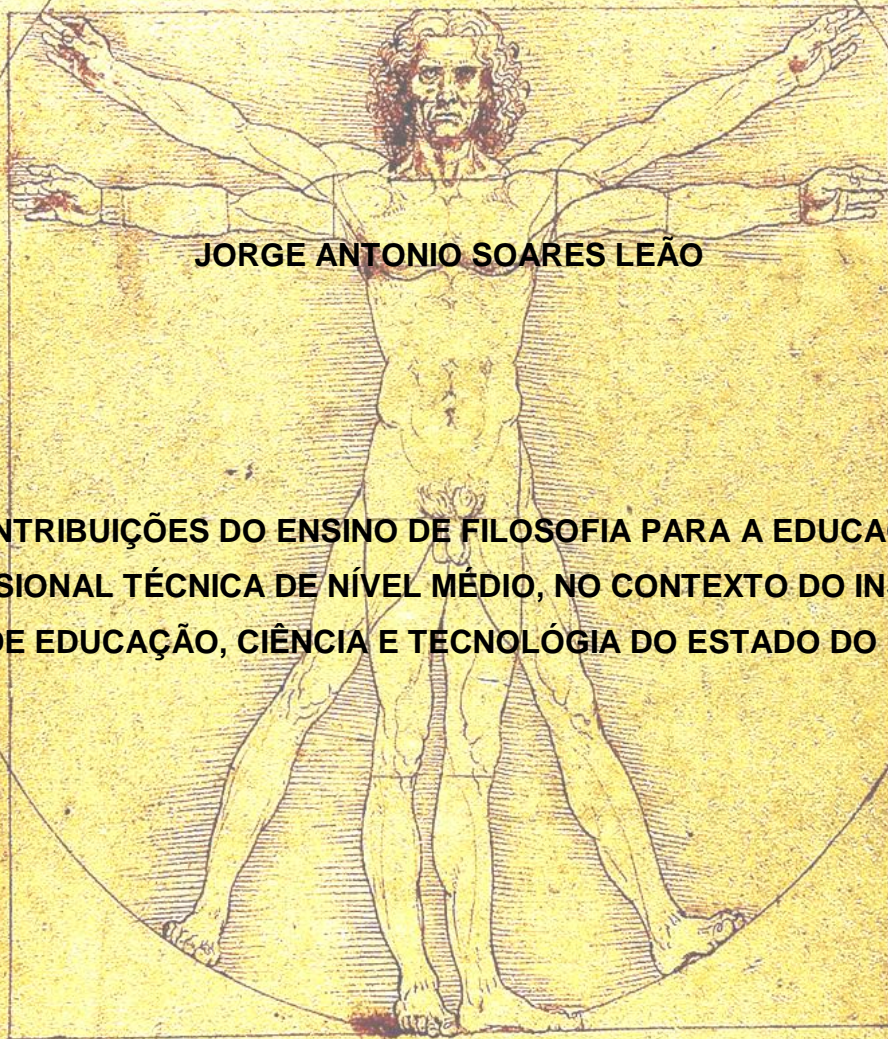


PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

126

A

Handwritten text in a cursive script, likely a manuscript or a list of references, located above the central image.



JORGE ANTONIO SOARES LEÃO

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, NO CONTEXTO DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO MARANHÃO

B

Handwritten text in a cursive script, likely a manuscript or a list of references, located below the central image.

São Luís
2011

Handwritten signature or name in the bottom right corner.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JORGE ANTÔNIO SOARES LEÃO

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, NO CONTEXTO DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

São Luís

2011

JORGE ANTÔNIO SOARES LEÃO

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, NO CONTEXTO DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Ilma Vieira do Nascimento.

São Luís

2011

JORGE ANTÔNIO SOARES LEÃO

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, NO CONTEXTO DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Ilma Vieira do Nascimento.

Defesa em: ___/___/_____

Resultado:

Banca examinadora

Prof^a Dr^a Ilma Vieira do Nascimento

Universidade Federal do Maranhão (Presidente)
Orientadora

Prof. Dr. Alexandre Jordão Baptista

Universidade Federal do Maranhão (1^o Examinador)

Prof. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Universidade Federal do Maranhão (2^a Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, pela saúde.

Aos meus pais, Antônio Leão e Maria Sebastiana, pelos ensinamentos e valores que me transmitiram, desde os primeiros acordes da música da vida até hoje.

Aos meus amados irmãos: Márcia, Paulo, Marisa, pelo apoio incondicional que me deram ao longo desta jornada e de tantas outras que ainda virão.

A Hilda do Nascimento de Jesus (*in memoriam*), minha eterna “mãe pepa”, pelo amor e dedicação com que me cuidou e me amou.

A Ubiratane de Moraes Rodrigues, muito mais do que um amigo, um irmão.

Aos meus sobrinhos: Polyana, Pedro Henrique, Ana Paula, Gabriel Rafi e Benjamin, pela alegria trazida e amadurecimento ao longo dos anos.

A toda minha família, tios, tias, primos e primas, cunhados, pelo amor e amizade.

Aos amigos da banda MPBach: Paulo Leão, Plínio Fontenelle, Danielton Melônio, Eduardo Soares e Bergson Utta, por compartilharem comigo o amor à música.

A José Luís Pires de Menezes, pelos anos de convivência e aprendizado recíproco.

À amiga, nutricionista vegetariana, Fátima Moraes, por tudo que pude aprender sobre a nutrição do corpo e do espírito.

À Juliane Musacchio, pela valiosa presença em minha vida.

Aos amigos Lícia da Hora, Guilherme Rostas, Jairo Yves e Cláudia Paixão, pelas valiosas contribuições no transcurso deste trabalho.

Ao amigo Marlon Botão, pelo apoio e cumplicidade diante das jornadas da vida.

Aos amigos José Ferreira Costa, Leopoldo Vaz, João Carlos Martins e Daniel Martins, Marcos Muniz, e às amigas Lúcia Regina, Eliane Pedrosa, Márcia Rostas, Teresa Luna, pelos anos de convivência e amizade no IFMA.

À professora Ilma Vieira do Nascimento, pela orientação deste trabalho.

À professora Lélia Cristina, pela amizade e por compartilhar comigo das angústias e esperanças sobre o ensino da filosofia no IFMA.

Ao professor Alexandre Jordão, por acreditar, assim como eu, no ensino filosófico para a filosofia nas escolas.

Aos estudantes do IFMA, pela amizade e companheirismo, ensinando a mim sempre novas lições de filosofia.

Aos professores do IFMA: Joan Botelho (História), Miguel Veiga (Artes), Fábio Sales (Física), Tânia Rego (Música), Rogério Teles (Química), Levy Geralti (Química),

Elaine (Língua Portuguesa), Kátia Cuba (Língua Portuguesa), Virgínia (Língua Inglesa), Regiana (Pedagogia), Denise Bogéa (Design) e Manoel Jansen (Matemática), pelo exemplo de amor à docência e de dedicação à causa da Educação.

Aos companheiros e companheiras do Movimento Familiar Cristão, reunidos em todo Brasil, para a construção de um mundo mais justo e fraterno.

Aos jovens do grupo “Semeando Vida”, no bairro da Divinéia, em São Luís, por tudo que tenho aprendido e compartilhado.

RESUMO

Este trabalho dissertativo tem como objetivo apresentar as contribuições do ensino de filosofia para a Educação profissional técnica de nível médio, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), sendo o Campus São Luís Monte Castelo o espaço utilizado como referencial da pesquisa. No primeiro capítulo, é apresentada a correlação do mundo do trabalho com a Educação profissional técnica de nível médio, tendo como elementos teóricos de análise a abordagem histórico-dialética do trabalho em Marx, e o trabalho como princípio educativo em Gramsci. No segundo capítulo, o pensamento de Gramsci é destacado para pensar o papel da escola politécnica e o conceito de ser omnilateral, mediado pela concepção dialética de educação e pela importância histórica da escola de Leonardo da Vinci. No terceiro capítulo, destaco o ensino de filosofia e suas implicações pedagógicas e políticas para a Educação profissional técnica de nível médio. O foco desta reflexão é a explicitação dos pressupostos epistemológicos do ensino de filosofia e os elementos teórico-metodológicos que caracterizam a presença da disciplina de filosofia no espaço pedagógico referenciado. O quarto capítulo, que apresenta algumas indicações metodológicas para o ensino de filosofia no referido contexto, é dividido em três momentos: I) a análise da concepção educativa do Projeto Político Pedagógico do Campus São Luís Monte Castelo; II) Análise dos questionários e entrevistas aplicados na pesquisa de campo e III) Contribuições teórico-metodológicas para o ensino de filosofia no IFMA. Como modo de pensar contribuições e pistas para a práxis educativa no ensino de filosofia, concluímos este trabalho dissertativo, apontando os desafios encontrados, dialeticamente, por meio do confronto com as contradições históricas apresentadas pelo contato com as concepções de ensino dos professores de filosofia e das falas dos estudantes, tendo como fundamento político e pedagógico o caráter omnilateral do ensino de filosofia e de seu papel estratégico como elemento reflexivo e transformador dentro da sociedade capitalista, modo de produção este que restringe a concepção de ser humano ao utilitarismo tecnicista e o espaço da Educação profissional técnica de nível médio ao pragmatismo do mercado. O ensino de filosofia deve apontar novos olhares pela via de uma práxis educativa que compreenda o ser humano em sua totalidade, na diversidade de suas dimensões: psico-social, afetiva, ética, política e estética, abrindo com isso a Educação profissional técnica de nível médio para os desafios históricos e o compromisso político da construção de uma sociedade justa, em que a dignidade humana e a relação com a natureza sejam princípios éticos inalienáveis.

Palavras-chave: Ensino de filosofia, práxis, trabalho, Educação profissional técnica de nível médio.

ABSTRACT

This dissertational work aims to present the contributions of the teaching of Philosophy for high school professional-technical education in the context of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA (Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão), being Monte Castelo Campus in São Luís the place taken as reference for the research. In the first chapter, we present the correlation between work and high school professional- technical education, having as theoretical elements of analysis Marx's historical-dialectical approach of work, as well as the work as an educative principle in Gramsci. In the second chapter, Gramsci's thought is pointed out in order to think about the role of polytechnic school and the concept of being omni-sided, mediated by the dialectical conception of education and by the historical importance of Leonardo da Vinci's school. In the third chapter, we point out the teaching of philosophy and its political and pedagogical implications for high school professional-technical education. The focus of this reflection is the explicitness of epistemological assumptions of the teaching of Philosophy and the theoretical-methodological elements which characterize the presence of this subject in the referenced pedagogical field. The fourth chapter, which presents some methodological indications for the teaching of Philosophy in the referred context, is divided in three moments: I) Analysis of the educative conception of the Political-Pedagogical Project of São Luís Monte Castelo Campus; II) Analysis of the questionnaires and interviews applied during the field research and III) Theoretical – methodological contributions for the teaching of Philosophy at IFMA. As a way of thinking contributions and clues for the educative praxis in the teaching of Philosophy, we conclude this work pointing out the challenges we found, dialectically, through the comparison with the historical contradictions presented by the contact with Philosophy teachers' conceptions about teaching and the speech of students, having as pedagogical-political basis the omni-sided feature of Philosophy teaching and its strategic role as a reflexive and transforming element in the capitalist society, a way of production which restricts the conception of human being to the technicality utilitarianism and the field of high school professional- technical education to the pragmatism of the market. The teaching of Philosophy must point out new looks through an educative praxis which understands the human being in his totality, in the diversity of his dimensions: psychosocial, affective, ethic, politic and esthetic, opening with that a high school professional- technical education for the historical challenges and the political commitment for the construction of a fair society in which human dignity and the relation with nature can be inalienable ethic principles.

Key-words: Teaching of Philosophy; praxis; work; high school professional-technical education

*Aos meus pais, Antônio Leão (in memoriam) e
Maria Sebastiana, meus primeiros e eternos
professores de filosofia.*

“A lição sabemos de cor, só nos resta aprender”.

Beto Guedes. In: *Sol de Primavera*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O MUNDO DO TRABALHO EM SUA CORRELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	17
2.1 A abordagem dialética do trabalho	17
2.2 O trabalho alienado como desmonte da consciência da práxis	20
2.3 O trabalho enquanto práxis educativa	28
3 O PENSAMENTO DE GRAMSCI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	37
3.1 O papel da escola segundo Gramsci	37
3.2 O lugar da filosofia no pensamento de Gramsci	46
3.3 A importância da escola de Leonardo da Vinci para Gramsci	50
4 O ENSINO DE FILOSOFIA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICO-POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	54
4.1 Os pressupostos epistemológicos do ensino de filosofia na Educação profissional técnica de nível médio.....	54
4.2 A presença da filosofia na Educação profissional técnica de nível médio	57
5 INDICAÇÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO IFMA	74
5.1 A concepção de educação do Projeto Político Pedagógico do Campus São Luís Monte Castelo.....	75
5.2 Escutando e refletindo sobre a fala dos estudantes.....	82
5.3 Escutando os professores de filosofia do Campus São Luís Monte Castelo	115
5.4 Algumas contribuições teórico-metodológicas para o ensino de filosofia no IFMA.....	121
Considerações finais	133
Apêndice.....	137
Anexos.....	143
REFERÊNCIAS	146

1 INTRODUÇÃO

O foco central deste trabalho é pensar o ensino de filosofia no contexto da Educação profissional técnica de nível médio¹, mais especificamente no Campus Monte Castelo, escola mais antiga do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Antes de tudo, a escolha deste tema incide sobre minha prática docente, situado nesta escola, como professor de filosofia nos cursos da referida especificidade de ensino. Penso que o processo de construção de uma pesquisa científica deve nos dizer algo na vida concreta de nossos sabores e dissabores. No que tange ao universo educacional escolhido, as linhas que se seguem devem minimamente nos ajudar a pensar sobre o porquê da presença da filosofia como disciplina obrigatória dos currículos dos cursos integrados do referido contexto pedagógico. Por isso, trata-se aqui de uma opção livre e consciente de meu papel como agente de conscientização política, e de minha realização pessoal assumida na tarefa de ser professor desta escola.

Então, lanço a pergunta que faço a mim mesmo sempre que inicio um novo ano de atividades nesta escola: o que a filosofia tem a dizer concretamente a estes estudantes, que se apresentam com seus olhares aturdidos? E mais: como eu, na condição de professor de filosofia, posso contribuir para desatar antigos nós que permanecem na cabeça de muitos alunos e professores, sobre o antigo dilema entre formação profissional técnica e disciplinas ligadas ao terreno das chamadas ciências humanas? Esta me parece ser uma inquietação que instaura um problema: é possível uma formação de caráter crítico, reflexivo e ético, portanto substancialmente filosófica, aos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão?

Desse modo, penso que a simples presença da filosofia no currículo das escolas de Educação profissional técnica de nível médio não é suficiente para demonstrar praticamente se há de fato um ensino filosófico neste contexto. É preciso ir além de um mero registro disciplinar compartimentalizado. Ensinar filosofia implica em fazer de seu ensino algo significativo ao olhar dos estudantes e, ao mesmo tempo, situado e contextualizado aos problemas sociais em que se insere tal prática. Tal reflexão fomenta uma crítica contextualizada a um modelo de organização

¹ Conforme Artigo 1, II, do Decreto 5.154, do ano de 2004.

curricular fechado, assim como nos remete à questão central de como o ensino de filosofia pode contribuir para pensar o papel da Educação profissional técnica de nível médio na realidade social brasileira.

Neste espaço pedagógico, uma exigência com esta amplitude precisa ser demonstrada a partir de uma abordagem metodológica que implique estar fundamentada na criticidade e visão de conjunto do saber filosófico, a fim de pensar dialeticamente a questão do dualismo entre a formação técnica profissionalizante e uma formação humanística, situando a formação numa perspectiva omnilateral.

O atual contexto em que se insere a Educação profissional técnica de nível médio no Brasil a coloca em notoriedade, sobretudo a partir dos últimos anos, resultado da reforma educacional ocorrida no país na última década do século XX, sob a coordenação do Ministério da Educação e influenciada pelos organismos multilaterais e pela nova reconfiguração do capital e do mundo do trabalho. Entre as transformações ocorridas nos últimos anos pode-se citar a substituição do decreto 2.208/1997 pelo decreto 5.154/2004, que define uma nova organização curricular para os cursos nos Centros Federais de Educação Tecnológica, os antigos CEFETs, com base na integração da formação profissional e a educação propedêutica. Esta transformação na organização didática estabelecida ocorreu a partir do decreto 5.154/2004.

Desse modo, este novo cenário exigirá de todos os envolvidos uma reavaliação epistemológica, metodológica e política. Assim sendo, a escola no contexto em que situo este trabalho, como espaço de instrução formal, de produção tecnológica e de formação para uma consciência de valores e cidadania, se insere no mundo contemporâneo diante de um desafio: como oferecer um ensino público, de caráter filosófico, científico e formativo, que esteja ao mesmo tempo comprometido com a inserção no mundo do trabalho, e que possa responder concretamente aos atuais problemas e demandas sociais apresentados por uma complexa estrutura de relações políticas, culturais, econômicas, ecológicas, ideológicas e éticas.

O desafio colocado no cenário nacional é amplo, considerando a expansão por qual passou o antigo CEFET nos últimos anos. No Maranhão, por exemplo, atualmente são dezoito campi e uma escola no município de Bacabeira, como núcleo avançado. Isto nos coloca a necessidade de uma análise aprofundada buscando compreender na história os princípios, proposições e práticas que norteiam estas ofertas educacionais para formação humana no interior desta

instituição escolar. A partir de dezembro de 2008 esta organização ganha nova denominação, assim como nova estrutura administrativa, transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia².

No que diz respeito à tarefa mais ampla da Educação profissional técnica de nível médio no cenário contemporâneo, faz-se necessário levantar o debate sobre a possibilidade de uma concepção filosófica do ensino sob um aspecto geral, isto é, no sentido de possibilitar criticidade orgânica no processo político-pedagógico do universo sócio-cultural em que se insere a escola.

O objetivo geral desta pesquisa é o de analisar as contribuições do ensino de filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, identificando seus fundamentos epistemológicos e o significado político-pedagógico deste ensino diante das exigências de uma formação técnica profissionalizante oferecida dentro do referido contexto e das contradições do mundo do trabalho, a partir da concepção dialética de educação e do conceito de escola unitária ou politécnica.

A escola hoje situada no Monte Castelo foi escolhida por mim, pois é nela que nasce a primeira experiência de Educação profissional técnica de nível médio no estado do Maranhão, no ano de 1909.

Diante disso, penso ser a filosofia uma porta mediadora de um processo educativo que deve pensar o ser humano a partir de uma visão de conjunto, omnilateral, inserida historicamente como ser que se constrói ao longo de suas relações existenciais, culturais, sociais, psico-afetivas, econômicas e políticas.

Para aprofundar este aspecto, entrarei permanentemente em contato com pensadores que contribuem para pensar a crítica filosófica no contexto do mundo do trabalho, em particular o diálogo com textos dos filósofos Karl Marx (1984; 1988; 1993; 2004) e Antonio Gramsci (1984; 2000), quando de suas abordagens dos conceitos de omnilateralidade e escola unitária ou politécnica.

² A expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA - tem como meta alcançar o número de vinte e cinco campi em várias localidades do Maranhão, até o ano de 2013. Atualmente, os campi atuando são os seguintes: São Luís (Monte Castelo, Maracanã, Centro Histórico), Imperatriz, Açailândia, Alcântara, Buriticupu, Codó, Santa Inês, Zé Doca, São Raimundo das Mangabeiras, São João dos Patos, Barreirinhas, Bacabal, Barra do Corda, Caxias, Timon, Pinheiro e Bacabeira, este último funcionando como um núcleo avançando do campus Monte Castelo.

Além disso, penso que será necessária a relação com o conceito de “praxis”³, aqui compreendida como uma prática fundamentada e alicerçada em uma reflexão crítica que necessariamente traz consigo a abertura para a construção histórica sempre inacabada. Para que tenhamos uma consciência que se pensa a si mesma como autônoma e historicamente relacionada ao mundo do trabalho, é possível admitir pensar o processo produtivo, contraditoriamente situado no horizonte do fazer tecnicista, sob o prisma de uma atividade que não mascare ideologicamente⁴ nem diminua o ser humano, enquanto potencial cultural, ético e político, mas que o lance no horizonte histórico como sujeito de mobilização política e de criação estética e, ao mesmo tempo, compreendido como agente de transformação das estruturas injustas impostas pelo mecanismo do capital.

Além de Marx e Gramsci, pensadores como Paulo Freire (1984; 2003), Dermeval Saviani (2002; 2003), Adorno (1995) e Mészáros (2008) oferecem elementos fundamentais para oferecer um contraponto epistemológico e político à questão da massificação da técnica na sociedade industrial contemporânea, e suas implicações nefastas para a educação. Sigo com eles a defesa de um ensino público, de implicações pedagógicas, éticas e políticas rumo a uma sociedade justa e fraterna, sem que isto impossibilite a nós professores e aos estudantes, a realização possível de um olhar estético sobre a estrutura social deste espaço político ainda por construir.

Além da contribuição oriunda de análises críticas sobre Educação profissional técnica de nível médio, e da escola politécnica, sobretudo pelos estudos advindos das pesquisas das professoras Acácia Kuenzer (2007, 2009a, 2009b) e Lucília Machado (1989), somadas a inserções constantes pelo mundo do cinema e da literatura⁵, busco nesta investigação uma pesquisa que possa dizer algo a mim, como professor de filosofia deste espaço de análise, e para os demais colegas, a fim de indicar algumas reflexões e pistas sobre a percepção do ensino de filosofia no contexto supracitado, assim como a necessária interdisciplinaridade que a mesma nos convoca.

³ Cf. Vásquez, A. S. *Filosofia da Práxis*, Segunda Parte, intitulada: “alguns problemas filosóficos em relação à praxis”, Capítulo I, “o que é praxis”, p. 185-208.

⁴ Ideologicamente, entendido aqui enquanto o falso ideário de ser produtivo para alimentar exclusivamente o mercado capitalista.

⁵ Como constituintes de um diálogo pertinente e enriquecedor para com o ensino de filosofia.

Embora pouco material exista sobre o ensino de filosofia no contexto em foco, um vasto campo de pesquisa sobre a presença da filosofia no ensino médio enriquece esta pesquisa, a partir da leitura de autores que se debruçam exaustivamente sobre esta temática, como: Favaretto (1995); Gallo (2000); Severino (2002); Kohan (2002), Ghedin (2008) e outros. Nossa tarefa será destacar elementos que possam contribuir também para a escola no nível de uma Educação profissional técnica de nível médio.

No âmbito da observação do espaço referido, buscamos relacionar no último capítulo da dissertação o ensino de filosofia à sua práxis pedagógica nesta escola em particular. Para isso, escolhemos trabalhar com coletas de dados centradas em questionários com estudantes e entrevistas com os professores de filosofia locados no Campus São Luís Monte Castelo.

Em relação aos estudantes dos cursos médios integrados que já tiveram ou estão tendo a disciplina de filosofia, a pesquisa realizada está focada na aplicação de questionários abertos, com perguntas relacionadas ao que pensam sobre esta modalidade de ensino, à importância da filosofia na formação profissional e a sua contribuição para a sua inserção futura no mundo do trabalho, bem como daqueles estudantes egressos e que já atuam ou não na área profissional.

Com os professores de filosofia, o foco da pesquisa implica em ter como elemento investigativo o processo pedagógico do ensino de filosofia, no que diz respeito à concepção de filosofia que norteia a prática docente, ao programa da disciplina, aos conteúdos desenvolvidos, aos métodos de trabalho utilizados, à abordagem de avaliação adotada e às contribuições do ensino filosófico para a formação profissional dos estudantes.

Após analisar e confrontar alguns elementos centrais advindos dos instrumentos de coletas de dados utilizados, procuramos estabelecer alguns elementos indicativos para o ensino de filosofia, a fim de poder contribuir para um debate mais amplo sobre a sua atuação no âmbito pedagógico em foco nesta pesquisa. Penso que tais elementos devam estar vinculados diretamente aos fundamentos epistemológicos, metodológicos e políticos do ensino de filosofia neste âmbito pedagógico, a partir de um diálogo permanente com as diretrizes e concepções político-pedagógicas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Com o intuito de problematizar o sentido da filosofia como agente mobilizador de uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre a ciência e a tecnologia, a presente reflexão nos lança o desafio de pensar coletivamente indicações metodológicas, a fim de possibilitar um debate profícuo acerca da didática filosófica neste espaço de construção. Isto necessariamente deverá ocorrer dentro de um critério ético-político que opta por uma práxis educativa socialmente comprometida por outra concepção de sociedade, alicerçada na cooperação, na justiça social, na criatividade, na autonomia e na sustentabilidade, isto é, em uma ética solidária, que por isso compreende o ser humano a partir de uma visão de totalidade ou de conjunto, que se realiza como ser omnilateral plenamente na história, em processo inacabado de construção coletiva.

2 O MUNDO DO TRABALHO EM SUA CORRELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Antes de esboçar o aspecto propriamente dito do ensino de filosofia situado ao espaço-tempo da Educação profissional técnica de nível médio, faz-se necessária a remissão a uma categoria central dentro desta discussão, que é o trabalho.

A temática envolvendo o mundo do trabalho e educação profissional vem ocupando a atenção de vários intelectuais em múltiplas abordagens de leitura. Para refutar a direção instrumental do uso pragmático da razão, e por considerar reducionista esta visão de ser humano e de sociedade, opto nesta exposição pelo enfoque dialético dado ao trabalho, a fim de situar historicamente os pilares de uma reflexão que deve estar no centro de nossas atenções. Uma vez que o processo de aprendizagem deve ser pensado como uma construção histórica e coletiva, ele, necessariamente, não pode ser entendido de modo particularizado, restrito ao aspecto cognitivo do indivíduo particularizado. Daí a necessidade da correlação dialética entre trabalho e educação.

2.1 A abordagem dialética do trabalho

A mediação dialética, que nos faz compreender o trabalho como a produção do ser humano em sua dimensão histórica, tem suas raízes teóricas em Marx. Foi a partir de sua abordagem que a categoria “trabalho” tomou o acento dialético que nos situa nesta reflexão. Contudo, a influência decisiva do pensamento de Hegel⁶, com a alegoria do “senhor e do escravo”, sobretudo no que diz respeito ao entendimento hegeliano de trabalho, ou “agir formativo”, como meio eficaz de conceder ao homem a liberdade, dá a Marx os elementos necessários para que ele esboce, a partir do horizonte dialético, que o trabalho também pode ser instrumento de transformação da própria relação de alienação e de exploração em que ele mesmo se situa, por ora, no capitalismo.

Tal mediação nos encaminha com isso ao esboço teórico que nos cabe configurar no presente texto dissertativo, ou seja, aquele que nos torna exequível a possibilidade de pensar uma concepção pedagógica alicerçada em uma práxis

⁶ Cf. *Fenomenologia do Espírito*. No Tomo A, intitulado “independência e dependência da consciência de si: dominação e escravidão”, p. 142-151.

emancipatória, que supere o dualismo estabelecido entre trabalho manual e trabalho intelectual, imposto pelo modo de produção capitalista. Assim, em *O Capital*, Marx afirma que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeças e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural como forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (1988, p. 142).

É desse modo que o trabalho constitui, em sua originária relação dialética do homem com a Natureza, um momento de criação da própria consciência humana. O ser humano produz a si mesmo ao fazer uso de sua potencialidade criativa. Ele modifica o meio em que se insere, pois é o único que pensa e projeta antes de executar uma ação.

Nesse sentido, o processo de trabalho transforma a natureza e refaz o ser humano, uma vez que coloca nesta relação os elementos criativos em sua cabeça e em suas mãos. Em *A Ideologia Alemã*, Marx (1984, p. 49) assinala que “as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias”.

Em sua originária abordagem, o trabalho garante ao ser humano o controle da natureza e sua própria realização, enquanto ser que desenvolve projetos e executa técnicas para aprimorar sua habitação no mundo. A consciência é fruto de um processo em que o corpo é modelado a cada instante, assim como seu poder de gerar novas possibilidades de adaptação e de superação dos limites impostos pela natureza, pelo uso de sua inteligência e pelo poder criativo de sua imaginação. Assim, mais uma vez segundo a exposição apresentada no primeiro livro de *O Capital*, Marx assinala:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. (1988, p. 142- 143).

No entanto, nesta relação de mediação pelo trabalho entre ser humano e natureza, ele perde sua identidade humana, ao ser conduzida ao plano de relações de exploração, constituídas historicamente. Desde o regime escravista, passando pelo regime feudal, até o capitalismo, o que se observa é que, paulatinamente, o trabalho perdeu sua força de libertação, de movimento criativo em relação às forças naturais, e passou a ser submetido ao controle alheio, por meio da garantia da propriedade privada.

O capitalismo hipertrofia as relações de exploração, pois expõe o trabalhador à condição daquele que é defrontado com a perda de sua identidade humana. O trabalho passa a tirar do ser humano as possibilidades de um uso livre de sua razão e de sua sensibilidade estética, posto que, segundo Marx (1988, p. 147), “o processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem”.

