundamentos consistentes, por conseguinte, pode conduzir a formação de pessoas superficiais, acríticas e mais facilmente controladas com um trabalho alienante.

6 QUAL O LUGAR DA FILOSOFIA NA ETPM CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE DO IFRO?

Essa seção trata de apresentar os dados coletados na pesquisa de campo analisando-os e realizando o confronto com as reflexões realizadas nas seções anteriores. Primeiro se realiza uma apresentação do *locus* da pesquisa, em seguida apresenta os dados coletados dos PPC, dos questionários *online*, e do grupo focal. Sendo que a apresentação dos dados dos dois últimos instrumentos é realizada concomitantemente, pois, se complementam para as análises.

6.1 *Locus* da pesquisa: o IFRO.

Em 2008 foi criado o IFRO, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, é uma autarquia federal subordinada ao MEC (BRASIL, 2008c). Territorialmente está em 9 cidades com 10 *campi* e uma reitoria. Desses câmpus dois estão na capital e 8 oferecem educação presencial, pois, um foi criado em 2018 na categoria de campus avançado na cidade de Buritis e ainda não consta no mapa da distribuição geográfica do IFRO em Rondônia. Atende 201 polos de Educação a Distância - EaD.

O IFRO atua academicamente no ensino presencial e a distância. No presencial oferta: no ensino básico, de cursos técnicos profissionalizantes, integrado, concomitante e subsequente ao Ensino Médio; no ensino superior, graduação nas áreas tecnológicas, licenciaturas e bacharelado, e, pós-graduação lato sensu e stricto sensu (esse em parceria com a RFEP).

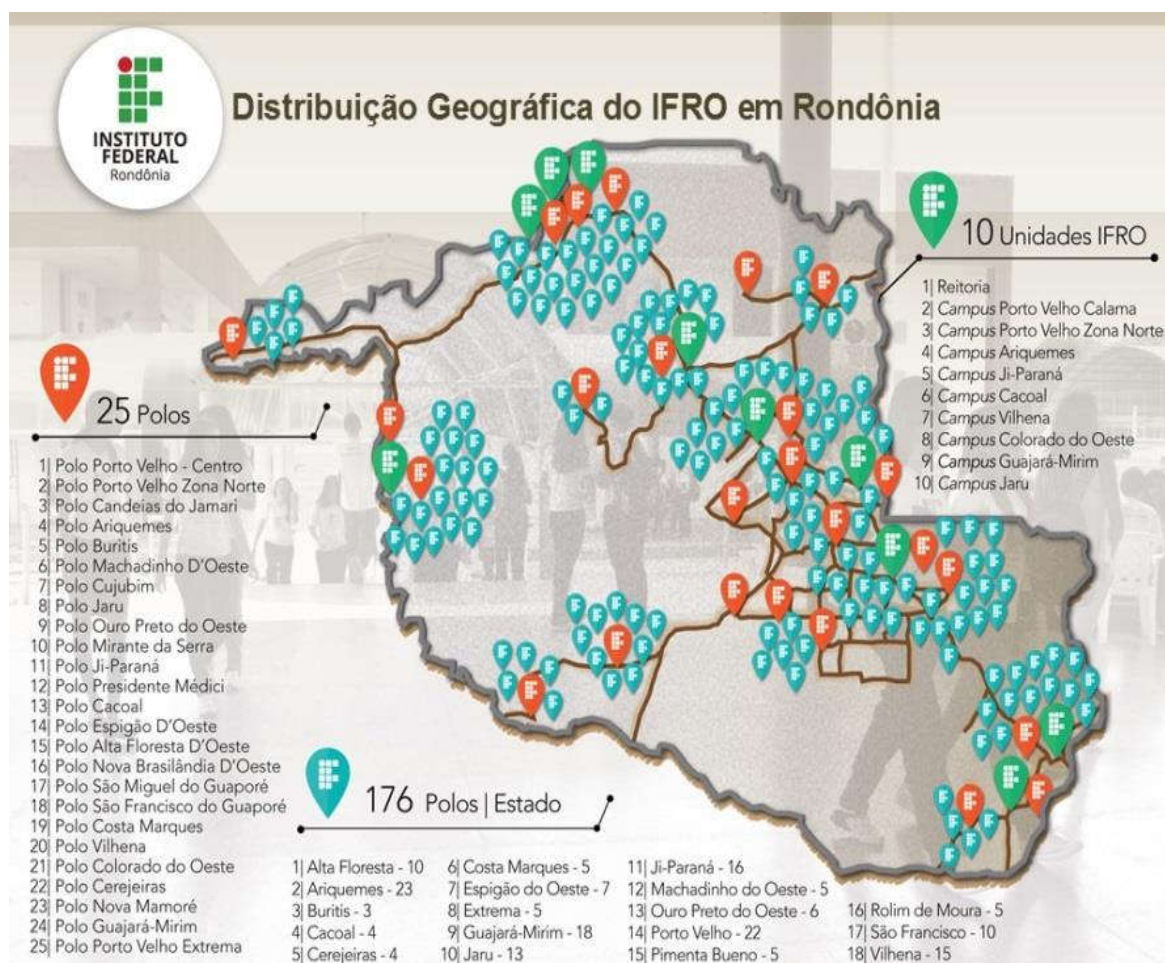
Na EaD, oferta cursos de formação Inicial e Continuada, cursos técnicos concomitante ao Ensino Médio, graduação e pós-graduação lato sensu senso.

Na extensão o IFRO atua na oferta de cursos do catálogo Nacional de Cursos da Rede E-TEC, em sintonia com os Arranjos Produtivos Locais, principalmente os das localidades mais afastadas dos centros urbanos.

Na busca de inovações tecnológicas e difusão de conhecimentos, desenvolve pesquisas básicas e aplicadas. Divulga resultados em congressos, periódicos e revistas.

A Figura 1 favorece um panorama da presença do IFRO até 2017.

Figura 1 - Panorama da presença do IFRO em Rondônia até 2017



Fonte: IFRO, (2017, p. 24).

É perceptível na Figura 1 que o IFRO atende todas as regiões do Estado de Rondônia tornando-se, pelo espaço geográfico ocupado e pelas ações desenvolvidas, uma oportunidade de educação progressista alinhada as necessidades locais.

O IFRO possui como missão:

Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na

formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável (IFRO, 2017, p 33).

Como visão “consolidar a atuação institucional, sendo reconhecido pela sociedade como agente de transformação social, econômica, cultural e ambiental de excelência” (IFRO, 2017, p. 34). E, como valores a “ética, transparência, comprometimento, equidade, democracia, respeito e efetividade” (IFRO, 2017, p. 34).

O Quadro 16 oferece uma visão completa dos cursos concomitantes e subsequentes no IFRO em 2018 segundo o *site* institucional do mesmo.

Quadro 16 – EPTM concomitante e subsequente ofertada pelo IFRO 2018

Câmpus	Cursos
1. Ji-paraná	1. Não nesse formato em 2018.
2. Ariquemes	1. Subsequente em Aquicultura
3. Cacoal	1. Subsequente em Agropecuária
4. Colorado do Oeste	1. Subsequente em Alimentos
5. Vilhena	1. Subsequente em Eletomecânica
6. Guajará-Mirim	1. Subsequente em Vigilância em Saúde
7. Jarú	1. Concomitante/subsequente em Segurança do Trabalho 2. Concomitante/subsequente em Comércio
8. Porto Velho Calama	1. Subsequente em Edificações 2. Subsequente em Eletrotécnica 3. Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática
9. Porto Velho Zona Norte	1. Subsequente em Administração 2. Subsequente em Finanças 3. Subsequente em Informática para Internet 4. Concomitante EaD em Administração 5. Concomitante EaD em Finanças 6. Concomitante EaD em Informática para Internet 7. Concomitante EaD em Computação Gráfica 8. Concomitante EaD em Recursos Humanos 9. Concomitante EaD em Cooperativismo

Fonte: (IFRO, 2018)

As informações contidas no Quadro 16 possibilitam visualizar que o somando os nove *campi* do IFRO foram estavam em funcionamento 20 cursos concomitante e/ou subsequente em 2018. Desses mais da metade estava na capital Porto Velho (12 cursos) e quase a metade no campus Porto Velho Zona Norte (9 cursos).

O que o IFRO como instituição oficializa sobre a presença da disciplina de Filosofia nesses cursos. Por meio dos PPC deles buscou-se compreender quão a intencionalidade em relação à Filosofia nesses cursos.

6.2 A Filosofia expressa nos cursos

A seguir o Quadro 17 apresenta a ementa, a carga horária e os requisitos de formação³⁸ critério de titulação para lecionar uma disciplina de Filosofia ou uma de suas variantes nos vários câmpus do IFRO.

Quadro 17 - Ementa, carga horária, requisitos de formação das variantes de disciplina de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO 2018.

Campus: Ariquemes	
Curso: Técnico em Aquicultura subsequente ao Ensino Médio, presencial.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: não têm	
Ementa: Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.	
Campus: Cacoal	
Curso: Técnico em Agropecuária, presencial, subsequente ao Ensino Médio.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: graduação em Filosofia, Sociologia, Administração de Empresas, Geografia e História.	
Ementa: Conceitos e definições de Ética e cidadania. A disciplina ética e o Homem. A ética e a cidadania na formação do ser humano. As transformações do mundo moderno. O desenvolvimento e o avanço tecnológico. Os novos desafios e questionamentos vivenciados pela sociedade. A cidadania, a ética e a política.	
Campus: Colorado	
Curso: Técnico em Alimentos subsequente ao Ensino Médio, presencial.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: graduação em Filosofia, História ou Sociologia ou áreas afins	
Ementa: não tem	
Campus: Jarú	
Curso: Técnico em Segurança do Trabalho concomitante e subsequente ao Ensino Médio, presencial.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 48
Requisitos de formação: não tem.	
Ementa: Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário, o empregado e a sociedade. A ética empresarial e a profissional, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.	
Campus: Jarú	
Curso: Técnico em Comércio concomitante e subsequente ao Ensino Médio, presencial.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 48
Requisitos de formação: não tem.	
Ementa: Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário, o empregado e a sociedade. A ética empresarial e a profissional, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.	

³⁸ Os requisitos de formação são os critérios de titulação para lecionar uma determinada disciplina segundo os PPC do IFRO.

Campus: Porto Velho Calama	
Curso: Técnico em Edificações subsequente ao Ensino Médio, presencial.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 50
Requisitos de formação: não tem.	
Ementa: Ética e moral. A moralidade. A reflexão sobre a moralidade. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.	
Curso: Técnico em Eletrotécnica subsequente ao Ensino Médio, presencial.	
Disciplina: Metodologia Científica e Ética Profissional e Cidadania.	Carga Horária: 50
Requisitos de formação: graduação em qualquer área de formação.	
Ementa: Projetos de Pesquisa e Extensão. Elaboração de relatórios de estágio. Pesquisa Científica. Legislação e regulamentação do estágio. Direitos e deveres do estagiário, da empresa e da escola e processo de consecução do estágio. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. O exercício da profissão. Código de ética do profissional em eletrotécnica. Inclusão Social, Meio Ambiente, Diversidade racial, sexual, cultura, direitos humanos.	
Curso: Técnico em Manutenção e Suporte em Informática subsequente ao Ensino Médio, presencial.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: Engenheiro Eletrônico / Engenheiro Eletricista / Engenheiro Mecânico/Sociólogo.	
Ementa: Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética. Direitos humanos, pluralidade cultural e relações étnico-raciais no mundo do trabalho e sociedade.	
Campus: Vilhena	
Curso: Técnico em Eletromecânica subsequente ao Ensino Médio, presencial.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: Graduado em Filosofia e/ou História, Licenciatura.	
Ementa: Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.	
Campus: Guajará-mirim	
Curso: Técnico em Vigilância em Saúde subsequente ao Ensino Médio, presencial.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: não tem.	
Ementa: Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.	

Campus: Porto Velho Zona Norte	
Curso: Técnico em Administração subsequente ao Ensino Médio, presencial.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: Graduação Filosofia/Sociologia.	
Ementa: Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética. Relações étnico-raciais.	
Curso: Técnico em Finanças subsequente ao Ensino Médio, presencial.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: Graduação Filosofia/Sociologia.	
Ementa: Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.	
Curso: Técnico em Informática para Internet subsequente ao Ensino Médio, presencial.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: Graduação Sociologia ou Filosofia	
Ementa: Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.	
Curso: Técnico em Administração concomitante ao Ensino Médio, EaD.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: Graduação Filosofia.	
Ementa: Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética. Relações étnico-raciais.	
Curso: Técnico em Finanças concomitante ao Ensino Médio, EaD.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: Graduação em Sociologia e/ou Filosofia	
Ementa: Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.	
Curso: Técnico em Recursos Humanos concomitante ao Ensino Médio, EaD.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: Graduação em Filosofia/ Sociologia/ Pedagogia.	
Ementa: Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização, o confronto de culturas e a diversidade racial, sexual. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. Conceitos de responsabilidade social e sustentabilidade. A atuação profissional e os dilemas éticos. O individual e o coletivo na moral: valores, definição e valores morais e não morais. O exercício da profissão e o código de ética.	

Curso: Técnico em Informática para Internet concomitante ao Ensino Médio, EaD.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 60
Requisitos de formação: Graduação Sociologia ou Filosofia.	
Ementa: Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional e a responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.	
Curso: Técnico em Computação Gráfica concomitante ao Ensino Médio, EaD.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: Graduação em Filosofia ou Sociologia	
Ementa: Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do auto interesse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética. Relações étnico-raciais.	
Curso: Técnico em Cooperativismo concomitante ao Ensino Médio, EaD.	
Disciplina: Ética Profissional e Cidadania	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: Graduação em Sociologia/Graduação em Ciências Sociais/Graduação em Filosofia.	
Ementa: Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética. Ética e Multiculturalidade. Relações éticas para a diversidade. Ética e a garantia dos direitos humanos. Sustentabilidade e cuidados éticos com o meio ambiente.	
Disciplina: Fundamentos do Mundo do Trabalho.	Carga Horária: 40
Requisitos de formação: Graduação em Sociologia/Graduação em Ciências Sociais/Graduação em Filosofia.	
Ementa: Compreender o trabalho como elemento constitutivo e como princípio educativo da formação do homem, destacando as diferentes concepções construídas historicamente acerca do trabalho.	

Fonte: PPCs IFRO 2018

Dos PPC foi possível identificar que a disciplina de Ética Profissional e Cidadania o componente curricular mais próximo da disciplina de Ética dos estudos filosóficos presentes em todos os cursos técnicos médio concomitante/subsequente do IFRO 2018. O adjetivo profissional enfatiza a especificidade dessa disciplina nos cursos técnico médio. A disciplina ainda destaca a partir do nome Cidadania a dimensão do compromisso com a sociedade circundante.

Há um consenso em 16 cursos acerca de 8 tópicos a serem trabalhados na disciplina de Ética Profissional e Cidadania. São eles:

- 1) Ética, moral e cidadania.

- 2) A ética ao longo do pensamento ocidental.
- 3) O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade.
- 4) A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas.
- 5) Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social.
- 6) A atuação profissional e os dilemas éticos.
- 7) O exercício da profissão
- 8) O código de ética.

Pode-se entender que esses 8 tópicos da disciplina são a ementa comum no qual é alicerçada a identidade dela na EPTM concomitante/subsequente do IFRO. Desses, o tópico ética, o tópico moral e o tópico a ética ao longo do pensamento ocidental são específicos da graduação em Filosofia. Por isso um Filósofo é a garantia para um estudo dos aspectos mais relevantes para o curso técnico em relação a esses três tópicos. O fato de serem apresentados por primeiro em todos os 16 cursos mostra que esse conhecimento é a base para o tratamento dos demais tópicos. Nisso, os tópicos cidadania, o mundo do trabalho, o empresário e a sociedade, a ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas, a ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social, apesar de serem presentes na formação de outras áreas do conhecimento exigem o rigor do pensamento filosófico a partir do início da disciplina de Ética Profissional e Cidadania.

Os três últimos tópicos são exigências específicas da realidade de cada curso e vinculam a necessidade de as reflexões filosóficas estarem encarnadas no cotidiano pragmático dos futuros profissionais. Isso exige, impreterivelmente, do docente que transforme os conhecimentos acadêmicos em conhecimentos escolares.

Em especial os tópicos o mundo do trabalho, o confronto de culturas e a responsabilidade social, possibilitam a abordagem da disciplina transcender os limites de uma visão economicista sobre o trabalho e a própria profissão. Resgatando a compreensão de Silva (2005) acerca dos currículos tradicional, crítico e pós-crítico, pode-se entender esses tópicos possibilitam uma abordagem ligada a tendência crítica do currículo.

Enfatizar o confronto de culturas na ementa comum mostra uma sintonia com Severino (2006) quando enfatiza que a educação na atualidade é a formação

humana centrada na cultura. Ao mesmo tempo, pode ser uma possibilidade e uma abordagem ligada à tendência pós-crítica do currículo.

Em relação ao currículo centrado na história, em temas ou em problemas (GALLO, 2010; ROCHA, 2015; RODRIGO, 2009), a ementa comum mostra um currículo centrado em temas que recorre à história como meio de fundamentação. Aparece a preocupação de vincular os estudos a realidade trabalhista profissional imediata do estudante. Isso está em sintonia com os vários autores que criticaram a educação tradicional por desprezar o contexto do estudante.

A tendência crítica do currículo é reforçada em 15 dos cursos técnicos médio concomitante/subsequente quando acrescentam ou o tópico fundamentos de ética, que é uma característica de valorização da reflexão filosófica, e/ou, simultaneamente, reforçando a reflexão com a ética do autointeresse e o capitalismo, o comércio e a indústria, que se volta para as bases econômicas da sociedade capitalista atual.

Dois cursos técnicos, um é o de Manutenção e Suporte em Informática subsequente e o segundo o de Cooperativismo concomitante EaD, enfatizam ainda mais a tendência crítica com tópicos que valorizam a reflexão sobre os Direitos Humanos e relacionados a ênfase cultural (pluralidade cultural, relações étnico-raciais no mundo do trabalho e sociedade, ética e multiculturalismo, relações éticas para a diversidade). O segundo curso ainda destaca a sensibilidade ecológica por meio do tópico sustentabilidade e cuidado ético com o meio ambiente. Perante esses temas entende-se que há um reforço a aspectos do currículo pós-crítico.

O curso Técnico em Agropecuária, presencial, subsequente ao Ensino Médio do campus Cacoal possui uma ementa que não traz os mesmos tópicos que os outros câmpus. Mas assim como a ementa comum ela parte de tópicos específicos da formação do filósofo (conceitos e definições de Ética e cidadania, a disciplina ética e o Homem). Os demais tópicos não apresentam a tão claramente uma opção por um currículo crítico quanto as ementas da mesma disciplina em outros cursos do IFRO. São tópicos que podem ser direcionados para uma concepção crítica da realidade quanto passiva. Nessa ementa exclusiva do Técnico em Agropecuária não aparece nenhum tópico relacionado a especificidade do curso, reforçando ainda mais o aspecto descontextualizado da ementa. Considerando a centralidade do currículo filosófico na história, em temas ou em problemas, a ementa é organizada ao redor de temas e não faz o resgate com a história da Filosofia para fundamentar.

Isso possibilita ainda mais os temas a serem tratados segundo uma tendência que pode ser crítica ou não, a depender do professor.

A disciplina Metodologia Científica e Ética Profissional e Cidadania é exclusiva do curso Técnico em Eletrotécnica subsequente ao Ensino Médio, presencial, do campus Porto Velho Calama. Ela não traz os tópicos específicos da formação filosófica, possui uma que leva a organização curricular centrada em temas. E, ao contrário da proposta de trabalho do campus de Cacoal, seleciona temas que indica uma opção crítica de currículo e ainda de valorização da realidade específica dos estudantes no curso. Entretanto, ao juntar com o conteúdo de metodologia científica, transparece cair no enciclopedismo.

As ementas das disciplinas Ética Profissional e Cidadania do curso Técnico em Agropecuária, presencial, subsequente e a Metodologia Científica e Ética Profissional e Cidadania do curso Técnico em Eletrotécnica subsequente pode ser consideradas tradicionais no sentido freiriano de estarem focadas, respectivamente, em informações desconectadas da realidade e excesso de conteúdo para 50 horas aula.

