CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O ENSINO DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CEFET/RJ

Sílvio Antônio Cardoso de Castilho

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Orientadores:

Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto

Profa. Dra. Talita de Oliveira

Rio de Janeiro

Março de 2018

O ENSINO DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CEFET/RJ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação de Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Sílvio Antônio Cardoso de Castilho

Banca Examinadora:

Felipe Gonçalves Pinto

Presidente, Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto – PPFEN/CEFET/RJ

Talita de Oliveira

Profa. Dra. Talita de Oliveira – PPFEN/CEFET/RJ

Francisco José Dias Moraes

Prof. Dr. Francisco José Dias de Moraes – PPGFIL /UFRRJ

Nara Maria Carlos de Santana

Profa. Dra. Nara Maria Carlos de Santana – PPFEN/CEFET/RJ

SUPLENTES

Prof. Dr. Luis César Fernandes de Oliveira – PPFEN/CEFET/RJ

Profa. Dra. Liliane Barreira Sanchez – PPGEA /UFRRJ

Rio de Janeiro

Março de 2018

RESUMO

O ENSINO DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CEFET/RJ

Sílvio Antônio Cardoso de Castilho

Orientadores:

Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto

Profa. Dra. Talita de Oliveira

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação de Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em filosofia e ensino.

Este trabalho procurou trazer um olhar mais atento sobre a trajetória do ensino de filosofia nos cursos técnicos no Brasil e em especial sua implementação nos cursos técnicos integrados do CEFET/RJ. Além disso, buscamos problematizar o ensino de filosofia como disciplina e suas nuances e importância na formação dos educandos e a dicotomia entre formar um cidadão e um profissional. Os objetivos desta pesquisa foram: discutir a trajetória da filosofia no Brasil, bem como se deu a implantação dos cursos técnicos integrados; identificar alguns pressupostos sobre o trabalho dos docentes de filosofia do CEFET/RJ em relação a maneira de se trabalhar os conteúdos e temas, e as formas de avaliação utilizadas. A metodologia aplicada para esta pesquisa envolveu, além da revisão de literatura, a realização de um grupo focal, promovendo uma entrevista com alguns professores de filosofia da instituição, buscando responder às questões propostas nos objetivos deste trabalho. Os resultados mostraram que os professores são jovens e qualificados, trabalham de forma coesa e estão sempre buscando se reunir para discutir o ensino de filosofia e como integrá-lo às demais disciplinas. Segundo eles, o processo de integração ainda não é efetivo, ele foi proposto tendo como preocupação maior a preservação da carga horária dos docentes, não havendo uma discussão de como o ensino integrado funcionaria. Os professores da disciplina de filosofia desenvolvem seus trabalhos de forma temática e a avaliação é processual e continuada. Atualmente estão preocupados com a manutenção da filosofia nas matrizes curriculares em função da reformulação do ensino médio.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino técnico integrado. Grupo focal.

Rio de Janeiro

Março de 2018

ABSTRACT

TEACHING OF PHILOSOPHY IN THE CEFET/RJ INTEGRATED HIGH SCHOOL COURSES

Sílvio Antônio Cardoso de Castilho

Advisors:

Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto

Profa. Dra. Talita de Oliveira

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ as partial fulfillment of the requirements for the degree of Master in teaching Philosophy.

This work sought to bring a closer look on a trajectory of philosophy teaching in technical courses in Brazil and in particular, its implementation our integrated technical courses of CEFET/RJ. In addition, we seek to problematize the teaching of philosophy as a discipline and its nuances and importance in the education of students and a dichotomy between training a citizen and a professional. The objectives of this research were: to discuss the trajectory of philosophy in Brazil, as well as the implantation of integrated technical courses; to identify some assumptions about the work of philosophy teachers of CEFET/RJ in relation to the way of working the contents and themes and the forms of evaluation. An applied methodology for this research involved not only the review of literature, but also an accomplishment of a focus group, promoting an interview with some philosophy teachers of the institution, seeking to answer the questions proposed in the objectives of this work. The results showed that the teachers are young and qualified, they work in a cohesive way and are always looking to get together to discuss philosophy teaching and how to integrate the other disciplines. Although it is not effective, it was proposed having as main concern the preservation of teachers' workload, and there is no discussion of how integrated teaching would work. The philosophy teachers work in thematic form and the evaluation is procedural and continuous. They are currently concerned with maintaining the philosophy in curriculum matrices due to the reformulation of secondary education.

Key words: Philosophy. Integrated technical education. Focus group.

Rio de Janeiro

Março de 2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C352 Castilho, Sílvio Antônio Cardoso de
O ensino de filosofia nos cursos de ensino médio integrado do CEFET/RJ / Sílvio Antônio Cardoso de Castilho.—2018.
84f. + anexos : il.color. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2018.
Bibliografia : f. 76-84
Orientadores : Felipe Gonçalves Pinto
Talita de Oliveira

1. Filosofia (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Ensino técnico. 3. Ensino integrado. 4. Grupos focais (Técnica de entrevista). I. Pinto, Felipe Gonçalves (Orient.). II. Oliveira, Talita de (Orient.). III. Título.

CDD 107

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho só foi possível graças ao apoio que recebi de muitas pessoas, dentre elas gostaria de citar alguns nomes.

Aos meus pais, *in memorium*, fundamentais na minha formação como ser humano e que muito se orgulhariam pela conclusão deste meu trabalho.

Ao meu companheiro Lucivânio Oliveira, por todo apoio dado nesta trajetória.

Aos meus orientadores, Felipe Pinto e Talita de Oliveira, pela paciência e dedicação nesta longa caminhada, dando-me forças para continuar apesar de todas as atribulações que enfrentei nesta dissertação, além do esforço em me ensinar e corrigir os erros cometidos durante a pesquisa.

Aos colegas de mestrado, pelos ensinamentos compartilhados.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 8

I. ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL – IDAS E VINDAS 12

II. OS CURSOS TÉCNICOS E SUAS MODALIDADES NO BRASIL – DOS PRIMÓRDIOS À ATUALIDADE 19

III. METODOLOGIA DA PESQUISA 28

III. 1 Referencial Teórico 31

III. 2 Grupo Focal 34

III.3 Interpretação dos dados 38

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO 40

IV.1 Trajetória dos professores de filosofia no CEFET/RJ e o caminho percorrido pela disciplina 41

IV.2 Cursos técnicos integrado no CEFET/RJ 45

IV.3 Análise sobre metodologia de ensino da filosofia no CEFET/RJ 50

IV.4. Processo de avaliação na disciplina de filosofia no CEFET/RJ 55

IV.5. Utilidade da Filosofia 58

V. PRODUTO DIDÁTICO – PORTAL FILOSOFIA VIVA 65

CONSIDERAÇÕES FINAIS 72

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 76

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 85

ANEXO II - QUESTÕES-GUIA PARA O GRUPO FOCAL 87

ANEXO III - CRONOLOGIA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL 88

ANEXO IV - Objetivos do ensino de filosofia na 1ª versão da BNCC para o ensino médio. 2015 90

ANEXO V - Objetivos do ensino de filosofia na 2ª versão da BNCC para o ensino médio. 2016. 92

ANEXO VI - Transcrição do áudio do grupo focal 94

INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou trazer um olhar mais atento sobre a trajetória do ensino de filosofia nos cursos técnicos no Brasil, especialmente a sua implementação nos cursos técnicos integrados do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), e ainda pesquisou como os docentes dessa instituição pensam a disciplina.

Causa-nos estranhamento que uma disciplina tida como importante, a filosofia, tenha sido várias vezes no decorrer da história retirada do currículo ou inserida nele de forma optativa. Também nos causa estranhamento a resistência que por vezes essa disciplina encontra por parte da comunidade escolar, que questiona a importância dela e da sua "utilidade" dentro da matriz curricular dos cursos das áreas técnicas, sob a alegação dela ocupar uma carga horária que seria melhor aproveitada se utilizada para lecionar disciplinas de cunho técnico e prático.

A problemática que se apresenta é: qual a importância/utilidade da disciplina de filosofia em cursos técnicos de Ensino Médio? Nesse sentido, quando analisamos as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas no art. 35 da LDB (BRASIL, 1996), os objetivos propostos buscam:

> [...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo; c) o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Nesse contexto, percebe-se que a filosofia tem a possibilidade de contribuir para o alcance destas finalidades que vão ao encontro do pensamento platônico que afirmava

que a Filosofia devia buscar a verdade, o belo e o bom. Por esse motivo, o pensamento filosófico muito tem a contribuir com a preparação dos estudantes no que concerne ao desenvolvimento da autonomia intelectual, moral e ética.

Este trabalho foi estruturado em cinco capítulos, de tal forma que os temas apresentados em cada capítulo contribuíssem para uma interpretação mais concisa e completa do tema abordado na dissertação. Sendo assim, o primeiro capítulo tratará do ensino de filosofia no Brasil, desde a sua introdução no currículo e as oscilações que ocorreram ao longo da sua trajetória.

Do ponto de vista das diretrizes curriculares para o Ensino Médio, definidas pela LDB no Artigo 36 da sua redação original, § 1º de sua redação primeira, destaca-se: "o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (inciso III). A legislação educacional brasileira parecia reconhecer, em alguma medida, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatizou a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena.

Em junho de 2008, a disciplina de filosofia se torna obrigatória nos currículos do ensino médio, nas três séries, através da Lei nº 11.684, promovendo assim uma alteração na LDB 9.394/96, na qual a filosofia era apresentada apenas como domínio dos conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania, disposto no art. 36; § 1º; item III.

Todavia, em março de 2017, é publicada uma atualização da LDB, conhecida como Reforma do Ensino Médio em que, no seu artigo 35-A; §2º, prevê a obrigatoriedade de estudos e práticas de filosofia, arte, educação física e sociologia, não ficando claro até o momento, como estes se darão.

No segundo capítulo da dissertação, será lançado um olhar sobre a trajetória da criação de cursos técnicos no Brasil, com base nos autores Pereira (2003), Moura (2007), Garcia (2000), Brandão (2009), Pacheco (2011), entre outros. Para facilitar o objeto de estudo, a pesquisa foi delimitada utilizando-se o percurso histórico do CEFET/RJ.

Pereira (2003) faz uma revisão sobre a implantação dos cursos técnicos no Brasil desde a década de 1930 até o início do século XXI, defendendo a ideia de que os Centros de Educação Tecnológica deveriam propor cursos que atendessem aos interesses locais, contribuindo para o crescimento regional. No trabalho de Moura (2007), o foco é a

formação de jovens e adultos em cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, sendo que, para a concretização desta proposta, é necessária uma estruturação adequada dos Centros de Educação profissional, promovendo uma formação adequada do seu corpo docente, além de uma organização curricular adaptada ao público adulto, desenvolvendo inclusive grupos de pesquisa sobre o assunto. Garcia (2000) segue na mesma linha de raciocínio de Moura (2007), criticando a forma como a política nacional disponibiliza cursos profissionalizantes focados unicamente na formação de mão de obra para atender às demandas do mercado, sem a preocupação de promover uma formação integral que permita que os educandos possam avançar seus conhecimentos em outras áreas.

Brandão (2009) faz uma revisão histórica sobre o CEFET Celso Suckow no que tange aos conceitos de cursos técnicos, formação tecnológica e educação tecnológica. A autora, aponta ainda para uma dificuldade de compreensão entre estes termos devido principalmente às políticas públicas propostas pelo poder executivo que não são claras nas suas regras e ações, além da falta de organização administrativa e pedagógica que atendam efetivamente para a formação ampla do cidadão. Por sua vez, Pacheco (2011) traz uma análise histórica sobre a criação dos institutos federais de educação tecnológica, mostrando que eles surgem com o propósito de promover uma melhor democratização do conhecimento, procurando atuar localmente atendendo os interesses de uma determinada região, permitindo que os jovens possam obter uma formação ampla e ao mesmo tempo uma formação técnica, oportunizando assim que possam atuar no mundo do trabalho.

No terceiro capítulo, encontraremos a descrição da metodologia da pesquisa, como o trabalho foi desenvolvido e os meios utilizados para realizar a geração dos dados. O trabalho foi desenvolvido com um grupo de professores de filosofia do CEFET/RJ, utilizando para a geração de dados a técnica de grupo focal, analisando posteriormente os resultados apresentados pelos docentes.

Em seguida, no quarto capítulo, serão analisados os discursos apresentados pelo grupo focal, por meio da transcrição das falas dos docentes, em que três pontos foram mais relevantes: Trajetória dos professores de filosofia no CEFET/RJ e o caminho percorrido pela disciplina; Cursos técnicos integrado no CEFET/RJ e Análise sobre metodologias de ensino de filosofia no CEFET/RJ.

Após analisar os resultados, ficou clara a importância atribuída à disciplina de filosofia nos cursos de ensino médio integrado. Os professores comentaram sobre a

preocupação em relação ao futuro da disciplina na instituição mediante a reforma do ensino médio proposta pelo governo federal e ainda a busca de alternativas metodológicas diversificadas de ensino e avaliação.

No quinto capítulo, apresentarei o produto didático relacionado a esta pesquisa. Trata-se de um portal chamado FILOSOFIA VIVA, um espaço virtual onde os internautas terão acesso a documentos que tratam sobre o ensino de filosofia, metodologias de ensino para a disciplina e vivencias pedagógicas.

Desta forma, os objetivos desta dissertação do Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino são: conhecer a trajetória da implantação do ensino de filosofia nos cursos técnicos integrados do CEFET/RJ e apresentar o pensar dos docentes da instituição sobre a disciplina de filosofia, com o intuito de conhecer e repensar o seu papel no ensino médio. Esperamos, ainda, com este trabalho, obter mais dados sobre a prática da filosofia nas escolas brasileiras e colaborar para uma reflexão crítica sobre os temas: educação, filosofia, ensino e cursos técnicos integrado ao ensino médio.

I. ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL – IDAS E VINDAS

A trajetória do ensino de Filosofia no Brasil iniciou-se com os religiosos da Companhia de Jesus, no século XVI (1553). Foram eles que exerceram maior influência na primeira fase da História da Educação no Brasil. "Os jesuítas eram os responsáveis pela educação e catequese dos povos das colônias procurando sempre propagar e fortalecer a fé cristã" (SCHMITZ, 1994. pág. 48). Mazai e Ribas (2001) retomam o pensamento estabelecido por Cartolano (1985), que descreve a Educação no Brasil como sendo voltada para os setores da elite dirigente, mantendo o ensino com conteúdo livresco, formal, retórico e gramatical, buscando atender apenas às classes mais abastadas da época.

Nesse sentido, de 1549 a 1759, viveu-se a chamada hegemonia jesuítica, período em que a educação era fornecida por meio de catequese. Ou seja, estava relacionada à educação religiosa.

> A Ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, parece que no começo não figuravam esses entre os propósitos, que eram antes a confissão, a pregação e a catequização. Seu recurso principal eram os chamados "exercícios espirituais", que exerceram enorme influência anímica e religiosa entre os adultos. Todavia pouco a pouco a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as atividades da Companhia. (LUZURIAGA, 1975, pág. 118-119 apud SHIGUNOV NETO & MACIEL, 2008)

De acordo com Shigunov Neto e Maciel (2008), as causas da expulsão dos jesuítas do Brasil parecem envolver questões políticas e ideológicas. Para os autores, a educação jesuítica estava em conflito com as ideias de um novo homem, o burguês, mais ligado ao comércio. Além disso, a modernidade cobrava a separação da educação e da religião. Os princípios liberais estavam em voga.

Em relação ao cunho político da expulsão da Companhia de Jesus, Teixeira Soares (1961, apud SHIGUNOV NETO & MACIEL, 2008) aborda que as reformas elaboradas pelo Marquês de Pombal, em seu mandato como ministro, visavam a transformar e adaptar a sociedade portuguesa aos movimentos sociais, econômicos e políticos que

estavam ocorrendo na Europa do século XVIII, principalmente relacionadas ao liberalismo.

De acordo com Vita (1969), a destruição da doutrina educacional dos jesuítas foi importante para o surgimento de métodos educacionais mais atualizados. Alves (2002) reforça ainda que Pombal propôs, como base da educação no país, um ensino laico e liberal, desconstruindo a estrutura pedagógica elaborada pelos jesuítas, sem, entretanto, colocar algo equivalente do ponto de vista estrutural. A filosofia compreendia naquele período como "ciência natural", sendo voltada ao utilitarismo, atendendo aos interesses da burguesia.

No período imperial, ocorreram algumas modificações em relação ao ensino de filosofia. Em 1834, surgem os primeiros cursos superiores profissionalizantes e o secundário, sendo pré-requisito para o ingresso nestes cursos. Em 1838, a filosofia passa a ser obrigatória e continua arbitrária, retórica e enciclopédica. Seguindo uma linha positivista vinda principalmente das escolas francesas, "... nas províncias, a filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século..." (CARTOLANO, 1985, pág.28 apud MAZAI & RIBAS, 2001).

As idas e vindas da filosofia na educação brasileira tiveram a seguinte trajetória do império até os governos militares: a disciplina saiu do currículo com a Reforma Benjamin Constant em 1890, que visava principalmente a parte científica. Ela só retornou aos currículos em 1901 com a Reforma Epitácio Pessoa, que já reforçava a parte literária, incluindo lógica no 6º ano do ensino fundamental. Com a Reforma Rivadávia Corrêa de 1910-1914, retirou-se novamente a disciplina dos currículos. Em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, através do decreto nº 11.530, a filosofia volta a ser contemplada em um curso facultativo, à parte das disciplinas obrigatórias. Com a Reforma Rocha Vaz, entre 1925 até 1930, a filosofia volta a ser obrigatória no 5º e 6º anos do ensino fundamental (CARTOLANO, 1985 apud ALVES, 2002).

Duas reformas despertaram mudanças na educação brasileira a partir de 1930. A primeira, em 1931, conhecida por Reforma Francisco Campos que propunha que a educação não objetivasse apenas a preparação dos jovens para ingressar nos cursos superiores, mas buscando uma formação humanística para todos os setores da vida, ou seja, uma formação integral que permitisse tomar decisões claras e seguras em qualquer

situação de sua existência. A segunda reforma ocorreu em 1942, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário através do decreto 4.244, que dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio (quatro anos) e o colegial (três anos), sendo que o colegial ainda era subdividido em científico e clássico. "A filosofia era disciplina comum aos cursos clássico e científico e deveria ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude no curso clássico" (CARTOLANO, 1985, pág. 59 apud MAZAI & RIBAS 2001), evidenciando uma nítida distinção entre o ensino de Filosofia para os jovens que ocupariam cargos de lideranças políticas, curso clássico, em detrimento dos que fariam curso para ocupar as áreas de serviços em geral, o científico.

Pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5692/71, que foi imposta verticalmente, sem ocorrer uma ampla discussão na sociedade sobre as necessidades educacionais do país, o ensino de Filosofia tornou-se facultativo no Brasil, sendo substituído por componentes doutrinários como Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, OSPB. Investiu-se no ensino profissionalizante, como já foi anteriormente citado e com conceitos tecnicistas.

> Ficou muito claro, a partir daí, que o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade (CARTOLANO, 1985, pág.74 *apud* MAZAI & RIBAS 2001).

Cerletti (2009, pág. 79) apontou que a Filosofia, enquanto componente curricular pode também se realizar, caso não se ensine criticamente, de maneira acrítica e ornamental, ou seja, como teoria longínqua da prática, uma repetição de doutrinas obscuras. Para ele:

> "se ensinar filosofia implica ensinar a filosofar, deve-se esperar sempre de quem "aprende" a intervenção ativa no perguntar filosófico e na busca de respostas, e isso não se pode levar adiante a não ser sob certas condições que o professor deverá poder viabilizar." (pág. 79)

Com o processo de redemocratização ocorrido após a ditadura militar, a disciplina de filosofia foi voltando aos currículos gradativamente, mas de forma optativa. Após um longo período de discussão educacional, foi proposta uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), porém a filosofia surgiu no documento de forma confusa, no art. 36, § 1º, item III "– domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania". Neste texto, não ficava claro como estes conhecimentos seriam trabalhados nas escolas, dando margem para que profissionais não licenciados na área lecionassem filosofia, além de dificultar a escolha dos temas a serem apresentados. A Filosofia ficou à margem por mais algum tempo. (MAZAI & RIBAS, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram editados em 1999 e a filosofia apareceu para complementação dos temas transversais. Esta questão foi modificada através da Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008), em que então aparece a filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio. (MAZAI & RIBAS, 2001).

Ao se tornar obrigatória em todas as séries do ensino médio, a partir da Lei supracitada, os professores com habilitação em Ensino de Filosofia retomaram seu posto e passaram a tratar os temas pertinentes a esta disciplina na escola.

É sabido que a trajetória do ensino de Filosofia no país em vários momentos históricos foi colocada como pouco relevante para formação educacional. Sendo assim, o corpo docente, principalmente os que não possuíam licenciatura na área e atuavam nas instituições de ensino, demonstravam insegurança na delimitação dos temas a serem abordados no ensino de filosofia que tinham relevância para o alunado, em especial para os alunos dos cursos técnicos (CERLETTI, 2009).

Ao discutir a filosofia no ensino médio, Alves (2002, pág. 54) apresentou que "todas as vezes que a filosofia teve seu espaço reduzido no currículo coincidiram com os momentos em que a legislação federal tornou-a optativa ou quando se pronunciou de forma ambígua e contraditória a seu respeito". A disciplina de filosofia e outras de áreas afins sempre sofreram por estarem subordinadas aos interesses dos gestores que estavam no poder e por não estarem consolidadas no currículo nacional,

Filosofar requer liberdade de pensamento que não pode estar sob a tutela de ideologias, religiões e projetos políticos.

> "a educação filosófica deve ser preservada ou estendida onde já exista, criada onde ainda não exista, e denominada explicitamente ‘filosofia’; a educação filosófica deve ser assegurada por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinada a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico." (UNESCO, 1995, pág. 13).

No final de 2016, surgiu a Medida Provisória nº 746 - (MP 746), transformada na lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017. A MP 746 foi elaborada pelo Ministério da Educação e defendida pelo ministro Mendonça Filho, que assumiu a pasta, após a posse de Michel Temer na presidência da República em setembro de 2016. Especialistas alertaram que as mudanças precisavam ser abertamente discutidas com a sociedade, e não implementadas por uma Medida Provisória (MP), neste mesmo sentido o Procurador-geral da República, Rodrigo Janot, enviou parecer ao Supremo Tribunal Federal (STF) no qual afirmava que uma reforma no ensino médio via MP é ilegal (FAJARDO, 2017). Esta MP foi aprovada sem que houvesse antes um amplo debate com a população. Esta lei visa a reformulação da LDB no seu formato e o conteúdo pedagógico da etapa escolar do ensino básico, principalmente promovendo alterações na estrutura do ensino médio, por meio de escolas em tempo integral. Além disso, a carga-horária passaria para 1.400 horas.

No art. 35-A, inciso IV, parágrafo 2º, a LDB passou a vigorar através da lei 13.415 com a seguinte redação: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. No entanto, tal inclusão não significa que as escolas oferecerão tais disciplinas no rol de optativas. (BRASIL, 2017).