A invenção do trabalho, sob o enfoque de um labor produtivo mediado pelo domínio da técnica, passa a ser compreendido somente enquanto disposição técnica para a produção de mercadorias. Sobre este efeito empobrecedor do trabalho, já nos alertara o próprio Marx em *O Capital*, quando de sua reflexão sobre a vida coisificada, implicação histórica do trabalho como instrumento de exploração.

O próprio homem, considerado como mera existência de força de trabalho, é um objeto natural, uma coisa, embora uma coisa viva, consciente, e o próprio trabalho é manifestação material dessa força. (MARX, 1988, p. 159).

É como ação coisificada que o trabalho torna-se alienado. O mecanismo operativo da indústria constitui desse modo um meio eficaz de perpetuação da ausência de um trabalho formativo, noção esta muito cara a Marx, como também mais tarde o será para Gramsci, e por isso aqui implicada na perspectiva da compreensão dos fundamentos teóricos que elaboram o uso instrumental da técnica.

Enquanto fazer que produz resultados imediatos para o mercado, a lógica que engendra a tecnologia não produz outra imagem a não ser aquela de um ser confinado ao exclusivo uso de seu tempo ao labor industrial. Nesse contexto, não poderá haver práxis, conforme assinala Machado (1989, p. 120), como “instância concreta da realização da natureza humana”.

Os mensageiros da “nova ordem” apregoam no espaço da fábrica que nada há de mais “humano” do que não seja a máquina. Neste discurso de louvor ao sinal do uso fatídico da máquina, o operário não percebe, como objeto de alienação

da máquina, o que está diante de seus olhos, assim como o produto final empobrecido e coisificado pela mesma condição social excludente, sendo esta alimentada pela garantia de privilégios e do acesso à instrução de qualidade e da tecnologia a poucos. Como bem prenunciou a fala poética de Rainer Maria Rilke (1875 – 1926):

Escutas, senhor, o novo que treme e ressoa? Chegam arautos que se levantam. É verdade, nenhuma escuta está a salvo numa algazarra sem fim, todavia a máquina exige agora ser louvada. Vê, a máquina: como ela rola e se vinga, nos desfigura e enfraquece. Mesmo retirando de nós sua força, que ela, sem perdão, empurre e sirva. (1989, p. 55).

Ao retirar a condição básica de poder tornar-se livre e sujeito de sua trama mundana, a tese de Hegel (2003, p. 151), ao conceder à consciência, por meio de um “agir formativo”, um “sentido próprio”, vê-se agora confinada à sua destruição, uma vez que será o fetiche da mercadoria, como assinala Marx, o sentido alheio do processo produtivo, enquanto mecanismo de alienação. Vejamos, pois, como isto ocorre.

2.2 O trabalho alienado como desmonte da consciência da práxis

Desde que assume a sua ação na natureza como transformação e controle, o ser humano insere em si mesmo, isto é, em sua consciência de ser também transformado pela natureza, o mecanismo de sociabilidade por meio do conhecimento.

A própria linguagem, como elemento fundamental deste processo, é também uma construção social, cultural e histórica. Assim, conforme assinala Marx, em *A Ideologia Alemã*:

Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com *o que* produzem e também com *o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (1984, p. 15).

Contudo, a via de acesso aos bens produzidos recai na concentração de poder econômico e político, nas mãos de uma elite privilegiada. Com a consolidação da sociedade capitalista, os mecanismos de controle social ocorrem já no processo produtivo, uma vez que o trabalhador encontra-se alienado diante do produto.

Todas estas conseqüências derivam do facto de que o trabalhador se relaciona ao *produto do seu trabalho* como a um *objecto estranho*.

Com base neste pressuposto, é claro que quanto mais o trabalhador se esgota a si mesmo, tanto mais poderoso se torna o mundo dos objectos, que ele cria perante si, tanto mais pobre ele fica na sua vida interior, tanto menos pertence a si próprio. (MARX, 1993, p. 159).

Alienar-se, desse modo, adquire em Marx o significado de um perverso empobrecimento espiritual do ser humano. Na indústria, o fazer encontra-se dissociado do prazer. O mecanismo que afasta o trabalhador de sua realização é justamente o dualismo entre aquilo que é produzido (trabalho enquanto labor) e a quem é destinado o lucro maximizado por meio desta mecânica operativa (o dono da empresa capitalista). Isto ocorre já no processo de produção, e finda na distribuição de mercadorias para o consumo.

Há então um setor da sociedade responsável por engendrar a ciência que elabora os mecanismos operativos a serem executados pela técnica, isto é, o pequeno grupo de privilegiados que terá acesso a uma instrução consolidada e suficientemente eficaz para ratificar a estrutura piramidal excludente da sociedade capitalista. E um outro setor que se vê submetido à mecânica da produção alienada, isto é, a classe trabalhadora, a ela não sendo dadas as mesmas condições de acesso a uma escola de qualidade, responsável, junto a outros mecanismos de acesso (como movimentos sociais, partidos políticos, círculos de cultura, família etc.) pela sua formação científica, política e cultural.

Tal modelo de sociedade impossibilita que se pense o trabalho como princípio educativo, capaz de não dicotomizar teoria e prática, ciência e produção material, o elaborar e o operacionalizar. Destarte, a alienação propiciada pela dinâmica do mercado, além de mascarar a violenta desigualdade de condições entre trabalhadores e patrões, impede que se efetive a práxis, ou seja, a ação reflexiva, consciente e, por isso, livre de suas determinações alienantes, posto que a atividade produtiva alienante lança a consciência humana para o plano dos objetos, exteriores à sua capacidade autônoma de pensar e dar molde aos próprios objetos.

De acordo com Vásquez (1990), a alienação produz no processo do trabalho a imagem do alheamento entre o operário e os resultados de sua ação, materializado em coisas estranhas, tornadas o fim em si mesmo, processo este controlado pelas leis do mercado capitalista. Assim, assinala Vásquez que:

A alienação se reduz à problemática de não reconhecimento de si – de sua marca humana – em seus produtos, em sua atividade e nos demais homens. Trata-se aqui do operário, como sujeito real,

empírico, que produz ou cria sem se reconhecer em seus produtos como ser produtor ou criador. (1990, p. 438).

Além disso, outro elemento fundamental a ser pensado é que o desenvolvimento da indústria não é independente da apropriação pelo poder econômico das dimensões afetivas e cognitivas do operário. A partir deste pressuposto, o discurso instrumental dirigente, valendo-se do desenvolvimento tecnológico, lança o falso ideário de que tudo converge para alimentar a lógica contínua da produção, tendo como implicação para o trabalhador o fato de encontrar-se sedado em sua consciência de classe explorada. O fenômeno da alienação do trabalho possui, assim, efeitos diretos na estrutura de domínio social, em que emerge a atividade produtiva enquanto venda e apropriação alienada das forças produtivas.

Com isso, a possibilidade de criação do trabalhador é anulada; e o trabalho, delimitado à produção mecanizada de artefatos. A alienação separa o resultado do trabalho de quem o pensou, pois associa a força produtiva à mera reprodução de um projeto elaborado por outro. O operário, alienado de sua própria condição histórica, não “toma lugar à mesa”, como diz poeticamente, o dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898 - 1956):

Toma lugar à mesa, não a preparaste? A partir de hoje também usará o vestido aquela que o costurou. Hoje, às doze horas do meio-dia começa a idade de ouro. Nós a iniciamos por considerar que estais cansados de construir casas e nelas não morar. Achamos que agora quereis comer o pão que cozinastes. (1990, p. 305).

A reação de Brecht ao desmonte da consciência operária pelo regime da fábrica capitalista faz-se sentir na possibilidade de uma formação intelectual que ofereça criticidade ao labor produtivo. Contudo, sem compreender esta distância produzida pelas relações de exploração, o operário apenas responde estatisticamente aos lucros da empresa, sendo ele mesmo apenas uma peça na engrenagem produtiva, jamais um sujeito livre pelo trabalho.

Destarte, a prática a que se envolve o trabalhador, ao ser dominado pela técnica em sua materialidade laboral, configura-se, no discurso da empresa, como o profissional competente⁷, capaz de dar conta de um ofício, e oferecer mão-de-obra

⁷ O discurso das competências é próprio da lógica das empresas, que entendem o processo produtivo como desenvolvimento de técnicas para a execução de uma tarefa específica. Este entendimento é, por isso, restrito e contrário à concepção de homem omnilateral pensado por Marx, e, por consequência, da escola unitária apresentada posteriormente por Gramsci.

qualificada ao mercado. Entretanto, o avanço da tecnologia não se separa do comando das forças produtivas, uma vez que, conforme assinala Katz (1996, p. 10), “a mudança tecnológica é integralmente configurada pelo modo de produção dominante”.

Esta é, por exemplo, a configuração das escolas técnicas, assim como foram concebidas em suas origens, aqui no Brasil, a fim de dar sustentação à divisão social do trabalho, entre uma escola responsável pela formação de “aprendizes artífices”, para atender aos filhos das classes empobrecidas, e a escola propedêutica, que continuaria dando conta da formação acadêmica dos filhos das elites econômicas. Desse modo, as escolas profissionais acabaram por trazer um falso ideário democrático, no que diz respeito ao acesso das classes operárias ao saber técnico especializado. Gramsci destaca este limite, ao assinalar que:

[...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos, uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos e escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduz o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (2000, p. 49).

O modelo pedagógico inserido neste contexto, justamente aquele que incorpora das empresas o discurso das competências técnicas e do uso de múltiplas habilidades cognitivas, encontra-se por isso mesmo diretamente subjugado às relações de exploração a que se configuram no modo de produção capitalista, e intensificam o vínculo do trabalhador ao fazer produtivo como uso alienado de sua consciência.

Como o espaço do trabalho na fábrica capitalista é determinado pelo tempo da produção, o único efeito plausível do uso das competências cognitivas e laborais do operário é o de impulsionar o sistema produtivo, contraditoriamente, à geração de riquezas nas mãos de uma elite privilegiada. A Escola de Aprendizes Artífices impulsionou esta relação de submissão da força produtiva operária ao mercado, pela industrialização ocorrida no Brasil, sobretudo a partir da década de 1930, dicotomizando ainda mais o dualismo entre escola técnica e formação propedêutica.

É no período de 1930 a 1945 que a economia brasileira altera definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial. [...] A existência de escolas

profissionalizantes, de forma explícita, vai ao encontro dos interesses do capital industrial, segundo o novo modelo de desenvolvimento. Em decorrência do processo de mudança da sociedade, essas escolas vão se posicionando, de forma mais diretiva, vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico, aspecto esse que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão-de-obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país [...], objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos dos processos de produção. (BRASIL, 2008, p. 13).

As elites dominantes não escondem seus planos diretivos, quando o foco é a manutenção da máquina funcional no processo de produção capitalista. Por isso, percebe-se quão explícito era o papel de submissão destas instituições, num momento histórico em que a educação profissional constituía elemento de coesão social por meio da exploração da força de trabalho e, por consequência, da alienação do trabalhador.

Um modo ilustrativo de analisarmos esta leitura sobre o trabalho alienado é o clássico do cinema *Tempos Modernos*⁸. A análise desta película nos oferece muitos elementos para que um professor de filosofia, por exemplo, apresentando aos estudantes da Educação profissional técnica de nível médio, possa exemplificar de modo dinâmico este processo histórico, direcionado, como já frisamos, para a consciência humana fragmentada pelo trabalho alienado.

O filme inicia com a imagem de um relógio. É o tempo que não pode parar na produção acelerada de matéria-prima em mercadorias. Carneiros andando amontoados, inocentes, sem saber o que os aguarda no abatedouro. Uma multidão se comprime na entrada da fábrica. Em poucos minutos será iniciada a reprodução em série de um interesse que não nasce na consciência daquele que produz. Por isso o trabalho é alienado, e o tempo é medido pela contagem da re-produção.

Assim, o ritmo da existência é determinado pelo cronômetro da máquina que a tudo domina. Percebe-se que a crítica de Chaplin nos remete ao modelo de fabricação consolidado com a Revolução Industrial em sua vertente taylorista-fordista, impulsionadora da consolidação da indústria do automóvel no início do século XX. É possível também relacionar o tempo da produção com a alienação da consciência do trabalhador, que se vê submetido ao completo abandono de si mesmo, como mero reprodutor de um sistema de ajustamento e eficácia.

⁸ Produção norte-americana do ano de 1936 (87 min), do diretor, ator e produtor inglês Charles Chaplin, referenciada na filmografia presente nos anexos desta dissertação.

A transformação da natureza, agora, escraviza em vez de libertar o ser humano, posto que compreende a própria natureza sob o olhar de quem detém o controle sobre um objeto. A máquina, como materialização da tecnologia aplicada no âmbito da produção em série (um dos fundamentos do modelo taylorista-fordista), revela o encantamento do trabalhador pelo domínio dos objetos, o que acaba por acarretar a perda desta consciência, responsável pela relação de exploração que o próprio operário não consegue perceber, pois ele está mergulhado cegamente pelo ritmo das máquinas, que em sua mente se traduz pela única finalidade de receber um salário no fim do mês para manter sua sobrevivência material e da sua família, e nada mais.

As longas jornadas de trabalho, o enlouquecido ritmo das engrenagens é responsável por enfraquecer o tempo originário da vida em seu conjunto (afeto, desejo, arte, cultura, cidadania, técnica), assim como aligeirar o encantamento advindo do uso da técnica e de seu progressivo confinamento na exploração do ser humano pela máquina de outro ser humano. São estes os mecanismos de controle do tempo para o aprendizado compulsório da fábrica capitalista.

Os passos dados desde a saída de casa até a chegada no local de trabalho servem para ilustrar que o condicionamento ao mecanismo de dominação se sustenta pela necessidade da sobrevivência do trabalhador e de sua família, assim como pelo vínculo da sedução ilusória ao consumo de bens materiais, já internalizada pelo trabalhador, a fim de garantir que a vida continue alimentada pela sentença de que “tempo é dinheiro”. Ocorrem então dois modelos de tempo separados: um que daria conta da sobrevivência na carcomida trama da vida, e outro que governaria o aprendizado laboral dentro da fábrica capitalista.

Tais cortes, fissuras e lacunas impõem o desgaste da força produtiva operária. Estes são sintomas do homem que adoece modernamente e que nos podem apresentar, seguindo o argumento de Chaplin, elementos capazes de oferecer uma crítica radical ao modelo fordista de produção, assim como não diminui a vislumbrante falácia pós-moderna do desenvolvimento tecnológico como geração de novas oportunidades, dentro da realização de um fazer polivalente, alicerçado no discurso das múltiplas habilidades e competências. Tanto um quanto outro modelo levando ao mesmo desgaste da força produtiva do trabalhador.

Esta correlação com a leitura fílmica de Chaplin em *Tempos Modernos* direciona esta análise à tese de que no capitalismo o trabalhador é visto como peça

da engrenagem produtiva. Ocorre então a feroz divisão entre trabalho manual e intelectual, que gera duas classes sociais distintas: uma representada por aqueles que são explorados pela máquina no domínio da técnica, e outra, que acumula capital e afirma-se como detentora de riquezas incalculáveis.

Para mascarar a divisão de classes, a ideologia dominante aposta todas suas cartas no individualismo exacerbado. O indivíduo produtivo é aquele então que existe para o capitalismo, no momento em que a ideologia do consumo impõe a ideia de que o trabalho é algo descartável, e não se relaciona com a transformação das relações de exploração, inerentes ao mecanismo capitalista de produção.

A sociedade de consumo impõe a relação do descartável, assim o ser humano coisifica-se, torna-se ele mesmo um fetiche, isto é, um objeto que só adquire valor pelo fato de ser feito por “outro”, no sentido de ser a força produtiva do operário comandada por uma força externa, a saber, o lucro do empresário, que é, na verdade, quem comanda o mecanismo produtivo do sistema fabril. A obrigação ou ofício são impostos sobre o prazer e gosto da fabricação de um artefato. O espírito diletante do operário encontra-se desfigurado diante da velocidade de suas obrigações diárias, mecanizadas e desumanizadoras.

O operário, enquanto peça fabricada, que roda pelas engrenagens das máquinas, como na inesquecível cena do filme de Chaplin, será rapidamente substituído por outra peça na engrenagem produtiva, pelas mercadorias que, com o tempo, tornar-se-ão também inúteis, uma vez que o processo de intenso desenvolvimento tecnológico, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, acelera a inutilidade das mercadorias, pois se torna cada vez mais necessário o descarte por outras de qualidade superior, a fim de acelerar o mecanismo do consumo. É um círculo vicioso em que as relações de produção geram ao mesmo tempo dominação e exploração.

As peças descartáveis assumem, por isso, o destaque na vida social. Tudo se torna objeto de compra e venda. A frieza da fábrica capitalista, alimentada pelos setores compartimentados que modelam o seu espaço físico, traduz-se como alienação degradante da dignidade humana. Com isso, o império do individualismo, que impõe as regras do jogo econômico e político, tem suas raízes na coisificação do trabalhador. De acordo com István Mészáros,

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como 'reificação'). (2008, p. 59).

A lógica capitalista descarta, por isso, uma prática refletida, pois direciona o olhar do trabalhador ao fazer imediato, iludindo-o, a fim de que projete em sua mente a imagem de que o seu labor trará satisfação de suas necessidades existenciais. O máximo de aproveitamento no item produtividade vende a falsa concepção de "felicidade" como satisfação de necessidades materiais. No capitalismo, estruturado pela desigualdade entre classes, poucas pessoas seriam neste sentido efetivamente "felizes".

A implicação deste diagnóstico é a de que a sociedade capitalista gera indivíduos frustrados, além da exacerbação da estrutura classista, pois a recompensa à ideologia da competitividade a todo custo, produz a triste evidência de uma sociedade desigual, onde os direitos humanos básicos, dentre eles a educação, a ciência, o trabalho e a cultura, encontram-se delimitados à insustentável administração privatizada dos mesmos.

Como sair deste fosso desastroso produzido pela alienação do trabalho? Marx (1993, p. 157), valendo-se da contradição de que, no capitalismo, "[...] a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção", considera a necessidade de uma alteração radical das relações de produção, isto é, na própria compreensão do que seja o trabalho, posto que no trabalho alienado, decorrente da divisão social do trabalho, configura-se nada mais que do que a condição de dependência e exploração do trabalhador em relação ao capital. Desse modo, comenta Moacir Gadotti:

Com a divisão social do trabalho nessa sociedade, surge também o homem dividido, alienado, unilateral. Com o aumento no tempo de trabalho necessário para a sua auto-reprodução e para a criação da mais-valia, o trabalhador não dispõe de tempo livre para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Nessas relações de trabalho inexitem condições para a educação e, portanto, para o pleno desenvolvimento humano, privilégio de uma minoria que se beneficia do trabalho da maioria. (2006, p. 62).

Por essa razão, a resposta dada por Marx incide sobre a transformação radical do modelo de produção capitalista, que se encontra focado exclusivamente no lucro e na manutenção da propriedade privada. Com isso, não basta capacitar tecnicamente o trabalhador ou modernizar a indústria com mais tecnologia, se a concepção de sociedade permanece fincada no dualismo entre capital e trabalho. A

atividade produtiva deve ser ampliada para a práxis educativa revolucionária, isto é, somente enquanto práxis é possível superar a fissura social estabelecida pela contínua elaboração de conhecimentos que visam atender a demandas de grupos dominantes, a fim de exacerbar a insaciável conquista de novos lucros.

Por não desatrelar teoria e prática, a práxis constitui, por isso, o instrumento capaz de dar conta do dualismo entre produção científica e mundo do trabalho. No contexto educativo, somente uma formação omnilateral, organizada pela radical contribuição da filosofia da práxis, com bases no modelo de uma sociedade solidária e justa, pode efetivamente erradicar a fome de pão, de ciência, de valores éticos e de cidadania ecológica, portanto de educação, em que está mergulhada a maioria da população em escala mundial.

2. 3 O trabalho enquanto práxis educativa

Não é possível garantir outra relação entre trabalhadores e as máquinas, sem o devido processo de análise, reflexão e ação transformadora por parte daqueles, sobre o que está ocorrendo no processo produtivo como um todo. Por isso, não se trata de aplicabilidade técnica, nem do domínio de competências específicas, mas da compreensão aprofundada dos fundamentos do trabalho enquanto práxis transformadora. Esta é a profunda diferença entre a escola unitária ou politécnica e a escola técnica profissionalizante. Será, portanto, no processo de construção coletiva do conhecimento científico e tecnológico que ocorrerá a radical alteração na forma como se pensa e dinamiza o processo produtivo, antes determinado por uma prática alienada, como ocorre na escola capitalista, para um saber fazer emancipado, objetivo central da escola politécnica. Assim, conforme a análise de Ramos:

Os conhecimentos não se limitam ao nível de sua aplicabilidade, mas, justamente porque depende de um exercício reflexivo, pressupõe-se que o sujeito mobilize suas aprendizagens em favor das situações. (2006, p. 67).

Destarte, a práxis, enquanto ação que não dissocia o fazer laboral da pesquisa científica, deve ser necessariamente uma atividade educativa e política, no sentido de promover a inversão radical das relações de exploração ínsitas ao modelo produtivo instaurado com a alienação do trabalho. Por conta disso, a especialização técnica inibe a compreensão do processo produtivo via totalidade.

Não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento. O ensino politécnico tem por finalidade compreender e viver a estrutura econômico-social, a partir de sua inserção na atividade de produção, e intensificar assim suas capacidades de ação. (GADOTTI, 2006, p. 58).

Neste sentido, a educação está intimamente inserida dentro de uma ação política. Embora sejam elementos distintos, não podem ser entendidos de modo estanque, isolados um do outro. Assim, de acordo com Dermeval Saviani:

Como se configuram as relações entre educação e política? Primeiramente, é preciso considerar a existência de uma relação interna, isto é, toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, um dimensão educativa. (2003, p. 84).

Por não separar educação e ação política é que, dentro do transcurso histórico, surge uma prática consciente, tão necessária para a filosofia da práxis. Desse modo, enquanto práxis educativa, capaz de permitir as bases epistemológicas e políticas para uma transformação das relações coisificadas, é que o trabalho organiza uma nova sociedade, por meio de indivíduos que sejam sujeitos de seu momento histórico. Quando chega a pensar a sua prática, ocorre a formação geral (omnilateral) do trabalhador, processo esse mediado pela educação. De acordo com Mészáros (2008, p. 67), “não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização do trabalho e da educação”.

Desta síntese dialética entre trabalho e educação surge a nova abordagem do papel da escola e do professor, como sujeitos de transformação coletiva. O intelectual, como um filósofo que pensa a radical alteração das relações alienadoras, é o sujeito que abre a docência para o plano da liberdade política construída coletivamente. Sem esta filosofia da práxis, como assinala Vásquez (1990), tornar-se-á mais plausível o dualismo entre trabalho e educação, e, por isso, mais difícil será a superação da estrutura classista gerada pelo modelo de apropriação e de exploração característicos do capitalismo.

Como implicação histórica deste enfoque, a práxis educativa será necessariamente compromisso ético por uma sociedade que favoreça condições de acesso à escola pública. Por isso, ainda conforme Mészáros (2008, p. 73), “nenhum desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da

educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido, de uma ordem social que vá além dos limites do capital”. Vejamos doravante como o trabalho, agora pressupondo uma filosofia da práxis, insere-se diretamente ao processo desta construção coletiva por meio da educação.

Ora, o que se pretende com este enfoque crítico dialético, ao assinalar a relação do mundo do trabalho com a educação, é perceber que a via de acesso à liberdade humana⁹, inserida historicamente nas contradições históricas dos seres sociais das quais são agentes produtivos, é possível unicamente a partir da compreensão mais ampla do trabalho. Destarte, a práxis social, cultural, política e econômica, como obra da ação humana que transforma a natureza e assim se faz enquanto história, constitui o foco central para a superação do modo de relacionar trabalho apenas como labor produtivo, que, no capitalismo, se configura materialmente no processo de exploração do trabalhador.

Para alcançar o caráter revolucionário e emancipatório pensado por Marx ao trabalho, faz-se necessário que este seja ampliado ao conjunto das ações humanas em que se insere o trabalhador. Para além do labor operativo, regido por uma técnica funcional, o processo histórico que gera transformações profundas para o indivíduo em relação com o coletivo, está necessariamente implicado nos aspectos abrangentes da cultura, política, ciência e arte.

A partir deste pressuposto, o capitalismo não pode oferecer outra leitura de trabalho, a não ser aquela em que situa o labor como único meio de garantir a sobrevivência material. O problema é que esta garantia não atende às necessidades de todos aqueles que não podem fazer outra coisa senão estarem inseridos no mecanismo produtivo, como instrumento de manutenção por meio da venda de sua força de trabalho aos detentores do lucro advindo desta relação de dominação.

O trabalho torna-se com isso alienado, como bem observa Marx (1993), uma vez que, como já assinalado anteriormente, a consciência do indivíduo encontra-se esfacelada diante de um produto que ele não reconhece. A força de produção não equivale ao processo de criação. A energia transposta à produção de artefatos pelo domínio da técnica não se refaz como satisfação de um prazer, e muito menos como fruição estética, mas tão somente como cumprimento de uma tarefa compulsória, imposta pelo mecanismo produtivo.

⁹ Aqui entendida enquanto práxis educativa em vistas à construção de um projeto coletivo de sociedade justa e fraterna.

Desse modo, o manejo da técnica acaba por levar a consciência do trabalhador ao limite de sua desfiguração. Ele não se reconhece naquilo que faz, pois nem mesmo a técnica que supõe dominar é forjada por sua capacidade cognitiva. Sua mente é apenas um centro de reprodução de comandos alheios à sua vontade. Nesse sentido, ele não é autor de si mesmo, pois não pensa os fundamentos de sua ação no mundo enquanto mediada pelo trabalho. Desse modo, no capitalismo, a produção de mercadorias leva, portanto, à perda da consciência crítica do trabalhador.

Quanto mais o trabalhador se esgota a si mesmo, tanto mais poderoso se torna o mundo dos objectos, que ele cria perante si, tanto mais pobre ele fica na sua vida interior, tanto menos pertence a si próprio. (MARX, 1993, p. 159).

O fim da atividade laboral deixa de ser a ampliação da consciência histórica do trabalhador e passa a ser, por meio da interferência da máquina, a produção, entendida economicamente como resultado da aplicação de um manejo de controle, com o único intuito de alcançar a satisfação de necessidades particulares, no caso do trabalhador, de caráter meramente material e de uma limitada sobrevivência para sua família.

Ao trabalhador resta-lhe a perda de sua identidade, agora alienada pelo mecanismo de exploração reduzido ao âmbito da produção e do consumo.

O trabalho constitui, assim, uma realidade externa ao trabalhador: em vez de espontaneidade, satisfação e realização, tem-se coerção, contrariedades e mortificação. Essa alienação se concretiza na medida em que a própria atividade do trabalhador é algo estranho, que não lhe pertence. (MACHADO, 1989, p. 116).

Percebe-se que este processo avassalador da perda de identidade entre trabalho e consciência daquele que o realiza, é marcado por intensas modificações históricas, apenas para ratificar o modelo de exploração instaurado pelo mecanismo capitalista.

Mais uma vez a reflexão marxiana nos ajuda a compreender a dinâmica desta perda de identidade do trabalhador com a materialidade de sua atividade. Com efeito, nos diz o pensador alemão que:

Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção directa a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção com que produz bens. [...] A realização do trabalho na esfera da economia política como *desrealização* do trabalhador, a

objectivação como *perda e servidão do objecto*, a apropriação como *alienação*. (MARX, 1993, p. 159).

É possível, partindo destas afirmativas, considerar que em Marx o trabalho, dentro dos moldes capitalistas, acaba por se degenerar em alienação. Este enfoque instrumental do trabalho produz o discurso de um operário competente e qualificado, mas incapaz de pensar-se como sujeito transformador da natureza e das relações sociais de controle às quais se encontra historicamente submetido. A alienação impede desta maneira o que pensa Gramsci (2000, p. 43), ao considerar que o trabalho “é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais e extensamente”.

Contudo, para que ocorra a retomada deste princípio chave humanizador, a noção de trabalho deve recuperar o seu caráter educativo, e, portanto, necessariamente, não instrumental. Isto ocorrerá à medida que a instrução intelectual do trabalhador estiver unida ao trabalho produtivo enquanto processo de transformação e criação. Ou seja, é a partir da própria organização produtiva que Marx busca perceber suas contradições e dar nova leitura ao processo emancipatório.

E o próprio trabalhador – apresentando-se o trabalho dividido, ou alienado, como miséria absoluta e perda do próprio homem – também se apresenta como desumanização completa; mas, por outro lado – sendo a atividade vital humana, ou manifestação de si, uma possibilidade universal de riqueza – no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal. (MANACORDA, 1991, p. 68).