A disciplina de Fundamentos do Mundo do Trabalho é outra disciplina que favorece a presença do filósofo na docência. Ela, pelos tópicos elencados, está vinculada a uma proposta curricular centrada em temas de forma crítica.

A maior quantidade de EPTM concomitante/subsequente está no campus Porto Velho Zona Norte. Nele está também os únicos cursos EaD. Suas ementas estão em sintonia com a ementa comum da disciplina Ética Profissional e Cidadania. A maior carga horária destinada, 60 h, e a menor ementa está no curso Técnico em Informática para Internet concomitante ao Ensino Médio, EaD do campus. Isso indica a possibilidade de ser valorizado mais os aspectos reflexivos dos tópicos.

Sinteticamente é possível identificar que, considerando a separação entre tendência hegemônica e contra-hegemônica (GADOTTI, 2008; SAVIANI, 2010), a ementa da disciplina de Ética Profissional e Cidadania tende para a contra-hegemônica, ou no aspecto crítico, ou pós-crítico. Dessa maneira está alinhada ao objetivo dos IFs, e especificamente do IFRO, em oferecer uma educação para transformação da sociedade (BRASIL, 2008b; IFRO, 2017).

Isso reforça o quanto está enganada as manifestações do atual Ministro da Educação em relação à relevância da Filosofia para formação do trabalhador (“Ministro da Educação fala sobre o ‘Future-se’”, 2019) e a enganosa reforma do

Ensino Médio (BRASIL, 2017b, a) que limita a Filosofia às Ciências Humanas e possibilita profissionais não filósofos desenvolverem seus conteúdos.

De acordo com Silva (2005), o currículo não é apenas o que está no PPC, depende, também, da ação e testemunho do professor. Então, o que fala o professor de Filosofia sobre o ensino de Filosofia no ensino técnico médio concomitante e subsequente? Será que se consegue favorecer a proposta da ementa nos cursos EaD? Enfim, como defende Rocha (2015), o professor é o responsável pela educação real em sala de aula, a questão norteadora, ou seja, as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO, aparece exigindo ser apresentada e analisada.

6.3 A voz do docente filósofo: concepções sobre sua própria prática

A Fenomenologia favorece retornar a experiência fontal dos sujeitos para interpretar reflexivamente o mundo em busca de novas compreensões. As percepções dos professores manifestaram a possibilidade de compreender a realidade pesquisa por meio das categorias: concepção de ensino de Filosofia; concepção de currículo de Filosofia; correntes filosóficas que influenciam a prática pedagógica; e fatores que interferem na prática docente.

6.3.1 A percepção dos filósofos sobre sua prática docente no ensino técnico concomitante e subsequente no IFRO

Apesar de 5 dos professores não terem uma experiência individual direta de lecionar na EPTM concomitante/subsequente do IFRO, suas percepções foram consideradas por estarem participando dos processos de planejamento e reflexão sobre essa modalidade de EPTM.

O Quadro 18 apresenta as respostas dos professores quando indagados sobre qual deve ser o objetivo do ensino de qualquer disciplina com viés filosófico no ensino técnico concomitante e/ou subsequente:

Quadro 18 - Objetivo do ensino de qualquer disciplina com viés filosófico no ensino técnico concomitante e/ou subsequente

	Objetivos
Φ1.	“Apresentação da teoria filosófica, relacioná-la a uma realidade e inseri-la na prática”
Φ2.	“Tornar o cidadão mais crítico e consciente de sua real situação no mundo atual”
Φ3.	“Desenvolver o potencial humano, a reflexão crítica e o compromisso com o desenvolvimento da potencialidade humana (social e moral).”
Φ4.	“A Filosofia deve buscar conhecer profundamente a objetividade da técnica moderna, através da reflexão crítica, e moderar a racionalidade calculista da vida, buscando compreender a técnica como algo que joga o sujeito para fora de si, o conformando ao modelo econômico e, tentando resgatar a relação do sujeito consigo mesmo, permitindo-lhe construir-se forma ética.”
Φ5.	“Acredito que formar um profissional ético deve ser o foco principal, porém noções de cidadania e urbanidade se dão ao entender o homem. Abordo muito em minhas aulas temas que envolvam o sentido da vida, do trabalho, do estudo.”
Φ6.	“colaborar com a capacidade de interpretar o que não está escrito e nas falas das “autoridades” para se posicionar melhor na sua prática.”
Φ7.	“Criar consciência crítica no aluno e contribuir para a capacidade de análise;”
Φ8.	“Acredito que o objetivo das disciplinas que integram a grade curricular do ensino técnico tem como base, ou deveriam ter, uma formação integral do sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, uma formação que possibilite não apenas o desenvolvimento técnico, mas sim artístico-cultural, social, emocional, intelectual e habilidade técnica.”
Φ9.	“Promover a reflexão crítica, associando-a ao mundo do trabalho.”
Φ10.	“Ensinar a pensar o mundo, a vida com/nas ações do trabalho e nas experiências cotidianas.”
Φ11.	“Ajudar o futuro profissional a ter consciência crítica e ética em sua atividade profissional”
Φ12.	“Estimular a análise crítica dos conteúdos abordados, as aplicabilidades prática e social, bem como seus impactos nos indivíduos afetados.”
Φ13.	“Desenvolver uma atitude crítica e reflexiva frente à realidade.”
Φ14.	“Formar cidadãos com uma mentalidade crítica, capaz de conseguir entender a realidade que esta a sua volta e saber se posicionar frente a elas”
Φ15.	“Deve ficar claro em seu objetivo que a técnica não é um fim em si mesmo. A técnica deve ser assenhorada da reflexão que em seu fim conduza a felicidade humana.”
Φ16.	“auxiliar no pensamento crítico e ampliar os limites de reconhecimento dos saberes.”

Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

É possível constatar no Quadro 18 que a expressão crítica ocorre em 10 respostas diferentes (Φ2, Φ3, Φ4, Φ7, Φ9, Φ11, Φ12, Φ13, Φ14, Φ16). Perante as construções dos Φ6 (interpretar o que não está escrito e nas falas das “autoridades” para se posicionar melhor na sua prática), do Φ8 (formação integral do sujeito) e do Φ15 (“reflexão” e “técnica não é fim em si mesmo”) é razoável entender que a ideia de crítica está implicitamente presente. Em Filosofia buscar o sentido é investigar o fundamento, as bases, os fins, a verdade sobre algo. Dessa maneira, pode-se entender que a resposta do Φ5 também está vinculada ao cultivo da consciência crítica. Pensar em Filosofia exige formar conceitos além dos preconceitos, o que leva a entender o objetivo manifesto pelo Φ10 como uma adesão a tendência crítica. Não se pode afirmar o mesmo no discurso do Φ1. Ele se manifesta ambíguo sem

transparecer uma tendência crítica nos objetivos da prática docente em Filosofia. Dessa forma entende-se que 93,75% dos professores do IFRO concordam que qualquer disciplina com viés filosófico na EPTM concomitante/subsequente deve estar vinculada diretamente ao pensamento crítico.

Para reforçar a opção dos sujeitos é possível resgatar Gallo (2006) que destaca três características principais da Filosofia: o pensamento conceitual, o caráter dialógico e a crítica radical. Essa última é a postura filosófica de não-conformação, do questionamento constante. Essa postura favorece os estudantes, que estão numa situação acrítica com sua realidade imediata, a superação da manipulação realizada num trabalho alienante.

Repara-se que os $\phi 1$, $\phi 2$, $\phi 4$, $\phi 5$, $\phi 6$, $\phi 9$, $\phi 10$, $\phi 11$, $\phi 12$, $\phi 13$ e $\phi 14$ enfatizam diretamente a necessidade de vincular a crítica a realidade social, trabalhista, cotidiana ou de vida interior do estudante. Essa necessidade aparece indiretamente no discurso: do $\phi 15$, pois, para refletir em relação à felicidade humana é problematiza o mundo da técnica, específico da EPTM; e do $\phi 8$ ao destacar outras dimensões além da técnica que precisam ser trabalhadas. Equivale sintetizar que 81,25% dos sujeitos defendem a relevância de valorização da realidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem de Filosofia.

Freire (1996) ao refletir sobre os saberes necessários à prática docente destaca a relevância de valorizar a realidade do estudante. Se o conteúdo não estiver vinculado ao mundo do estudante será apenas uma educação bancária, transmissão mecânica de informações.

Rocha (2014) observa que as aulas de Filosofia possuem várias etapas que não são separadas, mas, estão imbricadas umas nas outras. Uma delas é a etapa de transição da cotidianidade para a dimensão filosófica. Não é uma sensibilização, mas o fato de levar o estudante desde a dimensão do cotidiano para o espaço reflexivo crítico da Filosofia. Os discursos dos sujeitos demonstram exatamente essa preocupação em ajudar o estudante.

Detecta-se também a ênfase no currículo centrado em temas no desenvolvimento de habilidades e atitudes uma vez que apenas o $\phi 1$ destaca a importância de apresentar as teorias filosóficas para compreender a realidade. Nisso, os demais sujeitos demonstram estar centrando a docência mais na aprendizagem que na transmissão de informações pelo professor.

Ao centrarem nas habilidades e atitudes os sujeitos demonstram alinhamento com a proposta dos PCN+ (BRASIL, 2006e) para desenvolver a interdisciplinaridade. Pois, a habilidade e atitude desenvolvida nas aulas de Filosofia são necessárias para diferentes conteúdos trabalhados em sala por outras disciplinas. Isso demonstra que os sujeitos em suas aulas não caem no erro denunciado por Rocha (2015), de se posicionarem como donos da consciência crítica, mas, que estão abertos ao trabalho em parceria com outros professores.

O sujeito ϕC na primeira reunião do grupo focal conclui uma de suas falas mostrando o objetivo desafiador da Filosofia na EPTM concomitante/subsequente dizendo que “[...] então veja, a Filosofia tem o compromisso de formar cidadãos que concretamente vão para o mercado de trabalho. Cidadãos que consigam apertar parafuso, mas que consigam ter a possibilidade de dialogar e fazer a diferença nesse mundo folclórico. Se nós filósofos não conseguirmos fazer isso [suspiro] nós teremos simplesmente pessoas apertando o parafuso.” Esse discurso reforça a importância que Severino (2002), dá para a Filosofia ao afirmar que ela é indispensável em todos os espaços da vida, pois, é um meio para superar os limites impostos pela realidade tecnicista denunciada por Adorno e Horkheimer (1996).

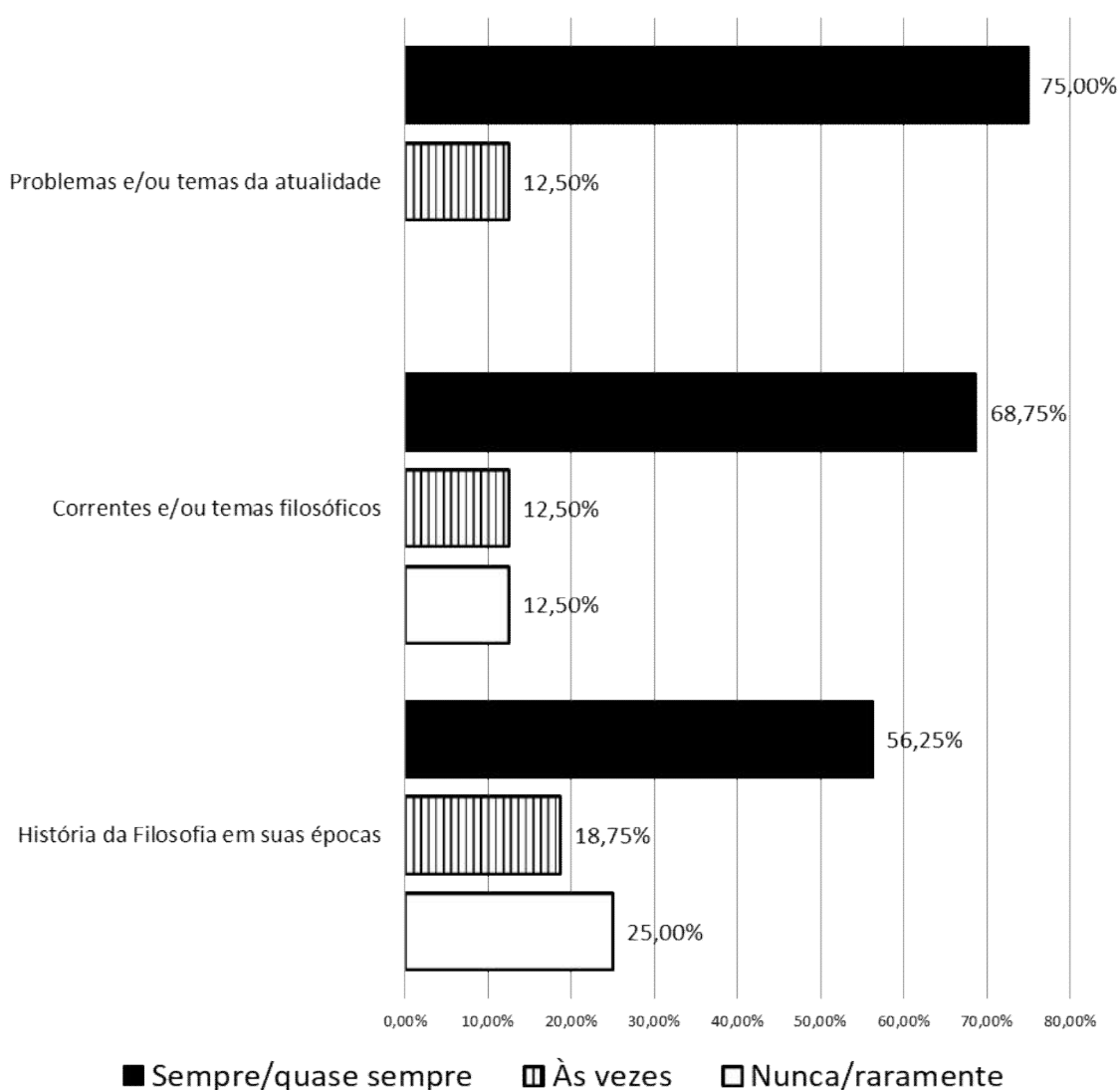
O sujeito ϕF na segunda reunião do grupo focal sintetiza um diálogo com o sujeito ϕD mostrando o principal objetivo da Filosofia dentro da EPTM concomitante/subsequente “[...] a gente vive, o curso técnico é elaborado para o fazer automático, se você consegue ao menos romper o automático, sensibilizando o questionamento, já é uma grande vitória [...] isso não deixa de ser Filosofia [...] pois, é a primeira grande etapa de todo grande sistema filosófico [...]”. Dessa maneira a primeira grande etapa é despertar o filósofo presente em todos os seres humanos segundo Gramsci (1999). Pode-se lembrar que com esse princípio norteador se está buscando uma educação concreta, “[...] na qual se realiza um currículo básico igual para todos, fazendo esforços na formação do professorado, adaptação metodológica e na organização escolar, pra que todos os alunos possam obter um mínimo de rendimento” (SACRISTÁN, 2000, p. 63).

Dessa maneira a Filosofia torna-se uma educação realmente compreensiva, pois, como defende o sujeito ϕF , o ponto crucial do objetivo da Filosofia (tirar do automático, sensibilizando o questionamento) no ensino técnico concomitante/subsequente é os estudantes conseguirem ter a possibilidade de

dialogar, e, segundo a fala do ϕ C, não se restringir a apertar parafusos no automático, ou seja, sem consciência crítica.

O Gráfico 3 apresenta o percentual de utilização das tendências de organização curricular do ensino de Filosofia pelos sujeitos ao lecionarem alguma disciplina com viés filosófico na EPTM concomitante e/ou subsequente.

Gráfico 3 - Tendências de organização curricular real segundo a concepção do próprio Filósofo na docência na EPTM concomitante/subsequente do IFRO 2018



Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

Verifica-se que os sujeitos, em sua maioria, mesclam a utilização de problemas e/ou temas da atualidade, com correntes e/ou temas filosóficos e história da Filosofia em suas épocas. Todavia a ênfase está em temas e especificamente nos relacionados à atualidade. Merece atenção o fato da maior incidência de rejeição estar situada na abordagem histórica centrada nas épocas. Entretanto, isso não significa um abandono da contribuição histórica, uma vez que para abordar correntes e/ou temas filosóficos é necessário resgatar reflexões filosóficas oriundas do processo histórico. O que não significa que será abordado de forma cronológica ou na divisão tradicional da história em idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.

Essa flexibilidade quanto à forma de organização dos conteúdos do currículo demonstra atitudes de um profissional reflexivo segundo Schön (2000). Só consegue variar a forma de organização curricular o profissional que realiza uma reflexão-na-ação deixando-se surpreender pela realidade do estudante e se reorganizando, pois, sua autoridade não é imposta e sim resultado de sua formação consistente e segurança epistemológica da prática.

A articulação do currículo centrado em temas e problemas da atualidade é o que mais se destaca no Gráfico 3, apesar da busca de equilíbrio das três formas de organização do conteúdo. Isso demonstra a abertura para o trabalho interdisciplinar, pois, por meio dessa articulação curricular, segundo Gallo (2010), é possível se pensar filosoficamente sobre assuntos variados recorrendo às correntes filosóficas e a história, possibilitando transitar pelas três formas de organização curricular do Gráfico 3.

Baseado em Rocha (2015) é possível compreender que essa opção de organização curricular centrada em problemas vai exigir o desenvolvimento de procedimentos especificamente para pensar filosoficamente os problemas. Isso reforça o potencial da vocação interdisciplinar da Filosofia atendendo o critério de trabalhar competências e habilidades propostas pelos PCN+ (BRASIL, 2006e).

O Quadro 19 apresenta as justificativas dos sujeitos quando foram indagados sobre o porquê da opção curricular presente no Gráfico 3. Por meio desse será possível compreender, a partir do discurso dos sujeitos as análises já iniciadas sobre as opções realizadas no Gráfico.

Quadro 19 - Justificativas do Gráfico 3

	Justificativas
Φ1.	“Para as modalidades citadas, no caso, faz-se necessário relacioná-las às práticas e por isso é mais razoável trabalhar temas.”
Φ3.	‘A abordagem mesclada por correntes e problemas tem sido mais escolhida para dar um caráter mais concreto ao conteúdo estudado. Percebi que a aceitação deles é maior se partimos de problemas concretos e deles direcionamos para temas/correntes filosóficos”
Φ4.	‘Tento alinhar as várias tendências filosóficas ao máximo de teorias oferecidas por outras disciplinas. Isso possibilita ao estudante desenvolver uma visão mais abrangente.”
Φ5.	‘Gosto de situar a história da Filosofia com a atualidade. acredito que didaticamente absorve-se melhor quando se olha a história e a traduz para a realidade.”
Φ6.	“melhor participação dos estudantes”
Φ7.	‘Não trabalho com concomitante, portanto minha resposta é em relação ao subseqüente: os temas são mais interessantes por que ao mesmo tempo podemos trazer a história da Filosofia e correntes juntos ao tema apresentado.”
Φ8.	“Utilizo tanto a história da Filosofia, na estruturação da disciplina, bem como as correntes filosóficas e sua relação com as problemáticas atuais”
Φ10.	“Sempre encontro facilidade na história da Filosofia para contextualizar a Época passada com a que estamos vivendo.”
Φ11.	‘Costumo relacionar as três práticas dentro da temática trabalhada. Dimensão histórica, dimensão da atualidade, dimensão da reflexão crítica”
Φ12.	‘A dimensão histórica da Filosofia se fará presente na maioria das abordagens. Da mesma forma, os temas filosóficos serão tratados e, por mais que se apresentem com suas especificidades, por se tratar do ser humano, são sempre atuais.”
Φ15.	“Tento sempre equilibrar para poder cumprir uma orientação de Silvio Gallo em que se diz que devemos ensinar Filosofia e também ensinar a filosofar”
Φ16.	‘O volume e a fluidez dos saberes contemporâneos exigem posturas plurais em relação às abordagens.”

Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

No Quadro 19 é confirmado as reflexões acerca do Gráfico 3. Uma das falas que pode ser destacada é a do φ11: “costumo relacionar as três práticas dentro da temática trabalhada [...]”. O φ15 oferece o embasamento necessário para não realizar dicotomias e buscar o equilíbrio como é manifesto no Gráfico 3: “[...] devemos ensinar Filosofia e também ensinar a filosofar”. Em que ensinar Filosofia é uma referência aos discursos dos grandes filósofos ou situados em correntes, ou épocas históricas e filosofar é investir nas habilidades do pensamento, principalmente por meio de problemas atuais (GALLO, 2010; ROCHA, 2015).

Com o sujeito φ16 percebe-se que esta tentativa de mesclar às três abordagens não é uma questão subjetiva dos sujeitos da pesquisa e sim uma necessidade da realidade. “O volume e a fluidez dos saberes contemporâneos exigem posturas plurais em relação às abordagens” (φ16). Essa concepção está

alinhada com a realidade refletida com Castells (2011) ao mostrar que na atualidade a sociedade é informacional e do conhecimento.

Também reforça a característica da prática com zonas indeterminadas que são centrais para profissionais com observação crítica ao construírem respostas que colaborem efetivamente para a vida das pessoas. Essas zonas indeterminadas são uma problemática que é, simultaneamente, singular, incerta e carregada de conflitos de valores que não se adaptam ao predeterminado, por isso, exigem uma reflexão criativa capaz de responder de forma a colaborar concretamente com os estudantes (SCHÖN, 2000).

Esse cuidado está presente no discurso de todos os sujeitos, pois, manifestam a preocupação em vincular a abordagem escolhida (problemas e/ou temas da atualidade, ou correntes e/ou temas filosóficos, ou história da Filosofia em suas épocas) com a realidade concreta dos estudantes que é claramente expresso com a convicção do sujeito $\phi 5$: “[...] acredito que didaticamente absorve-se melhor quando se olha a história e a traduz para a realidade”. Isso demonstra o alinhamento com as análises realizadas para o Quadro 19 ao mostrar que os objetivos propostos pelos sujeitos demonstram preocupação em fazer a relação dos conhecimentos filosóficos com a realidade do estudante.

O sujeito ϕA deixou claro durante os diálogos na primeira reunião do grupo focal que “[...] não abri mão de trabalhar a história da Filosofia nas aulas [...]”. E destacava que essa história não pode ser alienada da vida concreta dos estudantes. Nisso, ela afirmava com voz alta e o corpo sentado em posição ereta e cabeça levantada, demonstrando convicção do que falava: “[...] a gente tem que partir! Não adianta a gente partir de uma concepção muito abstrata da Filosofia. Pois, nosso aluno não tem bagagem para isso. Eu entendo que a prática tem que partir do cotidiano, ela não pode ser o fim. A Filosofia tem que ajudar a superar a visão comum do cotidiano [...]”. Ou seja, independente da corrente que se escolha é preciso partir da realidade do aluno e ajudá-lo a enxergar com outros olhos.

Essa postura está de acordo com Freire (1997) ao relatar a experiência que teve na Ilha de São Tomé, na África Ocidental, no Golfo da Guiné. Destacava que os estudantes conseguiram ver, ler sua própria realidade de forma diferente da que vinham lendo e vendo durante anos. Ele concluía com uma orientação para as professoras dizendo que:

[...] *ensinar* não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto (FREIRE, 1997, p. 23).

Desta forma a Filosofia parte da realidade do estudante ajudando-o por meio da história, de temas ou problemas tomar distância dessa mesma realidade para revê-la de forma crítica.

O Quadro 20exibe as repostas dos professores quando foram indagados acerca de quais correntes filosóficas e pensadores que mais influenciam o seu próprio filosofar na atualidade:

Quadro 20 - Correntes filosóficas e pensadores e pensadores que influenciam a prática docente dos professores no IFRO em 2018

	Correntes	Filósofos
Φ1.	“O daltonismo, o jus naturalismo, a dialética materialistas histórica marxista e a psicanálise lacaniana”	Platão, Aristóteles, Maquiavel, Locke, Kant, Marx, Freud.
Φ2.	“Corrente filosófica Socrática e empirista.”	Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Santo Agostinho, Maquiavel, Descartes, Thomas Hobbes, Nietzsche, Karl Marx
Φ3.	“A ética da Alteridade, a Fenomenologia e a Teoria da Complexidade”	Emmanuel Lévinas, Zygmunt Bauman, Edmund Husserl e Edgar Morin
Φ4.	“Sinceramente ainda não consigo entender porque alguns colegas da mesma área adotam um estilo/teoria filosófica e a leva para o resto da vida como se aquilo fosse uma espécie de bote salva vidas. Amo Filosofia e me cuido muito para não me tornar professor alinhado com teoria A ou B.”	Não sei determinar algum em específico.
Φ5.	“Marxismo, existencialismo e fenomenológica”	Kant, Marx, Sartre.
Φ6.	“Fenomenologia, existencialismo, Empirismo”	Marx, Foucault, Sartre
Φ7.	“Marxista e niilismo”	Marx, Gramsci e Nietzsche.
Φ8.	“Marxismo”	Slavoj Zizek
Φ9.	“Filosofia Francesa”	Gilles Deleuze
Φ10.	“O pensamento Marxista tem maior peso.”	Marilena Chauí, Cleverson Leite Basto.
Φ11.	“Marxismo”	Dussel
Φ12.	“Racionalismo, criticismo e existencialismo”	Epicuro, Sartre, Nietzsche e Gilles Deleuze
Φ13.	“Materialismo, Existencialismo e Pós-modernismo”	Nietzsche, Michel Foucault, Jacques Derrida, Jhon Rawls

	Correntes	Filósofos
Φ14.	“Existencialismo, Marxismo”	Sarte e Marx
Φ15.	“correntes marxista, existencialista e a teoria da complexidade”	Nietzsche, Marx, Sartre, Foucault.
Φ16.	“Platonismo, existencialismo heideggeriano, neo-marxismo da escola de Frankfurt, pós-modernismo”	Platão

Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

Por meio do Quadro 20 é legítimo afirmar que os sujeitos são influenciados por correntes e pensadores alinhados com o pensamento crítico ou pós-crítico. Isso é manifesto pela grande ocorrência de tendências relacionadas ao marxismo, ao existencialismo e a fenomenologia. O que é reforçado pela maior ocorrência da influência de Marx, Sartre, Nietzsche e Foucault. Essas influências aparecem alinhadas com os objetivos das aulas de Filosofia nos discursos dos sujeitos. Nisso comprova a ideia de Freire (1996), de Saviani (2008) e Libâneo (1999), quando mostram que por trás das práticas educativas dos professores há influências filosóficas.

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos [...] (LIBÂNEO, 1999, p. 19).

O marxismo, o existencialismo, a fenomenologia, Marx, Sartre, Nietzsche e Foucault preponderantes nas opções epistemológicas dos sujeitos demonstram a coerência entre fundamentos filosóficos, objetivos e organização curricular. Pois, essas influências instrumentalizam atitudes para questionar, transformar e libertar-se da alienação promovida na estrutura econômica capitalista, de superar a dominação da razão instrumental no mundo da vida, de questionar o abuso das autoridades, de valorizar as várias dimensões da vida. Dessa forma, segundo Vandresen (2019) e Gelamo (2009), produzir uma nova relação com a técnica onde a prioridade é o cuidado de si como atitude que pode mudar a realidade circundante tornando-a mais humana porque as pessoas são mais humanas do que objetos.

As bases filosóficas dos sujeitos também demonstram um claro distanciamento da tradição de ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro. Pois, até o início do século passado a Filosofia era estigmatizada pela neoescolástica

numa perspectiva metafísica e desconectada da realidade como denuncia Alves (2009), Cartolano (1985) e Moraes Filho (1959). Também possibilita transcender a tendência crítico reprodutivista da realidade, pois, são bases teóricas que indicam caminhos para superação de problemas questionados valorizando o mundo da vida em sua totalidade.

Dessa forma, é explicitado os pressupostos filosóficos das práticas pedagógicas dos professores de Filosofia do IFRO. Esses pressupostos são referências para a aplicação de procedimentos metodológicos durante as aulas e na escolha de técnicas e instrumentos para serem utilizadas durante o processo educativo.

Isso por ser constado no Quadro 21 ao apresentar as respostas dos sujeitos da pesquisa quando questionados sobre quais os principais procedimentos metodológicos utilizados nas aulas de disciplinas com viés filosófico no ensino técnico concomitante/subsequente do IFRO 2018.

Quadro 21 - Procedimentos metodológicos utilizados nas aulas de disciplinas com viés filosófico no ensino técnico concomitante/subsequente do IFRO 2018

	Método	Técnicas
Φ1.	“Aplico no que couber o método histórico crítico dos conteúdos. Há a necessidade da <i>práxis</i> .”	“Redação acadêmica”
Φ2.	“Primeiramente vejo a ementa oferecida, sondo o público alvo do ensino, então adequo a linguagem ao público, não deixando-os só na teoria. As aulas quase nunca são encerradas, o debate fica aberto. Crio meus próprios métodos, claro que utilizando os que já existem.”	“Aula expositiva, seminário e trabalho em grupo em sala de aula.”
Φ3.	“No ensino concomitante o desafio é maior porque o tempo para trabalhar os conteúdos é reduzido. Busco ilustrar com músicas ou vídeos um problema que conduza a alguma reflexão filosófica e só aí vou introduzindo as temáticas. As aulas são recheadas de exemplos, mas pelo pouco tempo, há escasso espaço para discussões com alunos. No subsequente, havendo mais tempo, utilizo dinâmicas de rodas de conversas, aquário e outras que favoreçam a participação dos alunos nas discussões da aula.”	“Utilizo debates, pesquisas orientadas em grupos utilizando os próprios smartphones dos alunos e a metodologia do aquário.”

	Método	Técnicas
Φ4.	“1º passo: Recapitulo a última aula; 2º passo: faço uma introdução, explicando a importância de se estudar aquele assunto; 3º passo: Desenvolvo cada um dos tópicos do assunto com ajuda de quadro branco, ao mesmo tempo em que explico construo um mapa conceitual; 4º passo: repetido durante a explicação, duas a três vezes, de formas diferentes para alcançar o máximo possível de alunos ; 4º passo: reservo sempre 2 a 3 minutos para fazer recapitulação do conteúdo apresentado.”	“Aula expositiva dialogada; Mapa conceitual; Questionário misto, com perguntas fechadas (objetivas) e abertas (subjetivas e/ou discursivas”
Φ5.	“aprendemos varias técnicas metodológicas na universidade, porém, na pratica não é sempre como imaginamos na teoria. Particularmente não sei qual teoria eu utilizo, pois para cada turma uso métodos diferentes para alcançar meus objetivos. Mas, em geral, eu primeiro apresento uma pergunta sobre a atualidade de certo tema, depois comento o assunto apresentando os conceitos do filósofo ou da escola filosófica, abro para o dialogo sobre o assunto e encerro a aula com minhas considerações.”	“aula expositiva, seminário e atividade em sala”
Φ6.	“1º sensibilização 2º contato com o texto 3º problematização da temática 4º posicionamento em relação a 5º perspectiva individual”	‘aula expositiva dialogada, seminário, debate”
Φ7.	“Me utilizo do método dialético da seguinte maneira: Dou o tema e peço para que leia antes da aula e traga apontamentos anotado no caderno para sala: em sala: 1º) procuro mobilizar/sensibilizar/levar o aluno a ter interesse pelo tema, apresentando-o na forma de problema em sua totalidade; 2) oriento para que eles construa o conhecimento a partir do que leram e do problema apresentado sob minha orientação; 3º) E por último peço que façam um síntese do conhecimento que construíram (sistematização);”	“A que mais utilizo é a resenha ou resumo.”
Φ8.	“Minha metodologia tem como base a pedagogia histórico-crítica partindo sempre da prática social inicial, ou seja, o saber cotidiano enquanto ponto de partida no processo de formação, mas não o ponto de chegada. Para tanto, minhas aulas são instrumentalizadas com os textos clássicos da Filosofia, deixo o livro didático apenas para pesquisa dos alunos e trabalho com os textos clássicos. Além dessa didática procuro utilizar metodologias que fomente a participação dos alunos.”	“Dramatização, Seminário e Mapa Mental”

	Método	Técnicas
Φ9.	“Início apresentando a temática do dia e indagando os alunos sobre o que sabem acerca da temática. Posteriormente desenvolvo a para do dia por meio de aula expositiva dialogada, sempre interagindo com os alunos a participarem. Finalizo com uma rápida atividade, geralmente escrita, para verificar a aprendizagem.”	“Aula expositiva dialogada, seminário e exibição de vídeos.”
Φ10.	“No ensino técnico as disciplinas apresentam quase sempre um produto. Eu trabalho sempre conceituando e problematizando no final os alunos apresentam uma produção no formato de Gib, Mapa-mental, etc.”	“Mapa conceitual, Seminário e Aula expositiva dialogada”
Φ11.	“1. Sensibilizar 2. Aula expositiva ou atividade em grupo 3. Conversa partilha de todos 4. Às vezes seminários e debates”	“Grupos em rodizio, seminários, debate”
Φ12.	“Exposição do tema/problema; debate e revisão (atividade ou tira-dúvidas)”	“Aula expositiva, debate e seminário”
Φ13.	“Geralmente mesclo os métodos citados. Começo com uma provocação a respeito do cotidiano e da contribuição da Filosofia por meio dos filósofos no debate sobre o assunto, apresento o conteúdo, apresento um exemplo através de vídeo ou outra forma como notícias, post das redes sociais e aplico uma atividade em que o aluno vai aprofundar o tema, geralmente com uma pesquisa acompanhada de debate, apresentação ou produção de vídeos ou propostas de soluções para os problemas apresentados.”	“Aula expositiva dialogada, debate e seminário”
Φ14.	“Acredito usar um método próprio. Normalmente as aulas se iniciam com uma retomada da aula anterior, depois questionamentos sobre a temática deixando aos alunos a liberdade para dar suas opiniões e criar seus conceitos. Logo após são apresentados Slides com as temáticas, normalmente com figuras, e animações de modo a não deixar as aulas cansativas. A todo momento os educandos são envolvidos e convidados a se posicionarem participando da aula. Ao final é feito um resumo de tudo o que foi visto.”	“Aula expositiva dialogada, seminários, tempestade de ideias”
Φ15.	“Procuo começar com uma música, cenas de um filme, um texto até mesmo uma frase, para o primeiro momento que é a sensibilização. Na sequencia problematizo. Terceiro momento os instigo às respostas, a pesquisa e por fim buscamos conceitualização. (baseado também em Silvio Gallo).”	“Aula expositiva dialogada, debate, discussão dirigida.”

	Método	Técnicas
φ16.	“procuro seguir os passos propostos por Silvio Gallo; e, ao mesmo tempo, conforme o interesse da turma, fazendo propostas de cunho histórico-crítico.”	“utilização de instrumentos tecnológicos para pesquisa e reflexão sobre assuntos de interesse do alunado.”

Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

No Quadro 21, exceto os sujeitos φ2, φ4 e φ12 os demais possuem como um dos procedimentos iniciais alguma forma de mobilização da atenção dos estudantes para a pauta do dia. Os procedimentos mais citados foram o levantamento de questionamentos e/ou a utilização de músicas e vídeos que mobilizem o interesse dos estudantes. Mesmo, não sendo um procedimento inicial, os sujeitos φ2, φ4 e φ12 contemplam em meio a ação educativa em sala o envolvimento dos estudantes: debate (φ2 e φ12) e explicações diversificadas para atingir o máximo possível de alunos (φ4).

Por meio dos discursos dos sujeitos φ2, φ3, φ5, φ6, φ7, φ9, φ10, φ12, φ13, φ14, φ15 e φ16 depreende-se que é indispensável provocar o pensamento do estudante por meio da construção de alguma dificuldade em relação ao assunto da aula. A expressão problematizar é a que melhor sintetiza as estratégias com esse fim.

Exceto os sujeitos φ2 e φ15, os demais evidenciam um momento da aula para colaboração via conhecimento filosófico ou outro específico. Esse conteúdo é normalmente protagonizado pelo professor, que em todos possui um papel de referência na condução da aula. Essa função de liderança da aula pelo professor é identificada com a maioria dos discursos que estão em primeira pessoa e essa atuando como sujeitos ativos das ações em aula.

Os sujeitos φ1, φ2, φ4, φ5, φ6, φ7, φ10, φ11, φ12, φ13, φ14, φ15 e φ16 evidenciam que seus procedimentos conduzem a uma síntese. Essa é realizada via revisão do próprio professor ou do estudante. Para o estudante é utilizado meios como debates, textos, apresentações, esquemas. Apesar o sujeito φ2 informar que as aulas não terminam fechadas. Essa é uma característica da síntese em Filosofia: abrir a questão. Isso é evidenciado com o fato da abertura da aula está vinculada ao debate. Instrumento que favorece os estudantes organizarem suas reflexões na relação com as dos outros.

São citadas as propostas metodológicas propostas por Gallo (φ15 e φ16) e Saviani (φ1, φ8 e φ16). Em Gallo (2012) na oficina de conceitos são quatro passos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Em Saviani (2011) na pedagogia histórico-crítica são 5 passos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Uma diferença entre ambas é a base epistemológica: a primeira é fundada na Filosofia francesa contemporânea; a segunda é no materialismo histórico dialético. Levando a oficina de conceitos ser mais centrada na construção individual do estudante e a pedagogia histórico-crítica ser mais centrada na coletividade. Entretanto, ambas focando o senso crítico. O φ2 enfatiza “[...] crio meus próprios métodos, claro que utilizando os que já existem”. Nisso essas duas tendências se imbricam com estilo de cada professor nas práticas de aula de disciplina com viés filosófico no IFRO, mesmo que não manifestas explicitamente pelos sujeitos. Normalmente os sujeitos iniciam as aulas com uma estratégia de convocação para o tema proposto: “[...] procuro mobilizar/sensibilizar o aluno a ter interesse pelo tema, apresentando-o na forma de problema em sua totalidade [...]” (φ7), “[...] começo com uma provocação a respeito do cotidiano [...]” (φ13), “[...] partindo sempre [...] do saber cotidiano enquanto ponto de partida no processo de formação [...]” (φ8); depois desenvolvem o estudo: “[...] desenvolvo cada um dos tópicos do assunto com ajuda de quadro branco, simultaneamente, em que explico construo um mapa conceitual [...]” (φ4), “[...] contato com o texto problematizando a temática [...]” (φ5), “[...]Logo após são apresentados slides com as temáticas, normalmente com figuras, e animações de modo a não deixar as aulas cansativas [...]” (φ14); e encaminho o encerramento da aula: “[...] por fim buscamos a conceitualização [...]” (φ15), “[...] às vezes seminários e debates” (φ11), “[...] no final os alunos apresentam uma produção no formato de gibi, mapa-mental, etc.” (φ10).

As técnicas mais utilizadas pelos sujeitos, de acordo com exposto no Quadro 19, que dão ênfase a atuação do professor são: a aula expositiva dialogada (φ4, φ6, φ9, φ12, φ13, φ14 e φ15) que exige, especificamente, do professor a capacidade de fazer uma transposição didática do conteúdo acadêmico para o escolar, de forma a envolver os estudantes num diálogo; aulas expositivas, contudo, que estão relacionadas a técnicas mais centradas nos estudantes (φ2, φ5 e φ12). As que enfatizam a atuação dos estudantes são: os seminários, os debates, dramatização, discussão dirigida, tempestade de ideias e atividades em grupos (φ2, φ3, φ5, φ6, φ8,

φ9, φ10, φ11, φ12, φ13, φ14 e φ15), normalmente são centradas na produção coletiva do estudante; a redação acadêmica, a resenha, o resumo, o mapa mental e questionário misto (φ1, φ14, φ7 e φ8) são técnicas são normalmente mais utilizadas para uma produção individual do estudante.

A utilização de recursos tecnológicos ou áudio visuais são destacados pelos sujeitos φ3, φ9, φ13, φ14, φ15 e φ16. Isso demonstra reforça a preocupação de não realizar estudos com uma linguagem fora da realidade dos estudantes.