A lei 13.415/2017 traz de volta a dicotomia entre formação geral humanística e a profissional – lançada pelo Governo FHC com o Decreto 2.208/97 –, mas vai além, ao propor também a separação entre a base comum nacional e as áreas de ênfases do conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas e naturais e ensino técnico profissional.

Neste sentido, a lei 13.415 rompeu com as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação técnica profissional, que defendiam a integração dos currículos escolares, sem distinção de blocos de modo a privilegiar a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. O art. 5º, item VI do CNE 2/2012 trazia o seguinte texto: "integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização". Percebe-se que, na nova legislação, esta integração não fica evidenciada. No parágrafo 2º do art. 8º da Resolução CNE/CEB 2/2012 é taxativo ao dizer que:

> A organização por áreas de conhecimento não diluiu nem excluiu componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implicou no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Para implementação efetiva da Lei 13.415, há a necessidade de formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino básico. Este documento deverá nortear os temas essenciais que precisam ser trabalhados nos diversos componentes curriculares, sendo que os estados e municípios terão autonomia para definir os conteúdos a serem trabalhados em todas as séries de acordo com as particularidades regionais e locais. Esse posicionamento parece responder à exigência de que a Base seja prescritiva sem ser impositiva, contemplando ainda os currículos estaduais e municipais em suas diversidades regionais e de percurso formativo.

O governo publicou em dezembro de 2017 a BNCC referente ao ensino infantil e fundamental, sendo aguardado as normas da BNCC para o ensino médio, que deve ser publicada em 2018.

Duas versões preliminares da BNCC para o ensino médio foram apresentadas, uma em 2015 e outra em 2016. Em ambas, a filosofia aparece como componente curricular, todavia na primeira versão os temas foram distribuídos nos três anos do ensino médio, contendo apenas doze objetivos a serem alcançados (ANEXO IV), enquanto que na segunda versão os conteúdos foram organizados em unidades curriculares e surgiram

mais quatro objetivos (ANEXO V), ampliando um pouco as orientações de como a filosofia deve ser trabalhada na escola.

São muitas dúvidas e incertezas sobre o futuro do ensino de filosofia no país, esperamos encontrar respostas para elas na esperada versão final da BNCC. A nova legislação pode gerar uma modificação no ensino de filosofia no ensino médio muito drástica, fazendo com que ela corra gradualmente o risco de ser eliminada do currículo, como disciplina escolar, ou diminuindo a dimensão de sua importância. É necessário um amplo e criterioso debate dessa reforma com toda a sociedade bem como um acompanhamento muito atento dos efeitos dessas mudanças.

II. OS CURSOS TÉCNICOS E SUAS MODALIDADES NO BRASIL – DOS PRIMÓRDIOS À ATUALIDADE

A relação entre a educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade entre educação propedêutica, voltada à elite para a formação de futuros dirigentes versus a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos, os abandonados, e os moradores dos Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (MOURA, 2007).

Garcia (2000) cita que, no Brasil, a formação do trabalhador esteve sempre relacionada com a questão da servidão, sendo os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício. Neste contexto, a autora cita Fonseca (1961, pág. 68) que afirmou: "...habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais".

Nesse contexto, a história da educação profissional no Brasil iniciou-se com o surgimento da aprendizagem dos ofícios manufatureiros. Pereira (2003, pág. 15) explica que os jovens eram encaminhados para estas "escolas com o propósito de aprenderem profissões como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outras, para que pudessem servir às classes dominantes".

Percebemos que o aprendizado desses ofícios, desde a colonização, destinava-se para os pobres e aqueles que não tinham condições de fazer um curso superior, ficando presos ao chão de fábrica, controlados pelos abastados da sociedade, que tinham oportunidade de estudar em faculdades europeias.

Assim que a família real portuguesa desembarcou no Brasil, em 1808, revogou-se o alvará de funcionamento dos ofícios manufatureiros e D. João VI criou o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender a educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000).

Segundo Pereira (2003), em 1889, no final do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma

população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrícola, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas.

Brandão (2009) expôs que, nos primeiros anos da república, a educação ainda mantinha as características do período colonial e imperial, sendo que as organizações de instituições profissionalizantes apresentavam caráter assistencialista, não havendo uma preocupação efetiva com a formação de uma força de trabalho qualificada. Não havia uma política educacional em nível nacional e faltava regulamentação para a educação em todo o país.

O Presidente da República Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto n° 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (PACHECO, 2011).

Em 23 de setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566, criaram-se em vários estados brasileiros, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices", direcionadas à formação profissional, com base artesanal e assistencialista – formalmente estabelecida para atender aos pobres, não ultrapassando o nível primário de educação. (BRANDÃO, 2009; PACHECO, 2011).

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário e a escola técnica A escola situada no Rio de Janeiro, atualmente denominada CEFET/RJ, naquela ocasião, passou a se chamar de Escola Técnica Nacional. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos estavam habilitados a exercer uma profissão específica, auxiliando no crescimento do país. Entretanto estes cursos não os habilitavam a seguir um curso superior. Através do decreto supracitado, foram estabelecidas as bases de organização da rede federal de ensino industrial – devendo ministrar cursos de 1º ciclo (industriais e de mestria) e de 2º ciclo (técnicos e pedagógicos).

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), fortaleceu-se ainda a necessidade de oferta de cursos de formação puramente técnica, com o propósito de estreitar a relação entre Estado e economia. Pela primeira vez, contemplou-se o setor de

educação com 3,4% do total de investimentos previstos (PACHECO, 2011; PEREIRA, 2003).

O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganharam autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificou-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. Um dos nomes de destaque nas discussões pedagógicas a respeito da consolidação dos cursos técnicos no Brasil foi Celso Suckow da Fonseca, engenheiro nascido em 1905, no Rio de Janeiro (PACHECO, 2011).

Sendo uma referência nacional quanto ao ensino profissionalizante industrial, Celso Suckow publicou, em 1961, uma obra que se tornou referência sobre a história deste ensino no Brasil, História do ensino industrial no Brasil (BRANDÃO, 2009). O pensamento do engenheiro e educador Celso Suckow da Fonseca mantém sua atualidade. Preconizando o valor do ensino industrial e, portanto, da formação para o trabalho, ele também se dedicou à educação como direito de todas as camadas da população, tendo defendido a República diante da Monarquia, no que diz respeito à democratização da educação.

Ele dirigiu o CEFET/RJ por diversos períodos, até seu falecimento em 1966. Em 1967, Celso Suckow foi homenageado pelos serviços prestados à escola, passando a dar nome à instituição através do Decreto-lei 181, de 17/02/1967 (FRANCO & GONTIJO, 1999).

As escolas técnicas focavam especificamente na formação profissional na década de 1970, procurando atender às demandas propostas pelo governo, que buscava o crescimento tecnológico com a implantação de indústrias automotivas no país.

Assim que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 foi implantada, tornou-se compulsória a formação de profissionais técnicos nas escolas de segundo grau, sendo que as escolas deveriam atender o currículo do segundo grau. Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Esta mudança conferiu àquelas instituições mais uma

atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estendeu às outras instituições bem mais tarde (PACHECO, 2011).

As escolas técnicas iniciaram de forma gradativa a implantação de cursos superiores nos seus espaços, porém o foco continuava sendo a formação técnica ou tecnológica, por isso a criação da engenharia de operação, um curso tecnológico que aparentemente serviria para formar profissionais que atuariam como professores nos cursos técnicos vinculados à engenharia. O curso tinha uma duração de apenas três anos, enquanto as demais engenharias duravam cinco anos para formar o profissional. Problemas foram apontados pelo conselho de engenharia em reconhecer o curso de engenharia de operação, que mais tarde contribuiu para a criação dos cursos superiores de tecnologia ou cursos de formação de tecnólogos (BRANDÃO, 2009).

Em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (PEREIRA, 2003). Este processo ficou conhecido como "cefetização" do ensino (REIS, 1999; CIAVATTA, 2006). Neste contexto, estes autores apresentaram os problemas que foram detectados nos CEFETs, pois pouco a pouco deixaram de proporcionar a formação técnica de nível médio exclusivamente, para ofertar cursos superiores e seus alunos desenvolveriam autonomia para seguir carreira universitária ou técnica.

Após ser sancionada a Lei 9.394/96, considerada como a segunda LDB, dispôs sobre a Educação Profissional num capítulo separado (Capítulo III – art. 39 a 42), da Educação Básica, com o seguinte texto:

> **Art. 39.** A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

> **Parágrafo Único.** O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.
> **Art. 40.** A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
> **Art. 41.** O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.
> **Parágrafo Único.** Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.
> **Art. 42.** As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Percebe-se que a educação profissional, que até então era constituída de cursos voltados para os marginalizados da sociedade, oportunizando uma formação técnica que não permitia sua ascensão educacional e que era isolada do ensino médio, amplia seus horizontes, permitindo a partir de então que qualquer indivíduo possa fazer um curso de formação técnica, favorecendo a inclusão social e democratização e reconhecendo as competências adquiridas fora do sistema escolar certificando o profissional por seu conhecimento. Não mencionava, entretanto, como se daria a progressão para o ensino superior.

Com o Decreto nº. 2.208/97, surgiu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidas como a Reforma da Educação Profissional. Os cursos técnicos passaram a ser oferecidos de duas formas: concomitante ao ensino médio, em que o estudante deveria fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma era a Sequencial, destinada a quem já havia concluído o ensino médio e, portanto, após a educação básica.

Nessa mesma direção, a Portaria no 646/97 determinou que, a partir de 1998, a oferta de vagas de cada instituição federal de educação tecnológica no ensino médio correspondesse no máximo a 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997, conhecidos por cursos técnicos integrados ao ensino médio,

conjugando os conteúdos do ensino médio e as disciplinas específicas da educação profissional.

Vale ressaltar que a manutenção de 50% da oferta do ensino médio na Rede Federal não era a intenção inicial dos promotores da reforma. Ao contrário, a ideia era extinguir definitivamente a vinculação das instituições federais de educação tecnológica com a educação básica. Na verdade, a manutenção desses 50% foi fruto de um intenso processo de mobilização ocorrido na Rede, principalmente entre 17 de abril e 14 de maio de 1997, datas de publicação do Decreto no. 2.208 e da Portaria no. 646, respectivamente (PACHECO, 2011).

No início do governo Lula em 2003, retomou-se a discussão acerca do Decreto no. 2.208/97, principalmente na questão referente à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional. Houve grande movimento nos sindicatos relacionados às escolas técnicas e, no período de 2003 a 2004, ocorreu um grande debate discutindo-se o ensino médio e a educação profissional. Nesse contexto, iniciou-se a reflexão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica (MOURA, 2007). Saviani (2003) avançou nesta discussão sobre a educação politécnica sustentando que, para a preparação ao mundo do trabalho, não poderíamos deixar de lado a sua formação humanística e até mesmo corporal. Só assim poderíamos formar indivíduos, trabalhadores, em condições de compreender histórica e filosoficamente sua existência e suas atividades.

Surgiram, nesta perspectiva, os cursos técnicos integrados, por meio do Decreto 5.154/2004 e da Lei 11.741/2008, buscando proporcionar aos jovens uma formação técnica com o adicional de conteúdos propedêuticos, permitindo assim a continuidade dos estudos para aqueles que assim desejassem. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, pág. 43), “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ´travessia´ para uma nova realidade”.

Com a lei 11.741/2008, a LDB adquiriu, em seu Capítulo II – Da Educação Básica, uma seção separada para a Educação Profissional Técnica de nível médio (seção IV-A, artigos 36-A a 36-D), dando orientações de como deve ser tratado o ensino profissionalizante no país e ampliando as possibilidades de os jovens escolherem uma

formação profissional e poderem seguir seus estudos no ensino superior, algo que não era permitido anteriormente, como citado acima.

Devido a sua importância para o nosso trabalho, cito de forma direta os artigos que tratam da educação profissional técnica de nível médio, descrito na lei 11.741/2008:

> **Art. 36-A.** Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.
> **Parágrafo único.** A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.
> **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.
> **Parágrafo único**. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:
> I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
> II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
> III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.
> **Art. 36-C**. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, 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:
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de inter complementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.
> **Art. 36-D.** Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.
> Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com

> aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. ”

Esta possibilidade permitiu que os jovens tivessem autonomia de dar prosseguimento aos seus estudos, além de atuar como técnicos. Ainda, essa formação integral permitiu também que eles obtivessem compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientá-los à realização de múltiplas escolhas profissionais e compreender melhor o mundo que os rodeia, tornando-os mais observadores, analíticos e críticos (MOURA, 2007).

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano. A mencionada lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação.

Para uma visão mais sintética e linear do trajeto do ensino técnico no Brasil inserimos uma cronologia, sobre o tema encontrada no portal do Ministério da Educação (MEC) (ANEXO III).

As mudanças profundas pelas quais vem passando o mundo, na atualidade, tem gerado transformações na prática social e no trabalho. A educação não pode mais se omitir de propor mudanças que permitam uma formação integral do indivíduo, para que possa atuar efetivamente na sociedade.

Como podemos conciliar os objetivos de preparação para o prosseguimento de estudos, de preparação para o trabalho e de desenvolvimento pessoal no mundo contemporâneo? Que vínculos estão sendo estabelecidos entre a educação geral e a educação profissional? Os grandes desafios que esses sistemas enfrentam assumem, na realidade brasileira, características específicas de um país que está passando por grandes transformações.

Nosso sistema educacional necessita de reformulações em relação ao desenvolvimento tecnológico, sempre contemplando o desenvolvimento do indivíduo. A estrutura educacional e o modelo de oferta deverão ser construídos de forma flexível,

podendo comtemplar as diferentes situações no tempo e no espaço, considerando tanto as rápidas mudanças tecnológicas e as necessidades da vida cidadã.

Acreditamos que a implementação e crescimento dos IFEs e CEFETs pelo país, apontado por Pacheco (2011), com uma organização e gestão que privilegiam a formação integral do indivíduo, promovendo um diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com a global, buscando gerar alternativas às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo com arranjos e tecnologias educacionais próprios está trazendo respostas efetivas para a proposta educacional citada acima. Tratando-se de um marco nas políticas educacionais no Brasil, devendo ser preservado e ampliado, de tal forma que o maior número de pessoas possa adquirir conhecimentos, melhorando a qualidade de vida da sociedade (PACHECO, 2011).

III. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para Minayo (2009), a metodologia pode ser compreendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ela inclui a teoria da abordagem (o método), os instrumentos (técnicas) e a criatividade do pesquisador (experiência).

A abordagem metodológica utilizada neste trabalho foi a pesquisa qualitativa. A metodologia qualitativa prioriza tanto a descrição quanto a interpretação dos dados ou realidades sociais, o que favorece o enfoque das questões voltadas para as relações sociais, identidades, bem como as ideologias subjacentes a um fenômeno social (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Adota-se, assim, uma perspectiva de totalidade que, de acordo com Gil (1995, p. 20), "leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas".

Bogdan e Biklen (1994, pág. 11) comentam que:

> [...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.11).

Para Medeiros (2012), por meio da pesquisa qualitativa é possível conhecer as experiências, os comportamentos, as emoções e os sentimentos simbólicos e particulares, ou até mesmo compreender o funcionamento organizacional, os movimentos sociais, o fenômeno cultural e as interações entre as pessoas, seus grupos e instituições sociais.

Para Minayo (2009, pág. 21-2),

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na trajetória por uma metodologia que atendesse nossa pesquisa, conhecer melhor as peculiaridades do ensino de filosofia nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, por recorte escolhemos o CEFET/RJ, uma instituição centenária, de suma importância no ensino técnico no Brasil, cujo patrono é o engenheiro e professor Celso Suckow da Fonseca (Decreto Lei n. 181, 17/02/1967). Optamos por realizar entrevistas individuais e presenciais com o maior número possível de professores que atuam no ensino de filosofia do CEFET/RJ, utilizando um questionário-guia.

A ideia dessa opção de metodologia de pesquisa emergiu durante o estudo da disciplina Narrativas Orais e Entrevista na Pesquisa Qualitativa, ofertada pelo programa de mestrado PPFEN do CEFET/RJ em 2015/3.

Assim, partimos para a elaboração do questionário, que exigiu trabalho árduo até culminar naquele que usaríamos na pesquisa. Perguntas abertas foram as privilegiadas no questionário, permitindo assim que os entrevistados pudessem explanar livremente suas ideias. Finalizado este processo, optamos por uma entrevista piloto com um professor de filosofia do CEFET/RJ. Decidimos por fazer esse teste, também conhecido como estudo de caso piloto (YIN, 2001), por ser uma indicação dos teóricos dessa metodologia que indicam que esse ensaio prévio auxilia na correção de possíveis falhas e a refinar a entrevista.

Agendamos a entrevista em um local à escolha do entrevistado, no caso uma cafeteria no interior da Faculdade de Filosofia do Largo de São Francisco na região central do Rio de Janeiro, no período vespertino. Iniciei essa entrevista me apresentando, bem como os intuitos da pesquisa. Após a autorização do professor para a gravação da entrevista, passei a usar um smartphone para captação do áudio. Iniciei as perguntas do

já citado questionário de forma descontraída, essa entrevista se delongou muito, por vezes acabei interpelando a fala do entrevistado, e por outras fugiu-se do foco.

Após a entrevista piloto, concluímos que precisávamos reformular o questionário, tornando-o mais adequado aos nossos objetivos e que precisávamos ainda aprimorar nossos conhecimentos para fazer uma entrevista com maior assertividade. Entretanto esse instrumento, a entrevista individual, mostrou-se inadequada ao nosso trabalho por questões práticas como: dificuldades de agendamento com os docentes que possuem uma carga horária de trabalho elevada, além da problemática de deslocamento e da questão dos gastos e de tempo. Por esses fatores diversos, decidimos abandonar essa técnica e partimos para a busca de uma nova estratégia. Nesse caso, pensei na utilização de um questionário eletrônico, que seria disponibilizado aos professores de filosofia do CEFET/RJ por e-mail ou através do Google Docs. Conversando com pesquisadores mais experientes, percebemos que, com o uso desse tipo de técnica, nem sempre se alcançava uma efetiva geração de dados, uma vez que os consultados demoram para responder às questões, outras vezes não retornam as respostas, por vezes respondem de forma sucinta, assim deixaríamos de obter informações relevantes que são mais facilmente geradas através de uma entrevista presencial. Conversando com os orientadores, optamos pela realização da entrevista usando a técnica de grupo focal, agendando uma data única e adequada para os participantes, reunindo o grupo de professores de filosofia em local de fácil acesso a todos e gravando em áudio as falas para posterior transcrição e análise dos dados.

Uma outra questão surgiu neste ínterim. Eu já havia entregue o imóvel que havia alugado no Rio de Janeiro para o período necessário de conclusão das disciplinas presenciais do programa de mestrado PPFEN e retornado a Brasília, cidade em que resido, e não tinha condições financeiras para retornar ao Rio para fazer essa moderação no grupo focal. Foi a partir deste momento que se pensou na possibilidade de realizarmos esta entrevista, onde eu estaria virtualmente presente, e os professores reunidos no CEFET/RJ sob a mediação dos orientadores desta pesquisa. Fiquei responsável por organizar o questionário guia (ANEXO II), já reformulado depois do nosso teste piloto na entrevista presencial, além de acompanhar a atividade se valendo de um programa de videoconferência que, por meio da internet, possibilita uma interação em tempo real por meio de áudio e imagem, fazendo as anotações escritas dos detalhes ocorridos.

Gostaria de ressaltar ainda que boa parte de meus encontros para orientação se deram através de vídeo conferência e que isso não é usual no programa PPFEN, que prioriza encontros presenciais para a orientação, mas foi a melhor solução encontrada, pois o PPFEN não conta ainda com bolsa e todas as despesas da pesquisa foram arcadas pelo próprio pesquisador, que mantinha um baixo orçamento disponível para isso, além de residir em Brasília.

Meu orientador me auxiliou em vista de sua facilidade em contatar com seus colegas de profissão e agendou com os mesmos a reunião para o grupo focal para às 14 horas do dia 29/03/2017 em uma sala de aula no Prédio do CEFET/RJ, campus Maracanã. Detalharemos a etapa de execução do grupo focal na seção adequada.

O capitulo metodologia deste trabalho está dividido em três seções: a primeira seção, denominada referencial teórico, apresenta os principais autores utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa e quais foram suas principais contribuições para consolidar os resultados deste trabalho. Na segunda seção, pretende-se apresentar o método utilizado para a obtenção dos dados e a utilização do grupo focal e na terceira seção, denominada Interpretação dos dados, há uma breve explanação de como as falas foram analisadas.

III. 1 Referencial Teórico

Na realização desta dissertação de mestrado, foram selecionados diversos autores, sendo que, dentre outros citados, os mais relevantes para este trabalho foram os filósofos Dalton José Alves (2002), Rodrigo Pelloso Gelamo (2009; 2010), Sílvio Gallo (2006; 2008; 2010), Walter Kohan (2002) e Alejandro Cerletti (2009), no que diz respeito ao ensino de filosofia no Brasil.

Também selecionei os trabalhos dos educadores Acacia Kuenzer (2007), Eliezer Pacheco (2011) e Marise Nogueira Ramos (2005) por apresentarem subsídios importantes

sobre a educação profissional no país, especialmente sobre os cursos de ensino médio integrado, discutindo suas estruturas de funcionamento e os impactos pedagógicos, políticos e sociais que vêm causando para os educandos e docentes no Brasil. No âmbito das metodologias de ensino e avaliação, optei pelos trabalhos de Dermeval Saviani (2003) e Cipriano Luckesi (2008).

Ao abordar o ensino de filosofia no ensino médio, Alves (2002) procurou mostrar o quanto a filosofia pode contribuir para a formação integral dos alunos. Para ele, o ensino de filosofia apresenta peculiaridades que diferem das demais disciplinas, que incluem o fato de que o "ensinar filosofia" parte do entendimento da sala de aula como o lugar do encontro de uma comunidade investigativa, como defendido por Lorieri (2002).

Alves (2002, pág. 105) afirma que "a filosofia deve ser mantida na matriz curricular como disciplina, uma vez que é uma oportunidade de estes alunos poderem adquirir habilidades e competências para tornarem-se indivíduos mais críticos e analíticos, atuando com outros componentes formativos", evitando assim, que os jovens possam ser manipulados.

Gelamo (2009), na obra "O Ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? ", procurou discutir uma das principais dúvidas entre os profissionais da área: é possível ensinar filosofia? Trazendo como proposta o ensino de filosofia como um problema filosófico. Para tentar responder esta questão ele recorreu ao pensamento de Kant e Hegel. Kant afirmava que não era possível ensinar filosofia, apenas ensinar a filosofar. Já Hegel preconizava positivamente para essa questão, sugerindo para tanto o uso da História da Filosofia.