A realização da técnica deve oferecer com isso condições para que o ser humano enquanto trabalhador compreenda a si mesmo como sujeito de transformações. O processo pelo qual é realizada a criação do ser humano pelo trabalho liga-se intimamente à compreensão metódica do modo como se efetiva a produção. Por isso, a práxis é necessariamente um instrumento de apropriação da técnica na vida prática das relações de produção, por meio do conhecimento teórico. Nesse sentido, Gramsci encontra no trabalho a necessária implicação para uma atividade teórico-prática. Por isso, para o filósofo italiano, tal dimensão:

Não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade

reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. (GRAMSCI, 2000, p. 43).

É nesta direção que segue a concepção dialética, tanto em Marx quanto em Gramsci, de possibilitar à educação uma conotação unitária, de caráter eminentemente omnilateral. A categoria “omnilateralidade” implica, pois, na compreensão do ser humano integral, em seus aspectos: corpóreo, intelectual, ético, político e estético. Trata-se de pensar um processo de transformação da condição fragmentada que o labor produtivo impôs ao trabalho por meio da exigência tecnicista de produção de bens e perceber o agir formativo que é resultado de um trabalho pensado em um conjunto de relações sociais, políticas, ecológicas e culturais, e não apenas de caráter econômico utilitarista, como propala a máquina capitalista de produção de bens de consumo para atender às demandas do mercado.

Neste novo entendimento, Marx pretende superar uma concepção de ser humano e de sociedade de caráter unilateral, delimitada e empobrecida pelo mecanismo capitalista. Ele quer romper com o modelo de ser humano unilateral apregoado pelo mercado, e atingir o ser humano omnilateral, que é uma construção coletiva mediada historicamente pela práxis educativa.

Assim, a escola pensada por Marx, e depois em Gramsci, deve visar dar ao ensino um caráter formativo, de modo a oferecer rigor e cientificidade, sem que a arte, a cultura e os valores éticos sejam descartados, uma vez que a premissa da omnilateralidade tem como implicação direta o papel político que a escola traz necessariamente consigo, no sentido de que a formação da consciência do estudante deve coincidir com as transformações das relações de poder em que se situa historicamente a ciência e a técnica. Conforme assinala Saviani (2003, p. 72), “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

Entretanto, na escola capitalista tal relação não é possível, uma vez que a chamada “democracia”, como igualdade de oportunidades, é, na verdade, excludente, ou seja, os direitos básicos dos cidadãos atendem contraditoriamente a uma parcela restrita da sociedade. O processo produtivo do capital não permite que se tenha uma escola de fato afirmativa da educação como patrimônio público, direito

de todos, percebido como um elemento estratégico para a efetivação da democracia.

Seria uma contradição pensar, dentro do capitalismo, um trabalhador capaz de compreender cientificamente os fundamentos da técnica. Ao fazer isso, a escola implodiria o dualismo histórico entre trabalho manual e trabalho intelectual. A exploração social do trabalho perderia sua razão de ser, uma vez que o instrumento de produção (técnica) estaria inserido no conjunto de prioridades de uma educação que deveria romper radicalmente com o caráter fetichista da relação trabalho e conhecimento científico, pois a escola, neste contexto, promoveria a articulação necessária entre trabalho e consciência coletiva, por meio da ação política. Por isso torna-se um desafio pensar criticamente um ensino de filosofia da práxis na escola capitalista.

Igualmente situado a partir da perda do sentido de realização humana pelo trabalho envolvido nesta contradição, o modelo capitalista é excludente. A tecnologia chega para poucos, e a escola funciona para compactar a coesão social e com ela a estrutura piramidal excludente em que se assenta.

Nesta concepção de sociedade, fundada sobre a divisão entre trabalho manual e intelectual, donde decorre uma brutal concentração de renda nas mãos de poucos e uma intensa desigualdade social, “o acesso e o conteúdo do ensino não perderiam o caráter de classe” (MACHADO, 1989, p. 99). Em decorrência disso, segundo a mesma autora, “aqui está a impossibilidade material da escola única sob o capitalismo, pois é inerente a este sistema, como condição necessária à exploração do homem pelo outro homem” (Idem, p. 118).

Diante de tais desafios, um ensino de filosofia que não propicie outra leitura de mundo diante do uso instrumental da razão, confina o currículo escolar a um mero amálgama de múltiplos discursos estratificados segundo a ordem de prioridades do sistema de produção capitalista. Isto é, nem uma suposta tendência democrática da escola profissional traz qualquer garantia de quebra deste monopólio, uma vez que é dela destituída a análise filosófica de seus princípios epistemológicos e de seus fundamentos éticos, políticos e ideológicos.

Daí a necessidade de uma radical mudança de lado. Falando em termos de uma relativa proximidade da ciência física com a abordagem dialética, é como se o professor de física dissesse em sala de aula para seus alunos que a mecânica newtoniana não responde mais aos fenômenos implicados em velocidades próximas

à da velocidade da luz. Os princípios matemáticos necessários a explicar este novo caminho espaço-temporal rompem com a abordagem clássica newtoniana de compreender o movimento dos corpos.

Assim também poderia o professor de filosofia afirmar, malgrado as especificidades e implicações epistemológicas em questão, em relação à lógica burguesa, que esta pensa o trabalho como movimento de corpos controlados pelo peso da “força gravitacional da mercadoria”. Quem está dentro deste mecanismo não se apercebe que a atuação desta força de controle sobre o seu corpo e sua inteligência ocorre de modo eficiente e ajustado aos interesses de um ser estranho a seu corpo e inteligência. Ele sente a ação da gravidade em seu corpo, mas não compreende o conteúdo de sua atuação física enquanto observação detida de um fenômeno. A mecânica reprodutiva da produção não se encontra articulada com o conteúdo sócio-político-cultural que a ela se encontra interligado.

Esta abordagem puramente tecnicista acaba por afirmar o capital como agente de controle do trabalho, que, ideologicamente, impõe a técnica como mandamento supremo do “deus mercado”. Para o capitalismo, somente os resultados que impulsionem a progressão geométrica do lucro são aceitos como padrão produtivo.

Por isso a necessidade premente de pensar a inversão deste mecanismo, posição defendida por Marx, que passa necessariamente por uma educação omnilateral. Assim, para a irrupção de uma sociedade com iguais condições de formação científica a partir de uma escola em que pense o trabalho e capacite tecnicamente os estudantes, somente por meio de outra relação de produção, que não se baseie na exploração humana pelo trabalho, isto será possível. Esta escola terá compromisso com a democratização da ciência, da cultura e da tecnologia.

Destarte, a única maneira de pensar este processo revolucionário encontra-se na possibilidade de não dissociar trabalho e ciência, cultura e educação, labor e criação. É no conceito de politecnia que reside a integração entre ensino e trabalho.

O ensino politécnico compreende dois níveis que não podem ser separados: 1) o ensino politécnico deve se realizar na síntese do estudo teórico e de um trabalho prático na produção, transmitir os conhecimentos e as capacidades técnicas e científicas indispensáveis à compreensão perfeita do processo de produção; 2) esse ensino deveria colocar em evidência o caráter social do trabalho e – dentro da perspectiva de uma sociedade sem classes – estimular

a associação livre dos indivíduos, coordenando e planificando o processo social de produção. Isso porque Marx parte do princípio de que será vital para os operários substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo totalmente desenvolvido. (GADOTTI, 2006, p. 57).

Admitindo a opção que se tenha pela educação como compromisso ético e político, assumida mediante a democratização do acesso ao patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade, a indissociabilidade entre teoria e prática traduz o que será, pois, a escola politécnica, de caráter omnilateral, como um meio eficaz para contrapor o sistema de exploração fabricado pelo dualismo entre trabalho e ciência, a fim de que emerja, a partir das contradições da escola capitalista, a garantia da saída de um mundo onde ciência, tecnologia e escola de qualidade ainda são coisas restritas a muito pouca gente.

3 O PENSAMENTO DE GRAMSCI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

O pensamento político de Gramsci insere-se no contexto de transição da escola tradicional, de caráter cognitivista e conservadora da ordem social capitalista, para a escola unitária, cujos focos principais serão o conceito de politecnia e a experiência revolucionária de uma escola construída coletivamente, a partir de uma nova concepção de sociedade, fundada na cooperação, no acesso gratuito e público dos direitos básicos dos cidadãos e cidadãs e da justiça social.

Conforme assinala Gadotti (2006, p. 73), quem pela primeira vez defende a escola unitária é a educadora alemã Clara Zetkin (1857-1933), “fundadora do movimento pedagógico marxista na Alemanha”.

Gramsci recebe, desse modo, uma influência direta do pensamento marxiano, que, assim como o filósofo italiano, pensa a educação como um processo histórico, organizado e sistematizado, dentre outros meios, pela escola.

3.1 O papel da escola segundo Gramsci

No conjunto de escritos pedagógicos, políticos e literários, intitulado *Cadernos do Cárcere*¹⁰, o pensador italiano apresenta reflexões direcionadas ao que ele pensa acerca do papel da escola na sociedade.

Para ele, é fundamental que a escola ofereça alicerces para uma orientação intelectual, cultural e política, designando ao universo do trabalho aquilo que implicaria em um novo “humanismo”, ou no processo de assumir a tarefa histórica de emancipar a classe operária da relação de subjugação econômica, política e cultural em que se encontra no modelo capitalista de produção.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2000, p. 36).

Nesse sentido, o vínculo político entre formação cultural e relações sociais é posto por meio da relação entre o conhecimento e sua dimensão sócio-

¹⁰ Volume 2. *Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Os Cadernos do Cárcere* foram lançados pela Editora Civilização Brasileira (Rio de Janeiro, 2000), em seis volumes.

cultural. O trabalho enquanto agir formativo, e por isso compreendido como a mediação fundamental entre ser humano e natureza, constitui a própria existência social e histórica dos bens culturais produzidos pela humanidade. É o que se denomina, segundo Kuenzer, como:

o caráter social da produção do conhecimento, que ocorre no conjunto das relações sociais, produto coletivo da práxis humana, de todos os homens, enquanto *trabalham*, produzindo as condições necessárias de sua existência e transformando a natureza em sociedade. (2007, p. 45).

Para que a escola de fato cumpra uma tarefa de proporções tão amplas, torna-se necessário, segundo Gramsci, que o Estado assuma a responsabilidade de tornar gratuito o acesso à escola. Pensar a educação como um patrimônio público implica, com isso, em demarcar um horizonte de possibilidades ligado estritamente à ação política do processo educativo.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abraçar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 2000, p. 36).

Mas para que a escola supere as contradições em que se encontra na sociedade capitalista, profundamente classista e geradora de exclusão social, faz-se mister que o ensino não se delimite a um fazer fragmentado, submetido ao modelo utilitarista do mercado. Por isso, o ensino deve, necessariamente, buscar dar ao jovem aprendiz uma perspectiva formativa, cultural, ampla, em seu sentido de conjunto, para a construção coletiva da emancipação.

Desse modo, de acordo com o filósofo italiano, “noções singulares” não devem ser “aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional”, mas corresponderá a “algo desinteressado”, pois o que contará é “o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural”. (GRAMSCI, 2000, p. 46).

Gramsci pretende apresentar com isso uma concepção de ensino ligado à aprendizagem integral, orgânica, visando à transformação da técnica em si mesma para um momento maior, que é desenvolver a capacidade de pensar os fundamentos da atividade industrial e suas implicações para o conjunto da

sociedade. A escola não deve apenas oferecer condições de instruir tecnicamente, mas, sobretudo, garantir o acesso aos bens culturais acumulados historicamente pela humanidade.

O processo de aprendizagem e de formação cultural, porém, é lento e doloroso. O cultivo do saber, apreendido pela presença da criança diante de um professor na escola, não ocorre isoladamente da formação social e política de um povo. O caráter artificial, do ponto de vista de uma produção não natural, e sofrido do conhecimento deve constituir um fator decisivo para a consolidação da formação cultural do estudante, que deverá ser paulatinamente alicerçada pela relação entre motivação e disciplina, prazer e deveres escolares, liberdade e responsabilidade. Este processo implica em fazer do ensino a histórica tarefa de democratizar a educação, diminuindo a distância entre produção científica e mundo do trabalho.

Por isso, segundo Gramsci, não se trata apenas de alargar o atendimento às camadas excluídas das escolas profissionais. O ensino técnico profissionalizante em si mesmo apenas ratificaria um falso ideário democrático, no que diz respeito ao acesso do operário à instrução formal, pois enquanto classe explorada ele se encontra confinado a reproduzir a mesma concepção mercadológica da indústria. Faltaria ao trabalhador o acesso aos fundamentos teóricos e históricos de seu labor. E desse modo ele não escapa ao mecanismo de reprodução alienante do capital.

Destarte, não é possível superar o dado objetivo das relações de exploração impostas pela ordem capitalista sem o fundamento teórico, isto é, a realidade a ser mudada exige rudimentos teóricos capazes de pensá-la historicamente, enquanto ciência e trabalho que se afetam dialeticamente por meio da mediação teórico-prática do processo educativo entre professor e estudantes. Sobre a necessidade da teoria, assinala Vásquez:

[...] por claras e transparentes que sejam as relações sociais, e por elevado que seja o grau de consciência e criação da atividade prática dos homens, essa atividade, longe de excluir, pressupõe necessariamente a necessidade da teoria e sua relativa autonomia. (1990, p. 237).

O operário precisa saber elaborar intelectualmente um nexos entre ideias e fatos, como sujeito de uma ação consciente, isto é, a práxis. O meio efetivo de dar concretude a esta tarefa é a instrução formal oferecida pela escola. Desse modo, a filosofia, segundo a abordagem gramsciana, implica em tirar o ser humano de sua passividade intelectual e perceber-se como co-autor de sua emancipação, uma vez

que toda mudança libertária só adquire sentido pleno quando corresponde a uma mobilização coletiva.

A tarefa filosófica primordial é, pois, pensar a formação intelectual vinculada à necessidade de uma consolidada instrução formal estreitamente ligada às atividades práticas exigidas pela escola profissional e pelo contexto social em que esta se insere. É necessário sair de uma condição espontânea para um pensamento sistematizado, culturalmente implicado no repasse coletivo dos bens culturais acumulados historicamente pela humanidade. Por isso, segundo a proposta político-pedagógica gramsciana, não há processo de aprendizagem isolado, restrito apenas ao âmbito individual. Vê-se aqui a influência do pensamento de Marx (2004, p. 36), quando este assinala que “é em virtude do pensamento ser o pensamento determinado não só pela individualidade como também pelas condições em que vive”.

No entanto, por mais sacrificante, e não menos necessário, que seja sair desta condição simplista, imediatista, de entender as coisas apenas como fatos isolados, para situá-las na compreensão de um fenômeno (que por isso é analisado, refletido, debatido e transmitido culturalmente), a educação só ocorre necessariamente quando é algo que leva à livre e consciente adesão do estudante. A disciplina é elemento imprescindível, sendo o que Gramsci assinala como “coerção”, mas não deve representar tortura psicológica para intelectos desmotivados e alheios ao prazer da descoberta.

Como autonomia intelectual, a implicação direta da aprendizagem é o prazer de compreender a ciência nas relações objetivas da história concreta dos diversos segmentos da vida, quer de ordem física, afetiva, política, econômica ou cultural. No ensino de filosofia, por exemplo, Gramsci (2000, p. 51) assinala que o novo currículo pedagógico aponta para a necessidade de uma consolidada formação na história da filosofia, devendo ser adquirida “mediante o trabalho e a reflexão”.

A dificuldade da escola estaria justamente em perceber que a liberdade não é uma conquista irresponsável, deixada à “livre” escolha do indivíduo atomizado. Nesse sentido, o mecanismo fundamental deste processo é a dialética entre a necessidade da “coerção”, mediante o vínculo institucional dos repasses dos conteúdos acumulados historicamente, e a liberdade responsável, que implica necessariamente em autonomia intelectual do estudante dentro de uma sociedade emancipada, diante da condução orientada e comprometida do professor.

Pedagogicamente quem oxigena todo esse processo respiratório no organismo da escola é o professor vivo, que se apresenta a partir de uma disciplina, também historicamente construída. Por isso, conforme assinala lucidamente Paulo Freire:

Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (2003, p. 88-89).

É com este intuito que Gramsci aponta para a dimensão da autonomia intelectual adquirida ao longo deste “sofrido”, no sentido de uma disciplina necessária, processo cultural de aprendizagem que é a escola. O professor, compreendendo a sua tarefa política, ou como nos diz Freire, a sua “vocação ontológica”, deve valer-se de uma opção clara pelo acesso dos conteúdos por seus alunos, sem que isto represente, como assinalado a pouco, dependência intelectual ou subjugação pedagógica pelo vínculo de autoridade institucional que a ele é dada. Sem este ponto de equilíbrio, não é possível o desenvolvimento da autonomia intelectual. Assim, conforme assinala Saviani:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (2003, p. 69).

A contribuição da escola criadora será, desse modo, a de possibilitar que os estudantes encontrem elementos para a sua busca autônoma pelo conhecimento e os encaminhe, a partir dessa base consolidada pela formação ampla ofertada pela escola, às escolhas profissionais e à sua efetiva liberdade como sujeitos históricos. Devemos aprender as leis da aerodinâmica, para podermos voar.

Por isso, é tão decisivo o lugar em que se move o professor diante da responsabilidade a que lhe é confiada cotidianamente. O professor, eticamente comprometido com uma escola de fato democrática, é decisivo para a alteração da

lógica utilitária que domina a concepção pedagógica capitalista. É neste intuito que nos alerta, ironicamente, Bertolt Brecht, em seu poema *Soube que vocês nada querem aprender*:

Soube que vocês nada querem aprender. Então devo concluir que são milionários. Seu futuro está garantido – à sua frente iluminado. Seus pais cuidaram para que seus pés não topassem com nenhuma pedra. Assim como é pode ficar. Havendo ainda dificuldades, pois os tempos como ouvi dizer, são incertos. Você tem seus líderes, que lhe dizem exatamente o que tem a fazer, para que vocês estejam bem. Eles leram aqueles que sabem as verdades válidas para todos os tempos e as receitas que sempre funcionam. Onde há tantos a seu favor você não precisa levantar um dedo. Sem dúvida, se fosse diferente você teria que aprender. (1990, p. 91).

Como seria, entretanto, possível um caminhar livre e consciente, sem o processo educativo, direcionado para a construção coletiva de um projeto antropológico-político emancipador? Como seria exequível uma proposta de pensar filosoficamente as raízes de nossos problemas sociais, econômicos, políticos, ecológicos e culturais, sem o contato vivo com a história da filosofia? Como seria viável uma economia solidária e ecológica sem a compreensão das contradições que perfazem historicamente o percurso da economia liberal utilitária e extrativista? Como seria possível pensar tudo isso sem a presença de um professor comprometido radicalmente com a solução de tais problemas?

Querer emancipação social sem o saber¹¹ que o consolide é apenas reproduzir o mesmo processo já instaurado pela desinformação superficial do mecanismo produtivo, muito caro, sem parecer de dúvidas, aos interesses utilitários e mercadológicos da técnica, entendida pelo viés capitalista como um fim em si mesmo.

Não nos podemos preparar para as modernas atividades profissionais, as quais se tornaram complexas com as quais a ciência se encontra tão intimamente entrelaçada, sem ter como base uma cultura geral formativa teórico-prática. (MANACORDA, 2008, p. 178).

Sem esta sólida formação, não há possibilidades de autonomia intelectual. A escola representa, pois, para o operário o seu vínculo direto de emancipação e liberdade. A disciplina, filosoficamente pensada, exerce assim um rico papel de dar ao estudante a reflexão aprofundada sobre o seu aprendizado, e,

¹¹ O saber que se constrói dialeticamente pensado a partir de uma práxis educativa em torno de uma comunidade de sujeitos autônomos, livres e irmanados coletivamente, movidos por uma causa comum.

ao mesmo tempo, o conduz ao diálogo histórico com as diversas dimensões da cultura e das demais ciências.

O aprofundamento dos conteúdos deve ser visto como a necessidade da atuação crítica e criativa das disciplinas, que devem constantemente dialogar com o tempo histórico, e não como fragmentação do conhecimento em uma “grade” curricular. O ser humano amadurece não apenas como um indivíduo isolado, mas no seu conjunto ético e político.

Assim, Gramsci coordena ética com produtividade (não no nível dos homens como indivíduos, mas como um complexo social!), sobriedade e disciplina com economia e rendimento, formação do homem e trabalho (aquele trabalho que é a relação do homem com a natureza, que insere a ordem social na ordem natural). (MANACORDA, 2008, p. 222-223).

No entanto, sem a paulatina conquista de uma formação filosófica viva, a compreensão de conjunto requerida pela escola unitária padece de um deprimente esvaziamento e se torna inviável pensar a integração do ensino técnico com o mundo do trabalho.

Por isso, Gramsci defende a ideia de uma “coerção” necessária, que, para ele, nada mais representa do que uma formação filosófica, cultural e científica consolidadas, capazes de mediar a relação entre autonomia intelectual e disciplina, vínculo este necessariamente situado no conjunto dos problemas sociais e políticos da sociedade.

O senso de maturidade do estudante implicará, então, em sua formação intelectual e laboral, isto é, a lógica do ensino unitário apregoada em Gramsci é complexa, pois resguarda todos os elementos epistemológicos e políticos da tradição historicamente acumulada, e, ao mesmo tempo, situada, à medida que encaminha o estudante para a capacitação tecnológica, confrontando os métodos científicos com a prática efetiva das exigências específicas de uma formação profissional¹².

Assim, o papel da escola unitária para a irrupção do “novo”, isto é, a sociedade socialista, é estratégico. Sem a presença viva de um intelectual orgânico,

¹² Daí o destaque dado por Gramsci ao modelo de produção americano, denominado de “americanismo”, que possibilita a eficácia dos recursos por meio de uma disciplina atenta ao mecanismo produtivo. Embora, como sabemos, o “americanismo” não seja o fim visado por Gramsci, pois ele está a apontar para o trabalho industrial fundado na coletivização da produção, somente possível no socialismo.

ou seja, de um filósofo no sentido daquele que pensa, elabora e reinaugura um novo método de ensino e de práxis, jamais haverá libertação dos vínculos empobrecedores da lógica capitalista, aos quais se delimita a escola enquanto instituição socialmente legitimada.

Por tal razão a escola em Gramsci assume o caráter unitário, porquanto vê a transformação do indivíduo diretamente correlacionada às camadas sociais mais amplas em que o mesmo encontra-se situado. A escola unitária abraçada por Gramsci rompe necessariamente com os limites estreitos da organização técnico-laboral estruturada na sociedade capitalista.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2000, p. 40).

O dualismo entre ciência e trabalho, exacerbado no capitalismo pela divisão entre um setor da sociedade que pensa e outro que executa tarefas repetitivas, é com isso quebrado, pela concepção dialética da educação, que fundamenta teoricamente a escola unitária. Por tal assertiva, é possível considerar que a supressão da divisão do trabalho e da consciência alienada constitui, de acordo com a afirmação de Machado (1989, p. 125), “condição para uma educação integral”.

Em termos de uma compreensão dialética do processo educativo, não é possível conceber um método científico descolado de um trabalho formativo, tendo implicações de transformação radical da estrutura engessada pela máquina do mercado capitalista. Isto possibilita considerar, sob o fundamento de uma filosofia da práxis¹³, a integralidade do ensino, ou, de acordo com Machado:

[...] apontar a perspectiva futura (de recomposição do trabalho intelectual e manual, de unificação entre intelectualidade e produtividade, de desaparecimento da oposição entre ensino geral e profissional e de unificação da ciência). (1989, p. 127).

¹³ No sentido histórico de pensar quais são as condições materiais dadas a partir das relações de controle social, econômico, político e cultural em um determinado contexto espaço-temporal, e, dialeticamente, intervir na elaboração de um pensamento aberto diante das contradições em seu processo de construção teórico-prático. Este modo de pensar a filosofia assume, assim, a tarefa educativa de uma emancipação democrática, quando da formação consolidada de uma práxis transformadora, direcionada para as massas historicamente excluídas do processo educativo, no contexto elitista e falseador de uma “escola de qualidade” apenas para um grupo de privilegiados.

Desse modo, para que haja uma filosofia da práxis, será então necessário integrar, segundo Gramsci (2000, p. 41), “o trabalho acadêmico tradicional com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho”.

Será neste cenário que o filósofo italiano apresenta sua concepção de escola unitária, como vínculo político de uma atividade intelectual orgânica. A escola deverá, com isso, romper com a passividade e com a heteronomia, traduzindo em atividades culturais e científicas, integradas à organização política e à vida acadêmica, o novo estado de consciência histórica que a ela se encaminha.

Este novo cenário se configura historicamente como construção coletiva, a fim de embasar a nova perspectiva omnilateral em vista, consolidada por uma compreensão social e política radicalmente alterada, de modo a democratizar a ciência e a humanizar o trabalho. Assim, assinala Gramsci que:

Na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). (2000, p. 39).

E para ratificar o plano argumentativo de Gramsci, Manacorda considera que:

Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da onilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. (1991, p. 85).

Desse modo, o trabalho adquire importância fundamental no processo formativo. Ao lado da formação instaurada pelos conteúdos da ciência, a escola unitária deve levar o estudante a compreender os mecanismos produtivos, isto é, valer-se da tecnologia para inserir-se politicamente nas relações sociais constituídas, que devem ser conduzidas por meio das noções elementares de direitos e deveres, o princípio básico da cidadania, e do cultivo dos bens culturais.

Como se observa, Gramsci retoma a tese marxiana de trabalho como agir consciente e socialmente implicado no programa basilar da escola socialista. Por meio da teórica compreensão das leis da natureza e da estrutura política da sociedade, a escola unitária ou politécnica formará novos dirigentes, aptos a exercerem o compromisso coletivo com a educação democrática e transformadora.

O conhecimento apropriado historicamente e a transformação das estruturas políticas injustas que configuram a sociedade capitalista constituem, desse modo, elementos indissociáveis na constituição desta nova escola, posto que, de acordo com Vásquez (1990, p. 213), “o conhecimento verdadeiro é útil na medida em que com base nele, o homem pode transformar a realidade”.

3.2 O lugar da filosofia no pensamento de Gramsci

Inicialmente, é necessário dizer que sem a conquista de uma formação filosófica viva, a compreensão de conjunto padece de um deprimente esvaziamento na organização social e política¹⁴.

Assim, o caráter epistemológico dado por Gramsci ao ensino de filosofia implica necessariamente em um compromisso ético-político pelo socialismo. Sem este aspecto de não neutralidade, a presença da filosofia na escola de Educação profissional técnica de nível médio perde sua correlação fulcral com o mundo do trabalho, transformando-se em mais uma, dentre tantas outras, armadilha ideológica para ratificar a alienação do trabalho e a elitização da instrução formal a uma pequena parcela da sociedade.

A partir da não separação entre formação cultural, consolidada por uma filosofia da práxis, e o compromisso político pela transformação da miséria social e cultural em que se alicerça a estrutura classista do capitalismo, Gramsci aponta para a necessidade de que à filosofia está dada a tarefa de pensar a coletivização do saber, enquanto trabalho científico e cultural, mediados pelo processo formativo. Isto implica em pensar uma filosofia da práxis que rompa com a superficialidade das relações de mercado, eminentemente geradoras de exclusão social, às quais se submeteram os diversos modelos de escola engendrados pelas classes dominantes ao longo da história.

A filosofia da práxis não busca manter “os simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a

¹⁴ Segundo Marx (1984, p. 108), aqui se encontra o elemento fundamental para a emancipação social que carrega consigo toda a proposta para uma efetiva práxis educativa. Com efeito, o pensador alemão assinala, em suas *Teses sobre Feuerbach* – 3, que “[...] as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e o próprio educador tem de ser educado”. O exercício do pensar constitui, por isso, a base para toda prática transformadora, isto é, para a irrupção de uma práxis educativa. Em relação a tal perspectiva, vale ressaltar o que diz Theodor Adorno (2003, p. 174), em seu texto *Educação e Emancipação*: “[...] sem o pensamento, e um pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito, uma prática correta”.

atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1984, p. 20).

O filósofo assume com isso o papel de tornar público o que antes fora destinado a pequenos grupos de privilegiados. Sua tarefa é, portanto, pedagógica e política. Enquanto perspectiva emancipatória, a filosofia desce da contemplação das ideias para engendrar a construção da liberdade política no meio das massas¹⁵. O seu lugar é na praça, como na ágora grega, um espaço coletivo do exercício do logos, enquanto elaboração argumentada do pensamento político.

Destarte, o espaço público, a praça, a escola, constituem lugares do debate argumentativo, da contradição, da discussão filosófica e da luta coletiva assumida contra o privilégio de apenas alguns poderem desfrutar dos bens culturais da humanidade. Por isso, Gramsci pretende dar às massas esquecidas o estatuto de filósofos da práxis. Estudar filosofia constitui, para ele, antes de tudo, superar os condicionamentos limitadores do pensamento ingênuo, acrítico. Pensar filosoficamente implicaria, portanto, uma educação que abrace a totalidade da experiência humana no mundo e de suas implicações sociais, éticas e políticas.