Os sujeitos φD, φE e φF em reflexão na segunda reunião do grupo focal sobre a metodologia destacavam que, por mais que queriam realizar todos os passos da oficina de conceitos, conseguiam no máximo chegar até a investigação. Dessa forma o φD afirmou que “[...] o problema nosso é que a gente nunca consegue realizar todos esses passos propostos pela oficina de conceitos nas aulas. [...] Os conhecimentos prévios dos alunos, para dar suporte a essa metodologia, não são suficientes para conseguirmos favorecer chegar a conceituação plena como propõe Gallo. [...] a saída é dialogar com ele e ir introduzindo elementos filosóficos nos diálogos para ajuda-lo a avançar no senso crítico [...]”.

Em meio à reflexão na primeira reunião do grupo focal, o φB explica: “[...] então há sim algo a seguir, primeiro uma sensibilização, segundo uma desconstrução desse senso comum e terceiro [...] uma proposta voltada para esse ambiente técnico, onde a pessoa tem sim um objetivo e esse objetivo tem muito a ver com o chão dele, tem a ver com a existência dele, com a realidade dele e muitas vezes é uma realidade de chão de fábrica, uma realidade de chão de construção civil, uma realidade onde a pessoa vai ser exigida mesmo. [...] Vamos filosofar sobre o ovo frito na marmitta [...]”. Essa reflexão está em sintonia com a proposta de Rocha (2015) ao mostrar que a Filosofia, ao ir para a escola, tem que ser capaz de desenvolver um currículo pedestre. Com isso ele quer destacar que é preciso fazer a transposição didática do conhecimento acadêmico para a realidade dos estudantes. Uma realidade, que na EPTM, ainda não é suficientemente investigada para fornecer orientações seguras. Isso exige ainda mais comprometimento dos sujeitos com a seriedade do processo de ensino e de aprendizagem realizado no ensino técnico.

Pelas ponderações de alguns discursos dos sujeitos pode-se notar a atitude de profissionais que refletem na ação para responderem ousam dar respostas específicas para o problema. Segundo Schön (2000, p. 17–18)

[...] Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção de técnica dos meios [...].

Essa é o *status* da situação do ensino de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente, e especificamente do IFRO. Pois, não possui orientações legais específicas e nem pesquisas voltadas para essa área de atuação do filósofo. O que exige do professor de Filosofia do IFRO essa atitude de reflexão-na-ação capaz de dar respostas a partir da contribuição de sua formação e de sua epistemologia da prática local. O fato dos sujeitos estarem assumindo essa postura é o de buscarem em métodos e técnicas diversificadas formas para atingirem o objetivo de auxiliarem os estudantes a saírem do automático da racionalidade técnica instrumental.

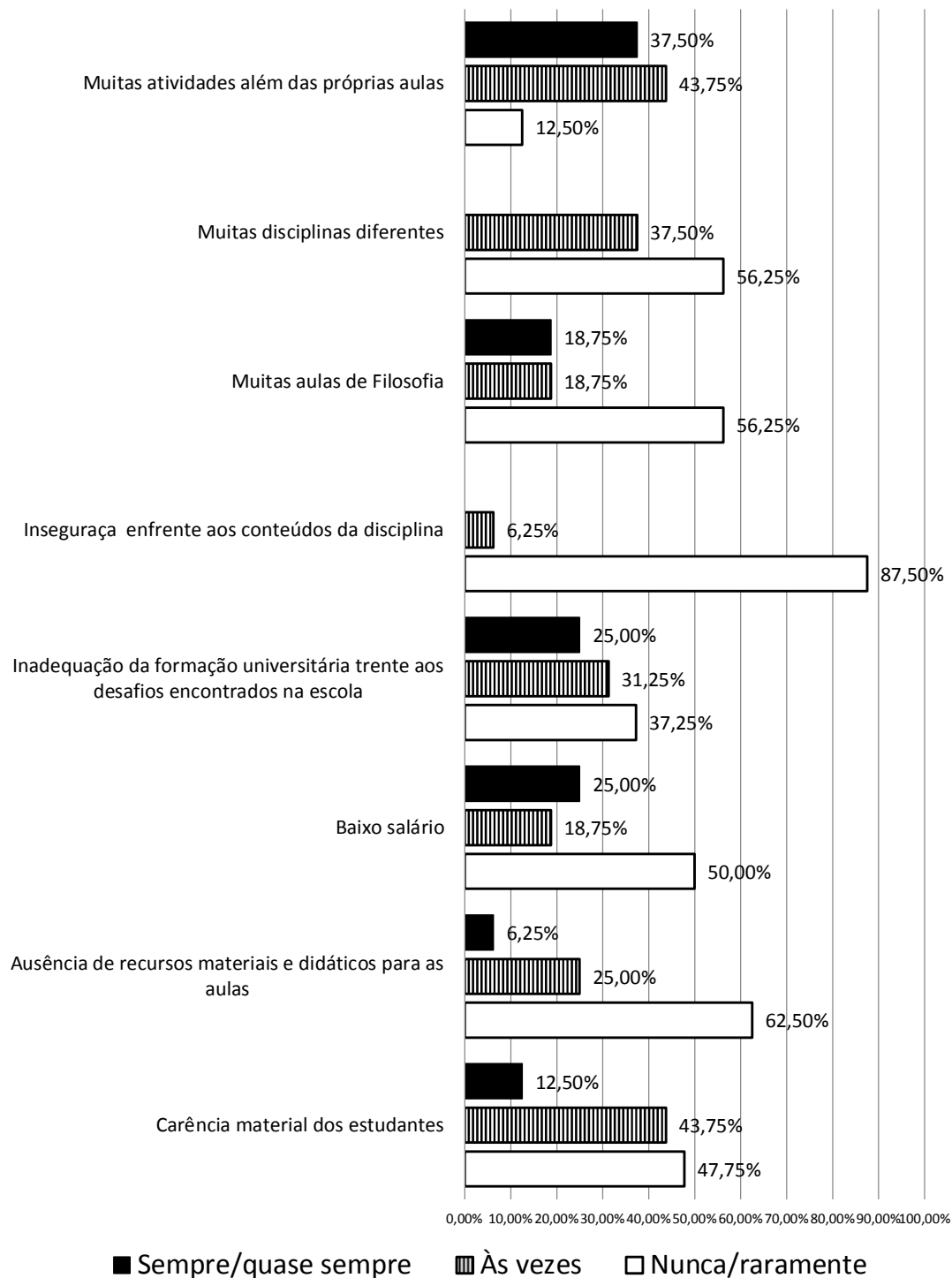
Segundo Adorno (2000, p. 143):

[...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Pelos discursos dos sujeitos nota-se que os procedimentos metodológicos e os fundamentos filosóficos que os influenciam, conduzem as aulas de Filosofia superando essa postura ideológica denunciada por Adorno, pois, respeitam a busca pela sobrevivência na adaptação, típica da modalidade técnica concomitante/subsequente segundo Ramos (2008), e simultaneamente caminham para superação de uma relação alienada, apenas bem ajustada, dentro de uma racionalidade técnica instrumental centrada na produção material para usufruto de uma minoria dominante economicamente na sociedade.

Apesar de todas essas intencionalidades manifestas nas análises, o que mais atrapalha, segundo as percepções dos sujeitos, a prática docente ao lecionarem na EPTM concomitante/subsequente do IFRO? O Gráfico 4 mostra os fatores com maior ocorrência segundo a percepção dos docentes e o Quadro 23 as falas de alguns sujeitos que reforçaram os fatores que mais atrapalham.

Gráfico 4 - Os fatores que mais atrapalham a prática docente ao lecionarem alguma disciplina com viés filosófico na EPTM concomitante/subsequente do IFRO



Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

Quadro 22–Ênfases relacionadas ao Gráfico 4

Justificativas do Gráfico 4	
Φ3	“Dificuldade de aceitabilidade de disciplinas filosóficas como parte da formação profissional. Preciso sempre fazer um esforço a mais para que os alunos compreendam a importância delas para seu desenvolvimento profissional. Quase sempre exige uma conversão a uma Filosofia mais prática do que teórica.”
Φ6	“interdisciplinaridade”
Φ7	“A falta de base dos alunos que chegam no Ensino Médio ou superior sem ter estudado Filosofia.”
Φ16	“desinteresse dos alunos, falta de reconhecimento da instituição”

Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

Verifica-se no Gráfico 4 que no IFRO as condições da base material para o trabalho docente que devem ser providas pela instituição (baixo salário, ausência de recursos materiais e didáticos para as aulas) podem melhorar, mas não são um problema relevante para a maioria das percepções ocorridas. Isso equivale entender que os sujeitos estão prontos para colaborar efetivamente no processo de busca da melhora da educação oferecida pela instituição, uma vez que suas necessidades materiais básicas estão sendo atendidas.

Um dos fatores que mais atrapalham a prática docente na EPTM concomitante/subsequente, de acordo com as percepções dos sujeitos sobre sua própria prática, é a inadequação da formação universitária frente aos desafios encontrados na escola. Isso aparece como um questionamento ao processo formativo na licenciatura em Filosofia uma vez que os sujeitos manifestam segurança frente aos conteúdos da disciplina. O fator que mais interfere negativamente nas aulas é justamente o fato dos sujeitos perceberem que possuem muitas atividades além das próprias aulas, ou seja, atividades de assessoramento à direção, coordenações de cursos, departamentos, eventos.

Apesar do salário e da estrutura não serem expostos como dificuldade relevante no trabalho desenvolvido no IFRO, os sujeitos apresentam o excesso de atividades alheias ao acompanhamento direto do estudante como um aspecto claro de precarização do próprio trabalho docente. Nisso, o Φ16 reforça afirmando a “[...] falta de reconhecimento da instituição.” Pois, a precarização não se dá apenas em relação aos salários, condições prediais ou materiais didáticos disponíveis para o trabalho, também, ao não priorizar a prática docente em detrimento as outras atividades que sobrecarregam o professor.

Quando o sujeito $\phi 6$ expressa sinteticamente que a interdisciplinaridade é uma dificuldade, isso expõe uma preocupação com uma das características principais de ensino de Filosofia no nível médio de ensino segundo Gallo (2006) que reflete sobre o ensino de Filosofia e suas relações com as outras disciplinas. Essa relação com os demais conhecimentos é também enfatizado pelo sujeito $\phi 3$ quando destaca a dificuldade de aceitação da contribuição da Filosofia no processo formativo do estudante de nível técnico.

Segundo Fazenda (2008, p. 13),

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e "tacanhas", impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência.

Dessa forma, o obstáculo de reconhecimento da importância da Filosofia na formação do profissional não é um problema exclusivo, mas, o primeiro passo para conseguir realizar um processo educacional que transcenda os limites fragmentados na organização curricular e pedagógica na prática educativa.

O fato da ênfase na dificuldade do trabalho interdisciplinar não deve ser entendido como um obstáculo posto pelos sujeitos e sim como um reconhecimento de sua relevância no processo de ensino e de aprendizagem na EPTM. Pois, ela, também é uma exigência das OCN (BRASIL, 2006e) e da atual BNCC (BRASIL, 2017a) que primam pelo caráter interdisciplinar da dimensão pedagógica das várias áreas do conhecimento no trabalho educativo com adolescentes.

Segundo Severino (2008, p. 34; 40):

[...] ao contrário do que pensavam os metafísicos clássicos, não é o *agir que decorre do ser*, mas é o *modo de ser que decorre do agir* [...] [exigindo da] ação pedagógica pressupor que o conhecimento seja um processo interdisciplinar de construção de seus objetos [...]

Perante as correntes filosóficas e os filósofos que influenciam o pensamento dos sujeitos da pesquisa, é possível compreender que eles possuem o embasamento necessário para colaborar efetivamente para a transformação da

prática pedagógica fragmentada em uma ação pedagógica interdisciplinar. Pois, são correntes e filósofos que valorizam a constituição do ser por meio da ação. Essa valorização é a base para constituição de abordagens interdisciplinar do objeto a ser estudado.

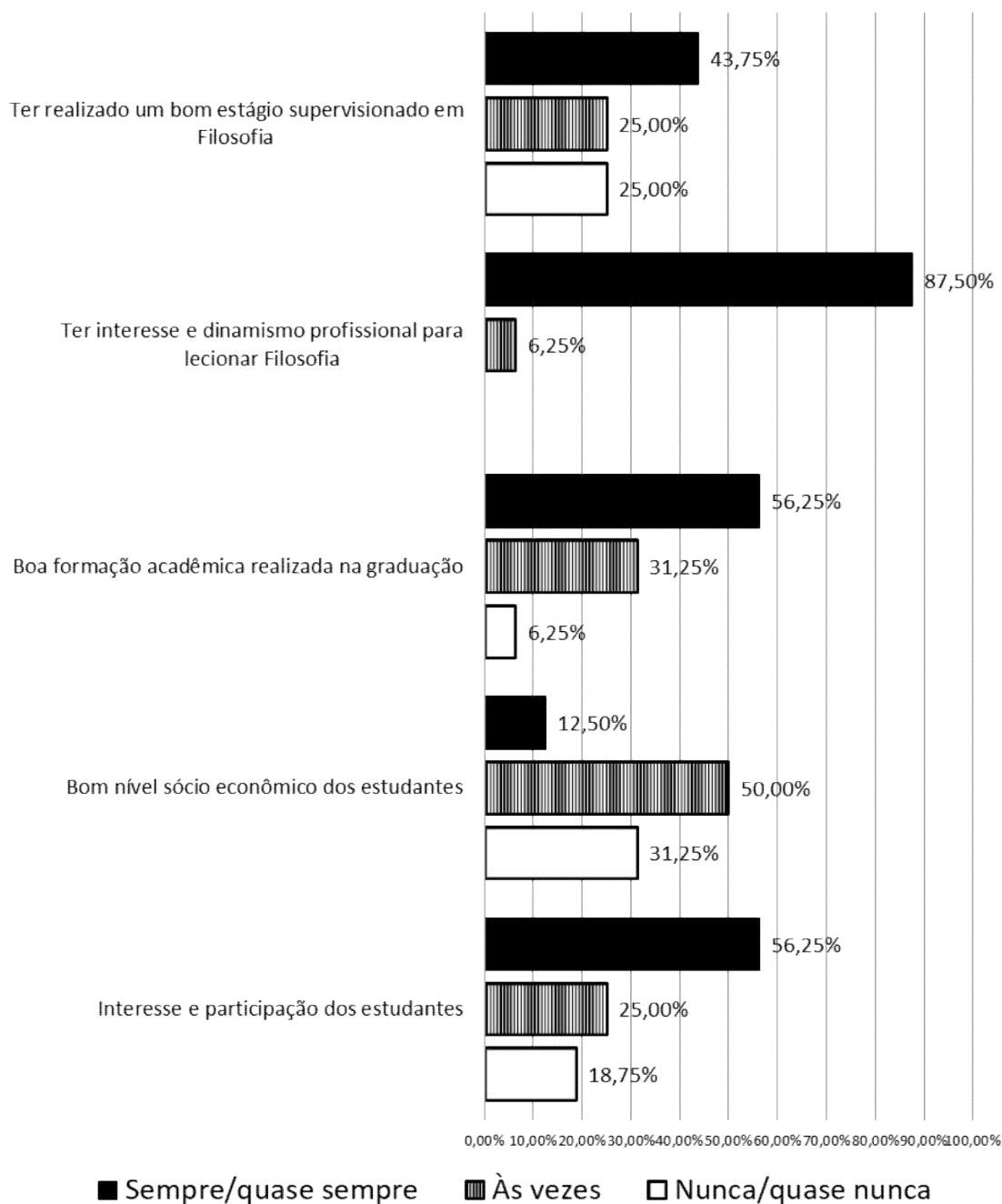
Outro fator que atrapalha o ensino de Filosofia é o destacado pelo $\phi 7$, em que os estudantes chegam ao Ensino Médio sem terem visto nada de Filosofia, o que reforça o aspecto destacado pelo $\phi 3$ dos estudantes não compreenderem a relevância de disciplinas filosóficas para a formação profissional. Essa que segundo Ramos (2014), Saviani (2007) e Manfredi (2016) está historicamente vinculada a preparação de mão de obra para atender as necessidades imediatas de sobrevivência dos filhos dos trabalhadores das classes exploradas economicamente e as necessidades do mercado capitalista local.

Apesar dessa realidade o sujeito ϕA refletia a importância de conseguir trabalhar Filosofia para além dos espaços consagrados para o filosofar como as academias destacando o aspecto interdisciplinar do conhecimento. “[...] nós temos ainda uma visão muito fragmentada, tudo dividido [...] isso dificulta até para o próprio aluno que vem com essa bagagem, esse histórico escolar. Quando você chegar e propõe para nós trabalharmos[...] com uma disciplina da área técnica. Nós ficamos sem compreender de fato. [...] o que eu quero te explicar é essa forma que eu vejo o princípio da Filosofia [...] que em uma formação, a formação do sujeito, não vai ser apresentar por parte não vai se apresentar em um só momento, só matemática, só história, só geografia. Nas relações que a gente estabelece tudo está junto [...]”.

Com essa fala, o sujeito está em sintonia com Severino (2011), que defende a interdisciplinaridade como uma dimensão da Filosofia e que, por isso, não pode deixar de buscar a integração dos saberes. De acordo com o sujeito ϕA não pode abdicar dessa dimensão nem na relação com as áreas de conhecimento mais técnico mesmo que seja a dificuldade de compreender as relações.

O Gráfico 5 apresenta os fatores que mais facilitam a prática docente ao lecionarem alguma disciplina com viés filosófico na EPTM concomitante/subsequente do IFRO, segundo a percepção dos sujeitos.

Gráfico 5 - Os fatores que mais facilitam a prática docente ao lecionarem alguma disciplina com viés filosófico na EPTM concomitante/subsequente do IFRO



Fonte: Coleta de dados 2019 segundo questionário *online*, O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO.

Identifica-se no Gráfico 5 que os fatores que mais facilitam a prática docente no IFRO é o interesse e dinamismo profissional para lecionar Filosofia, a boa formação acadêmica realizada na graduação e o interesse e participação dos

estudantes. Os dois primeiros fatores reforçam a responsabilidade do professor em se motivar com o interesse e na sua capacidade didática e de formação acadêmica. Dessa maneira estão em sintonia com as reflexões de Saviani (2008) acerca da importância da autoridade do professor na relação pedagógica. O último mostra que a aula não é propriedade do professor e exige envolvimento do estudante. Demonstrando que se está em harmonia com a ideia de igualdade assimétrica na relação professor estudante de Rocha (2015).

Demonstra também que os sujeitos desenvolveram saberes, que segundo Freire (1996), não são indispensáveis a prática docente progressista. Entre eles, a segurança e a competência profissional, produto de uma boa formação. Outrossim, o comprometimento com o processo educativo do estudante trazendo para si a responsabilidade de dinamizar e ter interesse pelo processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Filosofia. Nota-se ainda mais o comprometimento dos sujeitos ao não delegarem a responsabilidade da prática docente a elementos externos econômicos.

A auto exigência do dinamismo profissional demonstra profissionais abertos a diversidade e devir dos estudantes. Numa educação tradicional não seria necessário ser dinâmico, basta o estudante se adaptar. Contudo, os sujeitos reconhecem a necessidade de se adaptarem, mostrando o reconhecimento da realidade inacabada e condicionada na qual está ele mesmo, o estudante e o processo educacional.

A pressão sobre sua própria responsabilidade é amenizada quando no gráfico se percebe que os sujeitos não são autoritários. Pois, reconhecem que a aula não é deles – concepção de domínio típica de uma postura autoritária – mas que depende também dos estudantes, ou seja, “[...] não há docência sem discência [...]” (FREIRE, 1996, p. 12).

Dessa forma fica identificado o lugar da Filosofia na EPTM concomitante e subsequente como espaço para colaborar com a formação crítica do estudante. A principal manifestação nesse meio é a disciplina de Ética Profissional e Cidadania que possui as ementas em uma tendência crítica ou pós-crítica e os professores alinhados a essa proposta com sua formação, concepção de objetivos, currículo e metodologia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa adentra no ensino de Filosofia no ensino técnico específico para a classe trabalhadora, que é o concomitante e o subsequente. Dessa maneira em espaços não explorados pela literatura científica e legislação. Para realizar a pesquisa nessa situação objetivamos analisar as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua prática, pois, eles refletem acerca de sua realidade docente no ensino de Filosofia no ensino técnico, mesmo que individualmente, a partir da própria formação, experiência profissional e prática atual.