Sílvio Gallo contribuiu trazendo os estudos de Deleuze e Guattari (1992) tratados nos artigos GALLO (2010), GALLO (2008), GALLO (2006) e ASPIS & GALLO (2010), baseando-se no exagero dos três eixos da modernidade: o mercado, o indivíduo e a eficiência técnica. Deleuze chamou de "sociedade de controle" a forma como a política predomina, mostrando que, nessas sociedades, vivemos mais no âmbito da polícia, como administração do social, do que da política, como acontecimento de uma ruptura. Afinal de contas, o que significa cidadania? Aceitarmos essa sociedade de controle ou desenvolvermos resistências, traçando linhas de fuga? Gallo opta pela segunda opção, onde a filosofia esteja relacionada ao pensamento autônomo e criativo, desenvolvendo armas de resistências, buscando metodologias de ensino instigantes para os indivíduos.

Sendo assim, para ele, o professor deve procurar trabalhar seguindo alguns passos, proporcionando: a) um momento para a sensibilização; b) para a problematização; c) para a leitura filosófica; d) fazer referência à história da filosofia; e) um momento reservado a escrita filosófica; e f) uma avaliação como encerramento desse processo.

Walter Kohan (2002) busca provocar experiências que transformem a relação que temos com o ensino de filosofia, refletindo sobre o que está adormecido quando pensamos sobre o ensino de filosofia. O seu livro "sentidos educacionais: qual filosofia ensinar? Para que fazê-lo? " Não se pretende propiciar respostas conclusivas a favor ou contra a filosofia. Mas, de acordo com Kohan (2002), ao contrário, busca-se mudar a relação com uma verdade apenas afirmativa ou negativa, apologética ou condenatória; busca-se pensar diversas formas de conceber a filosofia e uma pluralidade de sentidos para ensiná-la.

Em relação ao teórico Cerletti (2009), destacamos o que ele aborda a respeito da necessidade de se justificar o ensino de filosofia, respondendo questionamentos que sempre surgem em torno dessa disciplina no que concerne à sua importância. O autor cita o fato de a filosofia permear múltiplos campos da ciência, e que as habilidades argumentativas poderiam criar uma "utilidade" para a filosofia, mas o pensamento crítico em si, como ferramenta lógica, pode ser instrumentalizado nas outras disciplinas, independente do pensamento filosófico.

No tocante aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, consultamos os trabalhos de Ramos (2005) e Pacheco (2011), sendo que, no livro deste último, "Os Institutos Federais – Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica", o foco foi apresentar a concepção de ensino técnico integrado nos Institutos Federais de Ensino.

Para Ramos (2005), a concepção de currículo integrado pressupõe uma preocupação com a historicidade do conhecimento. Os processos de trabalho e as tecnologias devem estar conectados para promover momentos de evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico. Os conceitos "pontos-de-partida" para esse estudo revertem-se em conteúdo de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por isso mesmo, a autora percebe que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade.

No que diz respeito aos desafios para a construção do "currículo integrado" no "ensino médio integrado" (RAMOS, 2005), apresenta como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção.

Para Ramos (2005), o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência demasiadamente compartimentada e sem comunicação entre os múltiplos campos do conhecimento, com finalidades de pesquisa ou de resolução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa cooperação. A integração, por sua vez, destacaria a unidade que deve existir entre as distintas disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Finalizando esta revisão sobre os autores que fundamentaram esta dissertação, foi possível compreender que é de suma importância que o ensino de filosofia esteja no ensino médio e técnico, de tal forma que os educandos tenham a oportunidade de conhecer um pouco sobre a história da filosofia, além de terem por ela desenvolvidas suas habilidades de analisar, criticar e tornar-se um cidadão autônomo.

III. 2 Grupo Focal

Nesta dissertação, utiliza-se a técnica de Grupo Focal (GF), promovendo o encontro com os professores de filosofia do CEFET/RJ. A técnica do GF vem sendo utilizada por vários autores (Carlini-Cotrim, B., 1996; Morgan, 1997; Edmunds, 1999; Gaiser, 1997; Krueger & Casey, 2000; Fern, 2001, Barbour & Kitzinger, 1999) para obtenção de informações sobre um grupo específico em um momento único, otimizando o tempo na geração desses dados, nele a interação configura-se como parte integrante do método.

A noção de GF está apoiada no desenvolvimento das entrevistas grupais (BOGARDUS,1926; LAZARSFELD, 1972 apud GONDIM, 2003). A diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem. De acordo com Gondim (2003), o

entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo. Ao contrário, o moderador de um GF assume uma posição de facilitador do processo de discussão.

> Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. (GONDIM, 2003, pág. 151)

O GF tem sido utilizado em pesquisas qualitativas com o objetivo de gerar dados através da interação grupal, podendo ser utilizado em pesquisas que necessitem de um método independente, servindo como a principal fonte de dados qualitativos, assim como ocorre em pesquisas que utilizam a entrevista individual ou a observação participante. Trata-se de uma técnica desenvolvida no final de 1940, que apresenta custo baixo para execução (STEWART; SHAMDASANI, 1990).

O GF é interessante por permitir que os participantes tenham seus pontos de vista explorados pelo pesquisador, por meio de reflexões sobre um determinado fenômeno social, que, nesta pesquisa, está relacionado ao ensino de filosofia nos cursos técnicos integrados, explorando desde o momento em que a disciplina é incorporada às matrizes e os impactos da filosofia na formação dos alunos dos cursos técnicos do CEFET/RJ.

Uma série de características-chave levou ao aumento do uso de grupos focais nos últimos vinte anos. Geralmente, como é o caso da maioria dos métodos qualitativos, a capacidade do GF de acessar o "conhecimento, ideias, narração de histórias, auto apresentação e intercâmbio linguístico dentro de um dado contexto cultural" se torna uma abordagem inovadora em relação aos estudos quantitativos tradicionais (BARBOUR & KITZINGER, 1999, pág. 5 – tradução livre).

Os grupos focais são únicos em seu uso explícito da interação grupal para produzir dados (BARBOUR & KITZINGER, 1999 – tradução livre). Baseiam-se em duas premissas, a primeira é que os indivíduos podem fornecer uma rica fonte de informações sobre um tópico e a segunda é que as respostas coletivas e individuais incentivadas pela configuração do GF irão gerar material adicional à pesquisa.

Para a realização do nosso GF foi elaborado um questionário norteador, conhecido por "questões-guia" (ANEXO II).

Quando utilizamos o GF, os participantes conversam em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação.

A seleção dos participantes do GF ocorreu de forma intencional, portanto foram convidados a participar deste encontro alguns professores de filosofia do CEFET/RJ, que se reuniram em uma sala de aula do Programa de Pós-graduação da instituição no dia 29/03/2017. O grupo se acomodou nas carteiras formando um semicírculo em torno de uma mesa, onde se encontrava o notebook conectado à internet com câmera ligada, utilizando o programa de comunicação à distância, Skype, que possibilitou a interação do pesquisador com o grupo em tempo real.

Para a realização do GF é necessário ter um mediador, que, de acordo com Gondim (2003), é identificado como o moderador (nesse caso, a professora Talita de Oliveira – coorientadora), exercendo um papel mais diretivo no grupo, interagindo com cada membro. Além disso, há a figura do facilitador/observador (nesta pesquisa, o Professor Felipe Gonçalves Pinto – orientador) realizando anotações sobre o comportamento do grupo durante a entrevista. Finalmente eu, enquanto pesquisador, atuei na co-moderação à distância.

Toda atividade foi registrada em uma gravação de áudio que durou uma hora e três minutos e que, posteriormente, foi transcrita e teve fragmentos das falas inseridas nos resultados da pesquisa.

Antes do início da entrevista, foi entregue aos participantes o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ANEXO I) para que preenchessem o documento, assinando em duas vias, ficando uma com eles e outra seria entregue posteriormente ao pesquisador. No início da realização do GF, a moderadora fez uma apresentação detalhada da atividade que seria realizada, explicando ainda o motivo da minha participação a distância. Em seguida, perguntou a todos os presentes se eles autorizavam a gravação em áudio da entrevista. Todos concordaram, conforme registro gravado.

A partir daí, deu-se início à entrevista, que, segundo vários autores (TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2001; MARCONI & LAKATOS, 2010), é uma das mais importantes fontes

de informação para qualquer estudo. As entrevistas podem ocorrer de diversas formas, como a entrevista espontânea ou totalmente desestruturada, a entrevista focal e a entrevista de grupo de enfoque, entrevistas estruturadas e entrevistas semi-estruturadas, sendo que nessa pesquisa utilizamos esta última pois nessa modalidade, a maioria das perguntas surge à medida que o diálogo entre o moderador e os entrevistados acontece. Isso traz uma flexibilidade para aprofundar ou confirmar as informações apresentadas, entretanto, para direcionar adequadamente o trabalho algumas questões foram elaboradas previamente, "questões-guia".

Duarte (2004, pág. 222) apresentou uma possibilidade de análise sobre a interpretação de entrevistas abertas ou semiestruturadas, observando a criação de eixos temáticos, sendo um recurso que permite facilitar o trabalho do pesquisador, principalmente quando se trata de pesquisadores iniciantes ou pesquisas com entrevistas muito longas. Nesse caso, organiza-se as respostas a partir do conjunto de informações obtidas dos entrevistados para dividir as respostas em eixos temáticos, atendendo as necessidades dos objetivos da pesquisa, técnica essa utilizada para análise dos dados gerados para essa dissertação.

O processo teve o êxito esperado, com participação efetiva dos professores, onde todos tiveram oportunidade de compartilhar suas ideias contribuindo para a geração de dados históricos, pedagógicos e metodológicos sobre o ensino de filosofia no ensino médio integrado do CEFET/RJ, sendo que os participantes, em sua totalidade, acrescentaram que havia sido a primeira participação deles em grupo focal, sinalizando positivamente para esta experiência no âmbito do PPFEN, como pode ser observado nas transcrições abaixo do áudio do grupo focal:

> "Eu gostei de participar desta experiência. Eu estava curioso para saber como ia ser [...]". (Professor José. ANEXO VI, linhas 571 – 572)
> "Também gostei da experiência". (Professora Sofia. ANEXO VI, linha 573)
> "[...] a gente está fazendo uma inovação metodológica, porque eu nunca participei de um grupo focal nestes moldes, com um dos membros a distância, em Brasília, e o grupo funcionando aqui, mas acho que conseguimos dar conta". (Professora Talita. ANEXO VI, linhas 574 – 576)
> "Eu nunca participei de uma experiência fora da biblioteca". (Professor José. ANEXO VI, linha 585)

III.3 Interpretação dos dados

Utilizamos, para o tratamento dos dados, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1995). Esta análise consiste na revisão criteriosa de todo o material gerado durante o processo de pesquisa, com a finalidade de descrever e analisar, além de propor reflexões. Para Bardin (1995), a análise de conteúdo constitui um método, abarcando, nesse sentido, um conjunto de técnicas de análise das comunicações (no caso desta pesquisa, elas foram aplicadas ao grupo focal) que utiliza procedimentos ordenados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (realizada por meio da transcrição da fala dos entrevistados). Ao término da realização das entrevistas, os dados foram cruzados mediante as falas transcritas dos entrevistados (ANEXO VI), realizando a articulação dos conteúdos dos diferentes eixos temáticos.

Duarte (2004) afirmava que o dado de uma pesquisa desse tipo resultará na ordenação, passando pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em eixos temáticos que orientam o pesquisador, gerando assim uma *bricolage* (DENZIN; LINCOLN, 2006) que implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de "diálogo artificial" entre eles, aproximando e identificando recorrências de respostas semelhantes, complementares ou divergentes.

Nesse sentido, levando em conta a interpretação de Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006) do conceito de *bricolage*, considera-se que esta se preocupa não apenas com métodos divergentes de pesquisa, mas com diversos entendimentos teóricos e filosóficos dos vários elementos encontrados no ato da pesquisa. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando.

Os dados foram organizados de tal forma que fosse possível identificar o perfil profissional destes professores, além de conhecer algumas das metodologias utilizadas por eles, como estratégias facilitadoras do processo ensino-aprendizagem e compreender

um pouco mais sobre a trajetória de implantação dos cursos técnicos integrados no CEFET/RJ.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores que participaram do grupo focal tiveram, no texto, seus nomes substituídos por pseudônimos, bem como os nomes citados por eles, por razões éticas da pesquisa qualitativa. E as falas deles, transcritas e citadas no corpo desse texto teve pequenas adaptações para serem mais facilmente compreendidas, e adaptadas a linguagem escrita, sem prejuízo para a integridade do pensamento expresso originalmente por elas, porém manteve-se a transcrição em anexo de forma íntegra, sem estas correções.

A reunião ocorreu no dia 29/03/2017 às 14h em uma sala de aula do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino do CEFET/RJ, campus Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro.

Minha participação ocorreu de forma virtual, uma vez que moro distante da cidade do Rio de Janeiro, em Brasília. Participei da atividade por videoconferência, apresentando minhas perguntas e dúvidas e auxiliando na mediação da entrevista. Participaram do encontro como entrevistados cinco professores de Filosofia do CEFET/RJ, que receberam os seguintes nomes: Sofia, Paulo, Marcos, José e Pedro. O quantitativo de participantes foi adequado para a aplicação da metodologia escolhida. Barbour (2009) explica que o grupo focal não deve ter mais que dez pessoas, para evitar muitos ruídos (desvio do foco) durante o desenvolvimento da pesquisa.

Inicialmente a moderadora, que, na concepção de Gondim (2002) e Barbour (2009), é a pessoa que promove a mediação do processo, apresentou a metodologia da entrevista. A professora Talita de Oliveira fez uma explanação sobre o motivo do encontro, que se tratava da aplicação de uma técnica para obter informações sobre a trajetória da disciplina de Filosofia no CEFET/RJ e como os docentes percebem a inserção da disciplina nos cursos de ensino médio integrado. Eu já havia elaborado um questionário semi-estruturado (anexo II), com flexibilização para inclusão de novas questões durante a realização do GF, desde que contribuíssem para uma maior compreensão do assunto foco da pesquisa.

A maneira como a moderadora conduziu o encontro esteve de acordo com o pensamento de Gondim (2003, pág. 6), onde ela alerta que:

> [...] um roteiro é importante, mas sem ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes.

Neste contexto, a moderação na exposição buscou ser clara, deixando os participantes à vontade para responder os questionamentos e se exporem durante a atividade.

Os dados gerados pela entrevista foram estruturados em três eixos temáticos que serviram para organizar a análise das informações obtidas na pesquisa. Segue abaixo os eixos temáticos:

1. Trajetória dos professores de filosofia no CEFET/RJ e o caminho percorrido pela disciplina;

2. Cursos técnicos integrados no CEFET/RJ;

3. Análise sobre metodologias de ensino do CEFET/RJ,

IV.1 Trajetória dos professores de filosofia no CEFET/RJ e o caminho percorrido pela disciplina

Os docentes participantes desta pesquisa são professores efetivos da instituição, aprovados em concurso público, colegas de trabalho, quatro deles possuem doutorado em filosofia, concluíram o doutorado entre 2012 e 2015. São profissionais advindos de instituições de ensino distintas, alguns fizeram pós-graduação na UFRJ, outro na PUC-Rio e outro ainda na UERJ.

Através da análise das falas deles, foi possível depreender que a história da disciplina de filosofia no CEFET/RJ é algo relativamente recente, uma vez que a instituição centenária só passou a discutir e incluir a filosofia nos seus cursos a partir de 1998, graças à disposição de um docente da área, que aceitou o desafio de elaborar o projeto da disciplina e implantá-la nos cursos técnicos da escola.

Este professor, identificado como professor Paulo, relatou sua participação no processo de inclusão da disciplina de Filosofia nos cursos técnicos do CEFET/RJ. Trata-se do primeiro docente da disciplina de filosofia no âmbito do ensino médio na instituição. Ele já trabalhava na divisão de apoio pedagógico da instituição e a Chefia de Departamento da época o convidou a elaborar o projeto da disciplina de filosofia para o ensino médio, uma vez que não havia obrigatoriedade desta disciplina nos currículos. O professor Paulo narrou o seguinte:

> [...] eu iniciei o curso de filosofia aqui no CEFET, isso por volta de, não me lembro exatamente se foi em 98 ou 99, e o contexto na época era o seguinte: havia a possibilidade das escolas adotarem filosofia no seu currículo ou não, isso era opcional (ANEXO VI, linhas 21 a 24).
> [...] Eu já era funcionário do Cefet, na ocasião eu trabalhava na Divisão de Apoio Pedagógico – DIAPE, uma divisão que existe até hoje e no início então, a filosofia tinha uma duração muito breve, era apenas um semestre em todo o currículo do ensino médio (ANEXO VI, linhas 37 a 40).

Queremos ressaltar que o CEFET/RJ, instituição que se inscreve na educação profissional por conta da sua missão e trajetória, introduziu a filosofia em sua matriz curricular do ensino médio, dez anos antes de sua obrigatoriedade. De acordo com a Lei 9394/96 - Nova LDB, as disciplinas de Filosofia e Sociologia não eram obrigatórias nas matrizes curriculares dos cursos de nível médio. A obrigatoriedade só ocorreu a partir da Lei 11.684/08, que modificou o artigo na LDB.

Com a introdução dessa disciplina, o CEFET/RJ corrobora com o pensamento de Alves (2002, pág. 122), que demonstra a importância de se incluir a filosofia nas matrizes curriculares do ensino médio.

> A introdução da disciplina filosofia no ensino médio justifica-se, assim, por se tratar de uma *mediação necessária* na formação dos educandos no sentido de capacitá-los, teórica e metodologicamente, para intervirem de forma efetiva, ativa e consequente em seu meio social, para transformá-lo.

Alves reforçou o quanto a disciplina de filosofia no ensino básico é fundamental na preparação dos indivíduos para lidar com os desafios do cotidiano. Porém ele fez sérias críticas ao nosso ensino básico, porque acredita que não atende aos objetivos que são apresentados na legislação educacional do país. Temos uma educação fragmentada, não há integração entre as disciplinas e o senso analítico, não criando condições para que os alunos discutam, compreendam o mundo ao seu redor.

Inicialmente, a disciplina de filosofia no CEFET/RJ foi introduzida em apenas um semestre ao longo dos três anos letivos. Só a partir de 2012, com a introdução dos cursos técnicos integrados é que a carga-horária da disciplina aumentou, passando de um semestre apenas para seis semestres distribuídos ao longo de três anos, na maioria dos *campi* da instituição.

Hoje a disciplina é oferecida com carga horária e distribuição curricular variada, dependendo do *campus* em que são oferecidos cursos de ensino médio integrado. De todo modo, a disciplina possui ao menos uma carga mínima de 1 tempo por semana em cada um dos anos do curso. Segundo os planos pedagógicos atuais dos cursos técnicos do CEFET/RJ (http://www.cefet-rj.br/index.php/ensino-tecnico, acessado em 10/09/2017), observamos: que em alguns *campi*, os cursos técnicos são integrados ao ensino médio, com aulas apenas em um período, em quatro anos, sendo que a filosofia está presente nos quatro anos, com a carga-horária distribuída da seguinte forma: 1º ano – 2 aulas semanais; 2º ano – 1 aula semanal; 3º ano – 1 aula semanal e no 4º ano – 2 aulas semanais e em outros *campi* os cursos são ofertados em tempo integral, em três anos, tendo 2 aulas semanais de filosofia em cada ano.

Os demais professores de filosofia presentes no GF ingressaram no CEFET/RJ depois de 2009, atuando apenas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos quais a filosofia já estava implantada nos quatro anos letivos, como disciplina regular no núcleo comum de todos os cursos.

O professor José reforçou que, em função de uma equipe de professores de filosofia aprovados em concurso público, foi possível implementar a especialização *lato*

sensu (aprovada em 2012 e que funcionou até o início de 2016) e, mais recentemente, o mestrado em Filosofia e Ensino (que teve início no ano de 2015) no campus Maracanã. Segundo os professores presentes, estas ações fortalecem a consolidação da filosofia na instituição, promovendo debates, revendo conceitos e práticas pedagógicas diferenciadas.

> Assim, defendemos a proposta de que a formação continuada deve se dar com base na realidade da própria escola, em suas reais necessidades e seu projeto pedagógico. Não se pode pensar a perspectiva de uma nova escola sem colocar como meta primordial a formação continuada. Para tanto, é necessário que a escola se constitua num espaço de crescimento do professor. (SILVA, 2002, pág. 15)

Ainda sobre a filosofia, os professores afirmaram que ela sempre gera conflitos e não tem como propósito ter sua importância reconhecida, estranhamento é inerente à atividade filosófica, que é subversiva, analítica e crítica em relação ao sistema.

Os docentes do grupo ainda reforçaram, em visão unânime, a importância da disciplina na instituição, como na fala do professor Marcos:

> [...] A gente tem que pensar na verdade no que é o objetivo da formação no país. [...] Para mim, dentro daquilo que eu entendo que é fundamental a ser encontrado nas nossas relações, como pessoas, é contemplado no modo de operar da Filosofia.... Neste contexto, a filosofia na educação básica é obrigatória demais, duas vezes obrigatória, ela tem que estar na educação básica, ela não pode estar fora da educação básica, não pode ser um privilégio de alguém que escolhe um curso específico ou que tenha oportunidade de estudar depois, sei lá que idade. É um dos modos de operar, dos mais interessantes da sociedade. Quanto mais gente puder operar a partir dele, melhor ainda. Tem que ser obrigatório na educação básica. (ANEXO VI, linhas 505 a 513).

Tal afirmação corrobora com o argumento do Parecer CNE/CEB 38/2006, o fato de que o ensino de Filosofia não é privilégio, mas faz parte da formação humana, sendo sua inclusão obrigatória no currículo do Ensino Médio. O ensino de filosofia no país, conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho, teve “idas e vindas”, motivadas por questões políticas vigentes em cada momento histórico, no CEFET/RJ não foi diferente.

IV.2 Cursos técnicos integrado no CEFET/RJ

As discussões no âmbito do Ministério da Educação sobre o processo de integração do ensino médio com o técnico começaram em 2003, no primeiro Seminário Nacional "Ensino Médio: Construção Política", realizado em Brasília, entre os dias 19 a 21 de maio de 2003, tendo como eixo o balizamento da concepção de ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura, que gerou ao término deste evento o livro "Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho" (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2005).

O centro das discussões a respeito da finalidade do ensino médio foi pautado na relação entre conhecimento e trabalho, procurando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa do ensino, tanto a formação profissional quanto a propedêutica, buscando superar a dualidade entre a formação específica e geral, enfatizando a formação da pessoa humana no que diz respeito ao trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Em nosso grupo focal, também dialogamos sobre como se deu a implementação dos cursos técnicos integrados no CEFET/RJ. A maioria dos professores entrevistados ingressou na instituição a partir de 2009, acompanhando a transição entre os cursos técnicos concomitantes e os cursos técnicos integrado. A implantação desta modalidade de ensino ocorreu a partir de 2012. Nessa época, eles relataram haver um diálogo sobre à redução de carga-horária de algumas disciplinas e como seria possível que a filosofia tomasse para si temas que seriam devidamente estudados nelas.

Cada área procurou defender a importância da permanência das suas disciplinas na matriz curricular, o que também ocorreu com a filosofia, porém, o espaço de debates sobre os impactos pedagógicos dessa implementação era reduzido. Para ampliação desse espaço, foram criados os grupos de trabalhos (GTs) na instituição, entretanto, as

discussões se concentraram mais em temas práticos e de ordem política financeira, em detrimento aos temas especificamente pedagógicos.