Assim, a filosofia precisa resgatar a integridade do conhecimento e, com isso, a compreensão antropológica omnilateral. O próprio conteúdo filosófico é permeado deste caráter integrador, pois na filosofia reside a possibilidade do pensamento lógico ser construído na história do próprio pensamento humano. É o que assinala Hegel, em sua obra *Introdução à História da Filosofia*:

A história da filosofia é a história do pensamento livre, concreto, ocupa-se somente consigo mesmo. Não existe nada racional que não seja resultado do pensar, não do pensar abstrato, pois este é o pensar inteligente (do pensamento), mas do pensar concreto, que é a razão. (1986, p. 24).

Seguindo o movimento do pensamento enquanto histórico desdobramento da filosofia na história, Gramsci entende a necessidade de um conteúdo historicamente articulado, de modo que o pensamento filosófico implique em mediar, de modo livre e criativo, os problemas referentes à realidade concreta das relações sociais. Por isso, o pensador italiano considera que:

Não se pode separar a filosofia da História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura. No sentido mais imediato e determinado, não

¹⁵ Cf. Platão. *A República*, livro VII, 514a – 517c; a alegoria da caverna.

podemos ser filósofos – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência de nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. (GRAMSCI, 1984, p. 13).

O espaço do pensar é com isso a história das ideias que se elaboram dentro de um determinado momento histórico. Como exemplo clássico deste debate, e de como ele pode ser levado à sala de aula pelo filósofo-professor, faço referência ao período Arcaico (entre os séculos VII e VI a. C.) da cultura grega, responsável pelo florescimento do logos conceitual, situado dentro de um contexto de profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais no interior da sociedade grega, aspectos estes fundamentais para a liberdade política implicada no exercício do pensamento filosófico.

Se o professor está a falar sobre o florescimento da filosofia na Grécia antiga, é mais do que necessário que ele compreenda com profundidade em que contexto social e político este florescer faz remissão a seus ouvintes. Ele precisa, entre outras coisas, considerar que havia um choque de concepções de mundo na passagem da sociedade baseada na concentração de poder econômico nas mãos da nobreza fundiária, para um modelo de produção alicerçado, a partir deste contexto histórico, no desenvolvimento crescente da indústria do artesanato e do comércio, isto é, na consolidação da vida urbana com o surgimento das cidades (polis). Por isso, a palavra argumentada é tão decisiva para este momento originário do pensamento ocidental¹⁶.

Este cuidado hermenêutico-pedagógico com a história da filosofia e com a linguagem filosófica implica, por sua vez, em um necessário compromisso político. Quando falta ao professor de filosofia este “faro” de historicidade, sua fala perde-se em um espaço sem eco, destituído da participação livre e consciente dos sujeitos implicados no processo do conhecimento.

Por isso, Gramsci ressalta a necessidade da filosofia instaurar um pensar coerente, que se volte para uma compreensão unitária da realidade presente, de

¹⁶ É fundamental aqui o comentário do helenista francês Jean-Pierre Vernant (1994), em seu livro *As origens do pensamento grego*, Capítulo IV, intitulado: “O universo espiritual da polis”, quando nos diz: “o que implica o sistema da polis é primeiramente uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos do poder” (p. 34). E ainda, quando Vernant estabelece a estreita ligação entre logos e política: “Entre a política e o logos, há assim relação estreita, vínculo recíproco. A arte política é essencialmente exercício da linguagem; e o logos, na origem, toma consciência de si mesmo, de suas regras, de sua eficácia, através de sua função política” (p. 35).

caráter político, muito mais do que a hermética exibição de um discurso enciclopédico, muitas vezes apenas a retratar de modo acelerado as impressões particulares do professor. Nesse sentido, enfatiza o filósofo italiano:

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1984, p. 13-14).

É indispensável, pois, para Gramsci que o ensino filosófico tenha claras implicações políticas, no sentido de garantir a formação cultural a toda sociedade. No entanto, o processo pedagógico é ambíguo, pois pode apenas reproduzir a estrutura classista da mesma sociedade. Por isso, mesmo admitindo que, segundo Gramsci (1984, p. 11) “a maior parte dos homens são filósofos”¹⁷, é necessária a devida atenção para pensar em que concepção de filosofia os professores de filosofia encontram-se situados historicamente.

Trata-se, portanto, como já foi ressaltado, de um compromisso ético e político. Estamos, com efeito, diante de uma escolha epistemológica e política. Vamos levar a passividade inoperante para a sala de aula, ou incentivar que os nossos ouvintes sejam também sujeitos de um processo coletivo de construção do conhecimento? Neste mesmo contexto, situa-se a reflexão do filósofo italiano, quando levanta a seguinte questão:

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1984, p. 12).

¹⁷ Ainda a esse respeito, o filósofo italiano considera que “[...] a maior parte dos homens são filósofos, na medida em que atuam praticamente e nesta sua atuação prática (nas linhas diretoras de sua conduta) está contida implicitamente uma concepção de mundo, uma filosofia” (Idem, p. 32), e em outra passagem: “[...] é impossível pensar em um homem que não seja também filósofo, que não pense, já que o pensar é próprio do homem como tal” (Idem, p. 35). Aspecto também resgatado por Max Horkheimer (1895-1973), quando em *Eclipse da Razão*, o filósofo alemão considera que: “a fé na filosofia significa a recusa ao temor de que a capacidade de pensar possa ser tolhida de alguma maneira” (p. 163).

Esta clássica disjunção exclusiva¹⁸ não serve apenas para levantar uma profícua reflexão pedagógica, mas, sobretudo, para aguçar em nós professores de filosofia a necessidade de assumirmos a tarefa política à qual estamos destinados. No entanto, em que base histórica Gramsci procura dar vida à sua concepção de filosofia?

Ora, se a filosofia da práxis nos remete a romper com a estrutura classista de uma formação cultural para a elite, e outra para as massas, de modo simplista e empobrecedor, aos professores de filosofia caberá a urgência de pensar uma nova antropologia filosófica, capaz de integrar o ser humano em suas múltiplas dimensões, correlacionadas historicamente a um grupo de intelectuais que pense a formação cultural no sentido de democratizar a ciência, a tecnologia e a cultura como patrimônio de todos. Cabe sair da mera localização isolada do professor que cumpre um papel social e adentrar na práxis de uma cultura filosófica. Isto é, cabe à filosofia o espaço de reconquistar o aspecto formativo de uma escola omnilateral.

Gramsci, ao considerar o homem da Renascença, encontra na figura de Leonardo da Vinci¹⁹ (1452-1519) este vínculo mediador de um “novo homem”, não fragmentado, formado dentro de um projeto político de âmbito filosófico, cultural e científico. No homem da Renascença estaria presente uma espécie de protótipo do que vem a ser, segundo o filósofo italiano, o ensino unitário, articulando o fazer técnico, a partir do domínio de vários ofícios, ao estudo aprofundado da filosofia, das ciências e das artes. Vejamos então alguns elementos que chamam a atenção de Gramsci, quando de suas considerações sobre a obra monumental do artista “omnilateral” que foi Leonardo da Vinci.

3.3 A importância da escola de Leonardo da Vinci para Gramsci

Ir à busca de uma compreensão de conjunto, sempre alimentada por uma curiosidade aguçada, e que constitui a admiração própria dos filósofos, levando-os a um constante interrogar-se sobre a aparente obviedade das coisas existentes no

¹⁸ Quando por exclusão lógica, uma dos enunciados é descartado. Exemplo: “Num debate, ou falo, e apresento os meus argumentos, ou escuto o que o interlocutor tem a dizer sobre o assunto por meio de seus argumentos”. Neste caso, o ato de falar exclui necessariamente a escuta do outro, e vice-versa, constituindo, assim, um exemplo de disjunção exclusiva.

¹⁹ Gramsci faz remissão à figura de Leonardo da Vinci em uma carta à sua mulher, datada de 1/8/1932 (Cf. Manacorda, 2008, p. 118).

mundo. Este é o espírito que move o homem da Renascença, aqui em destaque a figura singular do artista genial e pensador que foi Leonardo da Vinci.

Sua pintura, assim como o conjunto de suas inquietações estéticas e científicas, retrata a cosmovisão de um homem que procurou dar significado filosófico à sua arte. A produção artística representava para ele de algum modo pensar o mundo à sua volta. E será mais fortemente na pintura que ele procura moldar o seu universo simbólico, a fim de expressar suas principais concepções de mundo e de homem²⁰. Na obra de Leonardo da Vinci, arte e filosofia encontram-se em íntima relação, mediada pela fascinante leitura estética que nos oferecem seus símbolos e inúmeras pesquisas acerca da natureza. De acordo com Anita Schlesener :

Arte e filosofia se entrecruzam porque interrogam; a filosofia é o pensamento errante, que não se fixa em sistemas conceituais, mas questiona, descobre e continua a procurar, porque este é o movimento da vida. Esta parece ser uma relação esquecida na sociedade moderna, muito confiante na sua racionalidade técnica. (2009, p. 46).

A genialidade universal de Leonardo da Vinci nos revela um senso de beleza e ao mesmo tempo equilíbrio, proporcionalidade e harmonia, capazes de integrar em um processo inacabado, a linguagem figurativo-simbólica da arte ao pleno domínio do saber criativo, perpassado por constantes reflexões filosóficas sobre a existência humana no mundo.

Foi esse senso de unidade e dinamismo que chamou a atenção de Gramsci para a obra de Leonardo da Vinci. As escolas de arte na Renascença, conhecidas como oficinas-escolas, já primavam por dar aos seus estudantes uma formação consolidada em estudos científicos, como a anatomia, que era exigida por seu professor Andrea del Verrocchio²¹. Isso deu ao artista italiano a possibilidade de elaborar paulatinamente um olhar integral sobre o mundo, capaz de perceber o

²⁰ Vejamos, por exemplo, o destaque à sua mais conhecida obra, *Mona Lisa* ou *La Gioconda* (1503-1507), “a risonha”, em que o artista expressa todo o seu senso de proporcionalidade e beleza, dentro de um fundo em espaço tridimensional. Outra tela que imortalizou Leonardo da Vinci foi o *Homem Vitruviano* (1490), que consiste em um estudo das proporções humanas, baseado em trabalhos recentes do arquiteto romano Vitruvius, além de sua esplendorosa *A Última Ceia* (1495-1498), pintada no refeitório do convento dos padres dominicanos de Santa Maria delle Grazie, em Milão. Além da pintura, o gênio de Leonardo da Vinci enveredou por diversos estudos científicos, como anatomia, geologia, mineralogia, botânica, zoologia, matemática, arquitetura, engenharia e inúmeros projetos-invenções, além da poesia e de seu amor pela música. Seu senso de observação e criatividade aguçadas fez dele um dos maiores artistas que a humanidade já conheceu.

²¹ “Sabe-se que Leonardo freqüentou a oficina de Verrocchio e conviveu com outros grandes talentos da época, participando de grupos de outras oficinas”. (Cf. Schlesener, 2009, p. 43).

conhecimento como um único processo de busca, multifacetado em diversas linguagens.

O que era Leonardo? Pintor, músico, arquiteto, poeta, engenheiro, geólogo, biólogo? Todas estas coisas. Dentro do seu corpo vivia um universo. Homem universal, ele foi a encarnação, num único corpo, do ideal da Universidade, como o lugar onde os homens se reúnem para, dando asas à imaginação, encontrar o deleite na visão, compreensão e harmonia com o mundo. (ALVES, 1994, p. 47).

Além disso, a atividade prática dos ofícios na escola de Verrocchio oferecia possibilidades de inserção no mundo do trabalho, assim como condições do aprendiz acompanhar todo o movimento produtivo, sem parcelamentos, isto é, desde o trato com a matéria-prima a ser utilizada, até a confecção do produto²².

Tais oficinas-escolas aliavam o estudo teórico à solução de problemas imediatos e abriam a possibilidade de formação profissional. O aprendizado implicava a participação ativa em todo o processo de trabalho, desde os mais simples aos mais complexos. (SCHLESENER, 2009, p. 46).

Gramsci pensa um projeto societário que integre a formação cultural às exigências do processo produtivo. Além disso, para uma figura do porte de Leonardo de Vinci poder despontar no cenário histórico, foi necessário um conjunto de condições sociais que dessem suporte material para a criatividade do artista.

Destarte, o movimento político-pedagógico pretendido por Gramsci vê na Renascença alguns elementos que poderiam indicar a que nível de responsabilidade social um projeto político de sociedade emancipada deve alcançar. Formar grandes filósofos, artistas e cientistas será, na verdade, refazer a sociedade em suas raízes morais e intelectuais, posto que, conforme assinala Schlesener (2009, p. 58), “[...] as condições subjetivas precisam encontrar condições de aflorar no contexto social e político”.

Partindo do pressuposto de que a escola unitária pensada por Gramsci deve conduzir ao pleno desenvolvimento das potencialidades criativas e laborais da criança e do adolescente, o homem da Renascença constituir-se-á um parâmetro para a própria filosofia da práxis. Este patrimônio cultural ajuda Gramsci a pensar

²² Traço esse quebrado, como já foi assinalado, com a mecanização capitalista a partir da Revolução Industrial, que fragmentou o olhar do operário, tornando-o especialista de uma determinada função na fábrica moderna, por meio do processo de alienação do trabalho.

sobre em que condições materiais será possível efetivar a construção da escola unitária. Assim, conforme o comentário de Anita Schlesener:

O legado de Leonardo foi a paixão pela pesquisa, a vontade de enfrentar desafios, a curiosidade por todos os assuntos, a confirmação das investigações pela experiência, enfim, a disponibilidade em recorrer ao passado e reinterpretá-lo para melhor compreender e transformar o presente. Tais características também podem ser referidas à filosofia da práxis à medida que esta historicizou o pensamento e alicerçou-o na realidade social e política. (2009, p. 57).

A intenção de Gramsci é massificar, no sentido de democratizar culturalmente, a figura de Leonardo da Vinci para as classes populares. No entanto, na sociedade capitalista e no próprio contexto renascentista, Leonardo da Vinci ainda constitui-se em uma figura elitizada. Torná-lo “homem-massa” será um dos compromissos que a escola unitária deverá assumir com as classes populares. Isto ocorre pela formação cultural consolidada enquanto filosofia da práxis.

Portanto, o cerne da preocupação gramsciana ao trazer a lume a figura de Leonardo da Vinci, é democratizar a experiência artística, a pesquisa científica e a leitura dos clássicos da filosofia, como sendo os pilares de um ensino integral, levado à concretude pela escola unitária socialista.

4 O ENSINO DE FILOSOFIA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICO-POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Inicialmente, caberá o seguinte questionamento: a filosofia está presente nas escolas de Educação profissional técnica de nível médio a partir de qual abordagem? O que ela pode contribuir para ampliação do debate sobre a reflexividade na formação média dos estudantes? Antes de debruçar uma análise sobre as possíveis implicações deste ensino, faz-se mister apontar de onde parte a filosofia para pensar o processo do conhecimento, e de que modo o pensamento filosófico traz o debate pedagógico e político para o âmbito deste modelo de ensino. Assim, passemos, primeiramente, a pensar os pressupostos epistemológicos que dão sustentação ao ensino de filosofia neste âmbito pedagógico.

4.1 Os pressupostos epistemológicos do ensino de filosofia na Educação profissional técnica de nível médio

A filosofia deve configurar um movimento permanente de recriar novas práticas e experiências em seu ensino. Sua procura vai ao encontro de um processo de pensar criticamente as relações de poder, que vem distanciando a escola de seu papel social, no que se refere à descoberta da experiência científica. Por isso, em contraponto, tal como na escola de Leonardo da Vinci, a filosofia deve ser uma atitude perene de criar e recriar novas possibilidades de ler o mundo a todo instante.

Ao mesmo tempo, seguindo a abordagem dialética, ela é constante refutação de modelos pré-estabelecidos, a fim de possibilitar que a busca pelo conhecimento esteja em constante problematização. Como assinala Ghedin (2008, p. 57): “a problematização do problema instaura a análise, impositora de uma leitura crítica que procura saber a causa das coisas, ou seja, o porquê dos modos de ser da realidade”.

Por isso, enquanto uma práxis educativa, historicamente situada na organização curricular da Educação profissional técnica de nível médio, o ensino de filosofia encontra-se em posição estratégica, pois é do conhecimento filosófico que emergem as análises teóricas sobre os fundamentos da ciência e suas implicações enquanto uso tecnológico no dia-a-dia das relações de produção.

Destarte, ao ensinar filosofia, penso que o professor de filosofia deve acompanhar a constante busca por descobrir novas sendas no caminho a ser

trilhado. Este percurso envolve um planejamento de ações que não podem restringir-se à visão particular de quem ensina. Por isso, o conjunto da prática docente envolve também elementos éticos e políticos. É necessário, desse modo, pensar o ensino de filosofia no âmbito de uma construção aberta de seus métodos de ensino e de suas implicações sociais e políticas. O professor de filosofia deve constituir-se, necessariamente, em um filósofo-professor.

Para que isso venha a ocorrer, é necessário clareza de objetivos e formação consolidada pelo conhecimento filosófico. O que estamos a dizer é que a fluência pela história da filosofia é elemento fundamental no processo de ensino, desde que não se transforme em mais um receituário fechado, isto é, num imenso material informativo translocado mecanicamente, sem qualquer articulação com o contexto em que se insere a prática educativa. Conforme assinala Silveira:

[...] a ênfase nos conteúdos e métodos filosóficos – mediante o contato com as obras dos filósofos, a linguagem filosófica e a história da filosofia – não significa defesa da transmissão e/ou memorização mecânica de conceitos, categorias e teorias, à moda da pedagogia tradicional. Os conteúdos são fundamentais, mas devem estar em conexão com a realidade dos alunos e com os problemas concretos por eles vivenciados, para que lhes sejam significativos e os façam sentir-se autenticamente motivados para o trabalho filosófico. Afinal, o filosofar, sendo amor pelo saber, também está associado ao desejo, ao prazer, à paixão, à sedução, e tal dimensão afetiva não deve ser menosprezada no ensino de Filosofia. (2007, p. 89-90).

Desse modo, a presença da filosofia no ambiente da Educação profissional técnica de nível médio²³ deve romper com um discurso fechado em si mesmo. A própria história da filosofia precisa ser conhecida e articulada como elemento gerador de problemas, e não de receitas acabadas, ou como assinala também Favaretto (1995, p. 80), a partir de um “desenvolvimento do pensamento crítico através da vinculação entre problemas vivenciais e problemas filosóficos”.

Por isso, Gramsci fala sobre um “pensamento criador”, que para ele corresponde à quebra do modelo idealista clássico, restrito a especulação teórica como um fim em si mesmo.

Criador, também, no sentido em que ensina como não existe uma “realidade” em si mesma, em si e por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam. (GRAMSCI, 1984, p. 34).

²³ Assim como nas demais modalidades de ensino em que a Filosofia se encontre como uma disciplina obrigatória, como no Ensino Médio. Conforme assinala Antônio Joaquim Severino (In: Kohan, 2002, p. 183), “a formação filosófica, em qualquer estágio escolar, é uma presença fundamental e tem muito a ver com o futuro de nossa sociedade e de nossa cultura”.

Assim, este pensamento criador encaminhar-se-á para o ponto central de nossa discussão, que é o conceito de um ensino politécnico, dentro da escola unitária. Por meio da escola unitária, a filosofia da práxis encontra o seu espaço de atuação, assumindo a responsabilidade de correlacionar a coerção da disciplina à espontaneidade da criação, pelo vínculo do ensino com o processo produtivo.

Enquanto práxis educativa, o ensino de filosofia nos remete para a necessidade, segundo a expressão usada por Manacorda (2008, p. 167), de um “entrelaçamento entre ciência e trabalho”.

Outro elemento fundamental que concede à filosofia da práxis papel essencial para a educação profissional é o seu caráter de garantir uma formação cultural consolidada na compreensão de totalidade. Sem este elemento, os operários e seus filhos não conseguem superar a lógica do dualismo entre ciência e trabalho, estabelecida no processo de consolidação histórica do capitalismo.

Não nos podemos preparar para as modernas atividades profissionais, as quais se tornaram complexas e com as quais a ciência se encontra tão intimamente entrelaçada, sem ter como base uma cultura geral formativa teórico-prática. (MANACORDA, 2008, p. 178).

Como conhecimento reflexivo que pensa de modo radical o conjunto dos problemas humanos²⁴, a filosofia instaura por isso a dimensão da liberdade política, à medida que debate criticamente os pressupostos da ciência e da cultura, a partir da transmissão de um saber historicamente consolidado.

Por isso, não se pode pensar em um fundamento epistemológico para o ensino de filosofia que não problematize a abordagem didática de seu fazer pedagógico. Isto implica em ter clareza teórica das concepções de mundo (ética, política e estética), das abordagens metodológicas que os professores levam para a sala de aula e, sobretudo, um estado permanente de flexibilidade metódica e autocrítica sobre a prática docente.

²⁴ A esse respeito conferir Saviani (2002, p. 16-20), sobre os elementos fundamentais constituintes da reflexão filosófica, a saber: a radicalidade, a rigorosidade e a visão de conjunto. O educador brasileiro ainda afirma que a mediação com os problemas é o que dá sentido filosófico à reflexão humana. Saviani (Idem, p. 20) conceitua assim “a filosofia como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta”. Outro texto elucidativo sobre o caráter problemático da filosofia encontra-se em Porta (2004), quando o autor discorre sobre “o modo filosófico de pensar”. Segundo ele: “trata-se da capacidade de uma reflexão sistemática, metódica e (em maior ou menor medida) autônoma sobre certos problemas” (p. 23).

4.2 A presença da filosofia na Educação profissional técnica de nível médio

Desde os tempos do Brasil Colônia, quando estava a cargo dos padres jesuítas, o ensino de filosofia sempre galgou de intermitência nos currículos escolares das escolas brasileiras. O percurso histórico de sua retomada definitiva é longo, e exigiu da sociedade organizada um demorado processo de estudos, pressão política e mobilização de professores engajados pela causa da presença da filosofia na escola brasileira, a fim de que ocorresse o processo de legitimação de sua presença definitiva no currículo das escolas brasileiras. Assim, de acordo com Martins:

No período posterior à Colônia, até as quatro primeiras décadas deste século, de uma maneira ou de outra, a filosofia carente de concreticidade esteve presente nos currículos das escolas formadoras das elites. Com a Reforma Capanema, em 1942, a filosofia tornou-se disciplina obrigatória no colegial, nível de ensino instituído com três anos de duração e dividido em científico (com a formação voltada às ciências) e clássico (com formação eminentemente propedêutica, humanística). No científico a filosofia ocupou um de seus três anos, e no clássico, dois. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação que o Brasil conheceu (4.024/61), a filosofia tornou-se simplesmente uma disciplina complementar, perdendo sua presença obrigatória no currículo. (2000, p. 99).

Além disso, o tratamento reservado a ela após este momento histórico foi como de alguma coisa desnecessária ou perigosa, no contexto da ditadura militar, a partir de sua retirada dos currículos escolares, pela lei 5.692, no ano de 1971. Somente em 1982, a lei 7.044, ainda conforme a análise de Martins (Idem), “abriu novamente a possibilidade para a volta da filosofia nas escolas, segundo critérios delas próprias”. Isto é, sem que se tornasse algo definitivo nos currículos escolares.

A atual LDB, lei 9.394/96, também não garantiu a efetivação de sua obrigatoriedade. Diante disso, a presença definitiva da disciplina de Filosofia no currículo médio da escola brasileira é recente. Fruto de uma luta histórica, a lei 11.684/2008, que oficializa sua presença de modo definitivo no ensino médio, data do dia 2 de junho de 2008.

O Congresso Nacional alterou o artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde se lia que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação...” seriam organizados de tal modo a possibilitar ao educando o “domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Um texto, como se

observa, que deixa lacunas, e também contradições, não dando à Filosofia e à Sociologia o *status* de disciplinas obrigatórias nos currículos da escola média brasileira.

Como observa Gallina,

se algo é necessário ao “exercício da cidadania”, implica que sem ele não pode haver o “exercício da cidadania”. Se o domínio dos conhecimentos filosóficos são necessários, é porque eles são a condição sem a qual não pode haver formação para a cidadania, mesmo que os mesmos não sejam suficientes para tal formação. (2000, p. 42).

A filosofia, portanto, figura como elemento imprescindível para a formação da consciência da cidadania no jovem estudante, uma vez que é inerente a ela o caráter formativo presentes em debates oriundos da ética e do exercício da política. Por isso, a atual LDB apresenta tal lacuna, quando de seu não tratamento à Filosofia enquanto disciplina, mas apenas como elemento necessário para a elaboração de uma “formação para a cidadania”. Isso deixava margem à utilização de temas filosóficos em leituras transversais de outras disciplinas, o que não obrigava o currículo médio brasileiro a inserir a Filosofia como disciplina, e, por consequência, nem que ela fosse trabalhada necessariamente por um professor com formação em Licenciatura em Filosofia.

O projeto de lei 1641/2003, responsável por esta alteração, de autoria do deputado maranhense Ribamar Alves (PSB-MA), foi primeiramente aprovado na Câmara dos Deputados, e posteriormente, no Senado Federal, no dia 8 de maio de 2008. Todavia, a simples presença da Filosofia nos currículos da escola média brasileira não é suficiente; será necessário um esforço conjunto para que, de fato, possamos assegurar uma formação filosófica para a juventude brasileira.

No cenário da Educação profissional técnica de nível médio, mais especificamente no Maranhão, a disciplina de Filosofia é inserida no currículo dos cursos da antiga Escola Técnica Federal do Maranhão, no início da década de 1980, sendo que o professor Leopoldo Vaz, na época diretor de ensino da instituição, hoje aposentado do IFMA, realiza a contratação dos professores Marcos Antônio Muniz e João Batista Botelho, para o cargo de professores de Filosofia.

Assim foi iniciada a trajetória da Filosofia no contexto do IFMA, que atualmente, acompanhando as exigências da lei 11.684/2008²⁵, faz-se presente em todos os cursos técnicos integrados, nos três anos de formação que exige o currículo dos referidos cursos.

Entretanto, ainda marcada por um forte conteúdo tecnicista, a imagem das escolas técnicas esteve historicamente relacionada à formação profissional qualificada, ligada diretamente a fornecer técnicos para a sustentação do desenvolvimento industrial. A proposta de um ensino mais ligado às implicações sociais, éticas, políticas e estéticas de sua aplicação vem, contudo, ganhando paulatinamente destaques cada vez mais evidentes, quando da presença de disciplinas como Filosofia e Sociologia.

A própria configuração atual do mundo do trabalho, apesar de sua limitada abrangência social, sobretudo diante da elaboração do discurso difundido pelas empresas das chamadas “habilidades e competências”, exige uma nova proposta pedagógica para os cursos da Educação profissional técnica de nível médio.

Todavia, as transformações ocorridas no modelo de produção no último século, com a relativa substituição da produção em série, instaurada pelo fordismo-taylorismo, para a denominada flexibilidade do processo produtivo, já no contexto do toyotismo, sendo que este modelo foi caracterizado pelo intenso desenvolvimento tecnológico empregado nas indústrias de automóvel, eletrônica, telecomunicações e informática, somente alavancaram a hipertrofia do mecanismo da desumanização do trabalho.

Destarte, sem a devida compreensão teórico-prática do trabalho, da ciência e da tecnologia, e isto deve ocorrer, necessariamente, pela elaboração de uma análise filosófica destes conceitos, o estudante inserido nesta modalidade pedagógica dificilmente consegue perceber de que forma sua formação insere-se a um modelo de sociedade eminentemente individualista, pragmático e mecanicista.

A contribuição de um ensino filosófico se faz necessária e urgente, por oferecer a necessária radicalidade teórica, capaz de subsidiar elementos de análise profunda sobre a vida social e política, fragmentada e compartimentalizada pela

²⁵ Segundo o texto da lei, que “altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio”. Sendo os cursos da Educação profissional integrados ao ensino médio, a filosofia consta por isso como disciplina obrigatória na organização curricular do IFMA.

busca incessante do lucro, sobretudo no mundo capitalista contemporâneo, que impõe um modelo tecnicista, utilitário e inconsequente, ao longo de sua consolidação no mundo ocidental.

A ciência e a tecnologia, pilares da educação profissional, precisam, com isso, ser amparadas por uma reflexão mais aprofundada de seus fundamentos e implicações, e é aqui o momento em que o saber filosófico, e no caso da escola, o ensino de filosofia, poderão contribuir de modo significativo para o processo formativo dos estudantes, mais especificamente no novo cenário da Educação profissional técnica de nível médio. Por isso,

Quando se compreende a Filosofia como um pensar reflexivo, crítico e criativo, ao filosofar cabe não só dar conta da imersão do ser humano no mundo, mas também pensar todas as suas dimensões, realidades, angústias e sofrimentos, assim como o sentido de tal imersão no conjunto das relações humanas. (GHEDIN, 2008, p. 38).