Para conseguir realizar a análise que nos propomos na pesquisa foram galgados vários objetivos. Quanto ao primeiro objetivo de identificar quais os possíveis pensamentos pedagógicos que influenciam a prática docente manifestada nas análises da questão norteadora de quais as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO conclui-se que há a predominância do pensamento pedagógico crítico de inspiração marxista e fenomenológica-existencial. Isso pode ser identificado pela predominância da influência de Marx, Nietzsche, Sartre e Foucault no filosofar dos sujeitos participantes da pesquisa.

Quanto ao segundo objetivo de analisar as tendências do ensino de Filosofia na história do Ensino Médio da Educação Básica no Brasil com a intenção de colaborar para compreensão das percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua prática, é razoável compreender o ensino de Filosofia é um ensino tradicional, enciclopédico e por meio de uma história do pensamento desconectada da realidade do estudante até o final do século passado. Dessa forma a Filosofia esteve atrelada a estabilidade do grupo dominante no Brasil. Contudo, perante a opressão da sociedade brasileira realizada na ditadura militar a Filosofia se manifestou com sua característica crítica e sendo banida oficialmente do sistema educacional para minimizar o processo de formação de consciência crítica dos estudantes.

Na atualidade, após dez anos de *status* como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio, a Filosofia retrocede a posição de ambiguidade, pois, assim

como é legalmente obrigatório ter estudos e práticas de Filosofia no Ensino Médio, é também facultado as unidades escolares definirem como se dará estes estudos e práticas de Filosofia. Pode ser de forma transversal, de uma aula em um dos anos. Pode ser lecionado por professores não filósofos. Se com uma aula semanal, durante três anos já era débil a concretização dos objetivos da Filosofia com estudantes de nível médio, muito mais incerto é nesse novo *status*.

Mesmo perante esse quadro aterrador é preciso lutar para que a disciplina de Filosofia no Ensino Médio continue desbravando novos horizontes que permitam uma maior valorização do estudante em seu processo de subjetivação sem, no entanto, se contentar com a imposição governista, por não ter dialogado com os educadores e educandos, de um novo Ensino Médio que apenas favorece esvaziar a relevância da Filosofia para o jovem estudante secundarista.

Ao analisar as tendências do ensino de Filosofia na história do Ensino Médio da Educação Básica no Brasil identificamos que há o ensino de Filosofia centrado na história da Filosofia, centrado em temas e centrado em problemas. Entretanto, o ensino centrado na história, apesar de sua relevância, herdou o preconceito de ser descontextualizado. O que leva a entender o fato de não ser muito mencionado nas percepções dos sujeitos. Entretanto, é válido reafirma que ensinar Filosofia por meio da história não significa assumir uma postura alienada a realidade concreta do estudante. Essa consciência os professores que adotam a valorização da história da Filosofia para o ensino de Filosofia no ensino técnico demonstraram defender.

Essa retrospectiva do ensino de Filosofia colaborou para compreender que pelas percepções dos sujeitos o ensino de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente não é descontextualizada e nem deixa de buscar o seu papel de contribuir com formação da consciência crítica. Como consequência dessa preocupação dos docentes sujeitos da pesquisa, o ensino aparece majoritariamente centrada em temas e problemas. Assim, perante o que de Filosofia é ensinado na EPTM, uma das questões levantadas durante a pesquisa, pode-se compreender que é a postura filosófica perante a realidade circundante, uma vez que a centralidade de temas e problemas está voltada para o desenvolvimento potencial filosófico do ser humano.

Essa centralidade, outrossim, favorece a relação interdisciplinar pois exige o desenvolvimento de procedimentos que servem tanto para o filosofar quanto para as demais disciplinas. Os sujeitos, devido essa opção e por estarem alinhados com

filosofias que valorizam o mundo da vida tornam-se referência para o desafiante processo interdisciplinar o IFRO.

Quanto ao terceiro objetivo de identificar o possível lugar da Filosofia no currículo da EPTM concomitante/subsequente foi detectado que o espaço primordial é a disciplina de Ética Profissional e Cidadania. Apesar de ser o principal lugar de atuação do Filósofo nessa forma de ensino ele não é exclusivo do filósofo. O que exige do mesmo uma constante vigilância para preservar sua presença. Não por motivos corporativistas, mas por ter a convicção de sua importância para o processo de não reduzir os estudantes a meros trabalhadores acríticos.

Essa disciplina, segundo sua ementa é o espaço que os sujeitos conseguiram imprimir uma unidade em quase todo IFRO com assuntos críticos ao capitalismo, as relações humanas preconceituosas, ao tratamento com a natureza, a racionalidade instrumental... pertinentes a realidade do mundo do trabalho dos estudantes que buscam alternativas para sobreviver.

É também espaço de atuação da Filosofia esse protagonismo em busca de uma ação pedagógica interdisciplinar, uma vez que os sujeitos possuem fundamentos filosóficos que favorecem a constituição do ser a partir da ação e buscam realizar a transposição didática para o trabalho técnico específico do curso em que estão envolvidos.

Os objetivos foram alcançados graças a consistência do arcabouço teórico que foram guiados pela postura fenomenológica de deixar o fenômeno das percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua prática se manifestarem para serem analisados sem preconceitos. Condigno a essa atitude foi possível ampliar o conhecimento encontrando novas compreensões oriundas do analisar as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO sobre sua prática.

Uma dessas novas compreensões e, ao mesmo tempo, respondendo à questão de qual a finalidade da Filosofia na EPTM concomitante/subsequente, é a de que o mínimo que a Filosofia deve proporcionar é o de retirar o estudante de um emaranhado de ideias automáticas não refletidas e simplesmente obedecidas cegamente. Isso significa, favorecer com que ele seja capaz de compreender a própria realidade além dos limites técnicos que lhe são impostos para se adaptar e sobreviver. Esse mínimo pode ser realizado de várias maneiras: favorecendo debates, auto-reflexão, construção de textos, seminários, trabalhos em grupos,

filmes, músicas... O que não pode é a Filosofia não conseguir realizar essa façanha nobre de humanizar mais o próprio ser humano que luta pela sobrevivência.

Nas percepções dos sujeitos da pesquisa é razoável assentir que, perante a realidade dos estudantes, da economia capitalista, da sociedade informacional, dos objetivos institucionais, ou seja, da cultura criada pelos próprios seres humanos em suas várias formas de relação, os professores criam. Criações que não são arbitrarias e sim é resultado da própria formação consistente para o professor filósofo na graduação em Filosofia e em mestrados relacionados diretamente a educação. Com essa formação intelectual eles se aproximam da nova realidade, inusitada para o ensino da Filosofia e desenvolvem sua epistemologia da prática. Refletindo na prática e inspirados em outras metodologias, principalmente na pedagogia histórico-crítica e na oficina de conceitos, desenvolvem alternativas para favorecer o estudante do ensino técnico sair do comportamento automático, da passividade frente a realidade, que é normalmente potencializado dentro de uma preparação técnica para o trabalho. Isso significa colaborar com o estudante, que necessita se sujeitar ao ensino técnico para sobreviver, em conseguir ver, ler a própria realidade criticamente superando a alienação imposta pela forma capitalista de trabalho, por conseguinte, sem perder a esperança em seus compromissos com a busca de uma realidade cada vez mais humana.

Relembrando a questão surgida durante a pesquisa de como ensinar a filosofar em um ambiente educacional técnico-pragmático, pode-se entender que não existe uma fórmula pronta. Por isso, a base é essa postura de professor reflexivo assumida pela prática dos sujeitos da pesquisa. Nessa postura busca-se a melhor resposta possível para essa realidade pouco valorizada nos estudos acadêmicos.

Perante as categorias emergidas a partir das percepções dos sujeitos é razoável compreender que a concepção de ensino de Filosofia presente em seus discursos é de um ensino crítico, pois procuram das mais variadas formas provocar o pensamento filosófico estagnado no cotidiano do senso comum dos estudantes. É perceptível que os sujeitos buscam vivenciar uma prática de ensino que reconhece o estudante como sujeito no processo educacional, pois utilizam técnicas que favorecem a participação ativa dos educandos. É um ensino de Filosofia que não fica restrito ao intelecto lógico, mas, avança para as relações com o mundo da vida do aluno valorizando sentimentos, atualidade, trabalho, profissão. Dessa forma,

concebem o a Filosofia como um ensino eminentemente interdisciplinar e não isolado em um fragmento fora da realidade dos estudantes.

Quanto à categoria da concepção de currículo de Filosofia é viável compreender que na EPTM concomitante/subsequente do IFRO os conteúdos são organizados ao redor de problemas/temas da atualidade, realizando sempre que possível resgates aspectos históricos relevantes, segundo a percepção dos professores, para os estudantes. Essa opção está em sintonia com a possibilidade de viabilizar o ensino de Filosofia numa perspectiva interdisciplinar com as várias disciplinas técnicas dos cursos. Outrossim está em harmonia com a concepção de um ensino crítico de Filosofia, pois os temas escolhidos fazem clara referência a questões que possibilitam o questionamento da selvageria do capitalismo, do preconceito, do racismo, da homofobia, do machismo, da discriminação presentes nas relações entre as pessoas, do abuso de autoridade e da exploração da natureza.

Em relação à categoria das correntes filosóficas que influenciam a prática pedagógica dos sujeitos é identificável que há uma grande variedade de influências, mas, as mais presentes são a do marxismo, do existencialismo, da fenomenologia e, coerentemente, os sujeitos são marcados pelas construções filosóficas de Marx, de Sartre, de Nietzsche e de Foucault. Isso reforça a autoridade intelectual e filosófica na opção de ensino de Filosofia e de organização curricular, pois, são cosmovisões que favorecem a valorização da crítica, do mundo da vida, do diálogo, da dignidade do sujeito.

Ao refletir sobre a categoria dos fatores que interferem na prática docente é admissível compreender que a interdisciplinaridade é um grande desafio, pois, é característica fundante da Filosofia e paradigma na educação contemporânea. Também, é concebível a estrutura física e a política salarial não atrapalharem as práticas educativas, todavia, a organização do IFRO em desviar os sujeitos para outras atividades que não sejam o cuidado direto com a aprendizagem dos estudantes é o que mais atrapalha a prática de ensino de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do IFRO.

Ao refletir sobre os fatores que facilitam a prática docente é razoável afirmar que os professores de Filosofia do IFRO são comprometidos com o papel de Filósofo Educador, pois, trazem para si a responsabilidade do ensino de Filosofia atingir seus objetivos com os estudantes. Os sujeitos assumem como fator que mais

facilita a prática docente é o próprio interesse e dinamismo ao lecionarem Filosofia. Outro fator que demonstra esse compromisso é os sujeitos destacarem a relevância da formação acadêmica para lecionarem. Em sintonia com a concepção de ensino de Filosofia que os sujeitos possuem, há o reconhecimento da importância do interesse e da participação dos estudantes como um fator que contribui para prática docente.

Considerando os fatores que facilitam e os que atrapalham a prática docente dos sujeitos da pesquisa é admissível que a unidade de estrutura material e formação profissional dos docentes é uma fórmula a ser copiada pela nação, pois transforma a educação em sala de aula. Estruturas físicas organizadas para favorecer o processo de aprendizagem, instrumentos tecnológicos, subsídios didáticos, remuneração digna multiplicados pelo investimento na formação *stricto sensu* dos professores resulta em compromisso concreto com a melhoria da educação. Não é necessário copiar modelos autoritários e tecnicistas que determinam regras disfarçadas de disciplina, o medo disfarçado de respeito. Mesmo que as aulas sejam em ambientes inexplorados pela produção científica, mas necessárias para o estudante se realizar na sociedade contemporânea, o professor, devidamente valorizado, se torna a solução de problemas concretos que refletem na aprendizagem, na qualidade do processo educacional.

É possível ainda enfatizar que o IFRO é uma instituição que é nova assim como os seus docentes de Filosofia. Esse fator abre a possibilidade concreta de esperança numa educação técnica que possa realmente favorecer a adaptação dos trabalhadores a realidade circundante para sobreviverem e, simultaneamente, potencializar a emancipação, autonomia do sujeito num cuidado de si e dos outros com o qual se relaciona.

A façanha de refletir sobre a própria prática e na prática, de valorizar o estudante em sua totalidade, ajudá-lo no desenvolvimento da postura filosófica, de analisar a própria realidade teve como base professores razoavelmente bem remunerados, com dedicação integral, com estrutura material das instalações satisfatoriamente adequadas as necessidades de trabalho docentes, com formação *stricto sensu*. Diferentemente da situação dos professores das escolas estaduais ou municipais brasileiras que, em sua maioria, estão obrigados a uma carga horária que impede o processo de construção e solução dos problemas educacionais. Sendo até

acusados por parte de autoridades instituídas do poder público elitizado de serem os culpados dos problemas educacionais.

Logo, em face desse panorama, reforçamos que por meio da fala dos sujeitos da pesquisa é aceitável perceber o modelo educacional presente no IF como uma prova que antes de condenar o professor pelos males da educação, antes de realizar cortes orçamentários disfarçados de bloqueios, antes de minimizarem os conteúdos relevantes para a formação plena do ser humano, antes de limitarem os objetivos educacionais as necessidades do mercado econômico, é necessário priorizar a educação de forma concreta e não apenas em discursos vazios sem ligação com a história dos professores e estudantes brasileiros comprometidos com a transformação da sociedade em um ambiente que deve ser cada vez mais humano, mais justo, melhor para conviver para todos e não apenas para um grupo que acumula a maior parte do capital financeiro do país.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução Leo Wolfgang Marr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Textos escolhidos**. Tradução Zeljko Loparic et al. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. I. (Coleção Os Pensadores).

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. Conceito de Iluminismo. **Textos escolhidos**. Tradução Zeljko Loparic et al. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. I. p. 17–62. (Coleção Os Pensadores).

ALVES, Dalton José. A filosofia, a legislação e o currículo do Ensino Médio: uma questão política. In: **II Encontro Internacional de Filosofia e Educação/II Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia**. Set 2004, Rio de Janeiro. **Anais–Políticas do Ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro: UERJ. [S.l: s.n.], 2004. CD-ROOM.

ALVES, Dalton José. A Filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 17, n. 2, p. 177–187, 21 dez. 2009.

_____. **A Filosofia no Ensino Médio**. Campinas: Autores Associados, 2002.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução Monteiro. Porto Alegre: Penso, 1989.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2006.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Ministério da Educação divulga dados da educação profissional**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74611:mec-divulga-dados-da-educacao-profissional&catid=209>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BACKES, Dirce Stein et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438–442, 30 mar. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, Lda, 2002.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento Marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp->

content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1937). Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1937a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1890. v. Fasc. XI. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. **Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 3914, de 26 de janeiro de 1901.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1901. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203914%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm>. Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. **Decreto nº 5154 de 23 de julho 2004.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 5241, de 22 de agosto de 1927.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1927. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 5478, de 24 de junho de 2005.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5478-24-junho-2005-537577-publicacaooriginal-30068-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 5773, de 09 de maio de 2006.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 6302, de 12 de dezembro de 2007.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 8268, de 18 de junho de 2014.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8268-18-junho-2014-778943-publicacaooriginal-144429-pe.html>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

_____. **Decreto nº 8659, de 5 de abril de 1911.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1911. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. **Decreto nº 11530, de 18 de março de 1915.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1915. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. **Decreto nº 16782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1925. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 ago. 2019.

_____. **Decreto nº 19402, de 14 de Novembro de 1930.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1930. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 9 ago. 2019.

_____. **Decreto nº 47038, de 16 de Outubro de 1959.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1959. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 60731, de 19 de Maio de 1967.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1967. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 68065, de 14 de janeiro de 1971.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 4048, de 22 de janeiro de 1942.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1942a. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1942b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 4127, de 25 de fevereiro de 1942**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1942c. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 4244, de 9 de abril de 1942**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1942d. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 6141, de 28 de dezembro de 1943**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1943. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 8529, de 2 de janeiro de 1946**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1946a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1946b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 8621, de 10 de janeiro de 1946**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1946c. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-norma-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 9613, de 20 de agosto de 1946**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1946d. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Indicação s/nº/62**. Diário Oficial da União de 24 de abril de 1962, 21 fev. 1962. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas_nacional_desenvolvimento.html>.

_____. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66>

91-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>.
Acesso em: 1 jul. 2019.

_____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1937b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 6545, de 30 de junho**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 7044, de 18 de Outubro de 1982**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1982. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 8948, de 08 de dezembro de 1994**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1994. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11195 de 18 de novembro de 2005**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11684, de 2 de junho de 2008**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

_____. **Lei nº 11741, de 16 de julho de 2008**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11892 de 28 de dezembro de 2008**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008c. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 12513, de 26 de outubro de 2011**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234>. Acesso em: 19 set. 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 09 de maio de 2012**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11 de 12 de junho de 2008**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Proposta do MEC: Programa Future-se**. Brasília, DF: [s.n.], 2019. Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2019/07/19/programa_futurese_consultapublica.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL, SEB. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006c. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006d. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL, SEMTC. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2006e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 2000. v. IV. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** Tradução Newton Aquiles von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

CARMINATI, Celso João. **Professores de Filosofia.** Itajaí - Universidade do Vale do Itajaí: UNIVALI, 2006.

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. **A Filosofia enquanto estudos e práticas.** ANPF site Institucional. 2017. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1985. (Coleção educação contemporânea).

CASTELLS, Manuel. **A era da informação.** Tradução Carlos Nelson Coutinho; Leandro Konder. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. (Vol. 1-A Sociedade em Rede).

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?:** sobre a história e os historiadores. Ática, 1995.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 12 out. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

COMTE, Auguste. **Coleção os pensadores.** Tradução José Arthur Giannotti; Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONIF. **Histórico**. Site Institucional. 2009 Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

DERMEVAL, Saviani. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 0, n. 42, p. 8–18, ago. 1982.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre o Ensino de Filosofia. In: ARANTES, Paulo Eduardo et al. **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis/São Paulo: Vozes/EDUC, 1995. p. 77–85. (Coleção Eventos).

_____. Sobre o ensino de filosofia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97–102, 1 jun. 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. 6^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. v. 7.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Exemplar 1405 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 25^a (dig) ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://yadi.sk/i/YQYsl6DJ3J7rTJ>>. Acesso em: 25 maio 2019. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Concepção e experiências de ensino integrado. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**, v. 07, p. 29–50, jun. 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo, SP: Editora Atica, 2008. (Série Educação).

_____. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03–11, jun. 2000a.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e Seu Ensino: Conceito e Transversalidade. **Ethica - Cadernos Acadêmicos - UGF**, v. 13, n. 1, p. 17–35, 2006.

_____. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 0, n. 2, 2004.

_____. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio. **Filosofia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 14. p. 159–170.

_____. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. **Educação e Filosofia**, v. 22, n. 44, p. 55–78, 15 abr. 2009.

_____. **Metodologia do ensino de Filosofia**. Campinas: Papyrus, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2012. (Série Pesquisa, 10).

GELAMO, Rodrigo Peloso. **O ensino da Filosofia no limiar da contemporaneidade**. São Paulo: Editoras UNESP e Cultura Acadêmica, 2009.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: vozes, 1983.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**. Tradução Atílio Brinetta Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. I.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. v. VI. p. 17–33.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

IFRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018 – 2022**. Porto Velho: IFRO, 2017.

IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Educação profissional e tecnológica: retrospectiva histórica com ênfase na rede federal. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 50–66, 9 jan. 2018.

JAEGER, Werner (Wilhelm). **Paideia**. 3. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1994.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. In: KANT, Immanuel. **Textos selecionados**. Tradução Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 102–162. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Lógica**. Tradução Gottlb Benjamin Jäsche de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992. (Estudos Alemães).

_____. **Sobre a Pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação*. **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade**. 3ª ed. Campinas: Átomo & Alínea, 2010a. p. 15–58. (Coleção Educação em Debate).