A fala dos professores sobre a disputa por carga-horária e a realocação de conteúdos em outras disciplinas, nos remete a uma preocupação que se encontra latente na educação brasileira atualmente, com a aprovação da lei 13.415/17, referente à reforma do ensino médio, em especial para as disciplinas de ciências humanas e sociais, destacando-se filosofia, sociologia, arte e educação física.

O professor José e a professora Sofia nos deram o seguinte esclarecimento:

> José – "Porque com a transformação para o integrado, você literalmente está lutando por carga horária. Porque como foi feito o integrado aqui no CEFET, tem que ser avaliado. Então, a direção chegou e disse: temos a disponibilidade de salas de aula, então faremos o integrado. Então, o integrado não surgiu por uma proposta pedagógica do corpo docente. Foi por conta simplesmente de disponibilidade de carga horária e por algum motivo ligado a verba, e começou-se então a se disputar carga horária nos departamentos, nos colegiados e coordenações. Os professores solicitavam espaço na carga horária dos estudantes. E foi uma disputa de carga horária, não foi uma disputa em momento algum do que tipo de ensino nós faríamos aqui no Cefet. Quando se discute carga horária você vai ver coisas feias. O que aconteceu é que cada especialidade técnica criou um GT (grupo de trabalho) para discutir e os professores tinham que participar destes GT para se manter na carga horária. É isso. E apresentar sua disciplina, vender sua disciplina, mostrar que você era importante". (ANEXO VI, linhas 267 - 279)

> Sofia – "como é que a filosofia pode abordar, absorver determinados conteúdos de outras disciplinas afins que perderam carga horária? [...] A coordenação de história percebeu que não tinha como dar o iluminismo dentro daquela carga horária, então as discussões sobre o iluminismo passaram para a filosofia. A gente trabalhava, enfim, as questões do iluminismo, filosoficamente, mas também tinha que dar conta de um contexto histórico e assim foi. Filosofia e sociologia acabaram absorvendo outros conteúdos. Começou a haver uma dança de cadeiras de conteúdo, que para nós lá na unidade era um pouco estranho, porque trabalhamos por tema, os conteúdos não estão afixados. A gente se viu na necessidade de entender como aquele conteúdo se encaixaria na filosofia". (ANEXO VI, linhas 283 – 293)

Segundo Moura (2007, pág. 34) o objetivo principal para que ocorra integração do ensino técnico com a ensino médio é:

> [...] orientar a formação dos profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o *mercado de trabalho* e o fortalecimento da economia.

Ainda no contexto da implantação do ensino médio integrado na instituição foi possível perceber um tratamento diferenciado com a disciplina de filosofia, que se evidenciou pelos seguintes relatos:

> Paulo: Na realidade, aqui não havia discussão. A impressão que eu tinha é, por exemplo, que não havia uma coordenação de filosofia, eu estava conversando sobre isso antes. Havia uma coordenação de ciências humanas que englobava envolvendo filosofia, sociologia, história e geografia. Entre os humanos, digamos assim, e alguns agregados, se reconhecia uma certa importância da filosofia, mas é uma matéria não obrigatória, durante apenas um semestre, a sensação que eu tenho, mas eu não tinha com quem dividir minhas dúvidas, eu me reunia comigo mesmo. A sensação que tenho é que ficava mais como um complemento, entendeu, e não propriamente como uma área de conhecimento, uma matéria que merecesse atenção de matemática, português, física e química [...]. (ANEXO VI, linhas 123 a 131).

> José: Os professores participaram ativamente da discussão da integração, se isso não tivesse acontecido, nós teríamos sido reduzidos a quase nada. Nosso tempo teria sido diminuído... (ANEXO VI, linhas 223 – 226)

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43), "o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ´travessia´ para uma nova realidade", sendo, portanto, fundamental que se avance numa direção em que haja a possibilidade de uma vaga no mundo do trabalho após a conclusão dos estudos.

O professor José disse o seguinte:

> [..] a questão é que ensino médio integrado no Cefet não foi feito. Foi feito um certo tipo de integração forçada e não uma integração verdadeira. Para haver uma integração verdadeira, eu tenho que entrar em contato com os professores ao meu redor. Eu só entro em contato com os professores da minha coordenação, praticamente. Não existe um espaço adequado para se chamar de projeto integrador, alguma coisa que não ajuda também a integrar, você chega lá e alguém lhe diz que a integração vai ser feita assim. Acho que não se faz integração com uma cartilha pré-escrita, entende? (ANEXO VI, linhas 308 a 314).

Analisando o relato do professor José a respeito de uma integração forçada e uma integração verdadeira, destaca-se a falta de articulação e diálogo entre todas as partes envolvidas, e que o poder dentro da instituição, na época, era muito verticalizado.

Nesse sentido, apesar de o governo ter desenvolvido algumas iniciativas com o propósito de potencializar a ampliação dos cursos técnicos integrados, principalmente pelo Projeto de Lei nº 919/2007, cujo objetivo era incorporar à LDB os conteúdos dos Decretos 5.154/2004 e 5.840/2006, que tratavam, dentre outros temas, do ensino médio integrado, tanto para os adolescentes recém-concluintes do ensino fundamental e que ingressavam no ensino médio, como para o público da educação de jovens e adultos. Fica evidente que há dificuldade, na prática, para trabalhar estas questões com os docentes de forma efetiva.

Debates, reuniões isoladas ocorrem, mas, na fala dos docentes, fica claro que ainda há dificuldade em compreender quais as expectativas da instituição com o ensino médio integrado e, principalmente, como cada componente curricular se articula com os demais, para promover a integração.

O documento base sobre Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio (BRASIL, 2007) trazia como objetivo principal:

> [...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico. (BRASIL, 2007, pág. 4).

As DCNEM apresentam as principais metas a serem alcançadas pelo ensino médio. São elas:

> [...] preparar o educando para o trabalho e a cidadania, de modo que ele possa continuar aprendendo e ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; promover o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, além do pensamento crítico; possibilitar a compreensão dos fundamentos científicos – tecnológicos e dos processos produtivos relacionados a teoria com a prática. (BRASIL, 2013, pág. 6)

Segundo o "Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio":

> [...] a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, além de oferecer o máximo de vagas possíveis no ensino médio integrado, pode cumprir um papel fundamental de articulação entre os entes federados, visando à efetivação do regime de colaboração. Portanto, um plano estratégico e estruturante da política de ensino médio integrado à educação profissional implica, necessariamente, a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas estaduais e municipais, quando for o caso, no sentido de contribuir para que tais sistemas construam e implementem seus currículos a partir de suas próprias realidades. (BRASIL, 2007, pág.31)

O conceito de integração do ensino médio ao técnico é amplo e exige uma grande discussão sobre o assunto, não sendo, portanto, algo que se estabeleça rapidamente. O corpo docente e os teóricos da área de educação precisam trabalhar em conjunto os princípios, políticas e ações a serem implementadas nas escolas, e os docentes da Rede Federal de Educação Tecnológica devem ser preparados para atuarem como multiplicadores das discussões sobre o ensino médio integrado.

IV.3 Análise sobre metodologia de ensino da filosofia no CEFET/RJ

Lançamos agora um olhar sobre como está sendo desenvolvida a disciplina de filosofia no CEFET/RJ em seus aspectos pedagógicos e metodológicos.

Os Pareceres CNE/CEB nº 38/2006 (que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio) e CNE/CEB nº 7/2010 (que definiu Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica), dentre outros documentos, além da inclusão dessas duas disciplinas, procuraram direcionar a proposta pedagógica adequada para elas.

Segundo a LDB, não há relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). As escolas possuem autonomia garantida quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomende, dando-lhe o formato que julgue compatível com a sua proposta de trabalho.

As DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) propõem que os componentes curriculares nesse nível de ensino:

> [...] sejam tratados como disciplinas ou, de forma integradora, como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização.

Dessas considerações, se depreende, portanto, que as expressões "componentes curriculares" e "disciplinas" não são sinônimos, sendo esta última uma possibilidade de formato ou de organização dos diferentes componentes curriculares.

De forma mais ampla, as DCNEM ainda afirmam:

> Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam com as Áreas de

> Conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As Áreas de Conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (BRASIL, 2011, pág. 46).

No início da inserção da disciplina de filosofia no CEFET/RJ, em 1998, ela dispunha somente de uma hora de aula por semana e era lecionada em um semestre, em um total de oito semestres. Por este motivo, com uma carga horária muito reduzida, o coordenador responsável por implantar a filosofia nos cursos técnicos de nível médio, Professor Paulo, optou por introduzir a disciplina de forma temática, priorizando alguns temas apenas, pois a carga horária era insuficiente para explorar um extenso conteúdo filosófico, formando assim, através de uma seleção atenta, o currículo para a disciplina de filosofia do CEFET/RJ.

Temas como o homem, o conhecimento, a moral, a política, a estética, a vida, a felicidade, a justiça, só para citar alguns, foram selecionados, sendo referenciados por textos de filósofos consagrados. Deste modo, quando os demais professores concursados foram chamados para assumir a disciplina em 2009, já encontraram o currículo temático consolidado na instituição.

> Paulo - era um programa extremamente reduzido, temático, então, o que eu fazia era num bimestre focar em tema da filosofia, dava uma atenção para a transição do mito para a filosofia. Isso de um modo geral me ocupava um bimestre e no segundo bimestre as questões ligadas à ética e liberdade. Fazia esta ligação. Mesmo assim, muito reduzido. Era o que eu imaginei que dava para fazer, mesmo assim muito resumido. (ANEXO VI, linhas 109-114).

Essa organização pedagógica do currículo de filosofia por temas, propicia tratar os assuntos de forma contextualizada, aproximando os conteúdos da realidade vivida pelos alunos e professores, abordando questões da vida e do mundo que nos cerca sob olhares filosóficos, problematizando tais temas, buscando articulá-los e, ao invés de respostas definitivas, encontrar caminhos para o seu aprofundamento. Afinal, o lugar da filosofia é o mundo e ela é condição essencial para que passemos do vivido para o refletido. A opção pela abordagem temática não exclui a historicidade e por isso a história

da filosofia é um referencial constante, um fio condutor da discussão dos temas (ARANHA e MARTINS, 2009).

> No processo de seleção dos conteúdos curriculares diferentes justificativas são invocadas. Argumenta-se, por exemplo, que o conhecimento escolar deve ser uma preparação para a vida adulta, ou que este deva propiciar o ajustamento social ou ser, ainda, instrumento para a resolução dos problemas práticos da vida. (SANTOS, s/d, pág. 163)

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, pág. 27, encontramos a seguinte recomendação:

> [...] é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo – o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno. Porém, é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando.

Essa forma de trabalho, por temas foi bem aceita pelos professores recém contratados, que mesmo agora, com a obrigatoriedade de filosofia em três anos e por isso mesmo, com uma maior carga horária assegurada, abraçaram o currículo temático para trabalhar a disciplina de filosofia no CEFET/RJ.

Eles ressaltaram as vantagens de se trabalhar desta forma, pois nela, cada professor pode escolher como os temas serão abordados e têm autonomia para selecionar os autores que irão referenciar tais temas, além disso, não têm obrigatoriedade de cumprir todos os temas propostos pela ementa, tendo flexibilidade para se delongar em determinados assuntos, como por exemplo: ao discutir o tema liberdade, caso o professor perceba a necessidade de estender as discussões por mais aulas, isso poderá ser feito sem

comprometer a disciplina. Assim, a coordenação vem promovendo a independência didático-pedagógica e filosófica para o corpo docente.

> José - Eu fui recebido pelo Paulo e basicamente o que a gente faz é seguir o que o Paulo disse para a gente fazer. É isso, mas ele nunca chegou e disse, façam assim. Mas ele nos apresentou um currículo de curso muito interessante em que ele nos dava liberdade de trabalharmos em conjunto sem perder nossas peculiaridades. Foi isso que tornou possível que tivéssemos um grupo tão unido e ainda com especificidades tão gritantes. O currículo que ele nos apresentou era temático. Repondo toda a história da filosofia. Mas percorrer toda a história da filosofia é impossível. Então, toda a vez que a gente se depara com um currículo desses, gigantesco, a gente se vê na necessidade de ter que escolher aquilo que para nós é mais conveniente, coerente, consistente. E isso é extremamente interessante. Todos nós nos vimos obrigados a cada vez que planejávamos nossos cursos, a ter que repensar aquilo que segundo o momento histórico, segundo as nossas crenças, nos parecia mais pertinentes. (ANEXO VI – linhas 164-176).

Quando interrogamos se no ensino de filosofia nos cursos técnicos integrados do CEFET/RJ, os professores privilegiavam temas filosóficos relacionados ao trabalho e a técnica e se havia alguma diferença na forma de lecionar nos cursos de ensino médio regular e no técnico, obtivemos a seguinte resposta:

> Sofia: Acho que antes de tudo, a filosofia entra no quadro da formação a partir de uma base teórica que possa permitir ao aluno se movimentar em determinados espaços. Então, a vinculação talvez mais imediata entre o que a gente vê entre a filosofia e o senso crítico. Eu acho que quando a gente vê a integração, pelo menos eu sempre entendi a integração deste modo não é adequar o conteúdo de filosofia a um curso técnico específico, eu tenho que saber que aquele aluno independente do curso que ele está matriculado no CEFET, que a discussão filosófica pode permitir a ele um desenvolvimento, tanto quanto um futuro técnico ou um futuro cidadão, ou independentemente se ele fizer o técnico ou não. Enquanto atividade profissional, a filosofia funcione talvez como outras disciplinas, antes de tudo, mas como uma possibilidade de espaço para um indivíduo que pensa, que reflete. Neste sentido, se a gente encaixar determinado conteúdo para determinado curso técnico, primeiro que assim, vai ser inviável porque temos muitos cursos técnicos, e dois, a gente acabaria utilizando a filosofia para um fim meramente utilitário. Eu acho que uma das grandes bandeiras da filosofia é tentar pensar seu ensino e sua formação para além do caráter utilitário. (ANEXO VI – linhas 194-219)

> José: Mas é claro que a questão da técnica é uma questão filosófica. E esta questão aparece nas nossas aulas, mas isso não significa que nós nos subordinemos ao ensino específico de uma habilitação técnica. (ANEXO VI – linhas 222-224)

Se a competência técnica é importante no mundo de hoje, não podemos, com isso, menosprezar a formação humanística geral, pois senão estaremos apenas obedecendo aos ditames da razão técnica em prejuízo da razão vital, cujas consequências são extremamente negativas para a humanidade como um todo e também para a natureza. (GRETER, 1997),

Acreditamos que seja importante, no exercício do ensino de filosofia, que o professor tenha a sensibilidade de realizar alguns recortes de acordo com a sua formação, contextualizando com o cotidiano e a realidade dos seus alunos, porque "discutir um assunto filosoficamente, implica em ser interrogado por ele – o que é importante quando não se quer reduzir a filosofia a um saber pré-fixado" (FAVARETTO, 1993).

Percebemos ainda que a instituição conta com muitos recursos didáticos disponíveis: livros didáticos, projetores, possibilidade de textos fotocopiados, acesso à internet, para professores e alunos e uma biblioteca bem equipada, além de uma boa estrutura física e os professores utilizam destes recursos para enriquecer suas aulas.

> Sofia - A gente utiliza autores, a gente utiliza textos de filosofia e também o livro didático, mas não apenas. Mas a ênfase é independentemente se eu estou trabalhando um autor, trouxe esta filosofia, o problema é filosófico, mesmo trabalhando autores diferentes, o que importa não significa que outro colega vá trabalhar com o mesmo autor. A questão, que é uma defesa que a coordenação faz. As questões que movem aqueles autores são as mesmas, é isso que temos que dar ênfase. Em função do que o José disse, que o conteúdo é muito vasto. Até quando o aluno me pergunta se este tema vai cair no Enem. Não tenho a menor ideia se cairá no Enem. (ANEXO VI – linhas 179-186)

Na educação básica, o importante é ofertar um ensino que permita uma formação integral dos educandos, portanto não se faz necessário dar um enfoque diferenciado para uma turma, pelo simples fato de estar relacionado com a sua formação técnica. Não é

pertinente instrumentalizar a filosofia, para que sirva a uma modalidade de ensino, nem a interesses econômicos e políticos e até mesmo aqueles pseudo justificáveis, como ser aprovado em processos seletivos, como o ENEM, por exemplo.

Não existe receita pronta, acabada, em relação a melhor metodologia para o ensino de filosofia, e nem mesmo sabemos se é possível o seu ensino, que possui muitas peculiaridades, e por si só já se constitui um problema filosófico (CERLETTI, 2009; GELAMO, 2009).

Entretanto, acreditamos que ao trabalhar a filosofia de forma temática, associando outras disciplinas em projetos integradores, conseguiremos instigar os jovens na arte de pensar, criar e recriar conceitos, trazendo sentido da educação para a vida e para a efetivação da interdisciplinaridade.

IV.4. Processo de avaliação na disciplina de filosofia no CEFET/RJ

Pedagogicamente avaliação é uma questão relevante para o processo de ensino-aprendizagem, balizando direções e possíveis adequações na abordagem dos conteúdos, bem como para verificar se os objetivos propostos foram alcançados, e para a revisão de conceitos e estratégias metodológicas. A prova pode ser entendida como mais uma das ferramentas, dentre vários instrumentos que podem compor o processo avaliativo.

Luckesi (2008) aponta que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, subsidiando a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do seu desempenho acadêmico. Sendo assim, a avaliação deve ser processual e dinâmica. O professor pode se utilizar de metodologias diferenciadas para atender as especificidades do educando, lançando mão, desta forma, de processos inclusivos e não apenas de recursos estáticos, como a prova escrita para mensurar o aprendizado, além disso é importante um momento para discutir com outros colegas algumas destas ferramentas, suas aplicações e resultados obtidos, proporcionando, assim, troca de experiências entre o corpo docente, tornando estes mecanismos uma prática contínua na instituição, auxiliando os professores de todas as áreas no uso destas ferramentas avaliativas.

Lançada a pergunta sobre como funcionava o processo de avaliação da filosofia no âmbito do CEFET/RJ, obtivemos a seguinte informação do professor José: “sim, há avaliação, ah sim, reprovava” (ANEXO VI, linha 133). Fica implícito aqui um acompanhamento sobre o processo de ensino aprendizagem, há na instituição a necessidade de se registrar o desempenho acadêmico no sistema, para que o aluno possa avançar nas séries do curso que se matriculou, isso geralmente se dá por avalições, exames, existe a possibilidade de reprovação, mesmo que a filosofia, não siga os moldes tradicionais de avaliação.

Preconiza-se que façamos uma avaliação processual e continuada, mas exige-se uma mensuração bimestral e/ou semestral, lançamento de notas, para determinar se o aluno conseguiu atingir os objetivos desenvolvidos em sala de aula.

O professor José ainda nos relatou que a filosofia obteve da coordenação de área, autorização para não participar da semana de provas nos moldes tradicionais da instituição, continuaria avaliando seus alunos, porém de uma maneira diferenciada, não sendo necessário estabelecer um dia para a realização de “prova” no calendário.

> Mas uma coisa assim que logo de início eu consegui, **tive apoio da coordenação, dos colegas de sociologia, geografia e história**, foi entendimento de que **não era para colocar avaliação no período de provas na forma de avalição tradicional.** (ANEXO VI, linhas 135-138)

Sendo dispensada da “avaliação tradicional”, abriu-se espaço para a realização de processos avaliativos alternativos, continuados e progressivos. A propósito, não há “nada que o professor saiba ou pense que o aluno deveria saber ou pensar durante ou ao final do processo de ensino e que poderia ser avaliado da mesma forma para todos”. (BORBA; KOHAN, 2008, pág.16). Até porque entende-se que a filosofia não é uma disciplina que possa ser mensurada com notas e conferência de aprendizado de conteúdo. Isso causou certo desconforto para a disciplina, que em função disso, passou a ser vista de forma menos séria, até mesmo, por colegas de docência, de outras áreas, pois ainda existe na instituição a noção de que se é sério, tem que ter nota e avaliação tradicional mensurável. Consenso esse mesmo entre a maioria dos alunos, acostumada a uma educação tradicional e conteudista.

> E este era um dos fatores de que entre os próprios humanos, apesar do apoio oficial. Eu ouvia comentários, de poucos na realidade, poucos, mas de alguns colegas. Paulo, se você quer que tua matéria seja **levada a sério**, ponha na **semana de provas** que em um instante você consegue. Como se fosse essa relação para definir se uma área é séria ou não. (ANEXO VI, linhas 138-142)

A fala do professor contempla críticas ao processo avaliativo tradicional que continua sendo realizado na instituição, sendo na visão dele deficitário para compreender a evolução do aprendizado dos estudantes. Sendo rígido, não contextualizado e que exige do educando apenas a repetição de conceitos.

No trecho transcrito onde lemos a sugestão dada por colegas ao professor Paulo, que se a filosofia intencionava ser respeitada, pela instituição e pelo alunato deveria efetivamente estabelecer o sistema tradicional de provas, fica evidente que a instituição ainda necessita de mais espaço para a construção de diálogo que favoreça a construção de novos paradigmas nessa área.

> E quando eu fiscalizava provas, eu via as provas, eu me perguntava, se isso é o que é sério? Isso não é? Continuo não avaliando na semana de prova. Outra questão é que era uma disciplina não obrigatória. (ANEXO VI, linhas 123 a 136)

Segundo nossa leitura dos diálogos realizados, os professores de filosofia do CEFET/RJ não são favoráveis ao processo de instrumentalização da disciplina, sendo assim, eles se organizam politicamente de tal forma a estabelecerem os temas que nortearão suas práticas.

A professora Sofia explicou como o corpo docente do CEFET/RJ se organiza para selecionar os temas que serão trabalhados na disciplina, conhecendo um pouco sobre as estratégias utilizadas pelos colegas, avaliando a melhor forma de apresentar o conteúdo aos alunos.

> Então a gente teve este grupo de discussão, de pesquisa no Cefet e a gente começou a fazer isso, agora ano passado, de uma forma mais divertida, a partir das nossas práticas, não a partir necessariamente de estudos, com o projeto de extensão, que não lembro o nome dele. De todo modo, começou aqui no Maracanã. Nós não entramos na semana de provas, nós utilizávamos esta semana para realizar estas discussões. E aí neste contexto, cada bimestre dois ou três professores, enfim, explicavam um pouco o que faziam e a partir daí, de um planejamento geral. O Marcos teve a ideia de a gente pensar isso a partir dos nossos objetivos, e dos critérios de avaliações que a gente utiliza, todos nós apresentamos depois discutimos a partir das apresentações, e deu muito certo. Acho que deu bastante certo. E agora este ano, vai começar a semana que vem a fazer isso com professores de outras unidades também. (ANEXO VI, linhas 506-517).

Enquanto professor de filosofia, muitas vezes sentimos que estamos na contramão da própria natureza da Filosofia, se optamos por um modelo de verificação de aprendizagem rígido, objetivo, cobrando do aluno uma forma adequada e única de resposta, barramos o emergir do processo criativo do indivíduo.