A filosofia nos coloca diante do mundo como mediadores desta imersão racional pela via do conhecimento. O ensino de filosofia deve estar por isso inserido na via da experiência do pensar, que envolve o ser humano em sua amplitude omnilateral, isto é, constituída a partir das dimensões ética, política, científica e estética. É uma visão de conjunto, pois transcende a especificidade do fazer meramente operativo, particularizado apenas no trabalho do professor. O ensino de filosofia, no contexto da Educação profissional técnica de nível médio, deve constituir a instauração de uma busca radical pelos fundamentos teóricos do conhecimento científico e suas implicações éticas na sociedade capitalista contemporânea, e em sua correlação direta com a dinâmica política, cultural e econômica da mesma.

Entretanto, quando se aborda aqui o termo “filosófico”, não especificamos tão somente a disciplina de Filosofia, mas a potencialidade humana de produção de um conhecimento crítico, reflexivo e contextualizado, dentro e fora do âmbito escolar. Por isso, todas as disciplinas envolvidas no compromisso ético por uma formação cultural consolidada devem propor uma abordagem metodológica de cunho filosófico, o que implica em uma concepção curricular que envolva as dimensões pedagógicas, epistemológicas, éticas, políticas e estéticas.

Nesta altura, levanto alguns questionamentos que julgo necessários para ampliar esta reflexão: por que, então, ensinar especificamente uma disciplina curricular chamada “Filosofia”, num contexto escolar com tradição no ensino

técnico? Como superar a visão tecnicista de um ensino preocupado tradicionalmente com os saberes práticos? E mais ainda, quais as consequências para tal contexto de se ensinar filosofia? O que nos traria a indagação mais ampla e a sustentação de um problema: é possível levar aos jovens estudantes, nesta modalidade de ensino em que se situa esta reflexão, a uma formação crítica, utilizando-se da consciência filosófica e da sensibilidade ética e estética, diante de um contexto capitalista, e tudo o que isso implica em termos de formação técnico-profissional para a sua inserção no mundo do trabalho como ser produtivo?

Assim, surge a necessidade de não apenas diagnosticar a necessidade do ensino de filosofia, mas de situá-lo dentro de uma possível intervenção no espaço escolar e social, posto que admitamos a filosofia da práxis como a base estruturante (pensante) do currículo integrado na formação profissional dos estudantes do IFMA. É preciso, porém, ter a devida clareza de que se trata de um flagelo pedagógico delimitar o espaço da filosofia a apenas um programa de ensino pré-estabelecido, ou ao que se costuma denominar de “bases científicas e tecnológicas” das disciplinas.

Segundo Gramsci, a filosofia extrapola a dimensão do discurso especulativo e burocrático de uma estrutura curricular, pois se trata, antes de tudo, de uma concepção de mundo, que é construída dentro de uma histórica e processual elaboração do pensamento criador.

Colocada a filosofia como concepção do mundo – e o trabalho filosófico sendo concebido não mais apenas como elaboração “individual” de conceitos sistematicamente coerentes, mas além disso, e sobretudo, como luta cultural para transformar a “mentalidade” popular e divulgar as inovações filosóficas que se revelem “historicamente verdadeiras”, na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente, universais. (GRAMSCI, 1984, p. 36).

Desta forma, o desafio que aqui se nos apresenta é: como mediar o ensino de filosofia, a partir de uma práxis educativa, ampliando o seu ensino para uma cosmovisão com claras implicações éticas e políticas? Tal motivação conduziu-me como professor de filosofia a repensar minha própria prática pedagógica e o significado da filosofia no atual contexto social e político.

Com este intuito, o pensamento dialógico vem apontando caminhos nesta reflexão, a fim de ser possível a elaboração sistemática e cuidadosa de um pensar e

recriar processualmente²⁶ o que julgo dever ser o ensino de filosofia, a partir de uma metodologia investigativa e participativa, compreendendo o ser humano a partir de suas múltiplas possibilidades antropológicas, a saber: 1) como potencialidade lógico-argumentativa, em sua dimensão analítico-conceitual; 2) em sua sensibilidade estética, constituindo sua dimensão cultural, criativa e lúdica, e 3) em sua responsabilidade ética como agente político de cidadania²⁷.

Entretanto, as disciplinas, assim como se apresentam segundo uma estrutura curricular fragmentada e ainda trancafiada em práticas isoladas, não conseguem, de um modo geral, dialogar entre si e com o referido contexto social em que se insere a escola. É frequente o nível de desânimo e descrédito que os estudantes dão a uma prática escolar que não favorece uma experiência de prazer e encantamento.

É mesmo improdutiva e descontextualizada a repetição de um discurso academicista, fechado, frio, isolado do corpo, da mente, dos afetos e da cidadania, elementos-chave que nos remetem, necessariamente, a uma correlação dinâmica entre escola, mundo do trabalho, ciência e tecnologia. Sobre tal discurso retórico ineficaz, Gramsci salienta que:

ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corpositude material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico. Esta degenerescência pode ser ainda melhor vista na escola média, nos cursos de literatura e filosofia. (2000, p. 44).

Assim, a própria linguagem dos livros didáticos, muitas vezes, não se aproxima do processo dinâmico que é a vida social, política e econômica, e da própria realidade dos estudantes que chegam à escola em seus níveis de ensino fundamental e médio. Outra vez, salienta Gramsci:

²⁶ Uma vez que não existe uma prática acabada, nem muito menos um método absoluto de ensino que dê conta das diversas abordagens teóricas e dos problemas de ordem epistemológica, pedagógica e política, em que é possível ler a Filosofia como disciplina no nível médio. O professor deve, por isso, estar em constante movimento sobre sua prática, em seu modo de planejar as aulas e na própria estratégia metodológica a ser levada como mediação no processo de ensino de filosofia; acentuando com isso o pensamento de Heráclito (séc. VI-V a. C.), que considera que “tudo está em permanente fluxo”. Trata-se de perceber o ensino como caminho a ser percorrido em constante processo. Mover-se pelo pensamento que elabora novos modos de manter-se em equilíbrio dinâmico, faz-me lembrar de uma frase muito interessante do físico alemão Albert Einstein (1879 – 1955): “a vida é como andar de bicicleta; temos que estar sempre em movimento para nos manter em equilíbrio”.

²⁷ Esta antropologia filosófica de caráter omnilateral, seguindo as decisivas contribuições de Marx e Gramsci, e que, de certo modo, já estava presente na concepção de Paidéia (como formação do homem pleno) em Platão, constitui a base epistemológica da concepção pedagógica e política que aponta para a constituição histórica da escola unitária ou politécnica.

[...] que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta essas condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida (2000, p. 45).

Uma didática que não situa o seu discurso sob a possibilidade de formação de sujeitos capazes de construir seus próprios conceitos, interferirem criticamente no processo do conhecimento, e que por meio dela, a escola de formação profissional venha a superar a dicotomia entre ciência e acesso público aos bens culturais para alguns poucos privilegiados, e manejo técnico e trabalho alienado para a classe operária, jamais conseguirá escapar dos riscos do hermetismo teórico e do isolamento social.

A mediação pedagógica, por sua vez, que implica em contextualização, sensibilização e problematização, deve fazer valer o uso dialético da abordagem histórica da filosofia. Isto é, não se trata apenas de citar os textos dos filósofos, mas de perceber sua correlação direta com os problemas vivenciados no presente. Como Gramsci assinala de modo bastante elucidativo:

É assim, portanto, que uma introdução ao estudo da filosofia deve expor sinteticamente os problemas nascidos no processo de desenvolvimento da cultura geral, que só parcialmente se reflete na história da filosofia [...] para criticá-los, demonstrar o seu valor real (se ainda o tiverem) ou o significado que tiverem como elos superados de uma cadeia e fixar os problemas novos e atuais ou a colocação atual dos velhos problemas. (1984, p. 19).

Trata-se por isso de um modo de ensinar filosofia que implica, segundo Gramsci, em ter domínio dos conteúdos da história da filosofia, para ser possível a síntese dos problemas, e num segundo momento, recolocá-los de modo contextualizado. Ou seja, que sentido faz ao estudante, por exemplo, o pensamento político de Aristóteles (384 – 322 a. C.), sem que isto possa, de fato, conduzi-lo a uma reflexão rigorosa e sistemática, dentro de um contexto mais amplo a respeito de questões que envolvem a sua dimensão ética e política, em torno de implicações concretas como o individualismo utilitário vigente e dominante na sociedade capitalista contemporânea em que se encontra?

Há, com efeito, uma linha tênue entre a simples transposição pela memória acumulativa dos fatos históricos produzidos por um passado distante, e a historicidade dos problemas pensados pelos filósofos. São estes problemas que

devem apontar, a nós professores de filosofia, perspectivas teórico-práticas, em nosso transcurso desafiador que é o ensino de filosofia.

O risco de uma prática reprodutivista implica, com isso, em fazer da escola, e do próprio ensino de filosofia, um espaço de transposição mecânica de uma série infindável de informações justapostas, continuando com a separação entre teoria e prática, e sociologicamente, perpetuando a exclusão dos “desafortunados” do acesso público aos bens culturais e à produção e socialização do conhecimento científico.

Neste sentido, teoria e prática são elementos que, dialeticamente, alimentam a práxis educativa. Por isso, os extremos da ação isolada (ativismo) e do discurso desfocado da realidade são os grandes obstáculos epistemológicos a um ensino filosófico. Como observa Paulo Freire:

O que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blá-blá-blá ou o falso pensar. Assim como não é possível identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação. (1984, p. 17).

Desse modo, para que a práxis educativa se efetive, não é possível separar o discurso científico das contradições concretas da estrutura social em que tal discurso foi elaborado. A escola pode ser um espaço de construção do conhecimento, assim também como, contraditoriamente, o espaço da expansão de indivíduos alienados e desmotivados. Se o seu discurso não se ligar às exigências de uma implicação social e política, toda sua ação torna-se ativismo reprodutivista, ou seja, numa fala de caráter estritamente academicista, que acaba por atender claramente aos interesses do mecanismo dominante, e não dá concretude histórica às informações lançadas pelo professor em sala de aula. Cabe ressaltar que este ensino retórico, ao qual se refere Gramsci, faz com que:

[...] o aluno negligencie as noções concretas e ‘encha a cabeça’ com fórmulas e palavras que não têm para ele, na maioria dos casos, nenhum sentido e que são logo esquecidas. (2000, p. 44).

É possível ouvir aquela conhecida inquirição de nossos alunos: “mas, o que mesmo essa aula de filosofia tem a ver comigo?” Um texto bastante profícuo a esta reflexão é o conto de Machado de Assis (1839-1908), intitulado *Ex Catedra*²⁸.

²⁸ Expressão latina que significa: “de cátedra, em função do próprio cargo”. Por exemplo, tomando como referência a personagem machadiana no conto citado: “O professor Fulgêncio falou *ex catedra*”, isto é, falou como autoridade legitimada socialmente para transmitir um determinado saber. Sobre outras locuções adverbiais e advérbios latinos, conferir: Almeida (2000, p. 145-147).

Vejamos, pois, como a pena machadiana pode elucidar-nos diante do problema de uma retórica hermética para o ensino de filosofia.

O referido conto retrata a relação entre as personagens Caetaninha e seu padrinho Fulgêncio, um homem viciado em leitura. Ele lia em excesso²⁹. Contudo, Fulgêncio já dava os primeiros sinais de demência, porquanto não sabia nem mais o seu nome. Ironicamente, alguém acostumado às letras, via-se agora alucinado diante das páginas que devorava³⁰.

Seguindo a rotina de uma casa abastada e pacata, Caetaninha e Fulgêncio recebem a visita do jovem Raimundo, sobrinho de Fulgêncio. O pai do garoto havia falecido. Raimundo vai então morar na casa de seu tio. O tempo passa e Fulgêncio arquiteta um plano para casar os dois. Mas, antes, era necessário que eles tivessem uma “base científica” sobre as coisas do amor, para dar a eles uma substância teórica no enlace amoroso entre os dois³¹.

Assim, o velho professor vai à estante de sua biblioteca e prepara um “programa de estudos”, capaz de amadurecer as duas crianças inócuas. São livros e mais livros sobre os mais diversos temas, tais como “astronomia, geologia, fisiologia, anatomia, jurisprudência, política, linguística”. Era necessário transformar toda aquela enciclopédia em um assunto corriqueiro, de tom familiar.

Começou, então, a falar primeiro sobre as estrelas. A explicação fascinou os ouvidos atentos de Caetaninha e Raimundo, de modo que todos os dias eles queriam saber algo mais sobre o céu e as estrelas. A astronomia os fascinara. Mas, os dias se passaram, e paulatinamente o interesse dos dois foi tomando outras direções.

Raimundo ensinara Caetaninha a galopar. Os passeios a cavalo passaram a ser constantes. Aos poucos, um encanto amoroso passou a povoar a mente dos dois, que iam perdendo o interesse pelas aulas de Fulgêncio. Embora nada entendessem sobre “uma ideia geral do universo, e uma definição da vida” (ASSIS, 2002, p. 145).

²⁹ Ele “lia de manhã, de tarde e de noite (...) lia antes de ler e depois de ler, lia toda casta de livros, mas especialmente direito (em que era graduado), matemáticas e filosofia; ultimamente dava-se também às ciências naturais” (ASSIS, 2002, p. 139).

³⁰ Segue-se a fina ironia machadiana, ao dizer que ele “vivia do escrito, do impresso, do doutrinal, do abstrato, dos princípios e das fórmulas. Com o tempo chegou, não já à superstição, mas à alucinação da teoria” (Idem, p. 140).

³¹ Segundo Fulgêncio “um homem e uma mulher, desde que conhecessem as razões físicas e metafísicas desse sentimento, estariam mais aptos a recebê-lo e nutri-lo com eficácia, do que outro homem e outra mulher que nada soubessem do fenômeno” (Ibidem, p. 142).

A confusão aumentou quando Fulgêncio começou uma demonstração “profundamente cartesiana”, sobre a existência do homem. Perguntando a eles se sabiam se existiam e o porquê, o riso foi a reação imediata de Caetaninha. Ficando séria logo em seguida, admitiu que nada sabia a respeito, o mesmo dizendo Raimundo.

Desse modo, a atenção às aulas de Fulgêncio foi perdida, apesar de todo o seu esforço catedrático, metódico e sistemático para transmitir o seu ensino³². Os olhos de Caetaninha estavam voltados para um casal de andorinhas, pousado no muro da chácara. Depois, já em pleno devaneio, ela imagina Raimundo consigo no muro. Até mesmo um fictício diálogo entre dois besouros apaixonados alimenta o sonho amoroso na mente da menina.

As lições sobre a existência do homem exigiam, porém, mais atenção dos ouvintes. O assunto era de ordem “metafísica”, versando sobre uma lição das mais árduas para a história da filosofia. O próximo tema a ser estudado seria a organização das sociedades, seguindo para a definição e classificação das paixões, e por fim, passaria o velho professor a discorrer sobre o amor, pois, segundo ele, já era tempo de falar sobre isso aos dois.

Em seguida, Fulgêncio fecha e porta e entra. O casal, enfim, sozinho na varanda. De repente, ouve-se um trovão de beijos, segundo o relato “fabuloso” de algumas lagartas da chácara. Não se sabe ao certo se foram eles os autores, pois um velho gafanhoto alegou que “ouvira muitos beijos em lugares onde nem Raimundo nem Caetaninha pusera os pés” (Idem, p. 148).

Após a leitura do conto machadiano, nos perguntamos: que elementos de análise podem provocar em nós, professores de filosofia, um embate dialético com o nosso modo de ensinar filosofia?

³² Por isso, além de uma consolidada formação filosófica, alicerçada na história da filosofia, nós, professores de filosofia, devemos ter a necessária sensibilidade para perceber em que momento devemos alterar o curso de nossa viagem, sendo suficientemente flexíveis tanto na epistemologia quanto na metodologia. Às vezes, é preciso reconhecer que a filosofia deve poder alterar inclusive o que pensamos ser o meio mais “eficaz” de levá-la aos estudantes de nível médio, a fim de que não ocorra a eles o desânimo, a apatia e, por consequência, o distanciamento da filosofia, que pode significar, a depender de sua condução pedagógica, nada além do que um discurso hermético, inacessível. Para o professor Fulgêncio, parecia inútil tanto labor, pois “enquanto o velho falava, reto, lógico, vagaroso, curtido de fórmulas, com os olhos fixos em parte nenhuma, os dois alunos faziam trinta mil esforços para escutá-lo, mas vinham trinta mil incidentes distraí-los” (Idem, p. 145). Por meio da ironia machadiana, percebe-se o quão distante pode estar a fala do professor da realidade vivida por seus ouvintes.

Entendo que é possível observar no conto *Ex cathedra* um elemento característico do professor Fulgêncio: suas análises metafísicas, científicas, literárias e políticas versavam sobre um plano pedagógico projetado exclusivamente por ele, sem a devida relação com a história de vida de seus ouvintes. O descrédito e a desatenção foram logo manifestados. O discurso tornara-se peça morta de uma exposição sem vivacidade, sem espírito, ou, como diria, em contraponto, Hegel (1986, p. 20), “não nos ocupamos na filosofia nem em sua história com o passado, com o morto, mas sim nos interessamos pelas ideias filosóficas, nas quais está presente o nosso espírito”.

A filosofia, quando transmitida de modo enciclopédico, pode ser motivo de distanciamento dos estudantes, apesar do esforço de muitos professores, embora ainda muitas vezes fechado em uma exposição descontextualizada, amarrada a um discurso técnico, com termos codificados da história da filosofia.

O filósofo francês Michael de Montaigne (1533-1592), em seus *Ensaíos*³³, esboça uma crítica contundente sobre o processo de heteronomia gerado por uma prática docente autoritária e permanentemente voltada para si mesma. Os riscos de levar a história da filosofia sem uma permanente filosofia da história são modos de fechar a filosofia num mundo só dela. Assim, salienta Montaigne:

Nosso espírito, no sistema que condeno, não procede senão por crença e adstrito às fantasias de outrem, servo e cativo de ensinamentos estranhos. Tanto nos oprimiram com as andadeiras que já não temos movimentos livres. (1991, p. 75).

Por isso, antes de forçar a criança ou o adolescente a memorizarem dados sem significados, é necessário dar vida às nossas lições. O filósofo francês condena o sistema de ensino oferecido às crianças, pois ele apenas transmite algo construído por outros. Assim, considera Montaigne (1991, p. 76) que “não se trata de aprender os preceitos dos filósofos, e sim de lhes entender o espírito”. Trata-se de dar liberdade de pensar ao ser humano. Fazer com que brote a autonomia de pensamento é um dos alvos da reflexividade própria ao ensino de filosofia³⁴.

³³ No capítulo XXVI, intitulado *Da educação das crianças*, p. 73-87.

³⁴ Conferir a este respeito o marcante filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (EUA, 1989, 128 min), em que o filósofo-professor, John Keating (interpretado pelo formidável ator norte-americano Robin Williams, que recebeu indicação para o Oscar de melhor ator em 1990 por esta atuação), pede a seus ouvintes que “criem os seus próprios poemas” e “proveitem a vida intensamente” (o *carpe diem*, admitido como seu lema fundante). Outra referência fílmica é a belíssima película espanhola *A Língua das Mariposas*, (Espanha, 1999, 96 min), em que o professor Don Gregório (protagonizado pelo brilhante ator espanhol Fernando Fernán Gómez) leva o pequeno Moncho (interpretado por

O processo de ensino pretendido por Montaigne incide em tornar a criança autora de sua elaboração, livre e capaz de pensar por si mesma. Ele assinala que “certamente tornaremos a criança servil e tímida se não lhe dermos a oportunidade de fazer algo por si” (Idem).

O que o professor Fulgêncio engendrou, senão a morte do encanto pela descoberta filosófica? Ele segue no caminho oposto ao de Montaigne, uma vez que impede que seus ouvintes possam pensar por si mesmos. No ensino propugnado por Montaigne, ao contrário, os estudantes não seriam obrigados a decorar fórmulas prontas, mas a exercer sua liberdade de pensamento e de expressão, podendo, inclusive, relacionar a filosofia a todos os assuntos de sua vida, como “formadora de inteligência e dos costumes”.

Voltando o olhar para o ensino de filosofia na Educação profissional técnica de nível médio, nos resta saber se ficaremos com as respostas prontas da enciclopédia do professor Fulgêncio, ou se optaremos pela leitura ampliada e livre dos problemas apontados por Montaigne.

Como já foi ressaltado, por ser um processo de reflexão permanente, o ensino de filosofia não pode estar preso a um receituário mecânico de fórmulas inquestionáveis, mas à necessidade de co-relacionar os problemas filosóficos advindos da história da filosofia às pesquisas da ciência e às inovações tecnológicas, dentro de um contexto social vivido e possível de ser pensado e analisado criticamente por professores e estudantes. É necessário, portanto, dar vida ao processo de ensino da filosofia e das ciências como um todo. Deste modo, Gramsci acentua que:

A unidade entre ciência e vida é uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; ela é uma relação mestre-aluno, uma relação entre o filósofo e o ambiente no qual se atua e de onde se extraem os problemas necessários para colocar e resolver: isto é, é a relação filosofia-história. (1984, p. 38).

A proposta curricular no contexto educacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia deve favorecer, com isso, um diálogo intercultural, na perspectiva de uma prática escolar aberta às exigências da sociedade brasileira, maranhense, ludovicense, que envolva também o mundo do trabalho e suas

contradições e condicionamentos históricos. Conforme está assinalado nas *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*:

Nesse sentido, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2008, p. 9).

O que as diretrizes nos apontam é sobre a potencialidade de uma instituição que pensa de modo integrado a produção científica e tecnológica com o mundo do trabalho e da cultura. Constitui por isso um espaço acadêmico privilegiado, pois se insere diretamente às implicações sociais de seu próprio movimento político-pedagógico. Perceber uma “unidade viva” entre ciência, mundo do trabalho e formação cultural da juventude constitui o grande diferencial desta nova institucionalidade educativa à qual se insere a realidade do IFMA.

Assim, a complexidade do debate da organização curricular nos Institutos Federais, numa perspectiva da integração deve considerar que:

[...] a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. (RAMOS, 2005, p. 122).

Reforçando esta concepção, de acordo com Rocha (2008), a escola deve ser compreendida como espaço singular de vivências de valores e experiências significativas. E diante do perfil contemporâneo do mundo do trabalho e de suas exigências mercadológicas, a escola de formação profissional deve proporcionar um contraponto político e ideológico a uma visão fragmentada e anti-dialógica, própria do mecanicismo pragmático que prepondera nos receituários capitalistas. Por isso, é imprescindível que tenhamos a filosofia da práxis como possibilidade de diálogo e conhecimento integrado, que considere o ser humano em sua totalidade, em seu potencial físico, intelectual, afetivo, ético, político, ecológico e estético, isto é, em sua omnilateralidade.

Platão (427 – 347 a.C.), em *A República*, já considerava fundamental uma formação filosófica de caráter omnilateral, holístico³⁵, tendo como tripé o corpo, a inteligência e a razão, que oferecesse sustentação à prática política dos futuros governantes. Por isso, disciplinas como ginástica, música e literatura eram incluídas na formação dos jovens aprendizes³⁶, o que iria possibilitar mais tarde a presença da filosofia como fundamento teórico da política, pois somente com esta estreita ligação entre teoria (conhecimento filosófico) e prática (exercício político na cidade) os males da cidade, segundo o filósofo grego, cessariam³⁷. Também o filósofo alemão Immanuel Kant (1724 – 1804)³⁸, apresenta o conhecimento de modo a compreender uma dinâmica interna e plural entre sensibilidade, entendimento e razão. Isto é, nos valendo de uma linguagem pedagógica, para que ocorra o conhecimento, enquanto processo humano, faz-se necessário pensar a racionalidade sob o âmbito de uma relação multidisciplinar.

Será, assim, a partir da mediação de uma prática integradora da consciência subjetiva à realidade objetiva, isto é, admitindo em nossa reflexão a presença de uma práxis filosófica, concebida como “todo fazer humano que visa o outro como um ser autônomo, que toma o outro como agente de seu próprio desenvolvimento” (ROCHA, 2008, p. 72), possível a interligação entre exigência filosófica por um lado e o sentido pedagógico desta exigência por outro. No primeiro aspecto, tem-se o conhecimento filosófico e os objetivos específicos desta disciplina no currículo escolar. E no segundo caso, para que tal conhecimento tenha significado para os estudantes, será necessária uma mediação de caráter crítico e investigativo, a fim de efetivar o ensino filosófico em sala de aula.

Tanto em Platão³⁹, como para Kant⁴⁰, a filosofia adquire importância fundamental para a compreensão desta nova abordagem de conhecimento e de suas implicações para a existência humana no mundo.

³⁵ A palavra grega *holos* significa “todo”, a “totalidade” da experiência humana no mundo. Tal concepção vai à direção do que Marx pensa como educação integral, fundada na concepção omnilateral da praxis educativa.

³⁶ Cf. *A República*, II, 376 e, p. 86.

³⁷ Idem, V, 473 d, p. 252.

³⁸ Cf. *A Crítica da Razão Pura*, B 355, p. 179.

³⁹ A filosofia pensada como a Paidéia ideal, isto é, como elemento formador integral dos guardiões da cidade. Em Platão, os “bons guardiões” da cidade serão unicamente aqueles que forem capazes de contemplar o bem e a justiça, por meio da filosofia.

⁴⁰ Kant, em sua *Crítica da Razão Pura*, apresenta a filosofia como exercício da “razão pura”, que pensa o modo como se processa o conhecimento e dos limites da razão neste percurso epistemológico.

Contudo, como pensar a filosofia dentro de uma escola de formação tradicionalmente dando enfoque para a técnica, enquanto prática específica a ser aplicada na indústria? No contexto da Educação profissional técnica de nível médio, é comum que o domínio da técnica imponha ao estudante uma visão delimitada de sua prática. Isto traz como consequência uma ação voltada para resultados práticos de caráter imediato. O estudante muitas vezes não se apercebe como participante de um processo histórico, assim como também o operário no contexto da fábrica capitalista. A sua prática é, quase sempre, automatizada por uma desconexão com a atividade reflexiva. Assim, conforme enfatiza Vásquez:

[...] o homem comum e corrente se vê a si mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, são coisas que se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva e inútil por excelência – se lhe torna estranha; não reconhece nela o que ele considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário. (1990, p. 14).

Assim sendo, outro desafio é colocado, pois como perceber a disposição para a reflexão, sem a devida experiência com uma forma elaborada de conhecimento que conduza a essa possibilidade? Sem uma pedagogia que implica a autonomia do sujeito, torna-se inviável qualquer automatismo prático. Por isso, o fazer operativo deve ser sustentado por uma teoria que pense a técnica, o seu processo e suas implicações. Daí a presença da filosofia para subsidiar teoricamente o processo de formação de saberes alicerçados na consciência crítica, reflexiva, problematizadora, argumentativa e criativa do estudante na escola de formação profissional.

Só uma teoria que veja seu próprio âmbito como um limite que deve ser transcendido mediante uma vinculação consciente com a prática, pode apresentar suas relações com esta atendendo a uma dupla – e indissolúvel – exigência teórica e prática. (VÁSQUEZ, 1990, p. 118).

Trata-se, desse modo, de um ensino de filosofia que problematize a experiência do fazer operativo e de suas implicações para a vida social do estudante. Com isso, uma precípua implicação da presença da filosofia na escola situa-se na autonomia intelectual dos estudantes, por meio de uma metodologia de ensino voltada para o diálogo e para a investigação coletiva no processo do

conhecimento. Neste caso, o papel do professor que busque uma atitude filosofante é aqui de suma importância. Assim, de acordo com Gallo,

Um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo. (2000, p. 182).

Com isso, o professor de filosofia deve encontrar no jovem aprendiz um companheiro de jornada, co-responsável pela mediação pedagógica em sala de aula. Aqui compreendido como o “filósofo”, ou seja, aquele que instaura uma postura filosofante diante do processo pedagógico, no sentido de buscar os fundamentos do conhecimento, questionar modelos pré-concebidos, e ir à busca de sua autonomia intelectual e de seus estudantes-parceiros. Vale, seguindo esta reflexão, ressaltar uma vez mais o comentário instigante do professor Silvio Gallo, quando observa:

O professor de Filosofia não deve ser, de alguma maneira, filósofo (isto é, alguém que pratica a Filosofia)? Ou bastaria a ele conhecer os temas, problemas e autores da história da Filosofia para poder ensiná-los? Faz sentido, no caso da Filosofia e de seu ensino, essa separação entre teoria e prática? (2004, p. 10).

Percebendo a relação indissociável entre teoria e prática, isto é, de uma práxis filosófica, a ação deste professor deve ser pautada em uma concepção dialética, pois tal relação implica necessariamente em um ir e vir constantes, onde quem participa do processo é também modificado por ele. Aqui, ressalta-se a reflexão de Paulo Freire, quando em sua importante obra *Pedagogia da Autonomia*, ele enfatiza o seguinte aspecto:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (2008, p. 23).