_____. **Democratização da escola pública**. 16. ed. São Paulo (SP): Loyola, 1999. (Coleção Educar, 1).

_____. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3ª ed. Campinas: Átomo & Alínea, 2010b. (Coleção Educação em Debate).

_____. **Organização e gestão da escola**. 1. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 14ª reimpressão ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LUZA, Robledo dos Santos. **Sobre a possibilidade de constituição de uma pedagogia do problema**. 2009. 186 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/499>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MACHIAVELLI, Niccoló. **O príncipe**. Tradução Maurício Santana Dias. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARTINS, Joel. *A pesquisa qualitativa*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47–58.

MASINI, Elcie. *O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 59–68.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo (SP): Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MEC. **Linha do Tempo**. Site Institucional. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

Ministro da Educação fala sobre o “Future-se”. **Jornal Paranaíba**. Uberlândia, MG: TV Paranaíba. 10h e 2 min., 2 set. 2019. Disponível em: <<https://www.tvparanaiba.com.br/videos/ministro-da-educacao-fala-sobre-o-future-se>>. Acesso em: 20 set. 2019,

MONTEIRO, Rodrigo; PINTO, Valmir Flôres. A ética no ensino técnico: preparação para o trabalho. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades - RECH**, v. 3, n. 2, Jul- Dez, p. 191–208, 4 jan. 2019.

MORAES FILHO, Evaristo de. **O ensino da Filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1959. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001787.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65–81, dez. 2001.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário Do Pensamento Social Do Século XX**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1996.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2010.

PALACIOS, Jesús. **La cuestión escolar**. Barcelona: Laia, 1979.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Documento 2008 Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019. , 2008

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014. v. 5. (Coleção Formação Pedagógica).

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea 2).

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; MARIANO, Vanessa Campos. Ratio Studiorum. In: **Glossário. História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm>. Acesso em: 19 maio 2019.

REBELO, Mauro. Aluno, Alumni, Alumnus. **Scienceblogs Você que é Biólogo...** 10 abr. 2011. Disponível em:

<http://scienceblogs.com.br/vqeb/2011/04/aluno_alumni_alumnus/>. Acesso em: 7 jul. 2019. , 10 abr. 2011

RICCEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Tradução Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 2).

RICCIOPOPO, Thiago. As dimensões do poder em torno da biografia política do Deputado Fidelis Reis na primeira República. **XVIII Encontro Regional (ANPUH-MG)**, p. 16, 27/08 2012.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e currículo**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

_____. Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião. In: NOVAES, José Luís Corrêa; AZEVEDO, Marco Antônio Oliveira. **A Filosofia e seu ensino**: desafios emergentes. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 41–55.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala e aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de professores).

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 61, p. 379–389, 21 jul. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F Rosa da Fonseca. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. Existencialismo é um humanismo. In: MARÇAL, Jairo. **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED - Pr, 2009. p. 616–639.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Ed. comemorativa ed. Campinas, São Paulo: Autores Ass, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. revista, conforme nova ortografia ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da educação).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 11 rev. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, abr. 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEAF. **SEAF - Perfil**. Site Institucional. Disponível em: <<http://seaf-filosofia.blogspot.com/>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619–634, 1 dez. 2006.

_____. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter Omar. **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 08–15.

_____. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. **Educação em Revista, Ensino de Filosofia**. Marília, v. 12, n. 1, p. 81–96, 2011.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 31–44.

SILVA, Caetana Juracy Resende et al. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**. Natal, RN: IFRN, 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da. Projetos de reformulação do Ensino Médio e inter-relações com a educação profissional: (im)possibilidades do Ensino Médio integrado. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 71–89.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Tradução Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (v. I).

SOARES, Manoel Jesus Araújo. Uma nova Ética do Trabalho nos anos 20: Projeto Fidelis Reis. **Relatos de Pesquisa, Série Documental**. Brasília-DF: INEP, v. 33, p. 98–105, jul. 1995.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Tradução Lilian Rombert Soeiro. 5^a ed. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANDRESEN, Daniel Salésio. **O Ensino de Filosofia no Ensino Médio Técnico**. 2019. 168 f. Tese de Doutorado – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, Marília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180960/vandresen_ds_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 25 abr. 2019.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; FOLSCHEID, Dominique. **Metodologia filosófica**. Tradução Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

A P Ê N D I C E S

APÊNDICE A - TCLE DO QUESTIONÁRIO *ONLINE* PARA O PROFESSOR

Prezado (a) Professor (a),

Sou Euliane da Silva Gonçalves, professor do Campus Porto Velho Zona Norte, e estou convidando-o (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “ENSINO DE FILOSOFIA NA AMAZONIA RONDONIENSE: concepções dos professores de Filosofia do ensino técnico do Instituto Federal de Rondônia” decorrente do Mestrado Acadêmico em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores.

A coleta de dados acontecerá por meio da análise do Projeto Pedagógico dos cursos técnicos concomitante e/ou subsequente. Os Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC) serão investigados através dos planos e ementas da disciplina de filosofia e/ou disciplinas filosóficas como fonte documental, com a finalidade de identificar a situação das mesmas nos cursos.

Paralelo a pesquisa documental serão coletados dados por meio de grupo focal e questionário *online* com a finalidade de entender como a filosofia vem sendo trabalhada pelos professores nas aulas das disciplinas identificadas no PPC. Especificamente, será utilizado:

1. O grupo focal, de acordo com a conveniência dos professores voluntários quanto ao tempo e o local por meio de um processo dialógico para poder captar as informações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa;
2. O questionário *online* destinado a professores voluntários, para identificação de aspectos de suas aulas e formação;

Sua participação como professor voluntário se dá exatamente em fornecer respostas ao questionário *online*;

Essa pesquisa apresenta “NENHUM RISCO”, de que você não se sinta à vontade de responder a alguma das questões, visto que: os participantes da pesquisa estão livres para não participar, ou não responder as questões se assim o desejarem; suas identidades não serão reveladas, pois o questionário *online*, não possui identificação, garantindo assim o sigilo de suas respostas.

Para participar dessa pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido por mim, pesquisador, que tratarei a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. As informações serão utilizadas somente para os fins acadêmicos e científicos.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato pelo telefone: (69) 9 9285-5069, e-mail: euliane.goncalves@ifro.eu.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Rondônia, no Campus Universitário – BR 364, Km 9,5 ou pelo e-mail cepunir@yahoo.com.br.

APÊNDICE B - TCLE DO GRUPO FOCAL PARA O PROFESSOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO

Termo Livre Esclarecido

Prezado (a) Professor (a),

Sou Euliane da Silva Gonçalves, professor do Campus Porto Velho Zona Norte, e estou convidando-o (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “ENSINO DE FILOSOFIA NA AMAZONIA RONDONIENSE: concepções dos professores de Filosofia do ensino técnico do Instituto Federal de Rondônia” decorrente do Mestrado Acadêmico em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores.

A coleta de dados acontecerá por meio da análise do Projeto Pedagógico dos cursos técnicos concomitante e/ou subsequente. Os Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC) serão investigados através dos planos e ementas da disciplina de filosofia e/ou disciplinas filosóficas como fonte documental, com a finalidade de identificar a situação das mesmas nos cursos.

Paralelo a pesquisa documental serão coletados dados por meio de grupo focal e questionário *online* com a finalidade de entender como a filosofia vem sendo trabalhada pelos professores nas aulas das disciplinas identificadas no PPC. Especificamente, será utilizado:

1. O grupo focal, de acordo com a conveniência dos professores voluntários quanto ao tempo e o local por meio de um processo dialógico para poder captar as informações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa;
2. O questionário *online* destinado a professores voluntários, para identificação de aspectos de suas aulas e formação;

Sua participação como professor voluntário se dá exatamente em participar do grupo focal quando e onde for possível na sua agenda;

Essa pesquisa apresenta “NENHUM RISCO”, de que você não se sinta à vontade de responder a alguma das questões, visto que: os participantes da pesquisa estão livres para não participar, ou não responder as questões se assim o desejarem; suas identidades não serão reveladas, pois o questionário *online*, não possui identificação, garantindo assim o sigilo de suas respostas.

Para participar dessa pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido por mim, pesquisador, que tratarei a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. As informações serão utilizadas somente para os fins acadêmicos e científicos.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato pelo telefone: (69) 9 9285-5069, e-mail: euliane.goncalves@ifro.eu.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Rondônia, no Campus Universitário – BR 364, Km 9,5 ou pelo e-mail cepunir@yahoo.com.br.

Aceito participar e deixar gravar a voz da minha participação

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ONLINE

O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO

O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO

Prezado (a) Professor (a),

Sou Euliane da Silva Gonçalves, professor do Campus Porto Velho Zona Norte, e estou convidando-o (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "ENSINO DE FILOSOFIA NA AMAZONIA RONDONIENSE: concepções dos professores de Filosofia do ensino técnico do Instituto Federal de Rondônia" decorrente do Mestrado Acadêmico em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores.

A coleta de dados acontecerá por meio da análise do Projeto Pedagógico dos cursos técnicos concomitante e/ou subsequente. Os Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC) serão investigados através dos planos e ementas da disciplina de filosofia e/ou disciplinas filosóficas como fonte documental, com a finalidade de identificar a situação das mesmas nos cursos.

Paralelo a pesquisa documental serão coletados dados por meio de grupo focal e questionário online com a finalidade de entender como a filosofia vem sendo trabalhada pelos professores nas aulas das disciplinas identificadas no PPC. Especificamente, será utilizado:

1. O grupo focal, de acordo com a conveniência dos professores voluntários quanto ao tempo e o local por meio de um processo dialógico para poder captar as informações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa;
2. O questionário online destinado a professores voluntários, para identificação de aspectos de suas aulas e formação;

Sua participação como professor voluntário se dá exatamente em fornecer respostas ao questionário online;

Essa pesquisa apresenta "NENHUM RISCO", de que você não se sinta à vontade de responder a alguma das questões, visto que: os participantes da pesquisa estão livres para não participar, ou não responder as questões se assim o desejarem; suas identidades não serão reveladas, pois o questionário online, não possui identificação, garantindo assim o sigilo de suas respostas.

Para participar dessa pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido por mim, pesquisador, que tratarei a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. As informações serão utilizadas somente para os fins acadêmicos e científicos.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato pelo telefone: (69) 9 9285-5069, e-mail: euliane.goncalves@ifro.edu.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Rondônia, no Campus Universitário - BR 364, Km 9,5 ou pelo e-mail cepunir@yahoo.com.br.

DADOS PESSOAIS

1. Segundo o sexo biológico você é:

Instruções da pergunta: *Biologicamente somos dos gênero Homo, da espécie H. sapiens. Neste gênero nascemos com órgão reprodutor masculino (macho) órgão reprodutor feminino (fêmea) ou ambos (intersexual)*

- Macho
- Fêmea
- Intersexual (ambos)
- Outra...

2. Orientação sexual (impulso que configura sua atração sexual)

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta (alternativas baseadas nas mais usuais)*

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Outra...

3. Identidade de Gênero (como vc se reconhece atualmente)

Instruções da pergunta: *Apesar da nossa condição sexual biológica, "social e/ou individualmente" nos identificamos com papéis historicamente construídos no qual tem sido chamado ultimamente por identidade de gênero. Por favor, selecione uma resposta (alternativas baseadas nas mais usuais)*

- Cisgênero (se identifica com o mesmo gênero de seu sexo biológico)
- Transgênero (se identifica com o gênero oposto ao do seu sexo biológico)
- Gênero fluido (se identifica com aspectos sociais de mais de um gênero em momentos diversos de suas vidas)
- Outra...

4. Idade

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- De 18 a 24 anos.
- De 25 a 29 anos.
- De 30 a 39 anos.
- De 40 a 49 anos.
- De 50 a 55 anos.
- De 56 a 60 anos.
- 61 anos ou mais.

5. Descendência (vc pode marcar mais de uma opção para aproximar-se de sua descendência)

Instruções da pergunta: *Selecione uma ou mais respostas*

- Descendente de europeu/ocidental
- Descendente de africano/afro-brasileiro
- Descendente de asiático/oriental
- Descendente de indígena

6. Estado civil

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Casado(a)
- Solteiro(a)
- Viúvo(a)
- Separado(a)
- Divorciado(a)
- União estável
- Outra...

7. Onde vc nasceu?

8. Possui filhos(as)?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta. Se a resposta for positiva, por favor, informe a quantidade.*

- Não!
- Sim!

9. Há em vc alguma necessidade especial?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta. Se for afirmativa, por favor, identifique a necessidade.*

- Não!
- Sim!

FORMAÇÃO

10. Ano em que vc concluiu a graduação em Filosofia

11. Sua graduação em Filosofia foi:

Instruções da pergunta: *Selecione uma ou mais respostas*

- Bacharelado Licenciatura Seminarística

12. Modalidade da sua graduação em Filosofia

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Presencial
- A distância
- Híbrido (presencial e a distância)

13. Possui outra Graduação? (CARMINATI, 2006)

Instruções da pergunta: *Selecione uma ou mais respostas*

- Não!
- Sim!

14. Cursando pós-graduação? (CARMINATI, 2006)

Instruções da pergunta: *Selecione uma ou mais respostas*

- Especialização! Qual?
- Mestrado! Qual?
- Doutorado! Qual?

15. Pós-graduação concluída? (CARMINATI, 2006)

Instruções da pergunta: *Selecione uma ou mais respostas*

- Especialização! Qual?
- Mestrado! Qual?
- Doutorado! Qual?

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Aqui quero compreender um pouco sua trajetória profissional.

16. Em qual dos cursos ou modalidades de ensino abaixo vc já ministrou alguma disciplina filosófica?

Instruções da pergunta: *Selecione uma ou mais respostas*

- Ensino Médio Ensino Médio EaD Ensino Técnico Integerado ao Médio Técnico Concomitante
- Técnico Concomitante EaD Técnico Subsequente Técnico Subsequente EaD

17. Há quanto tempo leciona Filosofia?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Até 1 ano
- de 1 a 2 anos
- de 3 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- de 26 a 30 anos
- de 31 a 35 anos
- acima de 35 anos

18. Tempo de serviço no IFRO

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta (o IFRO tem 10 anos. Marcar acima de 10 anos só aqueles que eram de outro instituto federal ou escola técnica)*

- Até 1 ano
- de 1 a 2 anos
- de 3 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos (quem era de outro instituto federal ou escola técnica)
- acima de 16 anos (quem era de outro instituto federal ou escola técnica)

DIFICULDADES NA PRÁTICA DOCENTE

O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO

19. Classifique os elementos a seguir quanto a complicação que eles causam a sua prática docente (CARMINATI, C. J. Professores de Filosofia: Crise e Perspectivas. Itajaí: Univali, 2006):

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta em cada linha*

	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre
Carências materiais dos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausência de recursos materiais e didáticos para as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baixo salário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inadequação da formação universitária frente aos desafios encontrados na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insegurança frente aos conteúdos da disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muitas aulas de Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muitas disciplinas diferentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muitas atividades além das próprias aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Espaço reservado para indicar (se não foi contemplado com elementos anteriores) alguma outra dificuldade na prática docente como professor de Filosofia no Ensino Técnico concomitante ou subsequente.

FATORES QUE FACILITAM A PRÁTICA DOCENTE

21. Classifique os elementos a seguir quanto a contribuição que eles proporcionam para vc realizar a sua prática docente: (CARMINATI, 2006)

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta em cada linha*

	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre
Interesse e participação dos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bom nível sócio-econômico dos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Boa formação acadêmica realizada na graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter interesse e dinamismo profissional para lecionar Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter realizado um bom estágio supervisionado em Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Espaço reservado para indicar (se não foi contemplado com elementos anteriores) algum outro elemento que contribuiu para realização de sua prática docente.

OBJETIVOS DO ENSINO DE FILOSOFIA

Atenção:

- a) ensino técnico subsequente refere-se aos cursos técnicos com as pessoas que já terminaram o ensino médio e não é o ensino superior.
- b) ensino técnico concomitante refere-se aos cursos técnicos, presencial, EaD ou híbrido, com as pessoas que ainda estão cursando o ensino médio.

É muito discutido sobre o lugar da Filosofia no Ensino Médio: qual sua importância, quais os objetivos, que conteúdos...

Mas, minha questão vai especificamente para o ensino técnico. Há pouquíssimas reflexões a respeito. Por isso, baseado em sua prática docente e em seus estudos,

23. Qual deve ser o objetivo do ensino de qualquer disciplina com viés filosófico no ensino técnico concomitante e/ou subsequente?

ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO

No Ensino Médio o ensino da Filosofia tem versado sobre três grandes tendências para estruturar o currículo: há que dá maior ênfase a História da Filosofia, normalmente dividida por épocas; há quem enfatiza mais as correntes e/ou temas filosóficos; e há os que priorizam temas e/ou problemas da atualidade. Na prática acabamos mesclando todos. Mas, sempre dedicamos mais tempo a uma dessas tendências de ensinar filosofia devido opções pessoais.

24. Quando vc leciona alguma disciplina com viés filosófico no ensino técnico concomitante e/ou subsequente, qual destas tendências é mais usada por ti?

	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre
História da Filosofia em suas épocas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correntes e/ou temas filosófica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas e/ou temas da atualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Em relação a questão anterior, por favor, justifique o porquê da resposta. [principalmente se vc usar mais uma tendência no concomitante outra no subsequente] Grato :-)

METODOLOGIA DE ENSINO

ESTE É O PRINCIPAL FOCO DA MINHA DISSERTAÇÃO.

Como ensinar Filosofia para o público do Ensino Médio? E ainda como ensinar Filosofia para o público do subsequente? Nós no IFRO estamos ensinando, gostaria de saber qual a lógica de suas aulas, ou seja, qual a rotina para vc desenvolver a filosofia, ou seja, qual o seu método? Silvio Gallo, inspirado nos Filósofos franceses sugere a metodologia que ele chama de oficina de conceitos. Essa é dividida em 4 passos: sensibilização, problematização, investigação e conceitualização. Saviani, inspirado no marxismo, dentro da pedagogia histórico-crítica, propõe um método para todas as disciplinas (inclusive Filosofia). Essa proposta está dividida em 5 passos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Há vários escritos sobre essas duas metodologias.

Isso posto, pergunto: quais os passos que vc tenta seguir em suas aulas: como normalmente vc começa, como vc desenvolve a pauta do dia, como vc normalmente encerra as aulas? Vc escolheu um método já consagrado, mesclou alguns, criou um próprio?

26. Por favor, descreva e explique (minimamente) quais os passos/etapas de suas aulas em disciplina com viés filosófico no ensino técnico concomitante e/ou subsequente, atualmente:

TÉCNICAS DE ENSINO

Em cada método é possível ser utilizadas várias técnicas de ensino-aprendizagem (práticas pedagógicas).

27. Classifique a sua utilização de algumas técnicas (práticas pedagógicas) descritas na literatura especializada:

	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	Não conheço
Roda Viva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempestade Mental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painel Integrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fluxograma-esquemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mapa conceitual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dramatização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Philips 66	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resenha e/ou resumo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO

	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	Não conheço
GV/GO (grupo de verbalização e grupo de observação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diário de Bordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portifólio Reflexivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Júri-simulado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aula expositiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aula expositiva dialogada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincadeiras para refletir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudo orientado por perguntas e/ou atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Questionários só com perguntas objetivas fechadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	Não conheço
Questionários só com perguntas discursivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Questionário misto, com perguntas fechadas (objetivas) e abertas (subjetivas e/ou discursivas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projeto de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projeto integrador e/ou interdisciplinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visita técnica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrevista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO

28. Quais as 3 técnicas (práticas pedagógicas) que vc mais utiliza para ensinar em disciplina com viés filosófico no ensino técnico concomitante e/ou subsequente?