A disposição da filosofia na Base Nacional Comum Curricular, esperada para o ano de 2018, permitirá vislumbrar com mais clareza os rumos da filosofia nas escolas do ensino médio, radicalizando ou atenuando o retrocesso. Assim sendo, o ensino de filosofia no Brasil segue seu trajeto de forma instável, gerando divergências desde sua concepção pedagógica, sua estrutura curricular e suas contribuições para o ensino médio, para a educação profissional e para a educação básica de modo geral.

IV.5. Utilidade da Filosofia

O discurso da utilidade no ensino de filosofia é recorrente entre docentes e estudantes, trazendo à tona a pergunta clássica: “Para que serve a filosofia? ” No contexto da obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, esta pergunta ressurge por vezes com um ar misto de curiosidade e apreensão por parte da comunidade escolar, que encara esta disciplina, por vezes, como algo acessório e como meio para se atingir um determinado fim, passar no vestibular ou ter uma boa pontuação no ENEM, não conseguindo contemplar a dimensão do aprender pelo simples fato de aprender,

percebendo, como cada componente curricular pode ser importante para sua formação, enquanto indivíduo. Pois, vivemos tempos onde tudo precisa ter uma utilidade e esta encontra-se voltada ao capital e ao lucro, certamente nesses tempos, o ensino de Filosofia sem atender a lógica da utilidade prática imediata para o lucro mercantilista, não será bem-vinda no rol das disciplinas do currículo nacional, pois a Filosofia não é, segundo Heidegger

> "um saber que, à maneira de conhecimentos técnicos e mecânicos, se possa aprender diretamente ou, como uma doutrina econômica e formação profissional, se possa aplicar imediatamente e avaliada de acordo com sua utilidade" (l966, pág. 45).

No CEFET/RJ este tipo de inquietação também se faz presente, e na fala do professor José isso fica evidente.

> Tem uma coisa nos nossos alunos, eles não têm interesse em seguir a área técnica, eles instrumentalizam a filosofia porque eles estão a fim de passar no vestibular, estão a fim da universidade. E eles entendem que tem uma importância isso que eles estão vendo na filosofia. Se eles quisessem permanecer como técnicos, talvez eles entrariam mais neste discurso dos professores de áreas técnicas, que a filosofia é inútil. (ANEXO VI, linhas 451 a 456).

Nota-se, na fala dele, que quando o aluno ingressa no ensino médio integrado do CEFET/RJ, o propósito por vezes, não é outro senão, obter uma "rápida" qualificação para a inserção no mercado de trabalho e ou a preparação para o ingresso em uma universidade e assim conseguir um bom emprego. Como a instituição possui prestígio junto à população, muitos veem o ingresso em um curso técnico ofertado por ela, como um trampolim, para o ingresso no ensino superior, como se essa etapa de ensino servisse como uma espécie de cursinho pré-vestibular. Isso não é algo negativo em si, pois é esperado que os alunos busquem sim a progressão acadêmica, a questão que preocupa é outra, é o fato de não se reconhecer o valor dessa etapa do ensino médio em si mesma,

com suas especificidades, sendo que isso ocorre de forma mais intensa em relação a disciplina de filosofia, que por vezes, não tem sua importância reconhecida na formação técnica.

Parece que essa forma de visão em relação ao ensino médio técnico, não é gerada à toa no alunos, os documentos oficiais dão margem para esse tipo de concepção, onde o ensino é visto de forma serviçal ao sistema capitalista, discurso da utilidade e do ensino voltado para fins de mercado, encontra-se em muitos documentos educacionais, que orientam o trabalho dos docentes, propondo que o alunado seja estimulado a ter a partir de competências básicas, capacidade para solucionar conflitos de ordem social e no mundo do trabalho, como indicado na citação do art. 35 da LDB (Lei n.9394/96), "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores".

Nietzsche traz uma crítica ao "discurso da utilidade" percebida por ele na educação, nessa abordagem ele comtempla a "visão de conjunto", fornecido pela filosofia como um meio para sanar este mal.

> [...] não pode se reproduzir e crescer quando a educação está orientada para uma profissão, carreira, uma função, um cargo, quando é movida pelo 'espírito utilitário', quando é verificada através de exames obrigatórios e integradores, quando é extensiva e universalizada; mas esta é, no entanto, a verdadeira face da cultura da modernidade tardia vivida na Alemanha, tal como ele a via. Na verdade, a cultura autêntica exige antes de mais nada uma visão de conjunto que só pode ser fornecida pela filosofia. (NIETZSCHE, 2011 pág. 11)

Na concepção da filosofia sofista era proposto ensinar a arte do bem argumentar aos interessados em ter êxito durante as disputas nas assembleias. Sendo que, o ensinamento dos sofistas aos iniciados era realizado mediante pagamento. Esta noção de utilidade aplicada à filosofia não se encaixa na prática filosófica. Outros filósofos gregos, como Sócrates e Platão, mostraram-se contrários a este comportamento dos sofistas, alegando que a filosofia é muito mais que um método de pensamento, portanto não deve ter um fim profissional e técnico, mas sim, cultural e ético, ensinando o bem viver.

Esta questão da utilidade da filosofia desde seus primórdios na Grécia, gerou conflitos. Seu histórico em nosso país foi conturbado também, a filosofia foi inserida e

retirada dos currículos diversas vezes, ora a disciplina era inserida nos currículos, ora retirada ou era ofertada de forma não obrigatória, causando a impressão que ela não era de fato necessária. O foco do interesse na inserção e da retirada deste componente curricular nas matrizes do ensino básico, esteve diretamente relacionado com os interesses políticos de cada época.

A equipe de professores de filosofia, que participou do nosso grupo focal, demonstrou resistência a instrumentalização da disciplina, mesmo diante das cobranças feitas pelo sistema educacional, coordenação, colegas de trabalho de outras áreas e até mesmo dos alunos. Percebe-se na fala do professor José, citado abaixo, que além de terem que desenvolver argumentos sobre o porquê da não instrumentalização da filosofia, eles veem a necessidade inclusive de trabalhar a concepção de utilidade no ambiente escolar. Perguntado sobre como os professores entendem a ideia defendida por muitos teóricos do ensino de filosofia, que argumentam que ela não deve ser útil para um determinado fim, pois quando isso ocorre, ela perde seu papel. Obtivemos a seguinte resposta do professor José:

> [...] quem trabalha na área técnica dar valor a utilidade. E o que se está fazendo, é mostrar que a utilidade, ela comporta em si, um problema, que é dar valor a uma coisa estranha em si mesma e que toma como o mais importante essa coisa estranha em si mesma. Na verdade, o que se poderia fazer é não utilizar esta argumentação no contexto escolar ou explicitar a ressignificação do conceito de utilidade (ANEXO VI, linhas 439, 445).

A professora Sofia ainda reforça a abordagem apresentada pelo professor José, dizendo:

> [...] isso depende da atuação dos professores de filosofia na instituição, para pensar a instituição enquanto formação, porque se a gente assumir o discurso da utilidade, é a extinção, não tem jeito. A gente não consegue se adequar. (ANEXO VI, linhas 407 a 409).

Na fala deles se evidencia a questão da não submissão da filosofia ao sistema mercantilista, característica que acaba promovendo embates entre o sistema educacional, docentes, alunos, pais e a sociedade de uma forma geral. Seguir na contramão do processo parece ser uma prática consolidada entre os docentes da filosofia no CEFET/RJ - "nós temos uma vantagem, porque todo mundo quer instrumentalizar, nós não queremos instrumentalizar nada" (Professor Marcos, linhas 462-464).

Isso é compreensível, pois "a filosofia não pode (nem deve) ser ensinada a partir de uma metodologia instrumentalizada e lógica, afinal de contas não há um saber específico, nem estratégias que possibilitem a garantia de seu ensino" (BORBA; KOHAN, 2008, pág.16).

Há uma distinção importante entre instruir e formar para a vida. Enquanto uma educação voltada para a instrução, o aprendiz é preparado para ser capaz de se "submeter", e isso, diz Kant (1999) é uma condição para que o indivíduo seja capaz de seguir as regras e leis e, assim, garantir a boa vivência em sociedade. No segundo caso, o professor deveria possuir condições de formação do sujeito que transcendessem o âmbito dessa educação para a submissão (GONÇALVES, 2014).

A organização político-pedagógica do corpo docente da instituição é fundamental para promover o debate sobre a forma como a filosofia deve ser trabalhada na escola, formular e reformular estratégias metodológicas, ressaltando o argumento da importância da filosofia com um fim em si mesma, auxiliando na preparação do indivíduo para lidar com as questões do seu cotidiano.

Os docentes participantes do nosso grupo focal ressaltaram o esforço em defender a causa da educação não utilitarista. Alguns lemas foram citados por eles, "luta, resistência e construção" (linha 379) e "tiro, porrada e bomba" (linha 381), reforçando a sensação que, para se implantar uma educação de qualidade, focada no indivíduo e não nas demandas do mercado, está sendo necessário muito combate/diálogo.

Há uma consciência, por parte dos docentes entrevistados, de que muitas vezes a filosofia não é bem-vinda no ambiente escolar. "[...] nossa visão não é ser a queridinha da escola, [...] a gente está sempre numa contramaré. E é bom que a gente assuma isso. Uma outra perspectiva" (linhas 396-398), "Se a gente é querida pelo sistema, está errado. Não é este o papel, o papel é outro" (linhas 379-380).

Efetivamente, encontramos na fala dos docentes pontos que reforçam o que Nietzsche (2011) criticava no ensino pragmático que é voltado para o mundo do trabalho, deixando de se preocupar com a formação voltada ao ser humano promovendo a ignorância e o conformismo, supostamente valorizado pelo capitalismo.

Quando, no grupo focal lançamos a pergunta sobre as perspectivas e o futuro da filosofia, enquanto disciplina, principalmente nessa época de incertezas geradas pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), obtivemos a seguinte posição do professor José:

> Tudo pode acontecer. É um mar de incertezas. Pode ser que aconteça nada, pode ser que tudo fique igual, como está. Acho que no Cefet e na educação de modo geral [...] pode acontecer o mais drástico, que é os cursos técnicos tornarem itinerários formativos isolados com o mínimo possível da base nacional curricular. É isso. Mas no que vai acontecer não tenho a menor ideia do que vai acontecer eu não consigo especular, de fato. A incerteza é muito grande. (ANEXO VI, linhas 402-408)

Esta incerteza, sobre o futuro da filosofia no CEFET/RJ e no âmbito nacional, nos faz retomar uma ideia expressa pela UNESCO, que diz:

> "A educação filosófica deve ser preservada ou estendida onde já exista, criada onde ainda não exista, e denominada explicitamente 'filosofia'; a educação filosófica deve ser assegurada por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinada a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico." (UNESCO, 1995, pág.13).

Defender o espaço da filosofia na formação educacional é uma questão de honra para o desenvolvimento da cidadania. As Orientações Curriculares do Ensino Médio, também apresentam uma defesa à manutenção da filosofia na educação do país.

> "Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia, não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintada a saberes outros, os verdadeiramente úteis. (Orientações Curriculares do Ensino Médio, 2006, pág. 17)

Sendo assim, envolvimento de professores e alunos é essencial para que evitemos sermos manipulados por este discurso "modernizante" da educação, proposta através de uma reforma no ensino arbitrária, restringindo o acesso ao conhecimento dos estudantes na Educação Básica, aprofundando a prioridade da formação escolar para subserviência ao mercado de trabalho.

V. PRODUTO DIDÁTICO – PORTAL FILOSOFIA VIVA

O Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET/RJ preconiza que o mestrando além de apresentar sua dissertação deverá elaborar um "Produto Didático" relacionado ao tema do seu trabalho, compartilhando-o durante a exposição da sua pesquisa. O objetivo geral do programa tem como propósito: "formar profissionais capazes de superar as limitações do enfoque conteudista tradicional, sem rejeitar o conteúdo da história da Filosofia".

Além disso, nos seus objetivos específicos, o PPFEN reforça a necessidade do uso das tecnologias no ensino de filosofia, sendo que, em um dos seus objetivos, preconiza: "viabilizar a produção de materiais didáticos e paradidáticos no campo da Filosofia, além da criação de laboratórios e ambientes virtuais para a publicação, discussão e divulgação gratuita destes materiais".

Nesta perspectiva, sugerida pelo PPFEN e a partir dos resultados obtidos na realização desta pesquisa, senti a necessidade de criar um espaço para disponibilizar de forma rápida e objetiva, documentos sobre o ensino de filosofia no Brasil, compartilhar experiências de práticas docentes, trazendo novos olhares sobre a filosofia, metodologias diversificadas para enriquecer as aulas, como músicas, vídeos, fotos e animações, sendo que essa busca e seleção de materiais consumia muito tempo, tempo esse escasso para a maioria dos profissionais que em geral possuem uma carga horária alta de trabalho.

Nesse contexto, pensei em elaborar um produto didático para o PPFEN que tivesse como objetivo principal ser um instrumento que auxilie na qualificação docente e demais interessados na busca de material de apoio ao ensino e aprendizagem da filosofia, de forma dinâmica, interativa e estimulante, disponibilizando, em um mesmo ambiente, metodologias diversificadas, legislação pertinente ao ensino de filosofia, além de um espaço para a troca de experiências entre interessados em filosofia, gratuito, democrático e sempre em construção.

Assim surge o Portal FILOSOFIA VIVA, como produto didático a ser apresentado ao programa de mestrado em Filosofia e Ensino. Portal é um site na internet projetado para aglomerar e distribuir conteúdo de várias fontes diferentes de maneira uniforme,

sendo um ponto de acesso para uma série de outros sites ou subsites internamente ou externamente ao domínio ou subdomínio do portal.

Apesar de o Brasil estar distante de uma política ideal de democratização da informática para todas as classes sociais, esta proposta se justifica por saber que é cada vez maior o espaço da informática na educação, formação e treinamento (SANTANA & MEDEIROS, 2008), e que está sendo crescente o acesso da população a computadores, *tablets* e *smartphones* ligados à internet no país. De acordo com o *site* da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), existiam mais de 240.850.000 de linhas telefônicas móveis em funcionamento até outubro de 2017 e 28.536.000 acessos a linhas de banda larga em novembro de 2017, por isso pensamos em um produto didático digital, gratuito, interativo, de fácil acesso a todos. Este produto também se colocará à disposição dos discentes do PPFEN, disponibilizando e divulgando seus produtos didáticos produzidos no programa, bem como outras contribuições.

Ainda vale ressaltar que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> O perfil do trabalhador vem sofrendo alterações, e em pouco tempo a sobrevivência no mercado de trabalho dependerá da aquisição de novas qualificações profissionais. Cada vez mais torna-se necessário que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso. (BRASIL. 1998, pág. 138).

Nota-se, na citação acima, uma recomendação para que o professor amplie os seus horizontes pedagógicos, atualizando-se, conhecendo ferramentas que facilitem sua prática docente, otimizando suas aulas, estimulando os discentes, saindo da pedagogia livresca utilizada por muito tempo, como um dos poucos recursos didáticos disponíveis. Este novo professor ainda enfrenta muitas limitações, uma vez que, apesar de muitas escolas já disponibilizarem computadores para uso como ferramenta de trabalho e projetores multimídias, o acesso à internet é reduzido, inviabilizando a aplicação de várias metodologias que estão disponíveis na rede de computadores.

Diversos autores têm abordado a importância de o profissional da educação estar disposto a adquirir novos conhecimentos pedagógicos para adequar seu conteúdo à

realidade atual. Cysneiros (2000) e Santana & Medeiros (2008) discutem a importância do domínio tecnológico de softwares que auxiliem na prática pedagógica, mostrando a necessidade do uso de computadores e acesso à internet como ferramenta útil ao processo de ensino-aprendizagem.

Além dos recursos midiáticos, o professor pode-se utilizar de outras ferramentas estimulantes aos jovens durante as suas aulas. No trabalho de Vergueiro et al. (2007), o que me chamou atenção foi o uso de histórias em quadrinhos nas aulas de filosofia. Smole (1996) traz também a importância de se desenvolver atividades em grupo, para promover maior interação entre os alunos. Outro recurso bastante interativo é o uso de blogs para tratar temas filosóficos, como reforça Pontes et al. (2016), dentre outros.

Nesse sentido, selecionamos materiais que abordem temas filosóficos de acordo com os conteúdos estruturantes para o ensino médio preconizado pelas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) – mito e filosofia, teoria do conhecimento, ética, filosofia política, filosofia e ciência, estética, que contribuam para a formação permanente do professor com respeito à legislação e documentos oficiais, bem como às discussões sobre o ensino de filosofia na atualidade.

O espaço destina-se também para que os professores possam acompanhar os debates a respeito dos encaminhamentos sobre o ensino de filosofia no país e seus desdobramentos, através de entrevistas e artigos publicados em sites oficiais e extraoficiais.

O site está disponível no endereço eletrônico **https://estarb.wixsite.com/filosofiaviva,** intitulado FILOSOFIA VIVA. O portal (figura 1) foi desenvolvido pelo programa Wix, um software gratuito para montagem de páginas para web. Ele é um produto didático em constante construção.

O site foi assim estruturado:

- Apresentação;
- Publicações;
- Metodologias de Ensino;
- Contato;
- Blog.

Na aba APRESENTAÇÃO, consta uma explicação de como o site foi estruturado e como pode ser melhor aproveitado. Além disso, apresenta-se uma descrição breve sobre a minha formação, com acesso ao meu currículo lattes (figura 1).



Figura 1 – Imagem apresentação do Portal Filosofia.

Na aba de PUBLICAÇÕES, estão disponibilizados vários links para acesso a documentos importantes sobre o ensino de filosofia. Leis, decretos, resoluções, Base Nacional Curricular e diversos artigos que podem auxiliar o professor de filosofia sobre temas importantes para suas aulas (figura 2).



Figura 2 – Imagem da aba Publicações do Portal Filosofia Viva.

Na aba METODOLOGIAS DE ENSINO, o internauta tem acesso a exemplos de Blogs, aprendendo como usar este recurso para a construção de um jornal filosófico. Além disso, outras práticas como o uso de aplicativos de trocas de mensagens nas aulas de filosofia, filosofia com música, vídeos, práticas de ensino de filosofia, como trabalhar a formação política em sala de aula, relatos de experiências do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), também estão disponíveis para os interessados (figura 3).



Figura 3 – Imagem da aba Metodologias de Ensino do Portal Filosofia Viva.

O site também conta com um BLOG onde serão disponibilizados relatos de experiência de docentes de filosofia e as pessoas que consultarem o site poderão comentar os relatos e dar suas contribuições (figura 4).

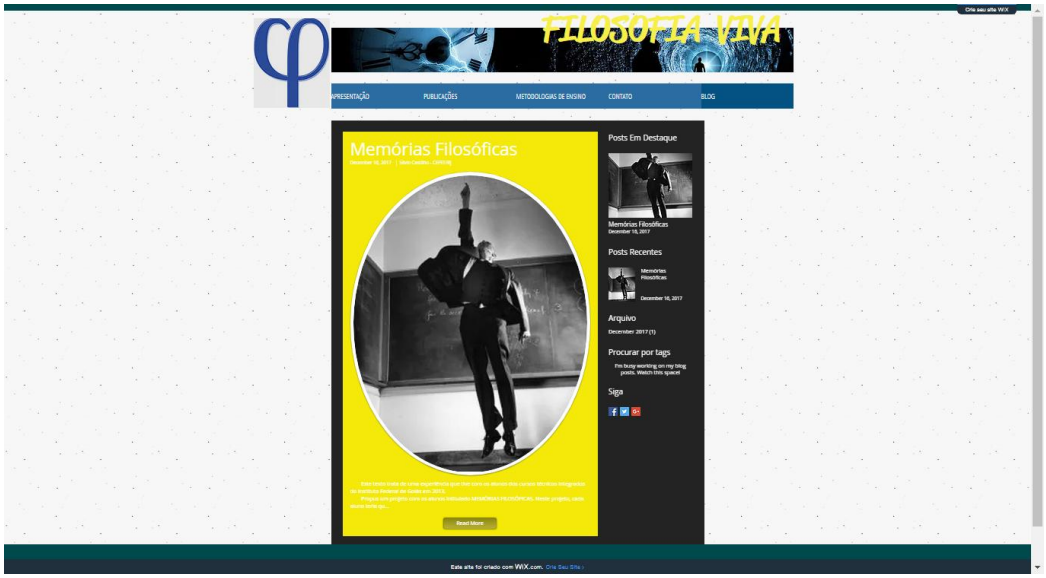


Figura 4 – Imagem da aba Blog do Portal Filosofia Viva.

Para que novos relatos sejam disponibilizados, os interessados deverão encaminhar o material através da aba CONTATO (figura 5).



Figura 5 – Imagem da aba Contato do Portal Filosofia Viva.

Esperamos que este portal auxilie professores e demais interessados na busca rápida de informações para otimizar suas aulas de filosofia, além de contribuírem com suas experiências neste espaço, que se pretende ser democrático e interativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito compreender como se deu a trajetória do ensino de filosofia nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Brasil, usando como recorte o CEFET/RJ, além de conhecer os caminhos percorridos pelos docentes da área, para facilitar o processo de aprendizagem deste componente curricular, auxiliando na formação integral dos educandos, acreditando que a filosofia é essencial na formação global do indivíduo e que a modalidade de educação técnica integrada pode auxiliar de forma efetiva da separação entre trabalho e ensino.

O Brasil vem passando por uma série de transformações educacionais, trabalhistas, políticas e sociais. O cenário é de instabilidade e incertezas, em especial para a educação, onde uma ampla reforma no ensino básico vem sendo elaborada, com regras ainda não muitas claras e sem um amplo debate com a comunidade acadêmica.

O que mais está causando desconforto para os profissionais das áreas de filosofia, sociologia, artes e educação física, nessa reforma, é o fato de os respectivos componentes curriculares poderão deixar de ser considerados disciplinas, para serem colocados na condição de estudos e práticas. A comunidade acadêmica está de prontidão para conhecer a nova BNCC, que deverá dar as coordenadas de como estas disciplinas funcionarão na prática. Os professores que atuam nestas áreas estão apreensivos, por não saberem como participarão da formação dos alunos, nesta nova perspectiva educacional.

A implantação da disciplina de filosofia nos cursos técnicos no CEFET/RJ se deu a partir de 1998, dez anos antes da obrigatoriedade preconizada pela LDB/2008, graças a atuação de um docente graduado em filosofia, que já trabalhava na instituição, em outro setor, e aceitou o desafio de implantar a disciplina nas matrizes curriculares dos cursos técnicos. Na época, os cursos eram concomitantes, o aluno podia cursar só o curso técnico ou o médio, sendo as matrizes das disciplinas do núcleo básico separadas das disciplinas profissionalizantes. A integração só ocorreu a partir de 2012, gerando uma matriz única para cada curso, período do ingresso da maior parte dos professores entrevistados na pesquisa.

Após analisar as falas dos docentes e estudar os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados do CEFET/RJ, percebemos que apesar dessa implantação já ter sido

realizada a mais de cinco anos, o corpo docente da instituição ainda expressa a necessidade de adequação do seu projeto e principalmente das ações pedagógicas, para efetiva execução desta revolucionária proposta educacional, no cenário do ensino técnico. Falta promover uma organização que permita que o corpo docente desenvolva seus projetos de forma integrada, gerando assim uma verdadeira interdisciplinaridade.