Além de buscar a autonomia intelectual dos estudantes, o ensino de filosofia, assim como de todas as demais disciplinas, deve saber direcionar seus conteúdos de modo vivo, isto é, a metodologia deve ser capaz de dar sentido ao que o professor transmite em sala de aula por meio dos conteúdos apresentados. A linguagem filosófica, e toda a histórica tradição que a ela se interliga, não podem afastar o interesse de problemas vivenciados pelos estudantes no nível médio, na

escola de formação profissional. O professor que trabalha com o pressuposto de uma metodologia que vise à autonomia de seus ouvintes, é aquele que faz de seu discurso uma experiência viva e significativa para eles, admitindo-os, como assinalado há pouco, como parceiros e co-responsáveis pelo processo de ensino mediado em sala de aula. Destarte, conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Há, com isso, uma importante mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador [...] Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter ideias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação. (BRASIL, 2006, p. 28).

Desse modo, quando nos remetemos ao contexto da Educação profissional técnica de nível médio, o critério de abordagem do ensino como um todo segue um processo de especificidade ainda mais enfático, uma vez que a realidade sócio-político-cultural em que se situa a escola neste âmbito de ensino é plural, permeada pela presença de vários cursos de formação técnica, com problemas, abordagens e métodos específicos a serem trabalhados em sala de aula.

O desafio então que se nos apresenta é aqui desenvolver uma didática filosófica que não desmereça a formação técnica recebida, mas que a torne significativa e enriquecedora para a formação cultural e política dos estudantes, na condição de que os mesmos “precisam se dar conta do significado de sua existência histórica, do significado de sua paulatina inserção no mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica”. (SEVERINO, 2002, p.189).

5 INDICAÇÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO IFMA – CAMPUS SÃO LUÍS MONTE CASTELO

Neste capítulo, irei apresentar a análise da pesquisa empírica realizada no Campus São Luís Monte Castelo, por meio de questionários realizados no segundo semestre do ano de 2010 e no início do ano de 2011, com estudantes dos cursos integrados que estão tendo ou já tiveram experiência com aulas de filosofia, e entrevistas com os professores de filosofia deste referido contexto.

A partir de então, serão apresentadas algumas contribuições ou pistas teórico-metodológicas de como pode ser possível inserirmos o ensino de filosofia a partir dos problemas e contradições evidenciados em seu processo de institucionalização, no espaço escolhido para a realização da pesquisa.

Espero que seja exequível poder apontar reflexões e caminhos, muito mais que elaborar uma cartilha de receitas, como a dizer que a fórmula “certa” para resolver os impasses do ensino de filosofia estivesse contida, arbitrariamente, nas breves linhas deste ensaio.

Penso que este capítulo deve constituir um momento indicativo, no sentido de abrir um diálogo mais profícuo dos professores entre si, destes com os estudantes e com a escola num contexto mais amplo, a fim de ampliar a compreensão do sentido epistemológico, pedagógico, ético e político de ensinar filosofia no contexto social escolhido, durante a exposição desta dissertação.

Entretanto, a fim de ser possível a aproximação mais direta com o espaço da pesquisa, vamos inicialmente situar o Projeto Político Pedagógico do Campus São Luís Monte Castelo, no intuito de perceber qual é a sua concepção pedagógico-política, e de como isto está relacionado com o ensino de filosofia dentro da proposta de um currículo integrado. A partir disso, teremos elementos mais plausíveis para esboçar a análise das respostas dos questionários recebidos e das entrevistas com os professores de filosofia, e então partir para algumas indicações teórico-metodológicas a respeito do ensino de filosofia no contexto do IFMA, no Campus São Luís Monte Castelo.

5.1 A concepção de educação do Projeto Político Pedagógico⁴¹ do Campus São Luís Monte Castelo

Em linhas gerais, as teses apresentadas pelo texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campus São Luís Monte Castelo são confluentes à concepção dialética da educação, com claras influências do pensamento de filósofos como Marx, Gramsci, Paulo Freire e Saviani. Este aspecto é de relevante importância para o conjunto deste trabalho, pois, como professor de filosofia que atua neste espaço, é possível perceber o desafio que é realizar uma pesquisa científica a partir de dentro de seu próprio campo de atuação como profissional, fato este que nos aproxima ainda mais da proposta de nossa dissertação, possibilitando implicações e inquietações de caráter epistemológico, pedagógico, ético, político e estético.

Ressalto inicialmente o aspecto primordial destacado no referido texto em relação ao processo do conhecimento. Vejamos, por exemplo, uma passagem do texto do PPP, em que é enfatizada a questão do processo de aprendizagem:

[...] a aprendizagem pressupõe liberdade e questionamento; o educando, nesse processo, deve ser concebido como um ser ativo, que pensa, sente, vive, tem dúvidas e formula hipóteses sobre o objeto do conhecimento. (PPP – Campus São Luís Monte Castelo, 2010, p. 25).

Percebe-se pelo pressuposto assinalado que a proposta é pautada em uma abordagem crítica, aberta, participativa, implicando em uma concepção de ser humano que se constrói individualmente e coletivamente a partir de suas inter-relações históricas. O elemento chave para que isso ocorra é a intervenção humana historicamente, de maneira livre e consciente.

É o saber da História como possibilidade e não como *determinismo*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, 2003, p. 76-77).

Para que tal propósito seja levado a termo, o professor de filosofia, bem como de todas as demais disciplinas, deve constituir-se uma peça essencial, a fim de que se efetive a autonomia intelectual nos estudantes. Neste sentido, vale

⁴¹ A sigla usada é PPP.

ratificar a já destacada influência do pensamento de Paulo Freire no texto do PPP, quando este pensa sobre a responsabilidade ética e política dos educadores como seres de realização histórica, por meio de uma feitura dialética, que constitui histórica e culturalmente a educação, como o próprio Freire mesmo assinala em um de seus livros, a prática educativa como uma “ação cultural para a liberdade”⁴². Desse mesmo modo, considera o texto do PPP – Campus São Luís Monte Castelo:

[...] acreditamos em um perfil de professor como aquele que deverá criar as circunstâncias favoráveis para que a aprendizagem se efetive. Nesse sentido, sua postura deve ser de autoridade democrática na mediação do processo ensino-aprendizagem. Há, portanto, a exigência de que em sua prática a ética e a estética sejam fortes aliadas. O papel principal do professor deverá ser o de contribuir de forma positiva para que o educando torne-se protagonista de sua formação. (PPP – Campus São Luís Monte Castelo, 2010, p. 25).

Em se tratando do ensino de filosofia, será necessária a presença da postura crítica, reflexiva e aberta por parte do professor de filosofia. Isto é, urge a presença do filósofo no espaço pedagógico-político da escola.

Ora, pretender uma aproximação entre o cargo exercido e o ato de ensinar requer, para qualquer área do saber, um esforço cuidadoso e contínuo, para a elaboração de uma reflexão que se pretenda conceder o estatuto de um ensino filosófico desejável, como também historicamente viável, desejável e possível. No caso específico do ambiente escolar, o professor de filosofia se instaura dentro de um contexto social determinado. Ele segue prazos, elabora planos de aulas, roteiro de estudos, avalia os estudantes, preenche diários de classe, entrega resultados à coordenação dos cursos, reúne-se com pais ou responsáveis e a direção da escola. Este é o momento burocrático e também pedagógico na vida de qualquer professor.

Assim ocorre com o professor de filosofia. Ele é aquele que dá aulas de uma disciplina chamada “Filosofia”. Com conteúdos, métodos e metas específicas. Contudo, o conhecimento filosófico não se delimita a programas fechados, simplesmente circunscritos por uma exigência burocrática. Até mesmo na elaboração de suas aulas, é preciso que o professor, não apenas de filosofia como das demais disciplinas presentes no currículo escolar, possa pensar criticamente o

⁴² No livro homônimo, assinala, neste aspecto, Paulo Freire que: “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (FREIRE, 1984, p. 17).

que vai ser trabalhado durante suas exposições diárias. Se ele não exerce a postura filosófica da problematização, da devida contextualização e de uma cuidadosa e exigente argumentação, no âmbito do diálogo com a história da filosofia e seus diversos temas e problemas, torna-se impraticável e incoerente a prática pedagógica elaborada em sintonia com o caráter reflexivo, dinâmico, crítico, problematizador e transformador da filosofia no espaço da práxis pedagógica em sala de aula. Por isso, é inconcebível ao professor de filosofia a ausência de uma formação filosófica consolidada pelo labor permanente do trabalho intelectual e da pesquisa. Em filosofia, é impossível dicotomizar o fazer pedagógico da pesquisa pedagógica, pois ensinar filosofia já constitui um exercício contínuo de pesquisar mediante o exercício da crítica radical pela via do conhecimento reflexivo.

Desse modo, a implicação ética e epistemológica na relação com a sala de aula é logo percebida, quando o professor avalia a sua prática e expõe questionamentos sobre o que ele mesmo elabora, analisa, argumenta e sugere aos estudantes. O professor de filosofia deve necessariamente responder a pergunta: aquilo que faço é de fato ensino de filosofia? E se é filosofia, em que âmbito deve ser conduzida, isto é, comunicada aos estudantes? E ainda, qual a concepção de filosofia que inauguro em sala de aula?

Tais questionamentos envolvem o entendimento de que o ensino de filosofia exige necessariamente a atitude de um filósofo. Ou seja, o professor de filosofia deve compreender que o núcleo de realidade em que ele se move, isto é, o conhecimento filosófico, traz como inquietude primeira a crítica radical do que já existe ou encontra-se nas propostas curriculares para o ensino de filosofia, como critérios avaliativos para a organização sistemática de sua ação pedagógica. Levar a filosofia para o diálogo com a realidade, seria, por esse caminho escolhido pelo filósofo, possibilitar um primeiro passo na observação dos critérios de ensino, de métodos e de avaliação do processo pedagógico, que somente o próprio filósofo é capaz de dar.

Embora o fenômeno reflexivo, como já assinalado, não seja de uso exclusivo da disciplina filosofia, cabe agora ao filósofo-professor instigar o modo de relação em que esta disciplina será levada aos domínios escolares e como estará diante da estrutura curricular organizada, em que os conteúdos e temas filosóficos deverão manter necessariamente interlocução com a realidade social, política, econômica, psico-afetiva e cultural dos estudantes.

É possível observar, mediante o diálogo com a histórica viagem do pensamento filosófico, que o filósofo partilha com uma comunidade de iguais⁴³, a dimensão do pensamento. É desse modo que se traduz, na constituição de uma estrutura disciplinar, a necessária interação entre o profissional da área de filosofia e o ser filósofo, pensante, causante, historicamente situado como aquele que propõe e elabora o discurso filosófico dentro do espaço público da escola. Tais aspectos não podem jamais estar desvinculados um do outro, sobretudo quando se pretende superar históricas amarras institucionais, dificuldades estruturais e conflitos éticos e políticos dentro e fora da escola⁴⁴.

Destarte, de nada adiantará um assíduo contato com os textos filosóficos, se o professor de filosofia não mantém e propõe uma radical coerência com a realidade por meio de um encantamento perplexo⁴⁵, de uma necessária e permanente análise crítica e da busca investigativa que a filosofia pode suscitar nele mesmo e nos estudantes, que com ele partilham da mesma empreitada, ou seja, a busca pelo conhecimento filosófico. Assim, longas citações ou explanações argumentativas podem contentar o intelecto do professor, como vimos com o provocativo, irônico e instigante conto machadiano *Ex Catedra*, mas nada dizer de significativo para a necessária correlação entre conteúdos e realidade pessoal e social dos estudantes envolvidos no processo.

É possível até dizer que conteúdos filosóficos que não problematizem os temas abordados e que não lancem um espaço de discussão democrático em sala de aula, não constituem realmente conteúdos de filosofia, uma vez que a construção conceitual só é possível pelo exercício rigoroso do pensamento, dentro de uma assembléia politicamente instituída por sujeitos autônomos que sejam levados a problematizar e discutir o que a eles é apresentado. Desse modo, o entendimento

⁴³ No sentido grego da palavra *isoi*, aqui relacionada a uma potencialidade para o exercício do logos, isto é, da palavra pensada e argumentada, instituindo com isso um espaço significativo de discussão racional entre sujeitos autônomos de uma comunidade política. Assim surge o sentido de *isonomia*, tão caro à democracia ateniense do século V a. C.

⁴⁴ Sobre a relação do professor com o dia-a-dia conflituoso da escola, uma excelente dica fílmica é *Entre os muros da escola* (França, 2008), em que é apresentada a atuação de um professor de Francês que vivencia em toda a sua envolvimento ética, psíquica, pedagógica e política as dificuldades encontradas no percurso de sua práxis educativa como ser humano e profissional situado historicamente. Nesta mesma temática segue o filme *O Sorriso de Monalisa* (EUA, 2003), que apresenta uma professora de história da arte, protagonizada pela atriz Julia Roberts, ensinando a suas alunas lições sobre a arte e a vida, dentro de uma escola marcada por estereótipos sobre o papel social da mulher na sociedade norte-americana na década de 1950.

⁴⁵ No sentido do espanto originário (*thauma*), apontado por Platão e Aristóteles como a origem da atitude filosofante.

linear de conteúdos e programas, como algo transmitido como valor de verdade pronto e acabado, deve sofrer abalos constantes por meio da mediação crítica oriunda do filósofo-professor em sala de aula, ou seja, de um sujeito que exerce a livre possibilidade de constituir historicamente o espaço de uma polis pensante e atuante. Desse modo, conforme assinala Ghedin:

Há a necessidade primordial de o professor se posicionar como interventor crítico no processo de formação dos estudantes. No contexto da sala de aula, cada participante é representante de um determinado saber, oriundo da aprendizagem social e ainda não socializado pela reflexão. Esse saber é histórico e carrega em si os elementos necessários a uma apropriação crítica do conhecimento. Por isso é que o ensino de filosofia tem uma natureza pedagógica quando tomado numa perspectiva de mediação crítica do conhecimento. (2002, p. 230).

Com isso, a dimensão do trabalho escolar, na elaboração das aulas, no diálogo com os outros professores de filosofia e de outras áreas de saber, com grupos de estudo e de formação permanente, das avaliações dos conteúdos, das dificuldades enfrentadas, da metodologia de ensino adotada, constituem elementos basilares, que devem compor a estrutura de base para extrair uma observação rigorosa e abrangente do movimento orgânico do filósofo na escola, capaz de dar conta de sua responsabilidade social, ética, política e cultural diante das implicações do desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade contemporânea.

Com isso estará garantido o espaço do filósofo-professor nesta e em qualquer modalidade de ensino, sendo capaz de cumprir seus planos de aula dentro de um necessário rigor pedagógico e disciplinar, mas que deverá transcender os limites da burocracia institucional, pela atitude permanente de abertura ao novo, ao fazer do ensino uma possibilidade de encantamento, no sentido de embelezar a vida, próprio da filosofia, enquanto modo de habitar o mundo de modo radical. Seguindo livremente este percurso histórico, a práxis educativa do filósofo-professor deve fundamentar-se pela consciência de uma postura filosófica ligada ao diálogo com a realidade social, bem como com a histórica relação conflituosa com o mundo do trabalho e suas implicações políticas, em referência direta aos desafios da transformação destas mesmas relações, que tanto empobrecem a dignidade humana pela hipertrofia do lucro e do consumo exacerbado.

A prática docente do filósofo-professor se insere, por isso, no processo formativo do estudante, como elemento integrador entre conteúdo e existência, entre

teoria e prática, isto é, como práxis educativa, implicada politicamente nas contradições em que se situam a filosofia, a escola, o professor e os estudantes.

Pode-se observar como exemplo deste fundamento, no filme *Escritores da Liberdade* (EUA, 2007), em que uma das estudantes de uma escola conturbada dentro de um bairro norte-americano marcado por violentos conflitos étnico raciais, movida pelo preconceito aos outros colegas pertencentes a etnias diferentes, pergunta à professora Erin Gruwell, protagonizada pela talentosa atriz Hilary Swank, “o que você está ensinando aqui que fará diferença na minha vida?”.

Perguntas como essas nos remetem às próprias razões da existência da escola e, no nosso caso, do ensino de filosofia, como uma atitude que perscruta os fundamentos da existência e da ação humana no mundo. Diante desta pergunta fundamental, o que o professor de filosofia sugere para pensar e intervir a partir desta provocação? Lembrando a esse respeito de outro filme marcante, *Sociedade dos Poetas Mortos* (EUA, 1989), quando o professor Keating, diz aos estudantes que o escutam atentamente: “em minhas aulas vocês aprenderão a pensar por si mesmos novamente”. Com este aceno, pode-se vislumbrar uma janela se abrindo. Uma busca pelo conhecimento, que demanda espíritos livres, vindo à tona o tema da autonomia intelectual como um aprendizado permanente, em fluxo constante com o processo histórico do pensamento. Aqui temos uma possibilidade para o ensino de filosofia como caminho oportuno para a experiência do pensar, enquanto movimento que evoca historicamente um novo tecido ao mundo. Desse modo, conforme assinala Gallo:

Pensamos que uma educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a filosofia. (2000, p. 195).

Este é um ponto fundamental, que converge para a relação que o texto do PPP do Campus São Luís Monte Castelo assinala entre cidadania e pensamento autônomo:

A cidadania pressupõe **autonomia**, que passa pela construção da identidade de cada um e se constitui na convivência com os outros. Ser autônomo é reconhecer a sua identidade e a do outro. É decidir o seu próprio projeto de vida, respeitando os valores e atitudes que conduzem à convivência social. (2010, p. 27 – *grifo do autor*).

Como é desafiador quando pensamos na diferença que uma aula de filosofia pode fazer para contribuir no crescimento ético, estético, social, cultural e

político de um adolescente. Quanta responsabilidade é realizar esta travessia em um caminho repleto de veredas a serem trilhadas. Desafios a serem superados. Novos e belos horizontes a serem vislumbrados. Valendo-me de uma metáfora dramatúrgica, o nosso cenário é a sala de aula, que constitui o lugar oportuno em que se encontram histórias e vidas a serem interpretadas e ampliadas na imensidão deste espaço cênico que se abre para o mundo. É de lá que partem também a tessitura e a ressignificação do que representa para nós, professores de filosofia, mergulhar profundamente no rio em fluxo do ensino de filosofia.

[...] é na prática cotidiana da sala de aula, é na concretude do processo pedagógico – repleto de contradições, dificuldades e esperanças e no interior do qual professores e alunos se encontram como sujeitos de seu fazer educativo, embora limitados pelas condições objetivas em que atuam – que o ensino de filosofia pode revelar toda sua riqueza e fecundidade. (SILVEIRA, 2000, p. 147).

Assim, a marca que este filósofo-professor deixará é a mesma que um projeto político pedagógico realiza, quando de sua inserção no dia-a-dia dos estudantes, conhecendo a realidade em que a escola está inserida, vivenciando seus avanços e dificuldades cotidianas, e possibilitando aos mesmos o protagonismo efetivo de sua história, no espaço público da escola, sendo construtores desse processo como sujeitos livres e criativos.

Além da ação estratégica do filósofo-professor, e do necessário envolvimento de todos os segmentos da instituição e dos pais e mães dos estudantes, a indicação do PPP implica em pensar, necessariamente, um plano de gestão participativa, que possa contribuir para a implementação das propostas de ação presentes por meio da concepção omnilateral na escola de formação profissional.

Destarte, a ação de uma escola baseada numa concepção dialética de educação encontra na articulação entre conhecimento teórico e experiência prática, isto é, no conceito de práxis, a essência de seu trabalho pedagógico. O que deve ser pensado é a defesa pela contínua avaliação da prática pedagógica, tendo como fio condutor da discussão um projeto de ação integrada, que contemple a participação coletiva e a construção de sujeitos autônomos e cidadãos atuantes, por meio da compreensão do papel social da ciência, da tecnologia e do mundo do trabalho.

Esta compreensão surge da necessidade de elaboração de uma concepção ético-política para a Educação profissional técnica de nível técnico, e situa-se no contraponto da lógica utilitária e tecnicista, que determina a presente orientação do processo produtivo contemporâneo, reduzindo o trabalho à sua utilidade meramente operativa, isto é, à sua vertente economicista, via capitalismo globalizado.

Como se observa, as raízes epistemológicas do PPP do Campus São Luís Monte Castelo representa um contra-discurso à pedagogia das competências, que é o discurso que dá sustentação ao modelo avaliativo até o momento empregado na escola, e que apregoa, como se sabe, uma concepção de exercício profissional como meio de sobrevivência focado no processo produtivo, sem conduzir o trabalhador efetivamente a uma apropriação do conhecimento científico por meio de sólidos conteúdos que questionem sobre as razões de ser de sua prática e o conduza a uma efetiva superação desta tendência pragmática economicista, ainda predominante no Brasil.

Precisamos, a partir de agora, nos valendo da análise dos questionários, verificar como os estudantes analisam a contribuição da Educação profissional técnica de nível técnico e da disciplina de Filosofia para a sua formação e continuidade na vida social. Passemos, doravante, à análise realizada mediante a aplicação dos questionários.

5.2 Ouvindo e refletindo sobre a fala dos estudantes

Daremos continuidade à análise deste lugar ocupado pela disciplina de Filosofia nos cursos integrados do IFMA, Campus São Luís Monte Castelo, por meio da mediação teórico-prática da análise de questionários aplicados no período correspondente ao intervalo de novembro de 2010 a janeiro de 2011.

Ao todo, onze, das treze turmas de cursos integrados matriculadas no referido período, responderam aos questionários, sendo que o número de questionários recebidos variou, mediante a receptividade dos estudantes em respondê-lo, haja vista que não foi possível permanecer em todas as turmas em um horário exclusivo destinado à aplicação do mesmo. Em algumas turmas, o representante dos estudantes ficava responsável por distribuir os questionários aos colegas, e depois entregá-los a mim. Isto fez com que houvesse demora na entrega

e nem toda a turma respondesse aos questionários. Em outras, pude permanecer um determinado período de tempo, o que facilitou a envolvimento de grande parte da turma.

Como a disciplina Filosofia já está presente nos três anos dos cursos integrados oferecidos pelo Campus São Luís Monte Castelo, os módulos correspondentes aos três anos foram contemplados. Vejamos o quadro que segue, em que se expõe o nome do curso, a turma respectiva ao módulo, o número de estudantes por turma e a quantidade de questionários recebidos.

Das onze turmas que participaram da pesquisa, totalizou-se um número de duzentos e onze (211) questionários respondidos, perfazendo um percentual de 56,87% dos trezentos e setenta e um (371) estudantes matriculados em cursos integrados, no segundo semestre do ano de 2010. Considero que seja um número representativo para as demandas necessárias de uma pesquisa pautada em conhecer com mais profundidade as contradições que perfazem o itinerário desta presença da filosofia no espaço da pesquisa. Vejamos o quadro que segue:

nº	Nome do curso	Turma	N.º de alunos	Questionários recebidos
1	Design de produto	201	40	29
2	Design de produto	301	20	07
3	Design gráfico	302	20	03
4	Comunicação visual	201	20	14
5	Eletrônica	203	40	37
6	Eletrônica	402	40	40
7	Eletrônica	603	41	16
8	Eletrotécnica	304	40	9
9	Informática	205	30	13
10	Informática	404	40	27
11	Telecomunicações	405	40	16

Quadro 1 – Distribuição de questionários recebidos após pesquisa – segundo semestre / 2010

Além disso, elaboramos outro questionário somente para estudantes egressos entre os anos de 2009 e 2010, sendo que obtivemos a resposta de onze questionários. Isto para observar qual foi a impressão causada depois que estes estudantes concluíram cursos integrados no IFMA – Campus São Luís Monte Castelo, e suas posições diante de temas implicados no processo de escolhas profissionais e da presença da filosofia diante disso. Vejamos, pois, o quadro que

segue, expondo os cursos e a quantidade de estudantes egressos que responderam aos questionários:

nº	Nome do curso	Ano de conclusão	Questionários recebidos
1	Design gráfico	2009	03
2	Design de produto	2009	01
3	Química em alimentos	2009	04
4	Eletrônica	2009	02
5	Edificações	2010	01

Quadro 2 – Distribuição de questionários recebidos após pesquisa – estudantes egressos (2009 - 2010).

É sempre bom ressaltar que as questões que trabalhamos com as turmas vão nos oferecer indícios que apontam uma perspectiva, e não necessariamente descrevem o que de fato está acontecendo em sala de aula. Por isso, encontraremos contradições e lacunas advindas de uma percepção mais subjetiva, que as próprias questões abertas propiciaram aos estudantes.

O método de análise foi o de elencar temas recorrentes nas respostas encontradas por meio de três questões básicas, de caráter aberto, a saber:

1 – Qual sua opinião sobre a educação profissional integrada ao ensino médio?

2- O que pensa da presença da Filosofia nos cursos integrados no IFMA?

3 – Qual a influência da disciplina Filosofia na sua atuação na escola, na sua dimensão pessoal e futuramente como profissional?

Para os estudantes egressos, o questionário foi o seguinte:

1 – Como você avalia hoje, depois de concluído, o curso médio integrado no contexto do IFMA?

2 – O que você pensa sobre a presença da Filosofia nos cursos integrados do IFMA?

3 – Que importância você atribui à Filosofia para a sua vida profissional, pessoal e cidadã? Se estiver trabalhando na área, diga como isso se liga ao fato de ter estudado Filosofia.

Procurei seguir basicamente a mesma estrutura temática para as questões, buscando aproveitar das respostas o que foi recorrente na opinião dos estudantes sobre os cursos integrados do IFMA, no Campus São Luís Monte

Castelo, e as implicações da presença da Filosofia no processo de formação dos mesmos.

As questões são abertas, por isso a abordagem metodológica é qualitativa, a fim de possibilitar maiores elementos de análise da realidade em questão. Por meio da concepção dialética, faz-se necessário observar detidamente as contradições do processo. Destacarei, pois, as principais variáveis recorrentes em cada questão suscitada, para assim analisarmos os resultados. Iniciemos, pois, a primeira questão.

As respostas colhidas na primeira questão puderam ser diferenciadas do seguinte modo: I) pelo grau de aceitação positiva da proposta de ensino integrado; II) pela existência de uma ambiguidade presente no processo (quando, por exemplo, os estudantes afirmam que é confuso, contraditório, bom e ruim ao mesmo tempo etc.); e III) pelo caráter de rejeição da mesma, por acharem que é ruim, prejudicial ao Ensino Médio e encontrar-se mal estruturada. Vale ressaltar que busco aqui identificar de modo qualitativo a recorrência das variáveis⁴⁶, não sendo, por isso, necessariamente, uma reprodução literal da fala dos estudantes.

Assim, em relação à opinião dos estudantes sobre a aceitação da proposta da educação profissional integrada ao ensino médio nos cursos integrados do IFMA, os temas mais recorrentes foram:

- *“Ajuda na formação profissional, além de desenvolver uma atividade profissional pautada no desenvolvimento tecnológico, oferece capacitação para o ingresso no mercado de trabalho, isto é, o tema da empregabilidade”.*

Fica evidente aqui a preocupação predominante dos estudantes com a estabilidade profissional e a inserção no mercado de trabalho, uma vez que esta resposta foi a mais recorrente quanto à aprovação dos estudantes nesta modalidade de ensino adotada pelo IFMA.

- *“Além da formação profissional e a possibilidade do ingresso no mercado de trabalho, dá a oportunidade também da formação no ensino médio,*

⁴⁶ A frequência das variáveis em números encontra-se nos anexos desta dissertação. Os números auferidos não são absolutos, pois muitas respostas apresentaram mais de uma variável, o que faz do resultado final não necessariamente a soma das respostas isoladas, mas do conjunto de variáveis apontadas pela análise das mesmas. Portanto, pode o número ser menor do que o total de questionários entregues, uma vez que não foram consideradas as respostas vagas, isto é, sem a necessária elucidação de variáveis.

preparando os alunos para ingresso no ensino superior, podendo ter uma ideia do que realmente se quer”.

A relação que se faz aqui é da garantia que possa haver, por parte da instituição, uma preparação, mesmo que de forma aligeirada, para os concursos vestibulares e a prova do ENEM, que constitui outra grande preocupação e interesse dos estudantes, sobretudo quando chegam ao terceiro ano. Este item foge bastante da preocupação do PPP, sobre a proposta pedagógica da escola, que é formar cidadãos críticos e atuantes, por meio de uma formação profissional e tecnológica coesa e integral. Um ponto de análise que merece, portanto, um debate institucional.

- “A ideia de conciliar os dois é boa, pois desenvolve habilidades profissionais como: responsabilidade, oratória, postura, assim como os aspectos psicológicos, ético e profissional dos alunos. Eles adquirem experiência para o ingresso na universidade, apesar da sobrecarga de atividades. É bom, desde que não atrapalhe nem um nem outro”.

Nesta resposta o que se observa como plausível é a necessidade de garantir uma formação holística aos estudantes, que vá além da instrução técnico-profissional simplesmente, aproximando-se desse modo da concepção pedagógica do PPP. Ou seja, não se limita a formação profissional a uma adequação do ensino técnico isolado e cumprindo as exigências burocráticas das empresas, mas, sobretudo, de ter a escola como um espaço de construção de vivências, de aprendizado coletivo e de implicações éticas na formação cidadã dos estudantes. Por isso, a resposta amplia o leque de possibilidades da escola neste contexto, o que ratifica o caráter da omnilateralidade apregoado pela concepção dialética da educação em Marx e em Gramsci.