Instruções da pergunta: *Além das técnicas (práticas pedagógicas) anteriores, considere alguma técnica (prática pedagógica) que eu não tenha nomeado anteriormente e vc utiliza. Ok!?*

APRENDENDO A SER PROFESSOR NA PRÁTICA

29. Classifique os elementos a seguir quanto a contribuição que eles tiveram para que vc adquira suas atuais habilidades didático-metodológicas (CARMINATI, 2006):

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta em cada linha*

	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre
Conteúdos filosóficos aprendidos na graduação de Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdos didático-pedagógicos aprendidos na graduação de Filosofia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A aquisição das habilidades didático-metodológicas na prática de ensino/estágio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As formações que antecederam seu estágio na graduação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cursos específicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As pesquisas em livros didáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A formação na prática em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As conversas com os colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação organizações da sociedade civil (Organização não Governamental, denominações de cunho religioso, associações, sindicatos, partido político)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Espaço reservado para indicar (se não foi contemplado com elementos anteriores) algum outro elemento que contribuiu para aquisição de suas atuais habilidades didático-metodológicas.

PENSADORES e CORRENTES FILOSÓFICAS

O Ensino da Filosofia no Curso Técnico do IFRO

Apesar da busca pela originalidade e autonomia de pensamento, sabemos que sempre somos influenciados, em maior ou menor proporção, por alguns pensadores e/ou correntes filosóficas. Os motivos podem ser os mais variados: no momento não visamos pesquisar-los. Mas, estes pensadores e/ou correntes filosóficas influenciam de alguma forma as nossas aulas de Filosofia (pois não somos neutros) Viso apenas identificar quais as influências atuais presentes em nossas aulas a partir de nós professores de Filosofia. Nisto,

31. Qual(s) a(s) corrente(s) filosófica(s) que mais influencia(m) o seu filosofar na atualidade?

32. Qual(s) o(s) pensador(es) que mais influencia(m) o seu filosofar na atualidade?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
Roteiro p/ Grupo Focal Professores



OBJETIVOS

1. **Identificar** características gerais da formação do professor de Filosofia do IFRO no ensino técnico subsequente e concomitante;
2. **Identificar** as principais características da prática pedagógica do professor de Filosofia do IFRO no ensino técnico subsequente e concomitante;
3. **Examinar** a relação entre a formação docente e a prática pedagógica dos professores que lecionam filosofia no ensino técnico subsequente e concomitante;

Tema: O ensino de Filosofia no curso técnico subsequente e concomitante do IFRO: a percepção dos professores

QUANDO: / **ONDE:** / **QUEM:**

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS A PRIORI

- I. Formação do professor
 - a. Formação inicial
 - b. Formação continuada
- II. Prática pedagógica do professor
 - a. Método aplicado nas aulas
 - b. Avaliação
- III. Exame da relação entre formação e prática pedagógica

QUESTÕES-CHAVE

- I. Formação do professor
 - a. Formação inicial
 - 1.1) O que na sua formação inicial mais ajudou e/ou ajuda na sua prática docente no ensino técnico subsequente e concomitante atualmente?
 - 1.2) O que na sua formação inicial mais atrapalhou e/ou atrapalha na sua prática docente no ensino técnico subsequente e concomitante atualmente?
 - b. Formação continuada
 - 1.1) Qual experiência profissional mais ajudou e/ou ajuda na sua prática docente no ensino técnico subsequente e concomitante atualmente? (em que exatamente ela ajudou e/ou está ajudando?)
 - 1.2) Tudo que fazemos pode/ou não ser usado como continuação de nossa formação, nisto, o que vc faz que mais ajuda na sua prática docente no ensino técnico subsequente e concomitante atualmente?
- II. Prática pedagógica do professor
 - 1) Qual a prática pedagógica que vc já realizou que considera exitosa para ensinar filosofia no ensino técnico subsequente e concomitante?
 - 2) Qual a prática pedagógica que vc já realizou que vc considera incompatível para ensinar filosofia no ensino técnico subsequente e concomitante?
 - a. Método aplicado nas aulas
 - 1.1) Descreva o método que vc usa nas suas aulas no ensino técnico subsequente e concomitante atualmente?
 - 1.2) Em que momento e como vc aprendeu trabalhar assim?
 - b. Avaliação
 - 1.1) Quais os instrumentais e critérios vc utiliza para afirmar que alguém está aprovado na disciplina que vc está lecionando no ensino técnico subsequente e concomitante atualmente?
- III. Exame da relação entre formação e prática pedagógica

- 1) Suponho que vc não tinha experiência no ensino da Filosofia no ensino técnico subsequente e/ou concomitante o que vc está fazendo para nortear o sua prática docente?

APÊNDICE E - PPC ORGANIZADOS EM QUADROS CATEGORIZADAS

1) Ariquemes:* Subsequente:- Aquicultura

Perfil do egresso	
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Promover a formação ética para a melhoria do exercício da profissão e das relações sociais em geral.
Ementa	Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.
Carga horária	40
Bibliografia básica	CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 13.ed., São Paulo: Ática, 2009. KUNG, Hans. Ética global para a política e a economia mundial. Petrópolis: Vozes, 2001. SOUZA, Herbert José de. Ética e cidadania. São Paulo: Moderna, 1998.
Requisitos de formação	
Eixo/núcleo	Formação complementar: ciências humanas
Dimensão	A relação do sujeito com o tempo, o espaço, os acontecimentos e a vida pessoal e coletiva

2) Cacoal:* Subsequente:- Agropecuária

Perfil do egresso	planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários. Administrar propriedades rurais. Elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Refletir sobre os conceitos de ética, cultura e cidadania no contexto da sociedade globalizada.
Ementa	Conceitos e definições de Ética e cidadania. A disciplina ética e o Homem. A ética e a cidadania na formação do ser humano. As transformações do mundo moderno. O desenvolvimento e o avanço tecnológico. Os novos desafios e questionamentos vivenciados pela sociedade. A cidadania, a ética e a política.
Carga horária	40
Bibliografia básica	RODRIGUES, C. Ética e Cidadania. Col. Polemica. São Paulo: Moderna, 2010. QUARESMA, R. A. Ética, Direito e Cidadania. São Paulo: Ed. Juruá, 2008. NALINI, J. R. Ética Geral e Profissional. 8ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.
Requisitos de	Graduação em Filosofia, Sociologia, Administração de Empresas, Geografia e História

formação	
Eixo/núcleo	Formação específica: Efetivação dos processos de gerenciamento e aplicação dos conceitos da profissão
Dimensão	Normatização da ação humana, coletiva e responsável do Técnico

3) Colorado:* Subsequente:- Alimentos

Perfil do egresso	<p>Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social;</p> <p>Compreender o processo de produção, conservação, comercialização e distribuição de alimentos com ênfase no aspecto da segurança alimentar;</p> <p>Apresentar domínio das técnicas e conhecimentos em diferentes contextos e etapas do processamento, armazenamento, conservação, comercialização e distribuição de alimentos;</p> <p>Fazer uso das novas tecnologias, considerando os âmbitos da produção e da gestão de alimentos;</p> <p>Ser um agente impulsionador do desenvolvimento sustentável da região, integrando a formação técnica à humana na perspectiva de uma formação continuada;</p> <p>Posicionar-se de maneira crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade.</p>
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	
Ementa	
Carga horária	40
Bibliografia básica	
Requisitos de formação	Graduação em Filosofia, História ou Sociologia ou áreas afins
Eixo/núcleo	
Dimensão	

4) Jarú: * Concomitante/Subsequente: - Segurança do Trabalho

Perfil do egresso	<p>profissional com visão sistêmica do seu papel em relação ao meio ambiente, saúde e segurança em seu ambiente de trabalho.</p> <p>Aplica seus conhecimentos de forma e inovadora, acompanhando a evolução do setor.</p> <p>Possui conhecimento de dinâmica organizacional, podendo atuar em empresas públicas e privadas, bem como gerir seu próprio negócio.</p> <p>Age com ética profissional, sustentabilidade, iniciativa empreendedora, responsabilidade social e domínio do saber-fazer, do saber-ser, do saber-saber e do saber-conviver.</p> <p>Possui visão humanística crítica e consistente sobre o impacto de sua atuação profissional na sociedade.</p> <p>Tem habilidades de comunicação e de trabalho em equipes multidisciplinares.</p> <p>Facilita o acesso e a disseminação do conhecimento na sua área de atuação, aplica e respeita as normas de proteção e prevenção do meio ambiente, saúde</p>
-------------------	---

	<p>e segurança do trabalho. Aplica princípios ergonômicos no trabalho. Presta primeiros socorros em situações de emergência, coleta, organiza e registra dados relativos ao campo de atuação. Conhece os fundamentos de prevenção das doenças laborais, avalia os riscos profissionais a que estão expostos os trabalhadores e as formas de prevenção de acidentes de trabalho. Reconhece fatores de riscos ambientais. Identifica e avalia rotinas, protocolos de trabalho, instalações e equipamentos.</p>
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Propiciar ao aluno compreender, interpretar e discutir os acontecimentos sociais, políticos e culturais à luz da ética e da cidadania no contexto contemporâneo do mundo ocidental.
Ementa	Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário, o empregado e a sociedade. A ética empresarial e a profissional, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.
Carga horária	48
Bibliografia básica	COSTA, Jurandir Freire. A ética e o espelho da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. KORTE, Gustavo. Iniciação à ética. São Paulo: Ed. Juarez de Oliveira, 1999. NOVAES, A. (org.). Ética. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
Requisitos de formação	
Eixo	
Dimensão	

5) Calama:* Subsequente: - Edificações

Perfil do egresso	<p>capacidades de: Conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social; Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber; Refletir sobre os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber; Atuar no planejamento, projeto, execução e na manutenção de obras. Atuar no levantamento de informações cadastrais, técnicas e de custos, que irão subsidiar a elaboração do projeto ou compor o seu estudo de viabilidade. Desenvolver projetos arquitetônicos e de instalações, dando a eles a forma gráfica adequada e detalhando as informações necessárias à execução da obra. Elaborando orçamentos, processos licitatórios e licenciamento de obras. Supervisionar a execução de projetos, coordenando equipes de trabalho; Elaborar cronogramas e orçamentos, orientando, acompanhando e</p>
-------------------	--

	<p>controlando as etapas da construção; Controlar a qualidade dos materiais, de acordo com as normas técnicas; Executar levantamentos topográficos, locações de obras e demarcações de terrenos; Realizar ensaios tecnológicos de laboratório e de campo; Ter iniciativa e exercer liderança; Aplicar normas técnicas de saúde e segurança do trabalho e de controle de qualidade nos processos construtivos; Aplicar medidas de controle e proteção ambiental para os impactos gerados pelas atividades construtivas; Conhecer e aplicar normas de sustentabilidade ambiental, respeitando o meio ambiente e entendendo a sociedade como uma construção humana dotada de tempo, espaço e história;</p>
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	
Ementa	Ética e moral. A moralidade. A reflexão sobre a moralidade. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.
Carga horária	50
Bibliografia básica	<p>CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 13.ed., São Paulo: Ática, 2009. KUNG, Hans. ÉTICA global para a política e a economia mundial. Petrópolis: Vozes, 2001. SOUZA, Herbert Jose de. ÉTICA e cidadania. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2005.</p>
Requisitos de formação	
Eixo/núcleo	Instrumentalização e desenvolvimento da competência técnica
Dimensão	O sujeito e a construção do conhecimento técnico aplicado ao setor tecnológico

6) Calama:* Subsequente: - Eletrotécnica

Perfil do egresso	<p>apresentar habilidades que o capacitem para o mundo do trabalho e que em seu perfil seja um profissional que projeta, instala, opera e mantém elementos do sistema elétrico de potência. Elabora e desenvolve projetos de instalações elétricas industriais, prediais e residenciais e de infraestrutura para sistemas de telecomunicações em edificações. Planeja e executa instalação e manutenção de equipamentos e instalações elétricas. Aplica medidas para o uso eficiente da energia elétrica e de fontes energéticas alternativas. Projeta e instala sistemas de acionamentos elétricos e sistemas de automação industrial. Executa procedimentos de controle de qualidade e gestão.</p>
Disciplina	Metodologia Científica e Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	<p>Aplicar normas de metodologia em trabalhos acadêmicos e instruções de prática profissional na realização do estágio e Refletir sobre os conceitos de ética, cultura e cidadania no contexto da sociedade globalizada. “A disciplina Metodologia Científica e Ética Profissional é comum aos cursos e tem por finalidade preparar os alunos para o conhecimento das metodologias</p>

	do trabalho científico bem como para a elaboração dos requisitos teóricos que exigem o estágio.”
Ementa	Projetos de Pesquisa e Extensão. Elaboração de relatórios de estágio. Pesquisa Científica. Legislação e regulamentação do estágio. Direitos e deveres do estagiário, da empresa e da escola e processo de consecução do estágio. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. O exercício da profissão. Código de ética do profissional em eletrotécnica. Inclusão Social, Meio Ambiente, Diversidade racial, sexual, cultura, direitos humanos.
Carga horária	50
Bibliografia básica	SOUZA, Herbert José de. Ética e cidadania. São Paulo: Moderna, 1998. CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; e SILVA, Roberto da. Metodologia científica. São Paulo: Pearson, 2007. LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2004.
Requisitos de formação	Graduação em qualquer área de formação
Eixo/núcleo	Formação Específica: Efetivação dos processos de gerenciamento e aplicação dos conceitos da profissão
Dimensão	Normatização da ação humana, coletiva e responsável do Técnico.

7) Calama:* Subsequente: - Manutenção e Suporte em Informática

Perfil do egresso	Apresentar habilidades que o capacitem para o mundo do trabalho e que em seu perfil seja um profissional que execute montagem, instalação e configuração de equipamentos de informática; instale e configure sistemas operacionais desktop e aplicativos; realize manutenção preventiva e corretiva de equipamentos de informática, fontes chaveadas e periféricos; instale dispositivos de acesso à rede e realize testes de conectividade; realize atendimento help desk..
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Agir em conformidade com os princípios básicos da ética na profissão e como cidadão.
Ementa	Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética. Direitos humanos, pluralidade cultural e relações étnico-raciais no mundo do trabalho e sociedade.
Carga horária	40
Bibliografia básica	CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 13.ed., São Paulo: Ática, 2009. KUNG, Hans. Ética global para a política e a economia mundial. Petrópolis: Vozes, 2001. SOUZA, Herbert José de. Ética e cidadania. São Paulo: Moderna, 1998.
Requisitos de formação	Engenheiro Eletrônico / Engenheiro Eletricista / Engenheiro Mecânico/Sociólogo

Eixo/núcleo	Formação Específica: Efetivação dos processos de gerenciamento e aplicação dos conceitos da profissão
Dimensão	Normatização da ação humana, coletiva e responsável do Técnico.

8) Vilhena:* Subsequente:- Eletromecânica

Perfil do egresso	Atua no projeto e execução de instalações elétricas e mecânicas de equipamentos industriais conforme especificações técnicas, normas de segurança e com responsabilidade ambiental. Exerce atividades de planejamento e execução da manutenção elétrica e mecânica de equipamentos industriais, além de projeto, instalação e manutenção de sistemas de acionamento elétrico e mecânico.
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Refletir sobre os conceitos de ética, cultura e cidadania no contexto da sociedade globalizada
Ementa	Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética
Carga horária	40
Bibliografia básica	RODRIGUES, C. Ética e Cidadania. Col. Polemica. São Paulo: Moderna, 2010. QUARESMA, R. A. Ética, Direito e Cidadania. São Paulo: Ed. Juruá, 2008. NALINI, J. R. Ética Geral e Profissional. 8ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.
Requisitos de formação	Graduado em Filosofia e/ou História, Licenciatura
Eixo	Formação específica: Efetivação dos processos de gerenciamento e aplicação dos conceitos da profissão
Dimensão	Normatização da ação humana, coletiva e responsável do Técnico em Eletromecânica

9) Guajará-mirim:* Subsequente: Vigilância em Saúde

Perfil do egresso	
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Contribuir para formação ética para a melhoria do exercício da profissão e das relações sociais em geral.
Ementa	Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do auto-interesse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.
Carga horária	40
Bibliografia básica	CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 13.ed., São Paulo: Ática, 2009. GALLO, S. Filosofia: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2015.

	SOUZA, Herbert José de. Ética e cidadania. São Paulo, Editora Moderna, 2006.
Requisitos de formação	
Eixo/núcleo	Básico Ciências humanas
Dimensão	A relação do sujeito com o tempo, o espaço, os acontecimentos e a vida pessoal e coletiva

10)Jarú: * Concomitante/Subsequente: - Comércio

Perfil do egresso	desenvolver com segurança suas atribuições profissionais e lidar com contextos caracterizados por mudanças, competitividade, necessidade permanente de aprender, rever posições e práticas, desenvolver e ativar valores, atitudes e crenças, analisar tendências de mercado, elaborar estratégias de negócios e de marketing adequadas a cada caso, utilizando conceitos administrativos, econômicos e comerciais. Deverá ser um indivíduo empreendedor, responsável, criativo, crítico, diligente, pontual, consciente da ética, com espírito de liderança e participante do processo transformador da sociedade.
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Propiciar ao discente a compreensão e a interpretação dos acontecimentos sociais, políticos e culturais à luz da ética e da cidadania no contexto contemporâneo do mundo ocidental.
Ementa	Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.
Carga horária	48
Bibliografia básica	MATTAR NETO, João Augusto. 2ª Edição. Filosofia e Ética na Administração. São Paulo: Saraiva. 2010. NALINI, José Roberto. 8ª Edição. Ética Geral e Profissional. São Paulo: Revista dos Tribunais. 2011. RIOS, Terezinha Azevedo. 22ª Edição. Ética e Competência. São Paulo: Cortez. 2011
Requisitos de formação	
Eixo	
Dimensão	

11)Zona Norte:* Subsequente: - Administração

Perfil do egresso	Atitude proativa, visando suprir as necessidades logísticas dos departamentos; Habilidade para trabalhar em equipe, proporcionando um ambiente profissional saudável e harmonioso. Executar as funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques. Operar sistemas de informações gerenciais de pessoal e material.
-------------------	---

	Utilizar ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais.
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Compreender a evolução da ética profissional e cidadania ao longo da história e sua aplicação à vida prática.
Ementa	Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética. Relações étnico-raciais.
Carga horária	40
Bibliografia básica	ANTUNES, Maria Thereza Pompa. Ética. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. COTRIM, Gilberto. Fundamentos da Filosofia. São Paulo: Saraiva, 2006. GALLO, Silvio. Ética e cidadania: caminhos da filosofia: elementos para o ensino da filosofia. São Paulo: Papyrus. 2005. SROUR, Robert Henry. Ética empresarial: a gestão da reputação: posturas responsáveis. São Paulo: Campus, 2003.
Requisitos de formação	Graduação Filosofia/Sociologia
Eixo	Efetivação dos processos de gerenciamento e aplicação dos conceitos
Dimensão	Normatização da ação humana, coletiva e responsável do Técnico em Administração

12)Zona Norte:* Subsequente: - Finanças

Perfil do egresso	Constituam-se como sujeitos plenos, com formação humanística e de cultura geral integrada à formação profissional; Tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação; Atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável; Saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com diversas culturas; Sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos.
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Compreender a evolução da ética profissional e cidadania ao longo da história e sua aplicação à vida prática.
Ementa	Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.
Carga horária	40
Bibliografia básica	ANTUNES, Maria Thereza Pompa. Ética. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. COTRIM, Gilberto. Fundamentos da Filosofia. São Paulo: Saraiva, 2006. GALLO, Silvio. Ética e cidadania: caminhos da filosofia: elementos para o ensino da filosofia. São Paulo: Papyrus. 2005.