Acreditamos que ao promover os cursos integrados, trabalhando com projetos integradores, onde o corpo docente tenha um espaço para debater as propostas em conjunto, contribuindo efetivamente para uma formação integral dos alunos, estimulando o pensar, criar e recriar conceitos e ações, desenvolvamos uma formação histórico-crítica e uma efetiva formação do indivíduo de forma integral, preparando-o para a vida e para o trabalho.

Por isso, defendemos o ensino técnico integrado ao ensino médio, por acreditar que da forma como os teóricos o projetaram, ele atende a essas aspirações. Defendemos esta proposta, mas acreditamos que sejam necessárias ajustes e um amplo debate sobre seu impacto na educação brasileira, pois somos da opinião que não existe ainda uma receita pronta para atingir essas metas. É fundamental a vivência diária, avaliando e reavaliando, nos desafios contínuos em sala de aula.

Os professores apontaram que, na época da implantação dos cursos técnicos integrados, não houve uma ampla discussão, para compreensão detalhada de como se daria essa modalidade de ensino, sinalizando, ainda, uma dificuldade de trabalhar de forma interdisciplinar, havendo poucos encontros entre todos os docentes para se construir diálogos nesse sentido. Os encontros ficaram centralizados na defesa de cada disciplina isoladamente, para manter suas aulas nos currículos. Ficou notório que a maior preocupação dos docentes, concentrou-se em questões práticas e não pedagógicas.

Durante muitos anos, vem se discutindo no país a necessidade de se promover ações integradoras no ensino, na formação de profissionais capacitados técnica e humanisticamente, sendo urgente garantir nesta educação o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis no século XXI, que leve em conta as necessidades de um mundo cada vez mais tecnológico, porém sem perder de vista, uma educação que valorize o ser humano e as características regionais.

A situação se torna ainda mais complexa, uma vez que parte dos alunos buscam apenas uma formação técnica superficial, com a promessa de conseguir uma vaga no

mundo do trabalho rapidamente, muitas vezes com a esperança de obter, através dessa formação rápida, salários mais altos em relação aos que fazem uma formação em nível de graduação, e por isso vai se perdendo o interesse em obter uma formação integral, que estimule o pensar e promova uma formação humanística plena, assim, de forma especial a disciplina de filosofia, muitas vezes é desvalorizada no meio escolar.

Este trabalho nos permitiu notar que os docentes da área de filosofia conseguiram obter uma autonomia institucional para estabelecer suas estratégias didático-metodológicas, inclusive em questão avaliativa. Os professores manifestaram oposição à chamada "semana de provas". Eles preferem avaliar os alunos de forma processual e contínua, não havendo a necessidade de ter um dia especifico para aplicação de prova. Esta situação, segundo eles, nem sempre é bem compreendida pelos demais colegas que optam preferencialmente pelo método de avaliação tradicional. Sendo assim, este corpo docente, crítico em relação ao sistema, pode ser um elo importante nas mudanças educacionais. Auxiliando no processo de integração com as demais disciplinas, devido às suas peculiaridades.

Os professores participantes da pesquisa, apontaram que a forma de abordagem da filosofia nos cursos técnicos integrados não difere do ensino médio regular, exatamente porque a disciplina não foi proposta para atender determinada formação técnica, mas o desenvolvimento humano do indivíduo. Defendendo a ideia de que ao propor currículos diferenciados, deve se focar em uma formação humanística plena, independente se o aluno opta por um curso de nível médio regular ou técnico. A liberdade de escolha não pode restringir o direito de se ter uma educação de qualidade.

Com a realização do grupo focal, conseguimos obter muitas informações que permitiram conhecer alguns detalhes da prática pedagógica dos docentes da filosofia do CEFET/RJ, eles demonstraram desenvolver algumas ações coletivas na área que atuam, que poderá abrir um espaço amplo para discussão sobre o ensino técnico integrado, auxiliando nas mudanças de paradigmas na educação técnica e de formação geral, graças à criação de cursos de especialização e mestrado em filosofia e ensino.

Percebemos ainda que o corpo docente de filosofia da instituição, mesmo diante disso, ou exatamente pela instabilidade política e educacional do país, continua se organizando para discutir como este componente curricular deve ser melhor trabalhado nos cursos técnicos integrados, pensando os temas que devem ser abordados, que

contemplem a realidade dos alunos, quais metodologias são mais adequadas, bem como as formas de avaliação e pesquisa sobre o assunto.

É necessário que a instituição estimule o corpo docente a se capacitar continuamente, ampliando assim a compreensão de como se organiza um curso técnico integrado, contribuindo para a formação integral do discente, pois nos parece que essas são questões não esgotadas em termos de discussão.

Como proposta para a realização de outras pesquisas sobre o assunto, sugerimos um aprofundamento filosófico/pedagógico a respeito de como as disciplinas básicas do ensino médio poderão articular com as disciplinas técnicas, promovendo uma integração efetiva entre os componentes curriculares, além de ampliar as pesquisas sobre a importância da filosofia em todas as modalidades da educação, inclusive na formação dos docentes da área.

Gostaríamos, com esse trabalho, contribuir para o pensar e repensar do ensino de filosofia, em especial nos cursos técnicos, atualizando esse ensino para além do discurso da utilidade e da subserviência ao mercado de trabalho, indo além e pensando em uma educação voltada para a liberdade do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio – ambiguidades e contradições na LDB.** Autores Associados. Campinas – SP. 2002.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores.** São Paulo: Atta Mídia e educação, 149 p. 2009.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. 2009.

BARBOUR, R.S. & KITZINGEN, J. (eds) (1999) **Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice**. Sage, London.BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BORBA, Siomara & KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia, aprendizagem e experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, 360 p.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. **O poder simbólico.** 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.

BRANDÃO, Marisa. 2009. CEFET Celso Suckow e algumas transformações históricas na formação profissional. In: **Trabalho Necessário.** Ano 7. n. 9. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09BRANDAO.pdf . Acesso em 10 de julho de 2016.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em 02/08/2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução.** Brasília: MEC. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada.** Brasília: MEC, SEB, 2011. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&sqi=2&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D8194%26Itemid%3D&ei=81HUU6vgCOzesATHzoDQDg&usg=AFQjCNG9opISM1Xn3KF2KK1LNpiNE4VJg&bvm=bv.71778758,d.cWc_Acesso em: 27/3/2017.

_____. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. 95p. 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio,** etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 52p. 2013.

_____. **Lei 11.684 de 02 de junho de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em 03/08/2016.

_____. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. [autores: Dante Henrique Moura; Sandra Regina de Oliveira Garcia; Marise nogueira Ramos]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 03/04/2017. 2007.

_____. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece estabelece as diretrizes diretrizes e bases da educação nacional.

CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista de Saúde Pública**, 30 (3),285-93. 1996.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1985.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.

CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) . **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** São Paulo: Cortez, pp. 83-105. 2006.

_____. "Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto". In.: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006.

CYSNEIROS, P. G. Novas Tecnologias no cotidiano da escola. In: **Reunião Anual da ANPED.** Caxambú, MG: ANPED, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 2. Ed. Rio de Janeiro. 1992.

DELEUZE, G. **Proust e os signos.** 2. ed. Trad. de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DENZIN, K. e LINCOLN, Y. "Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa". In: ___. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Editora UFPR Curitiba, n. 24, p. 213-225. 2004.

EDMUNDS, H. **The focus group research handbook**. Illinois: NTC. 1999.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. "O Quando" de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Editora Loyola, [1981] 2002.

FAJARDO, Vanessa. Entenda a Reforma do Ensino Médio. **Portal G1.** 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml. Acesso em 10/12/2917.

FAVARETTO, Celso. Sobre o ensino de Filosofia. In: **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102. Jan – jun 1993.

FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro Ergnaldo; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284. 2004.

FERN, E.F. **Advanced focus group research.** California: Thousand Oaks. 2001.

FRANCO, Maria Ciavatta, GONTIJO, Rebeca. Celso Suckow da Fonseca. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, MEC-INEP, 2ª ed.p.253-258. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** São Paulo: Cortez. 2005.

GAISER, T.J. Conducting on-line focus group. A methodological discussion. **Social Science Computer Review,** *15* (2), 135-44. 1997.

GALLO, Sílvio. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade.** ETHICA. Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.17-35. 2006.

_____. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: **Filosofia: ensino médio** / Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 159-70. 2010.

_____. **Deleuze e a Educação.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S.; KOHAN, W. **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, S.R.O. "O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil". In: **Trabalho e Crítica.** São Leopoldo: Unisinos. 2000.

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

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

GIL, A. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo. Atlas. 1995.GONDIM, Sônia Mª Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid>. Acessado em: 04/abril/2017. 2003.

GONÇALVES, Julio César. **A filosofia e o filosofar institucionalizado: um olhar sobre o ensino filosófico no ensino médio.** 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista "Julio Mesquita Filho", Presidente Prudente. 2014.

GRETER, Francisco P. **A especificidade do ensino de filosofia no 2o Grau.** Dissertação (mestrado em educação), FEUSP. São Paulo; 115p. 1997.

HEIDEGGER. **Introdução à Metafísica.** Trad. Carneiro Leão. São Paulo, Tempo Brasileiro, 1966.

KANT, Immanuel**. Crítica da razão pura.** Tradução de Valério Rohden; Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).

KOHAN, Walter. **Ensino de filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 296p. 2002.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 5. Ed. São Paulo: Cortez. 2007.

KRUEGER, R.A. & CASEY, M.A. **Focus groups. A practical guide for applied research.** California: Thousands Oaks. 2000.

LEMME, P. **A Educação na U.R.S.S.** – 1953. Rio de Janeiro: Vitória. 1955.

LORIERE, Marcos. Filosofia: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7º ed. Ed. Atlas S.A. 297 p. 2010.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil. In: *Disciplinarum Scientia*. **Série: Ciências Sociais e Humanas,** Santa Maria. V. 2, n. 1, p. 1-13. 2001.

MEDEIROS, M. Pesquisa de abordagem qualitativa. **Rev.Eletr.Enf.** 2012: 14 (2): 224-225.

MENEZES, G. **Como usar outras linguagens na sala de aula** / Gilda Menezes, Thaís Toshimitsu, Beatriz Marcondes. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos (Org.). **A compreensão de um conceito: o avaliar. A construção de um conceito: o transformar.** Presidente Venceslau, SP: Letras à Margem, 2007.

MINAYO, Maria. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods** Series. 1997.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: **Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN),** Maceió: EDUFAL, 2007.

NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre educação: Friedrich Nietzsche.** Tradução por Moóeli Correia de Melo Sobrinho. 5.ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2011.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27. 2003.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais – Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** MEC/SETEC. Brasília – DF. 2011.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local**/ Luiz Augusto Caldas Pereira. Disponível em: http://cidades.ucamampos.br/images/arquivos/dissertacoes/2003/luiz_augusto_caldas_pereira.pdf. Acesso 15/01/2016. 114 f. 2003.

PONTES, Joyce Karoline Pinto Oliveira; LIMA, Soraya de Oliveira; NORONHA, Nelson Matos. Uso de blog como ferramenta de mediação nas aulas de filosofia. **REVISTA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFAM.** Vol. 10 - Nº 1 – Junho 2016.

RAMOS, Marise Nogueira; FREITAS, Denise de; PIERSON, Alice Helena. Campos. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno IV : áreas de conhecimento e integração curricular / **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**; Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 52p. 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) ; CIAVATTA, Maria (Org.) . **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, pp. 106-127. 2005.

REA, L. M.; PARKER, R. A. Desenvolvendo perguntas para pesquisas. In: **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução.** São Paulo: Pioneira, p. 57-75, 2000.

REIS, Ernesto Macedo. Cefetização – Educação, Ciência e Tecnologia – Uma nova modalidade de Educação. In.: **VERTICES**, ano 2, n. 1. Julho de 1999.

SANTANA, J. C. MEDEIROS, Q. **A utilização do uso de novas tecnologias no ensino de ciências**. 2008. UFRPE. Artigo disponível em Acesso dia 18 de setembro 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Anais do VII EDIPE-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** UFG, V.II, s/d.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. In.: **Trabalho, Educação e Saúde.** 1(1):131-152, 2003.

SCHMITZ, Egídio. **Os Jesuítas e a Educação.** São Leopoldo - RS: Unisinos. 1994.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em revista [online],** Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SMOLE, K. S. **A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. **Focus group research: exploration and discovery.** Newburry Park: Sage. 1990.TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

UNESCO. **Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO.** Librairie Génerale Française, 1995, p. 13.

VERGUEIRO, Waldomiro. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

VITA, Luís Washington. **Panorama da Filosofia no Brasil.** Porto Alegre: Globo. 1969.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman. 2001.

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, natural de_____, tenho_____ anos, meu RG é _____ minha graduação é em: _____, Tenho pós-graduação em: _____ _____atuo como professor(a) de filosofia no CEFET campus: _____, estou no CEFET desde: _____ _____.

Estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **ENSINO DE FILOSOFIA E SUA IMPORTÂNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO CEFET/RJ**, cujo objetivo deste Projeto para o Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino é identificar a percepção dos docentes em relação à importância da disciplina de filosofia na formação integral de jovens nos cursos técnicos integrados e os aspectos da implementação da disciplina e seu impacto na formação dos jovens do CEFET-RJ. Como material didático, será criado um site reunindo materiais úteis à prática do professor de filosofia, com artigos, diversas mídias disponíveis na rede, além de troca de experiências entre os profissionais da área.

A minha participação no referido estudo será no sentido de discutir de forma estruturada através de um grupo focal com o pesquisador, identificando a trajetória da disciplina de filosofia nos cursos técnicos do CEFET-RJ e os impactos da sua implementação na formação integral dos seus alunos.

☐ Autorizo a publicização da minha imagem realizada no dia _____/_____/_____ no CEFET-RJ, campus Maracanã durante a entrevista no grupo focal da pesquisa do acadêmico Sílvio Castilho.

Fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são SÍLVIO ANTÔNIO CARDOSO DE CASTILHO – aluno do Programa de Mestrado de Ensino de Filosofia do CEFET-RJ e o Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto – CEFET – RJ – orientador da pesquisa e com eles poderei manter contato pelos telefones Sílvio (62)99917-4031 e e-mail estarb@hotmail.com e e-mail do orientador felipepp67@gmail.com.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de toda atividade aqui mencionada e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o PPFEN – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA E ENSINO, telefone: (21) 2566-3179 e-mail: dippg@cefet-rj.br

Rio de Janeiro, ___, _____ de 2017.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

ANEXO II - QUESTÕES-GUIA PARA O GRUPO FOCAL

Roteiro semi-aberto

Implantação da filosofia no CEFET/RJ

1. Quando que a disciplina de filosofia passou a fazer parte das matrizes dos cursos técnicos integrados no CEFET/RJ?
2. Que conteúdos eram priorizados?
3. A filosofia deve ser uma disciplina utilitária?
4. O ensino de filosofia deve ser mantido como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio?

Trajetória da filosofia no ensino médio do CEFET/RJ

5. Houve idas e vindas da disciplina? Em que momento político isso ocorreu?

Passagem da concomitância interna para ensino médio integrado

6. Como se deu a transição dos cursos concomitantes para os integrados? Houve algum tipo de estudo sobre esta transição com ampla participação dos docentes?

Experiência do professor: ensino médio x integrado

7. Para vocês, professores de filosofia, ao passar a trabalhar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, que experiências vocês destacam nesta perspectiva?
8. Qual a concepção de ensino de filosofia numa escola como o CEFET?
9. Como vem ocorrendo a construção do currículo e das ementas do ensino de filosofia?
10. Qual a concepção de ensino médio integrado para os professores de filosofia?
11. O que você pensa da obrigatoriedade da filosofia no ensino médio?

Legislação

12.Quais são suas impressões e impactos da MP 746, agora Lei 13.415 16/02/2017 sobre o ensino de filosofia nos cursos técnicos integrados?

ANEXO III - CRONOLOGIA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

1909
O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566 em 23 de setembro, criando inicialmente 19 "Escolas de Aprendizes Artífices" subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.
1927
O Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélis Reis, que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.
1930
É criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, através da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico.
1937
Promulgada a nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. É assinada a Lei 378, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.
1941
Vigora uma série de leis, conhecidas como a "Reforma Capanema", que remodelam todo o ensino no país. Os principais pontos:
- o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio;
- o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão;
- os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial.

1942
O Decreto 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.
1944
A participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e o consequente empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil no Governo Getúlio Vargas impulsionam a industrialização brasileira.
1956 - 1961
O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.
1959
As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.
1961
O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional.
1967
Decreto 60.731 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura que passam a funcionar como escolas agrícolas.
1971
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência.
1978

A Lei 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica.

1980 - 1990

A globalização, nova configuração da economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção.

1994

A Lei 8.948, de 8 de dezembro: - institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em CEFETs; - A expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

1996

Em 20 de novembro, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo próprio.

1997

O Decreto 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). 1999 retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

2004

O Decreto 5.154 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. 2005 Institui-se, pela Lei 11.195, que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. O Cefet Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

2006

O Decreto 5.773 trata sobre o 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. É instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

2007

Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Até 2010 serão 354 unidades. O Decreto 6.302 institui o Programa Brasil Profissionalizado. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

2008

Articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2009

Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

ANEXO IV - Objetivos do ensino de filosofia na 1ª versão da BNCC para o ensino médio. 2015

Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf. Acessada em 15/02/2018, Páginas 295-6.

1º ANO/EM INTRODUÇÃO AO FILOSOFAR

CHFI1MOA001 Realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes, descobrindo sua presença implícita em conhecimentos já adquiridos e explorando possíveis diálogos com matrizes de pensamento não ocidentais.

CHFI1MOA002 Discutir problemas de origem, identidade e historicidade da Filosofia, identificando, nas suas principais obras, momentos e contextos, simultaneamente, questões comuns e formas diversas de enfrentamento dessas questões.

CHFI1MOA003 Identificar e explorar a existência de relações entre Filosofia e vida cotidiana, de modo que problemas correntes como o do sofrimento e do prazer, da justiça e da violência, da religiosidade e do erro possam ser reconhecidos como passíveis de abordagem filosófica.

2º ANO/EM OPINIÃO, CONHECIMENTO E GOSTO

CHFI2MOA001 Explorar a lógica e a retórica com vistas ao exercício da argumentação e ao aprimoramento dos discursos com pretensões de legitimidade, compreendendo essa necessidade tanto nas demandas cotidianas, quanto na lida com saberes mais específicos ou complexos.

CHFI2MOA002 Refletir sobre a questão do método científico e sobre sua influência na formação da cultura em seu sentido amplo.

CHFI2MOA003 Refletir sobre os processos de formação e de circulação de opinião, sejam eles artísticos, midiáticos, propagandísticos, educacionais ou religiosos.

CHFI2MOA004 Desenvolver capacidades de apreciação das artes e problematização do gosto, compreendendo o lugar da experiência estética na vida humana.

3º ANO/EM CONDIÇÃO HUMANA E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

CHFI3MOA001 Formular filosoficamente a pergunta pelo sentido da vida e da morte, reconhecendo-a como inerente à condição humana e, ao mesmo tempo, objeto de enfrentamentos diversos, discursivos e não discursivos.

CHFI3MOA002 Diferenciar a ética das demais formas de regulação da conduta, percebendo sua presença e importância nas mais diversas áreas do conhecimento e do fazer humano.

CHFI3MOA003 Pensar a política como problema de organização das coletividades em várias

escalas, da micropolítica ao estado, com seus sentidos históricos, variedades de formas de governo e mediação de conflitos.

CHFI3MOA004 Refletir sobre o desenvolvimento tecnológico e implicações ético políticas no mundo contemporâneo, em especial sobre as modificações que opera sobre modos de vida os mais diversos, humanos e não humanos.

CHFI3MOA005 Compreender ao final dos três anos do ensino médio a abrangência, singularidade e importância da Filosofia na formação escolar básica e, por extensão, os possíveis lugares do filosofar na vida por vir.

ANEXO V - Objetivos do ensino de filosofia na 2ª versão da BNCC para o ensino médio. 2016.

Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em 16/02/2018. Páginas 646-8.

UNIDADE CURRICULAR 1: INTRODUÇÃO AO PENSAR FILOSÓFICO, SEUS CAMINHOS E CULTURAS

(EM41CH01) Realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes e descobrindo sua presença implícita em conhecimentos anteriormente adquiridos, mas não filosoficamente problematizados. (EM41CH02) Explorar a existência de relações entre Filosofia e vida cotidiana, de modo que problemas correntes como o do sofrimento e da felicidade, da justiça e da violência, da certeza e do erro, possam ser reconhecidos como passíveis de abordagem filosófica.

(EM41CH03) Identificar o entrelaçamento da Filosofia com questões políticas, pedagógicas, epistemológicas, etc, no contexto grego do seu surgimento e nomeação, portanto do seu embate com o mito e a sofística, resguardando-se abertura para diálogos com matrizes de pensamento não ocidentais. (EM41CH04) Compreender e explorar as principais obras e momentos da História da Filosofia como lugares privilegiados de discussão de questões filosóficas que, recorrentes, mantêm-se contemporâneas e passíveis de enfrentamentos diferenciados.

(EM41CH05) Explorar possibilidades de leitura e diálogo oral e escrito com textos de vários gêneros, registros, temporalidades e procedências culturais, extraindo e compreendendo os elementos filosóficos a eles subjacentes.

UNIDADE CURRICULAR 2 – OPINIÃO, DISCURSO E CONHECIMENTO

(EM42CH01) Refletir sobre os processos de formação e circulação de opinião - midiáticos, propagandísticos, artísticos, educacionais ou religiosos -, com atenção às suas injunções políticas.

(EM42CH02) Refletir sobre as ideias de comprovação científica e conhecimento científico, em suas aspirações à superação do campo da mera opinião.

(EM42CH03) Refletir sobre o papel das ciências na formação das culturas contemporâneas, com atenção às questões éticas e política pertinentes a tais processos formativos.

(EM42CH04) Desenvolver capacidades de apreciação das artes e discussão de conceitos a elas filosoficamente associados – de gosto, belo, feio, grotesco, sublime –, visando a compreender o lugar da experiência estética na vida humana.
(EM42CH05) Explorar a lógica e a retórica com vistas ao exercício da argumentação e ao aprimoramento dos discursos com pretensões de legitimidade (política, ética, estética), compreendendo essa necessidade tanto nas demandas cotidianas, quanto na lida com saberes mais específicos ou complexos.