- “Possibilita uma visão mais realista do mercado de trabalho, possibilitando aprendizados práticos que servirão não somente no mercado, mas em várias situações do dia-a-dia”. Fica clara aqui a preocupação com a contextualização dos conteúdos trabalhados nos cursos integrados. Este é o sentido do ensino politécnico defendido por Marx, posto que somente uma formação profissional isolada é parcial, impedindo o surgimento do homem pleno. Assim, mais uma vez é oportuna a citação de Gadotti (2006, p. 57), quando assinala que “Marx parte do princípio de que será vital para os operários substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo totalmente desenvolvido”.

- *“Abre oportunidades de melhoria de vida para famílias com poucas chances, pois gera conhecimento e conseqüentemente renda, garantindo a profissionalização da classe menos favorecida; também sendo uma opção àqueles que não têm oportunidade de acesso a uma faculdade, em um país com o nível de desemprego alto e a pobreza alarmante”*. Merece destaque o aspecto da sensibilidade social presente na resposta, que é outro aspecto pouco presente na fala dos estudantes. Este é um ponto que se faz necessário avançar, a fim de evitar uma visão individualista em nossos estudantes.

- *“Positivo, pois é uma forma diferente de aprender para o futuro, pois pode ajudar em outras profissões. Por exemplo, um médico que tem o diploma de eletrônica, saberá ler aparelhos mais facilmente que alguém que nunca teve esse contato”*. Percebe-se que o foco da resposta não é a instrução profissionalizante em si mesma, mas um futuro curso universitário, inserida numa preocupação com a estabilidade profissional futura.

- *“Além da preparação para o mercado, nos instrui na convivência e respeito para com os outros profissionais”*. O que sobressai nesta resposta é o aspecto ético, muito pouco destacado pelos estudantes. Daí a importância do reforço deste tema filosófico em nossos cursos. A Ética como reflexão de nossas vivências e dos valores que alimentam nossas escolhas. A escolha de uma profissão é marcada por este caminho decisivo. Enquanto disciplina filosófica, a Ética pode possibilitar aos estudantes este olhar mais amplo, aberto ao diálogo e ao respeito à alteridade.

- *“Facilita e aumenta as chances de conquistar um trabalho logo na conclusão do Ensino Médio. E além de ser um preparatório se a faculdade que escolher tiver relação com o curso que está concluindo”*. Outro momento em que se observa o tema da empregabilidade e a preparação para o ingresso em uma faculdade. Ilustrando o dualismo entre formação profissional e propedêutica.

- *“Este modelo constitui-se como algo interessante e motivacional para os alunos, pois em vez de enfrentar a maçante rotina de um estudante do Ensino Médio, nós desenvolvemos novas habilidades e aprendemos o básico sobre o que fazemos e como agir enquanto futuros profissionais desta área”*. A resposta destaca o elemento diferenciador da formação integrada, que é o de propiciar uma prática pedagógica associada à formação profissional e cultural mais ampla. Coincidindo em parte com a proposta gramsciana de escola unitária.

Quanto aos estudantes egressos, dos onze questionários coletados, apenas três responderam que é positiva a proposta de integração, “pois os alunos já saem do Ensino Médio preparados para encarar o mercado de trabalho”.

Em relação às ambiguidades mais observadas, destacaram-se as seguintes:

- *“Ajuda a encaminhar para o mercado de trabalho, porém o Ensino Médio é prejudicado, pois o assunto destas matérias fica resumido, pois é priorizada a formação técnico-profissional”*. A preocupação plausível aqui é mais uma vez a preparação para o vestibular e o ENEM. Cabe ressaltar que, conforme observação desta variável, o número é bastante expressivo, deixando em destaque esta preocupação dos estudantes, sobretudo quando estão cursando o último ano de estudos. Observa-se, desse modo, uma crise de identidade na proposta do IFMA em ofertar cursos integrados, segundo o parecer de muitos estudantes.

- *“Boa oportunidade para concluirmos o Ensino Médio e ao mesmo tempo termos uma profissão. Mas é muito cansativo, e pouco tempo para muita coisa: médio, técnico e estágio, sobrecarga de atividades”*.

- *“Soma na formação profissional dos estudantes, sendo uma preparação para a vida, mas os sobrecarrega devido ao tempo restrito e assuntos corridos, ocorrendo um bombardeamento de informações, que, normalmente, não são transformadas em conhecimentos”*.

Nas duas respostas acima, percebe-se o tema preocupante da acumulação de atividades e a má distribuição do tempo, prejudicando o processo do conhecimento. Este tema merece um debate mais amplo dentro da instituição, a fim de serem pensadas soluções para o problema apontado, uma vez que o mesmo se contrapõe diretamente ao que preconiza o PPP acerca da concepção de aprendizagem, quando assinala que esta “pressupõe liberdade e questionamento”, sendo que “o educando, nesse processo, deve ser concebido como um ser ativo, que pensa, sente, vive, tem dúvidas e formula hipóteses sobre o objeto do conhecimento” (PPP, 2010, p. 25). Para que ocorra isso, é preciso tempo, que é uma das queixas recorrentes dos estudantes. Daí a urgente necessidade de um debate institucional sobre este problema. Para isso, o filósofo-professor pode contribuir muito, à medida que se aprofundem os momentos de reflexão e encaminhamentos de fóruns de discussão sobre o referido problema.

- *“Na teoria é ótima, pois qualifica para o mercado e prepara para o ensino superior. Entretanto, na prática deixa muito a desejar, pois tanto o curso técnico quanto o médio acabam prejudicados, faltando correspondência de conteúdos, ora para um, ora para outro”*. É interessante notar nesta resposta que os estudantes percebem que ocorre uma distância entre os conteúdos das duas modalidades de ensino, o que inviabiliza a integração. Mais um item problemático, merecedor de uma reflexão mais depurada sobre o mesmo. Mais uma vez, a já assinalada crise de identidade na proposta de integração dos cursos no IFMA.

- *“Associa o Ensino Médio ao técnico, com possibilidade de nos capacitarmos mais cedo, porém nota-se desorganização em relação à carga horária, aos conteúdos, além de irresponsabilidade de determinados professores”*. O destaque inferido desta resposta incide sobre a falta de um planejamento institucional acerca dos cursos integrados, o que soa bastante preocupante.

- *“Ao mesmo tempo em que é uma saída viável para os jovens (até mesmo de baixa renda) que desejam ingressar no mercado de trabalho, às vezes, quando não trabalhada com responsabilidade pela instituição, acaba atrapalhando a carreira e desempenho do jovem”*.

Ressalta-se aqui o aspecto ético da responsabilidade, tão necessário para a dinâmica institucional de um centro de educação como é o IFMA, e que mais uma vez o PPP (2010, p. 26) faz referência à ética, “como princípio norteador das relações sociais”. Outra contradição apontada, merecedora de um repensar nossas práticas pedagógicas.

- *“O ensino é bom, com profissionais competentes, mas a estrutura para proporcionar esse ensino é péssima”*. As carências estruturais são elementos ainda muito presentes no dia-a-dia da escola, causando reclamações diversas entre os estudantes.

- *“É uma boa opção de qualificação profissional, mas muita gente entra no IFMA apenas focado no Ensino Médio. Então deveria haver opção para cursar somente o curso médio”*. É possível perceber com esta resposta uma vez mais o dualismo entre formação profissional e ensino médio. Algo preocupante, posto que a proposta dos cursos é integrar os dois processos formativos.

- *“Regular em alguns pontos, um exemplo, podemos citar que nem sempre os professores terminam a carga horária ou os assuntos são dados muito superficialmente. Porém, os professores estão sempre dispostos a tirar dúvidas”*.

Resposta ambígua, pois traz dentro dela duas posições contrárias sobre o mesmo ponto, que é a prática dos professores.

- *“Está mediana, pois deixa uma lacuna bem grande nas matérias do Ensino Médio. Alguns professores do técnico se acham bons demais, mas quando chega ao final do módulo mais de 50% dos alunos estão de recuperação. Logo, deixo uma pergunta: o problema está nos alunos ou nesses professores? Tem que ser feita uma metodologia que estimule o aluno a aprender de forma espontânea, pegando o seu máximo”.*

Vejamos que é importante destacar aqui que a palavra “metodologia” é citada para explicar o porquê de um rendimento não desejado nas matérias específicas dos cursos, além da carência de atenção já mencionada em relação ao Ensino Médio. O modo espontâneo, criativo e “desinteressado” de aprender pode também ser incluído no debate sobre a escola unitária de Gramsci, haja vista que, como já foi assinalado, a educação, em seu sentido mais amplo, ocorre necessariamente quando o estudante é levado a pensar de modo livre e consciente a relação do conhecimento com a realidade em que se situa enquanto ser humano. Por isso, é tão imprescindível que seja conduzido o processo de aprendizagem de modo a motivar a sensibilidade e a adesão do estudante ao referido contexto. A metodologia deve dar ânimo ao conteúdo, sem substituir, porém, o seu lugar. Ela não constitui um fim em si mesmo, mas pode contribuir muito para a meta, que é a educação filosófica dos estudantes. É importante considerar também que a opção metodológica do professor diz respeito aos seus valores éticos e à sua opção política, mediados pela compreensão teórica dos fundamentos do conhecimento, isto é, por uma epistemologia da ciência. Assim, não se trata somente de aplicar um método, mas de termos a clareza do papel do educador na sociedade, no sentido de demarcar as reais contribuições da práxis educativa ao contexto social, político e cultural em que está inserida a formação acadêmica dos estudantes, assim como o direito inalienável dos mesmos pela apropriação contextualizada do conhecimento da filosofia, da ciência, da arte e de sua formação profissional técnica.

- *“É uma boa oportunidade para o mundo capitalista, mas não creio que seja a melhor para relação aluno/conhecimento”.*

Uma reflexão sobre esta resposta nos remete à questão de atrelar a Educação profissional técnica de nível médio exclusivamente às demandas do mercado capitalista. A limitação de visão político-pedagógica neste caso seria

devido à atenção exclusiva dada às demandas do mercado de trabalho, e o substancial esvaziamento no processo do conhecimento na escola, que deve ocorrer com o domínio e a contextualização dos conteúdos.

Vale destacar que para Gramsci (1984) a educação filosófica não acontece fora de um contexto político, e que todo grupo social pensa um modelo de escola que se adéque a seus interesses de classe. A ação pedagógica é, portanto, um ato político. Com isso, seria ingenuidade desatrelar o mundo capitalista da realidade da escola de formação profissional. Entretanto, pela mesma razão, não se pode submeter a ação pedagógica à hipertrofia dos interesses do capital. Deve-se, desse modo, compreender o ser humano enquanto sujeito histórico, em sua dimensão mais ampla, pois, como assinala o pensador italiano “não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos” (GRAMSCI, 1984, p. 15).

Quanto aos estudantes egressos, uma resposta aponta para uma ambiguidade nos cursos integrados do IFMA, qual seja:

- “A avaliação dos cursos depende muito do objetivo do aluno. Um aluno que entra em um curso técnico no qual não quer seguir carreira, vai sentir um pouco de dificuldade em usar esses conhecimentos que o Instituto oferece para passar no vestibular. Quem quer seguir carreira no curso em que estuda, não terá sérias dificuldades. Claro que ainda há muita coisa a melhorar, como uma maior interação entre as disciplinas (trabalhos interdisciplinares)”.

A resposta mais uma vez evoca o dualismo existente entre formação propedêutica e formação técnico-profissional, e o conseqüente reflexo disso na visão que o estudante passa dos cursos integrados, ressaltando inclusive a necessidade da interdisciplinaridade para solucionar esse dilema. Vale ressaltar que este tema está contemplado no PPP (2010, p. 28), a respeito da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos, “como princípios presentes na prática pedagógica e didática, dando significado ao aprendizado, condições de vincular teoria e prática, possibilitando a compreensão dos conhecimentos para o uso cotidiano”. Ocorre que ainda não sabemos como executar o que o PPP propõe como pistas para solucionar o problema da falta de identidade nos cursos. Eis um dos nossos grandes problemas a serem enfrentados pelo conjunto da instituição: direção, professores, estudantes, setor pedagógico, administrativos. Este está sendo, segundo me parece, o nó górdio

da tese da integração dos cursos integrados no IFMA. A prática interdisciplinar me parece ser um caminho possível a fim de dar conta desta demanda. Como dar vida a este discurso constitui o ponto-chave deste problema e ao mesmo tempo um desafio para os filósofos-professores.

Quanto aos aspectos negativos, os principais pontos destacados foram:

- *“Muito ruim, pois os alunos não podem dedicar-se integralmente aos cursos do Ensino Médio (preparação ao vestibular). A carga horária para o Ensino Médio é reduzida. Sem contar que a maior parte dos alunos não estão interessados no curso e optam por outros no vestibular. Deveria haver uma preparação separada”*. Trata-se aqui mais uma vez de uma crise de identidade, tendo como ponto central o interesse por cursar uma universidade, e não seguir carreira na profissão que está sendo formado.

- *“Apresenta falhas, a carga horária é muito pesada, corrida e compactada, fazendo com que os alunos tenham rendimento mínimo tanto no ensino técnico quanto no médio”*.

- *“A carga horária e os horários semanais estão deixando todos cansados, tanto os professores quanto os alunos, além do pouco tempo e muito assunto para poucas aulas”*.

- *“Ruim, pois os alunos não recebem os conteúdos necessários, reduzindo o tempo das matérias”*.

As três respostas acima acenam para o problema da compactação da carga horária, que denota um desequilíbrio nas atividades desenvolvidas nos cursos integrados, fator este de muita reclamação entre os estudantes.

- *“Seria bom se houvesse um planejamento adequado para as duas áreas (médio e técnico). No nosso curso, não houve um pingão de planejamento, sendo assim complicada a nossa educação; deveria ser administrado de forma melhor, pois se mostra falho”*. Mais uma vez observa-se na observação do estudante o dualismo e a ausência de planejamento para a formação dos cursos integrados.

- *“É confuso, pois a impressão que eu tenho é que não aprendo nada, pois fico perdida, sem saber se me foco só no Ensino Médio ou se me dedico mais ao técnico”*. Ocorre mais uma vez o fenômeno do dualismo pedagógico entre as duas áreas, deixando no estudante a sensação de confusão sobre o que fazer ou priorizar enquanto atividades de aprendizagem. A ausência de um direcionamento claro da política de ensino da instituição pode acarretar este tipo de imagem na

mente dos estudantes. Se os cursos são integrados, então não haveria razões para este conflito de identidade sobre o objetivo do ensino ministrado no IFMA. Trata-se, portanto, de retomar a discussão sobre a relação desta estrutura curricular que aponta para a escola unitária de Gramsci, e sua prática ainda fragmentada pelo dualismo entre discurso propedêutico e formação técnica.

Este tratamento não se vincula apenas ao contexto do ensino, mas implica necessariamente no destaque à compreensão de práxis educativa, em sua direta correlação com as diretrizes e concepções pedagógicas que norteiam a mediação pedagógica dos cursos integrados do IFMA. Sem esta cobrança interna, não se avança rumo à superação deste dualismo que tanto engessa a não realização de uma escola omnilateral como apregoam Marx e Gramsci.

Aqui a contribuição da filosofia é decisiva, posto que ela aponta para uma prática de ensino integrada, à medida que possibilita a organicidade do pensamento pelo contato vivo com a história da filosofia e da ciência. A filosofia contempla então a exigência da escola unitária, por meio de um ensino omnilateral, que prepara intelectualmente (por meio de uma cultura geral consolidada), desenvolve habilidades físicas (por meio do cultivo da prática esportiva), ao mesmo tempo em que garante o aprendizado profissional (por meio da formação científica e tecnológica). Por isso Gramsci (2000, p. 41), enfatiza a necessidade de integrar “o trabalho acadêmico tradicional com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho”. Este item constitui de fato o ponto-chave da escola unitária, uma vez que, segundo Manacorda (1991, p. 85), implica na “reunificação das estruturas da ciência com as da produção”. Como pensamento de conjunto, por isso mesmo necessariamente formativo e transformador, a filosofia possui o diferencial de apontar este caminho multifocal, holístico, omnilateral, enquanto uma resposta prática, que enriquece a compreensão do papel da educação profissional, assim como nos desafia a pensar soluções exequíveis diante da fragmentação didática e da formação dualista em que ainda nos encontramos.

- *“Não sou muito a favor, pois acho que, na maioria das vezes, acaba complicando a vida do aluno. Nós temos que separar os conteúdos para não nos prejudicarmos”*. Muito interessante este depoimento, demonstrando mais uma vez que existe, segundo um número considerável de estudantes, uma prática não integrada nos cursos “integrados” do IFMA, Campus São Luís Monte Castelo. Mais uma vez, o tema da interdisciplinaridade emerge como elemento de contraponto a

esta problema. Devemos, pois, consultar e criar condições de concretizar o PPP (2010, p. 28).

- *“Em relação ao ensino, eu considero que se encontra em um estado de calamidade, ou seja, não há interesse nem por parte do professor de algumas matérias e de alguns alunos”.*

- *“Ruim, pois a formação de ambos os cursos é prejudicada pelo ritmo desumano de atividades acadêmicas. Além disso, é raro perceber nos profissionais da Instituição preocupação com os estudantes”.* Além do cansaço, a resposta nos coloca mais uma vez a questão ética da preocupação dos profissionais em relação aos estudantes.

Quanto aos estudantes egressos, os principais pontos negativos assinalados foram apontados em sete respostas:

- *“A constituição de um curso médio integrado necessita de melhor acompanhamento e estrutura da instituição, uma vez que a sobrecarga de estudos possa ser amenizada com tais ações. Assim, necessita de mudanças estruturais e maior comprometimento dos docentes envolvidos no processo de aprendizagem, para que assim os discentes se predisponham a estar mais envolvidos no ambiente acadêmico”.*

- *“Pouco tempo para amadurecer a escolha de uma profissão. O tempo deveria ser maior, voltar a ter quatro anos de duração”.*

- *“Desgastante, pois foi pensado mais em quantidade de aulas, no caso poucas para compactar um curso de Ensino Médio e técnico, e não na qualidade das mesmas”.*

- *“Antes de entrar no IFMA, via o ensino médio integrado como um caminho mais rápido ao primeiro emprego. No entanto, conciliar o ensino médio com o técnico é bastante cansativo e enfadonho”.*

- *“Muitos contratemplos. Ensino Médio sem tanta atenção para o vestibular. Quanto ao ensino técnico, a qualidade é boa, mas muitas vezes por falta de incentivo da própria instituição, deixa um pouco a desejar”.*

- *“Ineficiente e conturbado. A escolha de uma profissão precocemente em geral propicia um desencantamento com a área. Soma-se isso a falta de estrutura das instituições de ensino”.*

Como se observa, as respostas não se distanciam tanto das variáveis já apontadas, e de suas possíveis soluções práticas. Passemos, com isso, para a segunda questão.

As respostas colhidas na segunda questão⁴⁷ puderam ser diferenciadas do seguinte modo: I) pelo grau de aceitação da presença da Filosofia nos cursos integrados do IFMA, II) pelas ambiguidades presentes no processo, III) pelos aspectos negativos, e IV) e pelas respostas vagas.

A maioria das respostas obtidas enfatiza a importância e a necessidade da presença da Filosofia nos cursos integrados do IFMA. Não irei expor todos os comentários, mas, assim como na primeira questão, busco destacar os pontos relevantes de cada resposta, a fim de encontrar temas afins sobre as mesmas. Vale ressaltar que foi totalizado o número de cento e noventa e dois (192) questionários destacando a importância da Filosofia nos cursos integrados do IFMA, isto é, um número bastante expressivo, acenando para uma grande aceitação da Filosofia por parte dos estudantes. Assim, os temas mais recorrentes foram:

- *“Ajuda os alunos a formar um senso crítico, cidadãos críticos para o meio social; não aceitando tudo o que é imposto, o que permite ao indivíduo uma maior reflexão acerca das questões do seu cotidiano e contribui para a construção de uma postura mais crítica e menos passiva”*. Sobre o senso crítico, e sua relação não restrita à disciplina de Filosofia, assinala Gallo de que existe na filosofia uma atitude constante de:

Não se contentar com as explicações corriqueiras, com a *doxa*, com as facilidades oferecidas por uma literatura barata e pela mídia eletrônica ainda mais diluída; mas experimentar, buscar estados alterados, buscar o diferente, o desviante, o devir. (2000, p. 192).

Por meio de uma condução crítica do processo de ensino, a filosofia exerce tanto uma criação conceitual quanto uma resistência política, a fim possibilitar uma crítica radical aos estados inalterados da *doxa*, isto é, da opinião comum que situa as relações sociais dentro de um mesmo esquema utilitário. Por desbravar caminhos novos, questionar o que está posto como “verdade”, a filosofia nos coloca diante do desafio de exercer a liberdade política do pensamento, quebrando com o processo de alienação em massa que acompanha o percurso da escola na sociedade contemporânea. Ela instiga a curiosidade, levando a uma

⁴⁷ “O que você pensa da presença da Filosofia nos cursos integrados do IFMA?”

relação constante com o ato de perguntar. Uma atitude filosofante é sempre crítica, à medida que refaz o processo da dúvida, implicada na construção de algo novo, isto é, o encantamento pelo saber. Assim, conforme assinala Ghedin:

A crítica constitui um processo atingido pela reflexão e cujo ponto de partida é a pergunta. A possibilidade de perguntar-se sobre algo pode instaurar um exercício reflexivo-crítico. Nesse sentido, a formação da consciência é um processo vital, ou seja, o ser humano humaniza-se quando se interroga. (2008, p. 62).

É este, com efeito, um dos sinais de que o ensino de filosofia deva garantir a experiência do pensamento filosófico no dia-a-dia da sala de aula, tendo o estudante contato com as diversas abordagens de conhecimento em que é levado a experimentar na escola. A crítica não é exclusiva da Filosofia. É um elemento fundante do pensamento humano. Por isso, não é a disciplina de Filosofia em si que garante a crítica, mas a postura crítica, enquanto fator integrante da atitude filosófica, que instaura um novo modo de atuar da escola e dos professores em conjunto com o contexto social e político em que se inserem historicamente.

- *“Importante, pois ajuda os alunos a refletir sobre o mundo, a ver o mundo de outra forma e a ter suas próprias ideias, nos ajuda a entender o passado e o presente, alguns pensamentos, atos e costumes, ou seja, a filosofia é o exercício do pensamento; incentiva a pensar”*.

- *“A filosofia ajuda na formação de cidadãos conscientes, não apenas a dimensão técnica; antes de sermos técnicos e agirmos através da racionalidade, somos também seres humanos; contribui na forma humanitária, ajudando a humanizar a instituição”*.

- *“É uma das poucas aulas em que temos uma liberdade para exercer o pensar, já que na maioria das outras nós só recebemos informações e teorias prontas e não temos muito como contestar. É um momento de desenvolver a criticidade”*.

- *“Importante, pois ajuda o aluno a pensar por conta própria, a filosofia não só como ensinamento, mas como meio de abrir as mentes”*.

As respostas acima destacam além do senso crítico, a ênfase ao exercício do pensar, da formação humanista possibilitada pelo ensino da Filosofia, como meio de oferecer liberdade de pensamento aos estudantes.

- *“É necessário esse momento para reflexão dos alunos. No caso do curso de Informática, foi na disciplina de filosofia que estudamos a lógica, base para as demais disciplinas técnicas”.*

Aqui, se percebe a importância da relação de conteúdos da Filosofia com a formação técnica dos estudantes. Por isso tão importante é esse destaque. Ora, uma das razões da Filosofia na escola é justamente a de quebrar com a visão fragmentada do currículo disciplinar, não dialógico, que por anos e anos vem transmitindo a concepção de ensino como discurso retórico, fixado por eixos temáticos acumulativos, que apenas obrigam os estudantes a decorarem informações desconectadas do contexto social em que se insere o conhecimento científico, a fim de responderem a algumas questões no dia da prova. Não obstante, é possível perceber conexões entre a filosofia e a ciência, como atesta a resposta assinalada. Devemos então estender este diálogo para o conjunto das disciplinas, fazendo ocorrer de fato a interdisciplinaridade na escola. Contudo, conforme assinala Ghedin (2008, p. 105), “desligar-se dessa visão parcelada do saber é possível, quando se assume com profundidade o papel do ensino”. O que está em jogo aqui não é apenas o papel da Filosofia enquanto disciplina, mas uma reviravolta na concepção de escola e de sociedade que se pretende construir e de “que modelo de cidadão queremos formar” (Idem). Um ser humano voltado para ocupar um lugar no mercado, ou um ser humano que pensa, intervém e assume o seu papel de cidadão, responsável pelo mundo que habita, sensível à beleza do mundo, e ao mesmo tempo alicerçado por uma sólida formação técnica e política. Este é o dilema da escola de um modo geral na sociedade contemporânea.

- *“É necessária, apesar de não ser valorizada pelos alunos, porque alguns professores não adéquam suas aulas para os alunos”.* Merece destaque, pois ela gira em torno da questão metodológica, também contemplada pelo PPP (2010, p. 25), ao assinalar que: “o papel principal do professor deverá ser o de contribuir de forma positiva para que o educando torne-se protagonista de sua formação”. Daí a importância deste item, como elemento decisivo para o bom êxito do processo de ensino de filosofia.

- *“Muito necessária, porque nos garante refletir sobre a vida, e a não sermos apenas massa de manobra e assim aprendermos a pensar, principalmente, em nossa vida profissional”.*

- *“É importante, pois incentiva o aluno à reflexão, ao uso da crítica no dia-a-dia, cria uma mente mais capacitada para a participação nas questões políticas e sociais da sociedade”.*

Além do uso da crítica, o envolvimento com a reflexão e o exercício da cidadania são destacados nas duas respostas anteriores, como elementos fundamentais para a formação de uma consciência filosófica em nossos estudantes.

- *“Como disciplina, a filosofia torna-se essencial para a formação psicológica de cada ser, tornando-o ser pensante diante das provações da vida. Ela também instiga à reflexão, ao pensamento antes de realizar qualquer ação, seja na escola, seja no dia-a-dia (rotina). É um excelente incentivo à nossa vida, até mesmo nos relacionamentos”.* Destaco, por meio deste comentário, a possibilidade de que os professores de filosofia podem levar os estudantes ao exercício da crítica, nos aspectos valorativo e ético, contribuindo de forma direta para uma reflexão mais profunda sobre a dimensão psico-social dos mesmos.

- *“Bem, matérias humanas como a filosofia exigem professores capacitados que saibam explicar a matéria de forma didática, pois é uma matéria que temos que exercitar o cérebro com debates sobre vários assuntos”.* Dois destaques nesta resposta merecem reflexão. Um, é a expressão “matérias humanas”, levando àquele dualismo entre ciências exatas e ciências humanas, tão presente ainda em nosso ambiente acadêmico. Outro é o fato da resposta nos colocar o aspecto da capacitação dos professores, o que para o ensino de filosofia recai sobre a questão da formação filosófica do professor. Vale um destaque em relação a esta consideração que separa humanismo e cientificismo. Sabe-se que este é um meio de falsear o processo de exclusão na sociedade capitalista, privilegiando um setor que pensa e outro que executa tarefas, sem saber explicar suas razões. O resultado disso é a cisão entre mundo da vida e academia, ou entre mundo do trabalho e escola. Por isso, devemos estar atentos a esta proposição, contrapondo o conhecimento filosófico, enquanto ampliação da práxis educativa, como elemento estratégico para ultrapassar esta pseudo-autonomia da técnica sobre a reflexão teórica.

A falsa tensão entre humanismo e tecnologia, entre teoria e prática, entre Filosofia e ciência nada mais é do que a consequência de uma disputa ideológica sobre a função social que o ensino deve cumprir. As correspondentes atitudes de valorização e de diferenciação dos diversos saberes ou disciplinas são, por sua vez, agravadas pelos interesses dos diferentes grupos profissionais que, sob a justificativa

da função propedêutica de caráter profissionalizante, incidem de maneira decisiva na preponderância de algumas matérias sobre as outras. (GHEDIN, 2008, p. 104).

Tratando-se de uma proposta crítica e emancipatória, a inserção dos conteúdos filosóficos na realidade dos cursos integrados do IFMA é, com isso, condição fundamental para a quebra deste modelo dicotômico, que reduz a prática docente ao aparelhamento tecnicista do ensino aplicado à especificidade de um manejo tecnológico, muitas vezes distanciando da vida social dos estudantes e da realidade política como um todo.

- *“É uma disciplina que é um pouco compactada, e precisa ser passada com mais vigor e atenção, pois a maioria das matérias que se apresentam como uma “ciência aberta” são deixadas de lado; deveria haver um maior comprometimento e interesse por disciplinas humanas”*. Vale ressaltar, além do que destaque na questão anterior, o aspecto ético do comprometimento com o ensino filosófico. Este comprometimento não diz respeito apenas à função acadêmica do professor, mas à sua diferenciação no espaço escolar como educador, isto é, aquele que transcende o previsível, buscando nesta inserção ampliar o olhar dos estudantes diante de um saber fragmentado e alienante, também motivado pela indiferença à real possibilidade de uma aprendizagem filosófica.