	SROUR, Robert Henry. Ética empresarial: a gestão da reputação: posturas responsáveis. São Paulo: Campus, 2003.
Requisitos de formação	Graduação Filosofia/Sociologia
Eixo	Efetivação dos processos de gerenciamento e aplicação dos conceitos
Dimensão	Normatização da ação humana, coletiva e responsável do Técnico em Administração

13)Zona Norte:* Subsequente: - Informática para Internet

Perfil do egresso	terá conhecimentos que integram a ciência e a tecnologia, respeitando as atribuições legais e as exigências do mundo do trabalho, quanto ao desempenho competente, vocação para a qualidade, redução de custos e manutenção da segurança. Em geral, trata-se de um profissional que desenvolverá ações com criatividade e, sobretudo, adaptação às novas situações do setor de sua formação. Estará apto a coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na produção e manutenção de métodos e técnicas de gestão da tecnologia de hipermídia. Especificamente, conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, o Técnico em Informática Para Internet:
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	
Ementa	Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.
Carga horária	40
Bibliografia básica	CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2005. COTRIM, Gilberto. Fundamentos da Filosofia. São Paulo: Saraiva, 2006. GALLO, Silvio. Ética e cidadania: caminhos da filosofia: elementos para o ensino da filosofia. São Paulo: Papirus. 2005.
Requisitos de formação	Graduação Sociologia ou Filosofia
Eixo	Efetivação dos processos de gerenciamento e aplicação dos conceitos
Dimensão	Normatização da ação humana, coletiva e responsável do profissional

14)Zona Norte:* Concomitante EaD: - Administração

Perfil do egresso	Constituam-se como sujeitos plenos, com formação humanística e de cultura geral integrada à formação profissional; Tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação; Atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável; Saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com diversas culturas; Sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos.
-------------------	--

Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Compreender a evolução da ética profissional e cidadania ao longo da história e sua aplicação à vida prática.
Ementa	Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética. Relações étnico-raciais.
Carga horária	40
Bibliografia básica	ANTUNES, Maria Thereza Pompa. Ética. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. COTRIM, Gilberto. Fundamentos da Filosofia. São Paulo: Saraiva, 2006. GALLO, Silvio. Ética e cidadania: caminhos da filosofia: elementos para o ensino da filosofia. São Paulo: Papyrus. 2005. SROUR, Robert Henry. Ética empresarial: a gestão da reputação: posturas responsáveis. São Paulo: Campus, 2003.
Requisitos de formação	Graduação Filosofia
Eixo	Efetivação dos processos de gerenciamento e aplicação dos conceitos
Dimensão	Normatização da ação humana, coletiva e responsável do Técnico em Administração

15)Zona Norte:* Concomitante EaD: - Cooperativismo

Perfil do egresso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constituam-se como sujeitos plenos, com formação humanística e de cultura geral integrada à formação profissional; 2. Tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação; 3. Atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável; 4. Saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com diversas culturas; 5. Sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos..
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Compreender a evolução da ética Profissional e Cidadania ao longo da história e sua aplicação à vida prática.
Ementa	Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética. Ética e Multiculturalidade. Relações éticas para a diversidade. Ética e a garantia dos direitos humanos. Sustentabilidade e cuidados éticos com o meio ambiente.
Carga horária	40
Bibliografia básica	ARRUDA, Maria Cecília Coutinho de. Fundamentos da ética empresarial e econômica. 4º ed. São Paulo. Atlas, 2009. BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

	<p>_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".</p> <p>COTRIM, Gilberto. Fundamentos da filosofia. São Paulo: Saraiva, 2006.</p> <p>GALLO, Silvio. Ética e cidadania: caminhos da filosofia: elementos para o ensino da filosofia. São Paulo: Papirus. 2005.</p> <p>SROUR, Robert Henry. Ética empresarial: a gestão da reputação: posturas responsáveis. São Paulo: Campus, 2003.</p>
Requisitos de formação	Graduação em Sociologia/Graduação em Ciências Sociais/Graduação em Filosofia
Eixo	Efetivação dos processos de gerenciamento e aplicação dos conceitos
Dimensão	Normatização da Ação humana, coletiva e responsável do técnico em cooperativismo.
	Preparar profissionais com conhecimentos técnicos que lhes permitam executar atividades de organização e assessoramento de cooperativas;

Disciplina	Fundamentos do Mundo do Trabalho
Objetivo geral	Compreender o trabalho como elemento constitutivo e como princípio educativo da formação do homem, destacando as diferentes concepções construídas historicamente acerca do trabalho.
Ementa	Conceito clássico de trabalho. As transformações do trabalho e a questão de sua centralidade. Análise das relações entre a educação e o trabalho dentro do sistema capitalista de produção.
Carga horária	40
Bibliografia básica	<p>ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.</p> <p>ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. p. 61-74. In: MARX, K; ENGELS, F. Textos, Volume 1. São Paulo: Edições Sociais, 1977.</p> <p>MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2006.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 02 de junho 2013.</p>
Requisitos de formação	Graduação em Sociologia/Graduação em Ciências Sociais/Graduação em Filosofia
Eixo	Instrumentalização e desenvolvimento da competência técnica
Dimensão	O sujeito e a construção do conhecimento técnico aplicado ao setor tecnológico
	Arquitetar habilidades pedagógicas participativas e cooperativas que possam ser replicadas no cotidiano das cooperativas;

16) Zona Norte:* Concomitante EaD: - Finanças

Perfil do	Constituem-se como sujeitos plenos, com formação humanística e de cultura
-----------	---

egresso	geral integrada à formação profissional; Tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação; Atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável; Saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com diversas culturas; Sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos.
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Compreender a evolução da ética profissional e cidadania ao longo da história e sua aplicação à vida prática.
Ementa	Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.
Carga horária	40
Bibliografia básica	ANTUNES, Maria Thereza Pompa. Ética. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. COTRIM, Gilberto. Fundamentos da Filosofia. São Paulo: Saraiva, 2006. GALLO, Silvio. Ética e cidadania: caminhos da filosofia: elementos para o ensino da filosofia. São Paulo: Papirus. 2005. SROUR, Robert Henry. Ética empresarial: a gestão da reputação: posturas responsáveis. São Paulo: Campus, 2003.
Requisitos de formação	Graduação em Sociologia e/ou Filosofia
Eixo	Efetivação dos processos de gerenciamento e aplicação dos conceitos
Dimensão	Normatização da ação humana, coletiva e responsável do Técnico em Administração

17)Zona Norte:* Concomitante EaD: - Recursos Humanos

Perfil do egresso	sujeitos plenos, com formação humanística e de cultura geral integrada à formação profissional e competência técnica e tecnológica em sua área de atuação, com base em princípios éticos, de maneira sustentável e que sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos. Assim, o egresso do Curso Técnico em Recursos Humanos Concomitante ao Ensino Médio estará habilitado a desenvolver atividades voltadas à gestão de pessoas em organizações de pequeno, médio e grande porte, mantendo o domínio das técnicas e processos que permitam atender ou até antecipar-se às demandas da organização em que atua, tendo como condições precípuas a ética e a responsabilidade socioambiental.
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Compreender as formas de comportamento ético e suas repercussões na conduta do profissional de recursos humanos.
Ementa	Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do autointeresse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização, o confronto de culturas e a diversidade racial, sexual. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. Conceitos de responsabilidade social e sustentabilidade. A atuação profissional e os dilemas éticos. O

	individual e o coletivo na moral: valores, definição e valores morais e não morais. O exercício da profissão e o código de ética.
Carga horária	40
Bibliografia básica	GALLO, Silvio. Ética e cidadania: caminhos da filosofia (elementos para o ensino de filosofia). São Paulo: Papirus. 2005. MASIP, Vicente V. Ética, Caráter e Personalidade: consciência individual e compromisso social. São Paulo: E.P.U., 2002. SROUR, Robert Henry. Ética empresarial: a gestão da reputação: posturas responsáveis. São Paulo: Campus, 2003.
Requisitos de formação	Graduação em Filosofia/ Sociologia/ Pedagogia
Eixo	Lidar com pessoas compreendendo e respeitando as diversidades, reconhecendo e identificando talentos e potenciais para garantir o desenvolvimento organizacional: objetivo relacionado às disciplinas de Relações Interpessoais e Atendimento ao Público
Dimensão / núcleo	Profissionalização

18)Zona Norte:* Concomitante EaD: - Informática para Internet

Perfil do egresso	o profissional que terá conhecimentos que integram a ciência e a tecnologia, respeitando as atribuições legais e as exigências do mundo do trabalho quanto ao desempenho com competência, vocação para qualidade, redução de custos e manutenção da segurança. Em geral, trata-se de um profissional que desenvolverá ações com criatividade e, sobretudo, adaptação às novas situações do setor de sua formação. Estará apto a coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na produção e manutenção de métodos e técnicas de gestão administrativa e de pessoas.:
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Possibilitar o conhecimento dos principais aspectos dos conceitos de ética, ética profissional e cidadania, a partir de uma reflexão a respeito dos valores do mundo contemporâneo e da importância da definição do comportamento ético para o exercício da cidadania, critérios e ações na relação de trabalho e na sociedade em um mundo globalizado.
Ementa	Ética e moral. Fundamentos de ética. A ética no pensamento ocidental. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional e a responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética.
Carga horária	60
Bibliografia básica	NEGREIRO, Davys Sleman de. Ética profissional e cidadania. Cuiabá: Ed. UFMT. 2013 CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2005. COTRIM, Gilberto. Fundamentos da Filosofia. São Paulo: Saraiva, 2006. GALLO, Silvio. Ética e cidadania: caminhos da filosofia: elementos para o ensino da filosofia. São Paulo: Papirus. 2005
Requisitos de formação	Graduação Sociologia ou Filosofia
Eixo	Efetivação dos Processos de gerenciamento e aplicação dos conceitos da

	profissão
Dimensão	Normatização da ação humana, coletiva e responsável do técnico em informática para internet

19) Zona Norte: * Concomitante EaD: - Computação Gráfica

Perfil do egresso	participa e desenvolve projetos de computação gráfica de duas ou mais dimensões, utilizando ferramentas de modelagem, ilustração, animação e educação de áudio vídeo. Atua no desenvolvimento de simuladores digitais e maquetes eletrônicas. desenvolverá ações com criatividade e, sobretudo, adaptação às novas situações do setor de sua formação. Estará apto a identificar, gerenciar e desenvolver projetos integrados de 2D, 3D, vídeo e CAD, bem como finalizar e acompanhar, a implantação de projetos gráficos e técnicos de animação, ilustração e vídeo. Além disso, estará apto a criar plantas, produtos e maquetes eletrônicas, tanto em 2D, como em 3D, a partir de técnicas de modelagem, ilustração e animação, além de editar áudio e vídeo.
Disciplina	Ética Profissional e Cidadania
Objetivo geral	Compreender a evolução da ética Profissional e Cidadania ao longo da história e sua aplicação à vida prática.
Ementa	Ética, moral e cidadania. A ética ao longo do pensamento ocidental. Capitalismo, comércio, indústria e a ética do auto interesse. O mundo do trabalho, o empresário e a sociedade. A ética empresarial, a globalização e o confronto de culturas. Ética profissional em um mundo globalizado e responsabilidade social. A atuação profissional e os dilemas éticos. O exercício da profissão e o código de ética. Relações étnico-raciais.
Carga horária	40
Bibliografia básica	ANTUNES, Maria Thereza Pompa. <i>Ética</i> . São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2012. COTRIM, Gilberto. Fundamentos da Filosofia . São Paulo: Saraiva, 2006. GALLO, Silvio. Ética e cidadania : caminhos da filosofia: elementos para o ensino da filosofia. São Paulo: Papyrus. 2005. SROUR, Robert Henry. Ética empresarial : a gestão da reputação: posturas responsáveis. São Paulo: Campus, 2003.
Requisitos de formação	Graduação em Filosofia/ou Sociologia
Eixo	Instrumentalização e desenvolvimento da competência Técnica
Dimensão / núcleo	O sujeito e a construção do conhecimento técnico Aplicado ao setor tecnológico

A N E X O S

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEPUNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ENSINO DE FILOSOFIA NA AMAZÔNIA RONDONIENSE: refletindo sobre a prática docente no ensino técnico do Instituto Federal de Rondônia.

Pesquisador: EULIENE DA SILVA GONCALVES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 02747318.8.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.098.075

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa apresentado por EULIENE DA SILVA GONCALVES, referente à Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação, do Departamento de Ciências da Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, orientadora Prof. Dr. Carmen Tereza Velanga. O estudo será realizado IFRO - todos os campi, tendo como participantes professores de Filosofia que lecionam nos cursos subsequente e/ou concomitante do IFRO, que serão submetidos à , grupo focal e observação por amostragem com roteiros abertos.

O(A) pesquisador(a) apresenta o desenho do estudo "CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Tipo de Pesquisa

Fases: bibliográfica e empírica

Abordagem: qualitativa

Tipo: descritiva-reflexiva

Instrumentos para coleta de dados: projetos pedagógicos, formulário online, grupo focal e observação por amostragem com roteiros abertos. Análise dos dados: procedimentos interpretativos à luz da análise textual discursiva (MORAES, 2003).

Sujeitos do estudo: todos os professores de Filosofia que atual no ensino técnico médio do IFRO em 2018 e amostragem de estudantes que tiveram aula de Filosofia nestes cursos.

Lócus da investigação: Ensino Técnico Médio Concomitante, Subsequente em funcionamento em

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 3.098.075

todos os campi do IFRO (20 cursos distribuídos em 8 campi)".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o ensino de Filosofia no ensino técnico do Instituto Federal de Rondônia.

Objetivo Secundário:

Identificar historicamente o lugar da Filosofia no Currículo do ensino médio brasileiro e suas metodologias. Examinar a presença de disciplinas filosóficas nos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos, subsequente e concomitante, do Instituto Federal de Rondônia. Identificar a prática das aulas de filosofia na visão dos professores e dos estudantes do ensino técnico subsequente e concomitante. Sintetizar Aspectos da formação docente dos professores de Filosofia que lecionam filosofia no ensino técnico subsequente e concomitante. Interpretar a relação entre a formação docente e a prática pedagógica dos professores ao lecionarem filosofia no ensino técnico subsequente e concomitante.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

a) os riscos de execução do projeto não estão bem avaliados* OU os riscos de execução do projeto apresenta-se divergente entre os locais de sua apresentação, exemplo: projeto, TCLE e plataforma brasil. DEVE SER IGUAL EM TODOS OS ITENS DO PROTOCOLO.

* Motivos: PESQUISADOR INFORMA NÃO HAVER RISCOS NO PREENCHIMENTO DA PLATAFORMA BRASIL, CONTRARIANDO A RESOLUÇÃO 466/12 CNS:

V - DOS RISCOS E BENEFÍCIOS

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico.

No entanto, no arquivo do instrumento faz a previsão adequada dos riscos. O CEP ESCLARECE QUE TODO O PROTOCOLO DEVE SER COERENTE NA SUAS INFORMAÇÕES NÃO PODENDO HAVER DIVERGÊNCIAS NAS INFORMAÇÕES.

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br

Continuação do Parecer: 3.098.075

b)os benefícios oriundos da execução do projeto justificam os riscos corridos, estando assim apresentados: Socialmente, refletir sobre o problema do ensino da filosofia no curso técnico é importante para ajuizar a teoria e dialeticamente orientar o ensino por meio da identificação das práticas filosóficas exitosas no ensino técnico. A partir das reflexões de Ramos (2008) pode-se entender mais ainda os tipos de curso técnico no qual encontra-se o problema e nisto a sua relevância social. Segundo a autora, os cursos técnicos subsequente devem ser para formação permanente dos trabalhadores. Os cursos concomitantes só tem significado quando os sistemas de ensino não possuem condições de ofertar o ensino médio integrado. Estas duas modalidades vem atender a necessidade imediata da população que precisa ter renda o mais rápido possível para sobreviver. Ao se buscar uma educação de qualidade é preciso, paralelamente, não desprezar a luta por sobrevivência, de muitas pessoas desfavorecidas pela estratégia econômica da atualidade, em buscar no curso técnico uma alternativa para atender suas necessidades o mais rápido possível. Desta maneira estas duas modalidades de cursos técnicos podem ser compreendidas como produtos de um tipo de sociedade específica: tecnocrata capitalista. Esta possui como modelo a ciência, a técnica, o utilitarismo, e deixa de lado os principais problemas do ser humano. É a corrida pelo lucro, mas que leva o Homem ao fracasso existencial por ficar centrado no imediatismo. Qual a contribuição da filosofia para estes trabalhadores estudantes? Está conseguindo contribuir? O que está dando certo? Refletir sobre este problema é respeitar a necessidade de tantos jovens e adultos da sociedade que se sujeitam a frequentarem as aulas de um filósofo com a esperança de que estas aulas irão ajudar em algum aspecto suas vidas. Ensinar filosofia é um problema filosófico e atualmente no Brasil há inclusive um mestrado profissional em rede nacional voltado para este problema. Cientificamente o ensino da filosofia é enquadrado na ciência da educação em especial nas pesquisas sobre didática e currículo. Há vários escritos, em sintonia com Gelamo (2009), não é o suficiente para sanar o problema do ensino da filosofia no ensino médio ou superior. Se não fosse Vandresen e Gelamo (2017, 2018) . Contudo, suas pesquisas estão voltadas para o técnico integrado, que de alguma maneira já carrega dentro de si uma proposta de abertura para além da mera técnica . Não foi encontrado até o momento nenhuma reflexão sobre o ensino da filosofia no ensino especificamente técnico. E ela está presente! Logo, a pesquisa é cientificamente relevante, pois este é um campo, não genialmente inusitado, mas inexplorado na educação.

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br

Continuação do Parecer: 3.098.075

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estruturação do projeto:

- () Bem estruturado
 (x) Permite análise adequada das questões éticas
 () Não está devidamente instruído
 () Requer maior esclarecimento sobre:

- a)
 b)
 c)..

Outras observações:

Critério de Inclusão:

•Para ser participante voluntário no questionário online e/ou no grupo focal. oCritério de inclusão: graduado em Filosofia; ter lecionado alguma disciplina completa com viés filosófico no ensino técnico subsequente e/ou concomitante oferecido pelo IFRO em 2018; aceitar convite de ser participante voluntário segundo condições expressas no TCLE do professor;•Para ser participante voluntário autorizando a observação de alguma aula de Filosofia em esteja lecionando no ensino técnico médio. oCritério de inclusão: graduado em Filosofia; estar lecionado alguma disciplina completa com viés filosófico no ensino técnico subsequente e/ou concomitante oferecido pelo IFRO em 2018; aceitar convite de ser participante voluntário segundo condições expressas no TCLE do professor;

Critério de Exclusão:

•Não participante voluntário no questionário online e/ou no grupo focal.

oCritério de exclusão:

não ser graduado em Filosofia;

não ter lecionado filosofia com viés filosófico no ensino técnico subsequente e/ou concomitante oferecido pelo IFRO em 2018;

não aceitar o convite de ser voluntário segundo condições expressas no TCLE do professor.

•Para não ser participante voluntário autorizando a observação de alguma aula de Filosofia em esteja lecionando no ensino técnico médio.

oCritério de exclusão:

não ser graduado em Filosofia;

não estar lecionando filosofia com viés filosófico no ensino técnico subsequente e/ou concomitante oferecido pelo IFRO em 2018;

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C

Bairro: Zona Rural

CEP: 76.801-059

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)2182-2116

E-mail: cep@unir.br

Continuação do Parecer: 3.098.075

CEP acompanhar o desenvolvimento do projeto. Esses relatórios devem conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.htm, bem como deve haver menção ao período a que se referem. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento.

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1241995.pdf	18/12/2018 16:33:40		Aceito
Folha de Rosto	Folha_Plataforma_Brasil_Euliane.pdf	18/12/2018 16:32:52	EULIENE DA SILVA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_Anuencia_Reitor.docx	28/11/2018 19:23:51	EULIENE DA SILVA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Neo_TCLE_Professor.docx	28/11/2018 19:23:35	EULIENE DA SILVA GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Neo_Projeto.docx	28/11/2018 19:23:11	EULIENE DA SILVA GONCALVES	Aceito
Orçamento	Neo_Orcamento.docx	28/11/2018 19:22:16	EULIENE DA SILVA GONCALVES	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	28/11/2018 19:22:01	EULIENE DA SILVA GONCALVES	Aceito
Brochura Pesquisa	Observacao.docx	18/10/2018 23:42:09	EULIENE DA SILVA GONCALVES	Aceito
Brochura Pesquisa	Grupofocal.docx	18/10/2018 23:40:23	EULIENE DA SILVA GONCALVES	Aceito
Brochura Pesquisa	Questionario2.pdf	18/10/2018 23:32:32	EULIENE DA SILVA GONCALVES	Aceito

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C

Bairro: Zona Rural

CEP: 76.801-059

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)2182-2116

E-mail: cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 3.098.075

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 20 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Elen Petean Parmejiani
(Coordenador(a))

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br