UNIDADE CURRICULAR 3 – CONDIÇÃO HUMANA E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

(EM43CH01) Diferenciar a ética de outras formas de regulação da conduta como a moral, o direito e as tecnologias de controle, percebendo sua importância para as mais diversas áreas do conhecimento e do fazer humano.
(EM43CH02) Compreender a política como problema de organização das coletividades em várias escalas, da micropolítica ao estado, descobrindo suas nuances históricas e culturais, variedades de formas de governo e injunções que presentemente oferecem a democracia como regime a valorizar e aprimorar.
(EM43CH03) Refletir sobre o trabalho como conceito filosófico ligado ao mesmo tempo à produção do mundo comum e à existência individual, emancipada ou alienada.
(EM43CH04) Discutir o desenvolvimento tecnológico e suas implicações ético-políticas no mundo contemporâneo, em especial sobre as modificações que esse desenvolvimento opera em modos de vida os mais diversos, humanos e não humanos.
(EM43CH05) Formular filosoficamente a pergunta pelo sentido da vida e da morte, reconhecendo-a como inerente à condição humana e, ao mesmo tempo, objeto de enfrentamentos éticos, políticos, existenciais e religiosos. (EM43CH06) Compreender ao final dos três anos do Ensino Médio a abrangência, singularidade e importância da Filosofia na formação escolar básica e, por extensão, os possíveis lugares do filosofar na vida por vir.

ANEXO VI - Transcrição do áudio do grupo focal

Realizado no dia 29/03/2017

ANEXO VI

Transcrição do áudio do grupo focal realizado no dia 29/03/2017

Talita – Pode ser.

Bem gente é primeiro, boa tarde, hoje é dia 29 de março de 2017, a gente está aqui com três professores da coordenação de filosofia. Primeiro eu queria saber se vocês autorizam a gravação em áudio desta entrevista para fins de pesquisa do aluno Sílvio?

Todos - sim, autorizo.

Talita – Autoriza? Tá, maravilha.

Talita - Então, é assim, a ideia do grupo focal é a gente né, não tem um roteiro muito rígido de perguntas, temos algumas perguntas que são norteadoras né mas né a ideia é conversar um pouco sobre o ensino de filosofia no CEFET né, e eu acho que seria interessante a gente começar pê primeiro perguntando assim sobre a trajetória individual de vocês. Desde quando vocês são professores do CEFET? Como é que vocês começaram né como professores de filosofia aqui né. Então a gente pode começar daí, um pouco das trajetórias individuais.

José – Acho que quem deveria começar a responder isso é o Paulo. (risos)

Paulo – Então eu sou o mais antigo que começou a filosofia no Cefet. Na realidade isso foi em 98 ou 99, não tenho certeza. 98 ou 99. E o contexto ...

Sílvio – Não estou conseguindo ouvir o professor viu.

Paulo – Então olha só. Tô dizendo assim. Tá me ouvindo? Melhorou?

Paulo – Então olha só. O que eu estava dizendo é o seguinte, eu eu iniciei o curso de filosofia aqui no CEFET, isso por volta de, não me lembro exatamente se foi em 98 ou 99, né e o contexto na época era o seguinte: éééé havia a possibilidade das escolas adotarem filosofia no seu currículo, ou não, isso era opcional. Eeee Na época, a chefia do departamento que então era departamento de ensino médio. (pausa, barulho de porta abrindo) para entrada de outro professor, o Pedro.

Barulho para reorganizar as carteiras.

Talita – Chegou mais um professor Sílvio.

Pedro – Boa tarde.

Felipe - nós estamos respondendo a primeira pergunta de uma apresentação sobre a ingresso e o início dos trabalhos no Cefet.

Paulo - Então é nessa ocasião quem era o chefe de departamento era o Joaquim e eu estava terminando meu mestrado em Filosofia. E o Joaquim me consultou se, que haveria esta possibilidade de implementação da filosofia aqui, mas que ele precisava de alguém que tivesse formação acadêmica para isso e eu aceitei o convite.

Talita – Você já era funcionário do Cefet?

Paulo – Eu já era funcionário do Cefet, na ocasião eu trabalhava na Divisão de Apoio Pedagógico, é DIAP Divisão de Apoio Pedagógico uma divisão que existe até hoje éé eeee no início então, a filosofia tinha uma duração muito breve, era apenas um semestre, um semestre em todo o currículo do ensino médio.

Felipe – em todo o currículo do ensino médio

Talita – um semestre no currículo nos três anos um semestre só. Unnrrum.

Paulo – um semestre apenas. Se eu não me engano...

Sílvio – Já era ensino médio/técnico no Cefet ou não?

Paulo – Não não não. Na época o que havia era o ensino médio concomitante ao técnico, então o aluno tinha duas matrículas na realidade, a do médio e a do técnico e ele não era obrigado a fazer os dois aqui no Cefet. Por exemplo, ele podia tá fazer o técnico numa outra instituição e vir fazer o médio aqui ou vice-versa. No caso então da filosofia foi para as turmas do médio. A gente estava completamente desvinculado dos cursos técnicos. Tá certo? E um semestre apenas. No primeiro ano de implementação, se eu não me engano, foi apenas no primeiro ano a filosofia era vista na segunda série. Um curso de três anos. Na época do concomitante a duração do curso era de três anos. Tá certo? Então na segunda série durante um semestre se via filosofia.

Felipe – e sociologia imagino que também.

Paulo – E sociologia alternadamente. Então o que que acontecia éé, sociologia e filosofia entraram na mesma situação, né, como matérias que as escolas não tinham obrigação de adotar, mas que o Cefet entendeu que deveria. Então o que se fazia era uma, eu alternava sociologia, as turmas. Durante, só no primeiro ano, se não me engano, foi na segunda série, o restante foi sempre na terceira série, no último ano. Então o que acontecia, por exemplo, se eu pegasse todas as turmas de terceira série no turno da manhã, a professora de sociologia pegava a tarde e no segundo semestre nós trocávamos. Tá certo. Foi assim durante algum tempo, até a obrigatoriedade da filosofia em todas as séries do ensino médio.

Talita – Isso já com a lei, né.

Paulo – Exatamente, agora quando isso aconteceu, logo no início que a filosofia se tornou obrigatória nas três séries, ainda era, ainda não existia o integrado, ainda era a concomitância, médio e técnico.

Felipe – isso foi em 2008, 2009, vocês se lembram?

Paulo – eu não me lembro, eu para datas sou péssimo.

Sofia – Foi quando abriu o nosso concurso, meu e do José.

José – A mudança da concomitância para? Não.

Sofia – Era concomitante. Mas depois a concomitância ela também teve uma diferença, eu não sei nem se é concomitante no final, porque depois, eu me lembro que foi assim que eu entrei no Cefet em 2010 e em 2011, se eu não me engano, éé não havia mais matrículas separadas. O aluno entrava com uma matrícula só, ele precisava cursar o técnico e o médio no Cefet a não ser, pelo menos lá o pessoal chamavam, no caso dos alunos externos, quando o aluno fazia só o curso técnico. Mas quem fazia o ensino médio, ele fazia também o técnico. Isso foi um breve momento entre a concomitância, tal como você falou e o integrado. Chegou a funcionar desse jeito. Eu acho que começou a funcionar se não foi em 2010 foi 2011. Eu teria que ver mesmo. Foi quando eu entrei no concurso

Talita – Mas ainda era uma modelo meio que de sobreposição? Não era o integrado ainda, né. Quer dizer, a filosofia passa a ser obrigatória, ao mesmo tempo o Cefet cria esta obrigatoriedade de não, de ter uma matrícula só. Só que não tinha ainda a proposta do integrado, né.

Sofia – Os alunos estudavam o dia inteiro, né. Período integral.

José - Eu entrei em 2009, é é, realmente eu não lembro desses alunos que vinham éé fazer o médio e o técnico em outro lugar. Realmente. O que a Sofia falando.

Paulo – Eu sei o que aconteceu, não é que quando houve esta obrigatoriedade, o primeiro ano que se instaurou esta obrigatoriedade só tinha turma na realidade de primeira série e os outros que estavam concluindo no médio anterior, então na realidade foi foi foi exatamente isso que aconteceu. Até a filosofia se estabelecer nas três séries, isso foi um processo de três anos e foi o tempo também que foi terminando também as turmas anteriores.

Felipe – a concomitância.

José – Não, mas a integração só aconteceu recentemente. Em 2012

Talita – A integração foi em 2012, integração 2012, foi que o ano em que a gente teve a greve né e foi justamente no período da greve que foram criadas comissões para discutir e implementar o integrado. Mas Paulo, deixa eu te fazer uma pergunta, como é que foi então este seu trabalho, de início muito solitário, né. Como foi esta implementação, por exemplo currículo, você tinha algum currículo pronto? Era você que escolheu tudo?

Paulo – Não, não, fui eu que elaborei.

Talita – você foi o desbravador da filosofia.

Felipe - e como você tomou a decisão sobre o que trabalhar? Tendo apenas um semestre para abordar os pontos mais importantes.

Paulo – foi, era um programa extremamente reduzido, temático, temático, então, o que eu fazia era num bimestre focar uma apresentação da filosofia, dava uma atenção para a transição do mito para a filosofia. Isso de um modo geral me ocupava um bimestre e no segundo bimestre as questões ligadas à ética e liberdade. Fazia esta ligação. Mesmo assim, muito reduzido. Era o que eu imaginei dava para fazer, mesmo assim muito resumido.

Sofia – e o segundo semestre ainda era mais corrido ainda, porque o quarto bimestre tinha muitos feriados.

Felipe – Você disse que neste momento, você estava terminando o mestrado, havia nesse momento alguma discussão sobre o ensino de filosofia no meio acadêmico? No ensino médio. No meio acadêmico.

Paulo – Na realidade aqui não havia discussão. A impressão que eu tinha é, por exemplo, que não havia uma coordenação de filosofia, eu estava conversando sobre isso antes. Havia uma coordenação de ciências humanas que englobava envolvendo filosofia, sociologia, história e geografia. Entre os humanos, digamos assim e alguns agregados, se reconhecia uma certa importância da filosofia, mas éé uma matéria não obrigatória, durante apenas um semestre, a sensação que eu tenho, mas eu não tinha com quem dividir minhas dúvidas, eu me reunia comigo mesmo. A sensação que tenho é que ficava mais como um complemento, entendeu, e não propriamente como uma área de conhecimento, uma matéria que merecesse atenção de matemática, português, física, química, em especial as exatas.

Talita: Tinha avaliação, tinha nota? Você participava de conselho de classe? Reprovava?

José: Reprovava?

Paulo: Sim, havia avaliação. Ah sim, reprovava. Mas uma coisa assim que logo de início eu consegui tive apoio da coordenação, dos colegas de sociologia, geografia e história foi entendimento de que não era para colocar avaliação no período de provas na forma de avalição tradicional. Mas havia avaliação e o aluno poderia ser reprovado por nota e falta. Mas não na semana de prova. Na forma de avaliação tradicional. E este era um dos fatores de que entre os próprios humanos, apesar do apoio oficial né, de um certo assim, ouvia comentários, bom, isso aqui posso???. Eu ouvia comentários, de poucos na realidade, poucos, mas de alguns colegas. Paulo, se você quer que tua matéria seja levada a sério, ponha na semana de provas que em um instante você consegue. Como se fosse essa relação para definir se uma área é séria ou não. E quando eu fiscalizava provas eu via as provas, eu me perguntava, se isso é o que é sério? Isso não é? Continuo não avaliando na semana de prova. É aquela coisa que Freud dizia que por trás de uma brincadeira, tem um fundo de seriedade. Éé, apesar das brincadeiras e o tom de respeito, e não me pressionarem neste sentido, ficavam falando que será que isso é sério. Outra questão é que não era uma disciplina não obrigatória. O Cefet resolveu incluir a filosofia porque tinha alguém que podia implementar isso, no caso era eu, se não tivesse não teria sido implementado, assim como a sociologia, havia uma professora, era ela falando sozinha. Que estava na mesma situação. Então, a própria não obrigatoriedade da filosofia, já facilitava né este tipo de visão, de algo assim, que está aqui para complementar, que os caras nem prova fazem, quer dizer, os caras, eu. Nem prova faz, algo mais ou menos por ai. Mas eu não tive nenhuma dificuldade dentro da coordenação que a minha avaliação seria a tradicional. E ai no caso, Pedro, José, Sofia e você também né Felipe já pegaram a filosofia já no contexto da obrigatoriedade. E vocês percebem assim alguma diferença em relação a isso, como foi a construção do currículo? Né, as idas e vindas da disciplina, os embates e as tensões?

Felipe: Nós entramos já por conta da obrigatoriedade, não é isso?

Sílvio: Por gentileza, queria saber se vocês estão gravando realmente, porque o som não está chegando muito nítido para mim. Felipe, você está gravando.

Talita: Sim, estamos gravando e já temos 17 minutos de áudio.

Sílvio: perfeito.

José: Eu fui recebido pelo Paulo e basicamente o que a gente faz é seguir o que o Paulo disse para a gente fazer. É isso, mas ele nunca chegou e façam assim. Mas ele nos apresentou um currículo de curso muito interessante em que ele nos dava liberdade e trabalharmos em conjunto sem perder nossas peculiaridades. Foi isso que tornou possível que tivéssemos um grupo tão unido e ainda com especificidades tão gritantes. O currículo que ele nos apresenta era temático. Que vai repor toda a história da filosofia. Evidentemente que você, você, você. Quase vira funk né, pretender percorrer toda a história da filosofia é impossível. Então, toda a vez que a gente se depara com um currículo desses, gigantesco, a gente se vê na necessidade de ter que escolher aquilo que para nós é mais conveniente, coerente, consistente. É e isso é extremamente interessante. Todos nós nos vemos obrigados a cada vez que planejamos nossos cursos, a ter que repensar aquilo que segundo o momento histórico, segundo as nossas crenças, é mais pertinente fazer na hora.

Talita: Então vocês trabalham com a história da filosofia, de modo temático, mas também focalizando autores, filósofos consagrados?

Sofia: A gente utiliza autores, a gente utiliza textos de filosofia e também o livro didático, mas não apenas. Mas a ênfase é independentemente se eu estou trabalhando um autor, trouxe esta filosofia, o problema é filosófico, mesmo trabalhando autores diferentes, o que importa não significa que outro colega vá trabalhar com o mesmo autor. A questão, que é uma defesa que a

coordenação faz. As questões que movem aqueles autores são as mesmas, é isso que temos que dar ênfase. Em função do que o José disse, que o conteúdo é muito vasto. Até quando o aluno me pergunta se este tema vai cair no Enem. Não tenho a menor ideia se cairá no Enem.

Sílvio: Eu tenho uma pergunta, ainda dentro deste tema, posso fazer agora Talita?

Todos: Claro.

Sílvio: É o seguinte, quando a gente trata de cursos técnicos integrados ao ensino médio no ensino de filosofia nos cursos técnicos, de repente privilegiar alguns temas voltados às questões trabalhistas, como Marx e Engels. Ou questões trabalhista, ou a filosofia não se apega muito a estas questões? Vocês têm alguma peculiaridade? Trabalha igual nos cursos técnicos e cursos médios? Como é que funciona?

Sofia: Acho que antes de tudo, a filosofia ela entra no quadro da formação éé´ a partir de uma base teórica que possa permitir ao aluno a se movimentar em determinados espaços. Né, Então, a vinculação talvez mais imediata entre o que a gente vê a filosofia e o senso crítico. Eu acho que quando a gente ver a integração, pelo menos eu sempre entendi a integração deste modo. Não é adequar o conteúdo de filosofia a um curso técnico específico, eu tenho que saber que aquele aluno independente do curso que ele tá matriculado no CEFET, a discussão filosófica pode permitir um desenvolvimento tanto quanto um futuro técnico ou um futuro cidadão, ou independentemente se ele fizer o técnico ou não. Enquanto atividade profissional. A filosofia funcione talvez como outras disciplinas, antes de tudo, mais como uma possibilidade de espaço como um indivíduo que pensa, que reflete. Neste sentido se a gente encaixar determinado conteúdo para determinado curso técnico, primeiro que assim, vai ser inviável porque temos muitos cursos técnicos, e dois a gente acabaria utilizando a filosofia para um fim meramente utilitário. Eu acho que uma das grandes bandeiras da filosofia é tentar pensar seu ensino e sua formação para além do caráter utilitário. Né, acho que nesse sentido a gente não se preocupa tanto com a transposição de um conteúdo para um curso específico. A gente está pensando integração de uma forma diferente e não de adequação, integração acho que a gente pensa neste sentido, não é adequar determinados conteúdo para uma atividade profissional e futura.

Pedro: Acho que uma tendência de pensar esta integração como uma propedêutica de alguns cursos do médio para o técnico, uma preparação, mas que não é muito esta ideia que a gente segue na filosofia, não é como se a gente tivesse preparando, facilitando o estudo de outras matérias. A gente tem um campo próprio de estudo e um objetivo próprio também e a gente tenta não fugir não se afastar dele, como se fosse uma preparação.

Talita: isso é um consensual entre a coordenação?

Todos: É.

José: Mas é claro que a questão da técnica é uma questão filosófica. E esta questão aparece nas nossas aulas, mas isso não significa que nós nos subordinemos ao ensino específico de uma habilitação técnica.

Sofia: Isso é até interessante porque eu participei da comissão do integrado na unidade Nova Iguaçu, né, e uma das discussões que apareceram lá, né, foi por conta de como é que a filosofia poderia servir a um determinado curso? Isso era uma pergunta genuína e legítima de coordenadores de cursos técnicos ou de professores que participavam da comissão, que estavam entendendo a integração nesses moldes. Então, uma das nossas grandes discussões, pelo menos lá na unidade, naquela época, visava justamente pensar a integração para além da sua adequação, ou para sua propedêutica, para um determinado curso. Fez parte das discussões do integrado.

Felipe: Quero fazer esta pergunta assim: Como foi a participação dos docentes de filosofia no processo de construção do ensino médio integrado? Quais questões apareciam, surgiam nesta relação entre o integrado e o médio?

Talita: A Sofia já apontou uma né que aparecia aqui no Maracanã também.

José: E que de fato a filosofia sempre aparece como uma disciplina extemporânea, que talvez não devesse está lá, para muitos professores isso fica patente pelos comentários que os estudantes repetem. Entende? E dependendo do curso técnico estes comentários geram atitudes e hábitos de afastamento da disciplina dos estudantes, tem todo um trabalho de conquista destes alunos, que dificulta. Isso, na hora de montar um currículo escolar, propriamente dito, se vê refletido novamente. Ééé os professores participaram ativamente, os professores de filosofia, da da discussão da integração, se isso não tivesse acontecido, nós teríamos sido reduzidos a quase nada. Nosso tempo teria sido diminuído é para aquilo que o Paulo teve que passar durante muito tempo.

Talita: Ia virar um semestre durante um ano só. É.

Paulo: Na realidade, só não, não, isto, poderia virar um semestre por conta da obrigatoriedade de estarem em todos os anos.

José: Mas chegaram a levantar essa ...

Paulo: Sim, é verdade, mas há esse impedimento. Diante desse impedimento uma outra possibilidade era reduzir a um tempo de aula semanal. O que torna o tipo de trabalho que a gente faz, completamente inviável.

Talita: Você entra na sala e já já acabou.

Paulo: Exatamente.

Pedro: Faz a chamada e vai embora.

José: Mas nós tivemos que nos contentar com este formato no 2º e no 3º ano. Porque como a integração implicou no aumento para o 4º ano, eles julgaram que a filosofia não deveria estar em mais de três anos cheios, vamos dizer assim. Então, metade dos anos intermediários nós dividimos o curso com a sociologia. Como disse o Paulo. E ai virou semestre, né.

Paulo: Exatamente. Para manter os dois tempos. Para não ficar diluído.

Sofia: Só para registrar que Nova Iguaçu o integrado funciona diferente. Integração em três anos. Lá eu peguei o início do integrado, a gente na verdade, não perdeu carga horária, nem filosofia nem sociologia. Na verdade, as disciplinas que perpassavam as três séries eram Português, Matemática, Filosofia e Sociologia. Né, e na discussão lá do integrado, uma coisa positiva foi que os professores chegaram a conclusão de que, por exemplo, não haveria condições de qualquer disciplina ter uma carga horária de apenas um tempo semanal, teriam que ter pelo menos dois tempos semanais. Isso , por exemplo, não foi uma discussão, foi um ponto de partida lá.

Paulo: Aqui não.

Sofia: Eu sei, aqui a discussão foi dura e dura.

Felipe: Eeee agora, deixa eu entender assim um pouco a história, até a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia, nós tínhamos o concomitante ou algum modelo ali de transição e a filosofia estava junto com o ensino médio, numa situação relativamente tranquila com um semestre apenas no currículo dos três anos. Quando surge a obrigatoriedade, ela ocupa

mais espaço, surgem tensões? Surgem tensões com o técnico, com a distribuição da carga horária do ensino médio?

José: Se surgiu eu não sei, porque eu já chego neste contexto.

Talita: Você chegou na tensão, no contexto de tensão?

José: Não sei se isso apareceu a partir disso ou já preexistia.

Paulo: No contexto da concomitância não.

Talita: É porque na concomitância os cursos nem se encontravam, né. O médio e o técnico eram totalmente separados. O conselho de classe era separado.

Felipe: Por que tem duas coisas que acontecem quase que consecutivas, a obrigatoriedade do ensino de filosofia e o integrado. Então, assim, os atritos surgem quando da obrigatoriedade, eles, existe alguma transformação, uma pressão maior com a questão a transformação do integrado? Como é que se dá este processo de 2008 a 2012?

José: Porque com a transformação para o integrado, você literalmente está lutando por carga horária. Porque como foi feito o integrado aqui no CEFET, tem que ser avaliado. Então, a direção chegou e disse: temos a disponibilidade de salas de aula, então faremos o integrado. Então, o integrado não surgiu por uma proposta pedagógica do corpo docente. Nada. Foi por conta simplesmente de disponibilidade de carga horária e por algum motivo ligado a verba, e começou-se então a se disputar carga horária nos departamentos, nos colegiados e coordenações começaram a disputar a falar só, eu gostaria de ter espaço na carga horária dos estudantes. E foi uma disputa de carga horária, não foi uma disputa em momento algum do que tipo de ensino nós faríamos aqui no Cefet, para depois então, se pensar como dispor este percurso de ensino, não. Quando se discute carga horária você vai ver coisas feias. O que aconteceu? Que cada especialidade técnica criou um GT (grupo de trabalho) para se discutir e os professores tinham que participar destes GT para se manter na carga horária. É isso. E apresentar sua disciplina, vender sua disciplina, mostrar que você era importante.

Talita: Vender a disciplina, né.

Sofia: Lá na outra unidade, como foi pacífico, num certo sentido a questão da distribuição dos tempos e ai necessariamente filosofia e a sociologia ficariam nos três anos. Em compensação a questão toda era como é que a filosofia pode abordar, absorver determinados conteúdos de outras disciplinas afins que perderam carga horária? Então, havia toda uma discussão, por exemplo, o professor de geografia que não conseguia dar, por exemplo, isso aconteceu efetivamente lá, a coordenação de história percebeu que não podia, não tinha como dar o iluminismo dentro daquela carga horária, então as discussões sobre o iluminismo passaram para a filosofia. A gente trabalha, enfim, por questões do iluminismo, filosóficas também tinha que dar conta de um contexto histórico, né, mais ou menos, para trabalhar as questões de filosofia E assim foi. Filosofia e sociologia acabaram a absorver outros conteúdos. Começou haver uma dança de cadeiras de conteúdos, que para nós lá na unidade era um pouco estranho, porque trabalhamos por tema, os conteúdos não estão afixados. A gente se viu na necessidade de como aquele conteúdo se encaixa na filosofia. A discussão foi um pouco diferente na unidade Nova Iguaçu.

José: É uma transversalidade das outras disciplinas na filosofia.

Felipe: Agora de maneira geral, aliás só para registrar a chegada do Marcos. Sílvio, Sílvio.

Sílvio: Oi Marcos.

Felipe: Vocês, tanto os que já estavam aqui quanto, os como eu, que chegaram mais recentemente, vocês percebem alguma diferença na dinâmica das aulas, de estratégias, de recepção pelos alunos entre o ensino de filosofia no ensino médio regular, sem qualquer articulação com o técnico e o ensino médio integrado? O ensino de filosofia dentro do ensino médio integrado? Vocês mudaram estratégias, uma recepção diferenciada?

José: Então, mas foi isso que eu te falei, a questão é que ensino médio integrado no Cefet não foi feito. Foi feito um certo tipo de integração forçada e não uma integração verdadeira. Para haver uma integração verdadeira eu tenho que entrar em contato com os professores ao meu redor. Eu só entro em contato com os professores da minha coordenação, praticamente. Não existe um espaço adequado para, se chama de projeto integrador, alguma coisa que não ajuda também a integrar, você chega lá e alguém lhe diz o que a integração vai ser feita assim. Acho que não se faz integração com uma cartilha pré-escrita, entende? Então, para que haja de fato uma integração, para responder sua pergunta, teríamos que viver um novo processo.

Marcos: Posso dar uma palavra disso? Eu peguei aqui o finalzinho do concomitante. Eu peguei uma turma só, e aí nesta turma de concomitante, terceira série, a sensação que tinha uma integração entre os alunos de cursos diferentes maior, estavam vários alunos numa mesma turma, agora eles estão mais setorizados, agora, eles convivem mais com os pares do mesmo curso técnico deles, tudo que diz respeito aos alunos. Agora, agora, agora, este ano e no ano passado, eu tenho percebido eles mais presentes em grupos diversos no pátio. Está rolando uma integração entre eles parece agora em outro sentido. Eu não sinto diferença nessa mudança para mim na minha prática, no integrado não. Eu sinto diferença das experiências que eu tive no ensino federal e das outras escolas que eu trabalhei. Aí, o aluno é bem diferente, o interesse, a preparação, o que ele trazem de bagagem, é tudo muito diferente. Mais assim, aluno do Cefet, de qualquer curso, é um aluno que eu via no Pedro II, um aluno que eu via menos, mas via também na Faitec, eu também trabalhei lá, que é bem diferente de outras escolas. É uma outra estrutura de vida, de família, de bagagem cultural. Este perfil é diferente, agora o fato de ser curso técnico, não via nenhuma diferença.

Sofia: O que eu via, isso porque eu trabalhei em uma unidade pequena, não sei se isso se refletia no Maracanã, mas com o concomitante os alunos ficavam mais tempo na escola, e a sensação de pertencimento ao Cefet era diferente, né. Ééé se ficava no Cefet e ai como as principais amizades acabavam girando em torno da escola, então você tinha uma integração entre diferentes cursos técnicos. Você tinha aluno da enfermagem e da telecom, que saiam juntos, fora da escola. Com o integrado, uma das primeiras coisas que os professores sentiram, foi que com um turno só, o aluno passa menos tempo na escola, desenvolve atividades fora da escola, e a relação que ele tem com a escola é diferente, então é um aluno que tinha muita dificuldade, por exemplo, de ter um contra turno. Porque ele via que ele estudava no turno da manhã e no ano seguinte trocava lá, no ano seguinte seria a tarde. Então, os projetos de extensão e os projetos de monitoria, a gente teve que fazer, às vezes, um trabalho de convencimento. De que a escola também é do aluno, ele pode continuar lá não necessariamente porque ele não tinha aula. Então, isso eu sentia, mas também em uma unidade pequena, que todo mundo conhecia todo mundo, não sei se aqui se foi parecido.

Felipe: Acho que já está próximo do horário do Paulo. Eu queria colocar uma questão, mesmo que depois da saída do Paulo a gente volte. Assim, a gente teve um momento, que está colocado, que está posta a reforma do ensino médio, estão postas também uma nuvem, na área das incertezas, tanto sobre a filosofia quanto sobre a estrutura do ensino médio e eu queria perguntar para vocês a percepção de vocês sobre os horizontes do ensino de filosofia, e do ensino médio integrado diante da reforma? Que horizontes vocês percebem, esperam, entendem estas reformas no Cefet?

Talita: especialmente aqui no Cefet.

Marcos: Luta, resistência e construção.

Todos: Risos

Talita: Tiro, porrada e bomba. Isso vira até o título da dissertação Sílvio. Luta, resistência e construção: O ensino de filosofia no ensino médio técnico integrado.

Marcos: A gente, isso tem um aspecto interessante também, a gente tem que se colocar nesse lugar de uma disciplina, se é disciplina, uma disciplina marginal. A gente não pode quer ser querido pelo sistema. Se a gente é querido pelo sistema, está errado. Não é este papel, o papel é outro.

José: Ummmm eu não sei, eu discordo. Acho que isso muda por dentro.

Felipe: seria uma disciplina menor? No sentido que o Deleuze falava, não sei menor ou marginal.

Marcos: Este conceito de Deleuze eu não conheço, então eu não vou afirmar isso não.

Paulo: Não seria propriamente menor não, seria minoritário. No sentido que o Marcos está falando. Minoritário não tem a ver com o quantitativo, ele tem a ver com o rompimento de um determinado padrão, que não é necessariamente a maioria. Acho que o Marcos está falando, se é que eu entendi, ele está falando, juntando com que o José falou, seria uma atitude micro política, enquanto uma disciplina minoritária, disciplina que quer fugir a um padrão estabelecido.

José: Mas são coisas diferentes também, a disciplina ela mesma é a atuação do professor de filosofia na escola. Então, acho que talvez a disciplina de filosofia não deva ser querida pela instituição, mas a atuação deve ser diferente, ela deve ter seu lugar na instituição, entende?

Marcos: Gostei, tem que ter um lugar garantido, a ideia é construção. Acho que nossa visão ser a queridinha da escola, o papel da escola desempenha, a gente está sempre numa contramaré. E é bom que a gente assuma isso, né. Uma outra perspectiva.

Talita: Vocês acham que tendência nesta contramaré, especialmente não só na reforma do ensino médio, mas também como esta reforma vai chegar numa escola de formação tecnológica, como o Cefet, assim.

José: Tudo pode acontecer. É um mar de incertezas, que o Felipe falou. Pode ser que aconteça nada, pode ser que tudo fique igual, como está. Acho que no Cefet e na educação de modo geral, que é a posição do professor Arcanjo e que tem sua sabedoria, e é claro que pode acontecer o mais drástico, que é os cursos técnicos tornarem itinerários formativos isolados com o mínimo possível da base nacional curricular. É isso. Mas no que vai acontecer não tenho a menor ideia do que vai acontecer eu não consigo especular, de fato. A incerteza é muito grande.

Talita: Este tipo de debate tem acontecido na coordenação de filosofia? Vocês têm conversado sobre estas questões? Isso tem preocupado? Que rumos a filosofia vai tomar a partir desse cenário político que o país tem vivido? Isso tem sido uma inquietação da equipe?

Marcos: Sim. Sempre. Muito grande. Já fizemos uma ou outra reunião sobre isso.

Pedro: Tipo, quando o Marcos fala de resistência, não sei se é isso, mas acho que também que ele está se referindo a um processo que pode vir a acontecer. Quando eles falam, antes, quando abrem para quatro anos e há uma tentativa de reduzir a carga horária da filosofia. Esta discussão ainda está latente. Não tem como ter conseguido tudo o que queria, porque a filosofia era obrigatória e agora deixou de ser obrigatória. É bem possível que novas iniciativas neste sentido ganhem espaço aqui. Novas disputas pela carga horária, pela formação dos cursos, qual é o papel

da filosofia nos cursos técnicos. Então, dentro de um curso técnico é possível que esta briga possa voltar a acontecer, em termos parecidos, eu acho.

Sílvio: Tenho uma pergunta para fazer dentro deste contexto. Posso fazer agora Talita? É o seguinte, a gente houve que a filosofia não pode ser útil, utilitarista, de que se a partir da concepção de que se a partir do momento que a filosofia começa a ter uma utilidade para alguma coisa, ela perdeu seu papel. Alguns filósofos, que trabalham filosofia da educação, como Gallo e Cerletti falam muito disso também. Esta questão da filosofia não pode ser útil para algum objeto específico. Dentro desta concepção, não sei se todos concordam com isso se é um consenso entre vocês também, mas isso de alguma maneira vocês acreditam que colocando esta concepção isso dificulta a permanência da disciplina e a aceitação dos coordenadores, por sofrer algum preconceito e como isso poderia ser explicado para os outros professores, que não são da área de filosofia?

José: Legal, gostei da pergunta. Ééé eu acho que dificulta. Dificulta muito porque, em geral, quem trabalha na área técnica dar valor a utilidade. E o que se está fazendo, o fundamento da argumentação que você apresentou é mostrar que a utilidade, ela comporta em si, um problema, que é dar valor a uma coisa estranha em si mesmo e que toma como o mais importante essa coisa estranha em si mesma, entende? Na verdade, o que se poderia fazer é ou não utilizar esta argumentação precisa neste contexto ou explicitar a ressignificação do conceito de utilidade.

Sofia: E isso passa pelo que o Pedro e o Marcos falaram. Isso passa por nossa atuação política. Isso não dá especificamente, se dá em sala de aula, pelo menos não de imediato, não completamente. Isso depende da atuação dos professores de filosofia na instituição, para pensar a instituição enquanto formação, porque se a gente assumir o discurso da utilidade é a extinção, não tem jeito. A gente não consegue se adequar.

Talita: É, acho que isso vai acabar passando por outras disciplinas, eu que sou de língua portuguesa, também toda hora eu escuto esta fala sobre para que serve o português? E a resposta está sempre na ponta da língua, e é sempre uma visão muito utilitarista. Para escrever relatório. Para dominar a língua padrão e a gente faz uma outra coisa totalmente diferente. E eu imagino que com filosofia, com as humanidades, filosofia e sociologia, ainda fique ainda mais acentuado, né. Se já acontece com português, entre aspas que é "intocável e sagrada", por ser a língua materna, quiça com disciplinas que não sejam a tradição da instituição. Com cursos de engenharia com cursos técnicos. Imagino que isso ainda seja mais complicado. Para que serve a filosofia?

Marcos: A gente tem uma vantagem em relação a vocês, porque todo mundo quer instrumentalizar, vocês de português e matemática serve para isso. A gente não quer instrumentalizar nada.

Talita: Que não serve para nada.

José: Por que a lógica é essa, se não serve para nada, tira do currículo.

Talita: Serve para nada devia ser uma aula de laboratório. Que servisse para algo.

Felipe: Isso é uma demanda que vocês veem nos alunos também? Não só na percepção de determinados professores, ou grupos, mas também dos alunos?

José: Depende da turma, depende do aluno.

Sofia: Mas não necessariamente.

Talita: Como é a relação com os alunos? Eu fiquei curiosa também muito em função também de uma fala do José, que em geral tem estudantes que repetem esta fala de outros professores a

respeito da utilidade da disciplina, ou do valor da filosofia. Na prática como é esta relação com dos alunos do integrado, com a disciplina de filosofia e com vocês, não necessariamente com a disciplina, mas com os professores de filosofia?

José: Acho que a relação é boa, de um modo geral. Só de fato sempre vai sempre causar estranhamento, e eles levam isso para as outras disciplinas, acho que existe esta troca, entende? que eu acho saudável também, até certa medida. Mais é claro que você tem que ter noção do que você deve dizer de uma outra disciplina, em termos teóricos daquela disciplina, para não ser leviano, também. Nem escuta aquilo que aquele professor está falando. É outra fala diferente do outro. Preste atenção na utilização dos conceitos de verdade. Compreende o que eu estou dizendo?

Marcos: Tem uma coisa nos nossos alunos, não têm interesse em seguir a área técnica, eles não instrumentalizam acho que filosofia porque eles estão a fim do vestibular, tão a fim da universidade. E eles entendem que tem uma importância isso que eles estão vendo da filosofia. Talvez, se eles tivessem mais um perfil mais técnico, talvez. Eles entrassem mais neste discurso dos professores. De fato, às vezes aparece um aluno reproduzindo, às vezes aparecem um grupo.

José: O que de fato o que o Marcos falou é show de bola. Este discurso da utilidade só serviria se eles quisessem ser técnicos, já que eles não querem ser técnicos, não serve para nada também.

Todos: Risos.

Felipe: Vocês costumam discutir entre professores de filosofia, estratégias, recursos materiais que possam ser utilizados nas aulas de filosofia, para estabelecer uma comunicação mais sofisticada, melhor mesmo para os alunos, uma provocação que seja mais efetiva. Existe esta discussão no Cefet?

Sofia: Isso já está bem institucionalizado. Né.

José: Desde quando a gente sentou com o Marcelo, pela primeira vez, a gente começou a discutir sobre isso.

Sofia: De início a gente tinha grupos de discussão regulares. Estudando determinados textos e a partir daí discutindo. Textos de ensino de filosofia, textos de filosofia. Em todas as unidades. Isto é legal, porque não é uma prática comum, pelo menos não tão comum como eu vejo no Cefet. Mas a gente tenta estreitar os laços com as diferentes unidades. Então a gente teve este grupo de discussão, de pesquisa no Cefet e a gente começou a fazer isso, agora ano passado, de uma forma mais divertida, a partir das nossas práticas, não a partir necessariamente de estudos, com o projeto de extensão, que não lembro o nome dele. De todo modo, começou aqui no Maracanã. Né. A gente acatou, a gente não entra na semana de provas, a gente utilizava esta semana para realizar estas discussões. E ai neste contexto, cada bimestre dois ou três professores, enfim, explicavam um pouco o que faziam e a partir daí, de um planejamento geral. A partir daí, o Marcos teve a ideia de a gente pensar isso a partir dos nossos objetivos, e dos critérios de avaliações que a gente utiliza, todos nós apresentamos depois discutimos a partir das apresentações, e deu muito certo. Acho que deu bastante certo. E agora este ano, vai começar a semana que vem a fazer isso com professores de outras unidades também. Na semana que vem a gente tá lá em Nova Iguaçu, baseado no mesmo esquema. Então assim, a discussão e o diálogo sempre foi presente e isso sempre foi muito bom, na coordenação.

Paulo: Vou ter que sair agora. Tchau.

Talita: Tá certo Paulo, obrigado. Ele tem aula agora.

Marcos: Eu também vou ter que sair mais cedo.

Talita: Você está de parabéns, chegou atrasado e vai sair antes do horário. Mas você já deu o título da dissertação.

Marcos: Vou ficar mais dois minutos.

José: Sem falar que os espaços da pós-graduação também são espaços de pensamento sobre a a nossa prática docente.

Talita: Sim, aliás tem, tem, não está no roteiro, mas como o roteiro é semi-aberto, acho que dá para a gente falar inclusive sobre nesta relação da prática do ensino de filosofia no médio, no integrado e a relação disso com os trabalhos de pesquisa e pós-graduação?

José: Acho que aconteceu tudo naturalmente, dar para discutir estes temas e a coisa tomou um corpo tal que achamos por bem abrir uma lato sensu, para que a gente pudesse ter um espaço de discussão, ainda maior, do que aquele que a gente tinha e a lato sensu desenvolveu no mestrado. Mas esta discussão sempre foi feita com outros professores, ela nunca foi fechada no Cefet, propriamente. A gente se encontra regularmente para discutir.

Sílvio: Talita, tem uma questão para colocar ainda dentro deste contexto, o que vocês pensam sobre esta obrigatoriedade da filosofia, do ensino de filosofia no ensino médio? De certa maneira talvez esta obrigatoriedade seria aquele princípio de liberdade ou vocês acreditam que a obrigatoriedade é bom ou não? Como vocês enxergam esta obrigatoriedade da filosofia no ensino médio?

Marcos: Posso responder, porque eu vou sair? A gente tem que pensar na verdade no que é o objetivo de formação do país, em primeiro lugar, para mim dentro daquilo que eu entendo que é fundamental a ser encontrado nas nossas relações, como pessoas, no país, que eu acho interessante, contempla o modo de operar da filosofia. Neste contexto a filosofia na educação básica é obrigatória demais, duas vezes obrigatório, ela tem que está na educação básica, ela não pode está fora da educação básica, não pode ser um privilégio de alguém que escolhe um curso específico ou que tenha oportunidade de estudar depois, sei lá que idade. É um dos modos de operar, dos mais interessantes da sociedade. Quanto mais gente puder operar a partir dele, melhor ainda. Tem que ser obrigatório na educação básica.

Sofia: Especialmente sobre isso que a gente pensou currículos em termos de disciplinas. De repente se fosse um outro tipo de organização, talvez eu falasse, não sei. Né, mas dado como se organiza os currículos nas escolas, que é esta entrada em disciplinas, com mais abertura ou menos abertura, ai sim poderíamos pensar a partir de disciplinas, a gente poderia tomar outro rumos, pensar de outra forma.

Talita: Se fosse um currículo por habilidades e competências. Se fosse um outro tipo de currículo, projetos, pedagogia de projetos, né.

José: É, acho que ela não deveria ser obrigatória por lei, mas por necessidade mesmo da questão educacional, o reconhecimento por mérito, entende. E diz muito do nosso setor educacional ter que fazer uma lei que torne a filosofia e sociologia obrigatória. Mas se ela que tem que ser obrigatória, que seja por força de lei.

Marcos: Vocês se lembram do discurso de Sócrates, lá na apologia, em que ele vai se defender ele fala assim, num dos momentos de fala dele diz assim: a cidade não pode me punir pelo que eu fiz, ela tem que me premiar pelo o que eu fiz. É um pouco isso, acho, a gente não é um negócio indesejável, não pode ser socialmente desejado é um negócio que a sociedade tem que, tem que né, eu entendo que seria bom quanto mais filosofia na sociedade, quanto mais estímulo para a prática, melhor para a própria sociedade e não é um conhecimento de poucos, que nos valoriza, porque fizemos graduação nisso. É o modo de operar gente, que é natural, é humano, sabe. E se

a gente estimula isso socialmente, olha que maravilha, pode ser incrível. É o modo de operar que liberta, ou pode libertar. Posso ir?

Talita: Acho que a gente já está caminhando para o final. A gente já deu conta de boa parte do roteiro, né.

Felipe: Ééé. Alguma questão mais Sílvio? Sobre a trajetória da disciplina? Talvez o Paulo talvez já respondeu.

Sílvio: Acho que já conseguimos completar quase todo o roteiro realmente, né. E no mais sobre alguns aspectos sobre o ensino integrado e alguns aspectos do ensino de filosofia, da obrigatoriedade. Acho que já contemplou isso, agora é só fazer a análise realmente.

Pedro: Eu ia só falar sobre a obrigatoriedade né, eu falo do ponto de vista de formação do aluno, acho que do ponto de vista da disciplina também, né, da consolidação do campo de estudo no Brasil, a obrigatoriedade no ensino médio ela é fundamental. E ao longo destes últimos anos que se tornou obrigatório a discussão sobre as didáticas e sobre as práticas de filosofia, ganhou um espaço muito maior. E eu acho que isso é fundamental. Não só para o ensino de filosofia, mas também para o ensino geral. Também para a consolidação da disciplina, no âmbito de discussão do espaço que ela tem no Brasil, a importância e também no âmbito acadêmico.

Sofia: Até no âmbito acadêmico, né.

José: É, acho não muito prático as pessoas passaram a viver da filosofia. Poder se dedicar a isso com todas as suas forças.

Felipe: A intensão que eu tenho é que quando eu fiz faculdade, uma boa parte, uma grande parte dos alunos da graduação, que seguiam carreira no ensino de filosofia, eram pessoas mais abastadas assim, tinham uma certa segurança financeira, social, econômica. Podiam correr riscos, digamos assim.

Sofia: Engraçado, porque eu lembro que quando eu entrei na graduação, os professores levaram um susto pela quantidade de alunos mais novos que tinham na sala. Por que em geral eles esperavam pessoas mais velhas. É verdade. Pessoas que já tinham feito outros cursos. Já tinha uma trajetória profissional e faziam filosofia, enfim porque queriam fazer, não pode fazer em determinado momento, para enriquecimento cultural, por aí vai. Engraçado isso. O espanto dos professores na graduação. Tem muita gente nova nesta sala.

Felipe: Aristóteles dizia que avançaram nas ciências mais elevadas, eram classes que gozavam de tempo livre.

José: Não, mas todo estudante, nessa época ele costuma ter tempo livre, o problema é o que eles vão fazer com isso depois que formarem.

Talita: Mas a questão é assim, a obrigatoriedade da filosofia no currículo, ela passa a colocar a filosofia em outro patamar, mesmo. O professor de filosofia, é o trabalhador, não é o cara que tem tempo livre e dinheiro para estudar exclusivamente.

Pedro: A perspectiva no ensino médio é que tem que fazer graduação, um mestrado e um doutorado.

José: Aí você fica velho e morre de fome até lá.

Felipe: É um bem para a própria filosofia. Aproxima também do mundo do trabalho. Desencastela.

Talita: Consolida o campo. Consolida a disciplina.

José: E são novos interlocutores. E a obrigação de se tornar entendido para uma camada muito grande da população. Isso é demais.

Talita: Não só no Cefet, mas também na escola estadual. Com um tempo de aula só, né. Tem mais alguma coisa, que vocês gostariam de registrar livremente?

José: Eu gostei de participar desta experiência. Eu estava curioso para saber como ia ser. Não foi dolorido não.

Sofia: Também gostei da experiência.

Talita: Legal, e a gente está fazendo uma inovação metodológica, porque eu nunca participei de um grupo focal nestes moldes, com um dos membros a distância, em Brasilia, e o grupo funcionando aqui, mas acho que conseguimos dar conta. Foi só a gente elogiar que a conexão caiu. Sílvio, você tem mais uma pergunta a fazer?

Silvio: Na qualificação também foi feito desta forma e para mim foi uma experiência bastante interessante. A questão toda da dificuldade financeira para o meu deslo

Felipe: Mas prepara a caixinha para a defesa. Vem sem bagagem.

José: Marca uma semana antes do carnaval.

Talita: Podemos concluir. Primeiro quero agradecer a disponibilidade de você, quero agradecer também ao Sílvio bem como o Felipe, pela confiança.

Felipe: Quero agradecer a todos, principalmente à Talita pela

José: Eu nunca participei de uma experiência fora da biblioteca.

Sofia: Acho que foi muito bacana.

Sílvio: Eu queria agradecer a todos pela disponibilidade, pelas conversas que tivemos. Porque em função de limitações financeiras a equipe se prontificou a me ajudar. Obrigado.

Talita: Deu uma hora e três minutos. Você tem dados muito bons.

Felipe: Vamos encaminhar agora e até a noite você nos manda a transcrição.

Talita: Fim da gravação.