- *“Acho interessante, porque a filosofia nos ajuda a refletir e criar nossos próprios conceitos e isso acaba ajudando a refletir sobre nossos objetivos e expectativas em relação ao curso”*. É muito importante perceber a rica contribuição desta resposta, que incide basicamente sobre dois aspectos precípuos, a saber: I) a autonomia que o ensino de filosofia propicia em conduzir os estudantes à elaboração conceitual, que é própria do conhecimento filosófico, e II) a inserção dos conteúdos filosóficos na realidade dos cursos integrados, o que é fundamental para o lugar da Filosofia como disciplina em nossa instituição.

Com efeito, sobre a questão da autonomia, vale notar a relação direta do ensino de filosofia com a garantia de uma práxis emancipatória, em vínculo estreito com a postura ética e política que o estudante deverá conduzir sua trajetória individual e coletivamente em termos de uma construção profissional responsável e cidadã. Por isso, faz-se imprescindível pensar em que parâmetros éticos este caminho ocorrerá. Desse modo, os cursos de formação profissional no IFMA devem poder proporcionar esta prática pedagógica crítica e emancipadora, que rompe com

o academicismo estreito da linguagem científica, ainda fechada em torno de seus olhares e discursos distantes dos reais problemas que afligem a escola e seu contexto social, político e cultural.

O ensino de filosofia deve abrir caminhos para o diálogo entre formação científica e inserção social e política, à medida que elabora reflexões aprofundadas sobre o sentido da formação profissional dos estudantes. Assim, a contribuição para a autonomia intelectual dos estudantes constitui a mola mestra para desencadear um processo vivo de construção coletiva do conhecimento filosófico enquanto pensamento criterioso e sistemático que envolve todo o universo educativo, ético e político da escola de formação profissional. Esta reflexão crítica, que implica em autonomia e cidadania, também evitará o dualismo entre teoria e prática. É, pois, de dentro do âmbito filosófico que se impede a ocorrência de uma escola que apenas “teoriza” conteúdos sem apresentar respostas concretas para os problemas vividos em sociedade, e no próprio dia-a-dia dos estudantes. Fecunda é a observação de Paulo Freire, ao nos dizer que: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria-Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2003, p. 22). O que deve implicar necessariamente em um caminho fecundo de estreita ligação entre a elaboração teórica proveniente da formação filosófica e científica, e a experiência formadora mediada pela contextualização dos conteúdos transmitidos pela escola à realidade social em que a mesma se situa. Sem a composição da filosofia da práxis, torna-se sem alicerce este processo urgente de re-elaboração político-pedagógica, inclusive do papel social da escola de formação profissional dentro do contexto da sociedade capitalista contemporânea.

- *“É uma presença importante, pois nela aprendemos e compreendemos melhor as coisas do nosso cotidiano, de modo que possamos refletir melhor sobre os assuntos e, com isso, colocar nossas opiniões; ajuda expressar nossa opinião, saindo daquela ‘decoreba’ diária”.* Mais uma vez o tema da autonomia intelectual por meio do exercício do pensar merece destaque, além da compreensão mais profunda da realidade que nos rodeia, e do sentido que esta atividade tem para os estudantes. Ligando-se ao fato de apresentar a filosofia como elemento integrador de uma formação profissional crítica e emancipadora, a concepção de “escola unitária” propugnada por Gramsci (2000) introduz nova leitura acerca do que significa um ensino voltado para a ciência, para a formação cultural e para a

cidadania. O estudante percebe paulatinamente que ele não está isolado do conjunto em que se faz história, enquanto sujeito, ao mesmo tempo em que compreende a importância de um conhecimento vivo, sem distância com a prática cotidiana e seus amplos desafios dados objetivamente.

No IFMA, o desafio é não apenas ofertar cursos para demanda profissional, mas instaurar uma vivência pedagógica que aponte para outro caráter propedêutico, mais próximo da dinâmica contraditória presente na estrutura social capitalista. Sem essa procura, a formação profissional torna-se algo limitado a memorizar fórmulas e conceitos que não apontam caminhos para a autonomia intelectual e, por consequência, à inserção social e política dos conteúdos filosóficos e científicos no complexo sistema de relações sociais. O desafio do ensino de filosofia no referido contexto social é, com isso, alargar as possibilidades de formação para além do mero receituário mercadológico, fazendo da escola um instrumento estratégico de contraponto ideológico ao processo de alienação instalado pela perpetuação da máquina capitalista. Por isso, vale destacar a consideração de Gramsci, ao assinalar que:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e imprestando-lhes um novo conteúdo. (2000, p. 40).

Destarte, não faz nenhum sentido dar um destaque isolado ao conteúdo específico das disciplinas técnicas, se o tema para aprofundamento em questão é a integração dos cursos na escola de formação profissional. Esta é uma prática que ainda dificulta a condução da práxis educativa ao patamar da escola unitária pensada por Gramsci. Este “novo conteúdo” a que se refere o pensador italiano não apenas impede o mascaramento ideológico entre trabalho intelectual e trabalho industrial, como também promove a quebra de um conjunto de práticas não inseridas na opção pela transformação das relações de dominação dentro da sociedade capitalista. Por isso, torna-se necessário o trabalho formativo propiciado pela filosofia, que, dialeticamente, situa o sujeito na história, sem dela valer-se para isolar-se como um objeto de conhecimento livresco, ou de demandas conceituais distantes dos efeitos implicados no uso da ciência nas dimensões social, política, cultural e ambiental. O estudante, enquanto sujeito que busca um novo olhar para a formação cultural transmitida pela escola, encontra-se situado enquanto um ser de

responsabilidades diante da vida, de modo a pensar coletivamente em soluções possíveis e desejáveis para os problemas vivenciados em sociedade. Assim, ratificando esta tese, assinala Rodrigo que:

O que permite que significados objetivos se tornem subjetivamente significativos é o vínculo pessoal que se cria entre o sujeito e o conhecimento por meio do interesse que o impulsiona e o motiva. (2007, p. 45-46).

O significado filosófico dado ao cotidiano da vida social será, portanto, a ponte capaz de oferecer sentido ao ensino de filosofia na vida dos estudantes.

- “Muito importante, pois é o momento da razão, reflexão e sabedoria. O mundo de hoje dá mais importância a matérias exatas, mas é com a filosofia que você pode entender você e o seu redor; ela mostra ao aluno que nem tudo é cálculo e o ajuda a pensar, analisar e ter uma opinião formada de várias situações da vida; afinal, não devemos nos acomodar com tudo e achar que devemos nos importar só com aquilo que é ‘importante’ para o curso, sendo uma forma de quebrar o ensino pesado e voltado apenas para o mercado de trabalho, aplicado em instituições de ensino integrado”.

Um dos aspectos importantes desta fala está na expressão de uma “quebra no ensino pesado”, voltado apenas para uma dimensão da formação, a instrução tecnológica, não permitindo ao estudante o contato com a reflexão filosófica acerca do valor da ciência e de suas implicações para o dia-a-dia da vida em sociedade. Tal movimento exige do professor uma práxis educativa, a ponto de não permitir que o discurso científico seja transformado a um receituário pronto e acabado. O que vale também para o ensino de filosofia, uma vez que este não se encontra isento de equívocos metodológicos. A este respeito, é sempre importante destacar a reflexão de Paulo Freire, quando observa:

Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (2003, p. 47).

O ensino de filosofia deve, com isso, poder ampliar os horizontes da própria concepção de Educação profissional técnica de nível médio, por meio de uma epistemologia⁴⁸ do ensino das ciências aplicadas à escola profissional. A este

⁴⁸ O termo “epistemologia” é empregado aqui no sentido de uma busca acerca dos fundamentos do processo do conhecimento produzido historicamente, por meio de uma reflexão rigorosa e sistemática

respeito, fecundo é o comentário apresentado por Gramsci de sua concepção de trabalho enquanto princípio educativo. O caráter omnilateral do ensino filosófico levaria a não separação entre produção acadêmica e atividade humana na vida social. Como é sabido, no método de ensino encontra-se um dos entraves da relação confusa, e por vezes, fragmentada da escola que visa oferecer formação profissional, sem pensar os fundamentos da ciência e da técnica. Por isso Gramsci salienta que a prática social para ser emancipadora deve ser pensada por uma atividade intelectual orgânica, sem fragmentar ciência e trabalho. Assim, conforme assinala o pensador italiano:

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2000, p. 52-53).

Os filósofos-professores devem e podem articular este espaço de construção emancipadora com os seus pares. Caso não façamos acontecer este movimento orgânico, muito provavelmente continuaremos a ouvir os estudantes falarem de coisas “importantes para o curso”, e coisas não tão importantes para seus interesses futuros, como as ditas “matérias humanas”, ou “ciências abertas”. Comentário que ratifica ainda mais o dualismo pedagógico em que, segundo muitas respostas dos estudantes, se situam os cursos integrados do IFMA, desse modo adiando para um tempo distante, e por que não dizer improvável, a realização da propalada “integração” entre ciência, tecnologia e mundo do trabalho.

- “A disciplina filosofia é diferente das outras. As demais disciplinas são regidas por cálculos, fórmulas, conceitos, que induzem as pessoas a apenas repetir o que leem. A filosofia tem um grande diferencial: permite a interpretação, o que proporciona às pessoas oportunidade de pensar e refletir sobre determinados assuntos e como consequência, tem-se a formação de uma consciência crítica e racional sobre diversas coisas, inclusive no mercado profissional e na vida pessoal. A filosofia permite a formação de pessoas que têm uma posição mais firme, decidida e crítica, o que influencia a não adequação ao sistema”.

O diferencial a que se refere a resposta implica em pensar o porquê da presença da Filosofia na escola, de um modo geral. Antes mesmo de vislumbrar a forma como será conduzido o ensino, isto é, os seus métodos de ensino, a atitude filosofante instiga o pensamento reflexivo, que elabora conceitos de modo a repensar a existência humana no mundo. Então, a consciência crítica e racional a qual faz alusão a resposta encontra-se como elemento fundamental para que seja possível encontrar novos olhares sobre a escola, e por isso, novas leituras do mundo em que esta se encontra.

O senso crítico é resultado de trabalhoso amadurecimento efetivado pela leitura dos diversos discursos, pela reflexão e pela prática. Desse modo, a curiosidade intelectual torna-se um instrumento formador das condições para o senso crítico. (GHEDIN, 2008, p. 62).

À medida que emerge este olhar diferenciado, propiciado pela atitude filosofante, pelo seu profundo estado de ir buscar novas possibilidades de análise e compreensão históricas, cresce também a elaboração de uma práxis orgânica, responsável por traduzir em um plano mais amplo de intervenção social, o caráter emancipador que deve conduzir a presença da ciência e da formação cultural propiciadas pela escola.

Por tal consideração, a realidade deixa de ser algo passivo, estático, e passa ser construída pelas relações históricas de sujeitos livres e conscientes de seu papel social. A educação filosófica é libertadora, quando é capaz de romper com os limites impostos pela distância entre discurso acadêmico hermeticamente fechado, e a realidade da vida social, até então desfocada dos interesses da ciência.

Quando ocorre a práxis educativa, essa distância acaba, pois o que se pretende não é simplesmente formar pessoas ajustados para o mercado, mas promover a devida abertura para o pensamento crítico, que procura ler e intervir na realidade de modo a propiciar um diálogo amplo com os problemas concretos, advindos dos fossos produzidos pela realidade social injusta em que ainda sobrevive a maior parte da humanidade no mundo capitalista contemporâneo.

Destarte, faz sentido estudar filosofia, no momento em que a realidade do discurso filosófico amplia nossa possibilidade de inserção livre e consciente no mundo da vida social.

No que diz respeito a comentários ambíguos, três respostas foram apresentadas. Como, por exemplo, respostas como estas:

- *“Muito importante, pois a pessoa precisa muito de filosofia, mas acho que tem muita carga horária”.*

- *“A maioria dos professores contextualizam a aula e nos envolvem em trabalhos que nos fazem pensar e refletir. Mas outros professores não se tornam efetivos a ponto de prender a atenção dos alunos e a aula acaba se tornando chata”.*

- *“Bom, mas é mais uma matéria dentre as trinta e duas que temos, talvez por isso preferíamos não ter”.*

Constituem assertivas que destacam temas relacionados à carga horária da disciplina, a atuação dos professores e a estrutura curricular dos cursos integrados do IFMA, capazes de estimular muitos debates a respeito.

Em se tratando dos aspectos negativos, foram dadas seis respostas. Tais considerações devem suscitar uma análise atenta e rigorosa, a fim de colaborar com a prática pedagógica dos professores de filosofia. Embora sendo em um número reduzido, mas é importante a reflexão sobre as mesmas.

- *“Somente serve para aqueles que visam a fazer vestibular, mas em raras exceções são necessários alguns conceitos ao curso”.*

- *“Poderia ser muito melhor, hoje os professores estão muito voltados para o ‘aprender a aprender’”.*

- *“É uma matéria não muito importante na área técnica, mas é ensinada só por obrigação no ensino técnico”.*

- *“Para mim, não serve pra nada”.*

- *“Pouco trabalhada devido o tempo. Em algumas turmas carregadas de macetes de questões de vestibulares”.*

- *“A carga horária devia ser resumida e para dar mais espaço à Biologia, Física”.*

Como se observa, as respostas trazem problemas diversificados e também considerações contraditórias, como, por exemplo, mais uma vez em relação à carga horária da disciplina. Considerações próprias de uma pesquisa que permite, dialeticamente, ouvir as contradições que fazem parte do processo de construção desta presença nos cursos integrados do IFMA, e acenar, diante deste embate, para novas possibilidades de elaboração teórico-prática.

Sobre respostas vagas, foram coletadas dez respostas. Considerações que, por sua dificuldade em expor claramente as ideias, e destacar variáveis

temáticas para análise, acabam não acrescentando muito no andamento da análise, como por exemplo:

- *“Acredito que seja importante”.*
- *“Muito bom, porque faz parte do Ensino Médio”.*
- *“É de uma importância enorme ter a filosofia nos cursos”.*
- *“Uma excelente ideia, porém pouco aproveitada”.*
- *“A presença da filosofia é indispensável”.*

Em relação aos estudantes egressos, apenas uma resposta considera insuficiente a carga horária da disciplina, sendo “prejudicada pelo modelo pedagógico da instituição”. Como não se aprofunda na questão, é arriscada qualquer consideração que se possa fazer além disso, uma vez que nos faltam elementos de crítica na resposta dada para ampliar a reflexão. Destaco, porém, uma das dez respostas dadas sobre a importância da filosofia, que merece nossa atenção:

- *“Acho imprescindível. Não podemos construir pessoas com autonomia profissional e de pensamento sem pensar em filosofia, sem reflexões e análises. A falsa ideia de que a filosofia é desnecessária é um ideal arcaico para formação de pessoas alienadas. Se quisermos ter uma sociedade com pessoas bem informadas, capazes de fazer análises aprofundadas sobre questões do cotidiano e da sociedade, capazes de pensar, teremos que ter sempre a filosofia no âmbito escolar”.*

Como em Gramsci, o ponto central aqui em destaque é a necessidade de uma educação filosófica, no sentido em que, para ele, ser filósofo constitui “ter uma concepção do mundo criticamente coerente” (GRAMSCI, 1984, p. 13). Cumprir exercer na vida social o papel de elemento integrador de práticas justapostas, como, por exemplo, a tensão observada entre ciência e mundo do trabalho.

Torna-se urgente mobilizar esforços para que na escola a vivência da filosofia seja muito mais que um acerto de contas com a história da filosofia, coisa que, a meu ver, destoa profundamente do caráter pedagógico da Filosofia como disciplina curricular na escola. Nesse sentido, Gramsci assinala que o intelectual orgânico é aquele que possibilita a passagem de uma estrutura parcial de mundo para a histórica realização da cultura de formação para o exercício pleno da vida política. Assim, segundo ele:

Não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. (GRAMSCI, 1984, p. 21).

Além de justificar o caráter imprescindível da formação filosófica, esta assertiva nos remete também sobre a presença da Filosofia como campo de debate profícuo com as demandas emergentes da vida social e do conhecimento científico. Pensar o intelectual na dimensão política é, por isso, dar ao ensino de Filosofia o seu lugar de organizador do pensamento e das ideias nos espaços de formação pedagógico-política, que visem inserir, em sua concepção de ser humano e de mundo, a práxis educativa como caminho possível de realização de um novo momento para a formação profissional no Brasil, em que sua proposta de construção de cidadão seja, além de uma consolidada formação técnica, a compreensão política de seu tempo histórico, bem como de sua sensibilidade estética, mediada pela formação cultural inserida na realidade social da escola e do mundo em que a mesma se insere.

Observaremos agora a terceira questão⁴⁹. O roteiro da análise seguirá a mesma estrutura da segunda questão. Passemos então aos comentários que acentuam as contribuições da disciplina Filosofia nos aspectos profissional, pessoal e de cidadania.

Muito parecido com o resultado da segunda questão, os números trazem um levantamento bastante positivo sobre o olhar dos estudantes à importância da filosofia em questões chave para o seu processo de construção psico-social, ético, político, afetivo e cultural.

Assim, houve o número de cento e noventa e sete respostas (197) acenando positivamente para a presença da Filosofia na escola. As respostas ambíguas foram três ao total, respostas negativas também em número de três e respostas vagas totalizaram oito. Seguindo o padrão analítico da questão anterior, destaco alguns comentários aproximando os temas mais recorrentes. Iniciemos, pois, pelos comentários a respeito da importância da filosofia.

- *“A disciplina filosofia tem o poder de construir pensamentos, pontos de vista que formam a personalidade de uma pessoa. No meu caso, como pretendo*

⁴⁹ “Qual a influência da disciplina Filosofia na sua atuação na escola, na sua dimensão pessoal e futuramente como profissional?”. Para os estudantes egressos, a pergunta foi a seguinte: “Que importância você atribui à Filosofia para a sua vida profissional, pessoal e de cidadão? Se estiver trabalhando na área, diga como isso se liga ao fato de ter estudado filosofia”.

seguir carreira no direito, a filosofia tornou-me mais crítica e me fez parar para refletir e questionar”.

- “Na escola e na vida, a filosofia me faz ter questionamentos mais profundos que antes não fazia com tanta frequência; me ajuda a desenvolver um conhecimento maior sobre todas as outras disciplinas. Futuramente como profissional, me ajudará a desenvolver trabalhos com olhos mais amplos, buscando desenvolver projetos com um pensamento mais questionável, logo mais seguro e completo”.

- “Com a filosofia consegui me tornar uma pessoa menos acomodada, agora eu procuro saber o porquê das coisas e não apenas com o que dizem, procuro interpretar as atitudes de pessoas e da sociedade, causando um bom reflexo na escola, no meu convívio social e como profissional”.

- “Como profissional, a influência da filosofia faz com que você pare para pensar muito mais, a entrar em crise para saber realmente em que seguir carreira, em que profissão”.

O ponto em comum das quatro respostas anteriores é o destaque apontado pelos estudantes a respeito da busca do ser humano por sair da acomodação, que é mediada pela reflexão filosófica, implicando em que os estudantes possam estabelecer relações mais amplas com o cotidiano da escola, assim como com questões ligadas às suas escolhas profissionais e relações interpessoais.

- “A filosofia é mais que uma matéria, mas sim uma lição de vida. Comecei a questionar sobre coisas que estão presentes na minha vida, mas que nunca prestei atenção, e isso me amadureceu muito. Por conta disso, acho que vou me beneficiar muito no âmbito profissional, porque comecei a ter outro tipo de pensamento, mais crítico”.

Esta resposta constitui um exemplo de como a disciplina Filosofia pode contribuir para tirar aquele “peso” das costas, metáfora que referencia a necessidade de dar um significado para a integração do conhecimento científico com a existência humana no mundo. Como afirma Alves (1994, p. 23), “o corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida”.

- “O contato com a filosofia nos impede de sermos pessoas alienadas. Depois que comecei a perceber a filosofia, me questionei a respeito de meus objetivos, vida, carreira, e também me questionei a respeito do rumo da sociedade”.

Vale ressaltar que esta resposta nos remete à limitação apontada por Marx ao se referir ao uso da ciência na sociedade capitalista como geradora de alienação para os trabalhadores.

A limitação do capital está no fato de que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica e a elaboração das forças produtivas, a riqueza universal, a ciência etc., aparecem como *alienação* do trabalhador que se comporta frente às condições produzidas por ele mesmo como frente a uma riqueza alheia e causadora de sua pobreza. (MARX, 2004, p. 48).

Este contato com a experiência filosófica modifica a percepção do sujeito sobre o mundo, uma vez que altera a correlação do ser humano diante daquilo que ele pensa, produz, realiza, projeta, como um processo de elaboração crítica e autônoma, impedindo, desse modo, conforme a contribuição marxiana, a alienação do trabalhador, o que ratifica a fala de Gallo (2000, p. 192), ao salientar que: “as experiências do pensamento que fazemos com a filosofia nos recolocam no mundo, numa outra perspectiva”.

- *“Na escola tive a vontade de participar mais ativamente dos projetos pedagógicos e rever como eu caracterizava as formas de conhecimento. Na vida, tento pensar a relação entre mim e as pessoas e as relações entre as pessoas, eu e o nosso meio social”*. Muito importante este comentário, à medida que aproxima a contribuição do ensino de filosofia com o universo da escola, e das relações pessoais e sociais que o ser humano constrói ao longo de seu percurso histórico.

- *“Buscar o conhecimento, o crescimento pessoal, a viver com ética e justiça; são pensamentos e conceitos que estão presentes na minha vida escolar e que pretendo levar para a minha vida profissional”*. Vale ressaltar aqui a relação com os valores éticos, que são elementos imprescindíveis não somente para a formação acadêmica do estudante, como também para a vida profissional, como salienta a resposta.

- *“No meu ponto de vista, a filosofia contribui para o desenvolvimento mental e psicológico. Quando me referi ao desempenho mental, falo na maneira de pensar, de refletir, e não “sorver” conteúdos e mais conteúdos. A filosofia quebra esta ideia de ‘escola monótona’”*.

Retorna com esta resposta o tema: “para que serve a escola e o conhecimento nela produzido?”. Este é de fato um problema complexo, em que exige de nós professores um longo processo de maturação de nossa prática

pedagógica e de tornar possível a experiência de uma escola ligada com os temas cotidianos, implicados na estrutura social do capitalismo globalizado. Destarte, aprender é gerar teias de relações com o mundo. Por isso mais uma vez Rubem Alves dialoga conosco, quando assinala que:

O desenvolvimento do pensamento, mais que um simples processo lógico, desenvolve-se em resposta a desafios vitais. Sem o desafio da vida, o pensamento fica a dormir... O pensamento se desenvolve como ferramenta para construirmos as conchas que a natureza não nos deu. (2003, p. 48).

A própria concepção de “conteúdo” se altera, quando pensamos a epistemologia do ensino de filosofia sob o enfoque dialético, haja vista que a teoria busca na realidade o seu processo de historicidade, sem o qual a filosofia e a ciência tornam-se discursos dissociados da vida. Daí a precípua necessidade de um conhecimento vivo, que incorpore o sentido do ensino da disciplina Filosofia com uma práxis educativa emancipatória. Como assinala Vázquez (1990, p. 213), “o conhecimento verdadeiro é útil na medida em que com base nele, o homem pode transformar a realidade”.

- *“A filosofia como matéria atua na capacidade de pensamento crítico; é uma matéria elementar na formação de qualquer indivíduo e profissional. Recebemos uma formação técnica, mas temos que ter uma mente formada sobre todas as dimensões”.*

- *“Influencia principalmente na minha visão acerca do mundo, que me faz questionar sobre as relações mais intrínsecas da sociedade, não aceitando aquilo que é imposto por conveniência, mas compreendendo. Embora seguindo uma carreira na área tecnológica, fora da atividade laboral, sabemos que estamos lidando com pessoas e não máquinas, sendo assim podemos nos relacionar melhor enquanto parte integrante dessa sociedade”.*

- *“Influencia nas três áreas, pois, através dela, são incorporados novos valores, ideias, maneiras de agir e de pensar à minha personalidade, contribuindo para a formação de um cidadão mais consciente e sociável”.*

As respostas acima nos remetem ao tema da formação omnilateral preconizada por Marx e Gramsci. Com efeito, a escola unitária proposta por Gramsci visa dar conta da formação científica e cultural com as demandas do mundo do trabalho. Neste sentido, assinala Manacorda:

Uma escola que faça saltar esses elementos de crise; que seja, por isso, única, integrando, assim, as funções dispersas e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual, e que se apresente como escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa. (2008, p. 168).

Neste item, a Filosofia como disciplina na escola assume um papel político estratégico, uma vez que a visão de conjunto que está nas raízes do pensamento filosófico impede que se separe ciência e trabalho, teoria e prática, isto é, que ocorra tal dualismo epistemológico, que impossibilita o diálogo interdisciplinar e a prática integrada no contexto da Educação profissional técnica de nível médio, e suas implicações com as demandas sociais, econômicas, éticas, políticas e culturais.

- *“A filosofia abriu meus olhos e eu pude perceber que tudo que eu fazia refletia nos outros; de forma que a interação, a organização de raciocínio e a disciplina foram o que fizeram com que eu conseguisse chegar até onde estou e farão com que futuramente eu venha a crescer onde quer que eu esteja, porque eu sei o que fazer, como fazer e por que fazer”*. Esta resposta salienta o processo de autonomia intelectual, como mola da reflexão filosófica, permitindo que a consciência humana elabore, questione e interfira na realidade histórica em que se situa.

[...] a filosofia é uma atividade que se dedica a questionar os cenários, as estruturas categoriais, os pressupostos comumente aceitos sem exame. Na filosofia o que se busca é questionar o conhecimento familiar de que lançamos mão para explicar nossas práticas cotidianas. (ALVES, 1988, p. 91).

Estes são os comentários que mais suscitaram reflexões, análises mais aprofundadas, assim como esperanças renovadas sobre o ensino de filosofia no IFMA.

Sobre as ambiguidades, destaco as seguintes considerações:

- *“Na escola não me dou muito bem com ela, mas me ensina coisas importantes que eu não tinha em vista. Na dimensão pessoal, eu ainda não vi nada, mas pode ser que daqui pra frente mude alguma coisa”*.

- *“No escolar e pessoal, não causa muita diferença. Já para o futuro, espero que eu possa aprender a gostar dessa disciplina, tendo em vista sua grandíssima importância na construção dos princípios a serem seguidos na vida, na família, no trabalho e em outras áreas”*.

Como é possível notar, as respostas denotam uma percepção instável e contraditória sobre a disciplina Filosofia, mesmo salientando que pode ser que mude alguma coisa futuramente sobre o papel da Filosofia nas áreas de influência em destaque.

Os comentários que ressaltam os aspectos negativos foram os seguintes:

- *“Tem nenhuma influência”.*

- *“Pouca influência”.*

- *“Não terá tanta importância no futuro; assim como outras disciplinas que se liquefazem no esquecimento ou até que não chegaram a existir”.*

O último comentário merece destaque, no que diz respeito ao esquecimento. Somente esquecemos o que não é fruto de uma experiência autônoma, prazerosa, libertadora. A resposta dada nos suscita avançar diante dos recuos, a fim de não estagnarmos na fixidez de nossas convicções e comodismo. É um alerta para nossa prática cotidiana como professores.

Em relação às respostas vagas, saliento as seguintes:

- *“Ela ajuda a criar caminhos para nosso futuro”.*

- *“Pode influenciar na formação profissional e maneira de agir”.*

- *“Fazer-me de ser errante para ser pensante, ou algo do tipo”.*

- *“Formação cidadã”.*

- *“Bastante satisfatório”.*

Como se observa, são respostas que não elucidam o real significado do que pretendem apontar, uma vez que não é possível identificar quais elementos históricos estão contidos no cerne de tais assertivas.

Sobre as respostas extraídas dos estudantes egressos, destaco três, a saber:

- *“A filosofia permitiu desenvolver uma visão mais holística da realidade, assim como desenvolver o pensamento crítico nos ambientes em que estamos inseridos. A visão de curso técnico apresenta-se muito restrita, porém a filosofia permite ter uma visão mais ampla acerca da realidade, bem como contribuir para o desenvolvimento da sociedade”.*

A presença da Filosofia está aqui colocada como disciplina estratégica, uma vez que, conforme a consideração de que “a visão de curso técnico apresenta-se muito restrita”, cabe uma análise mais detida sobre como podemos, coletivamente, alargar a compreensão do que vem a ser a prática pedagógica

interdisciplinar. Por isso, faz-se necessário pensar a práxis educativa por meio de uma compreensão omnilateral, a partir do que Gramsci considera ser o novo humanismo, que, segundo Machado (1989, p. 159), “representaria a recuperação das ciências, da cultura e da história, sobre a base do trabalho e da vida cotidiana”. Isto é, a formação filosófica consolidada permite uma relação ativa entre produção intelectual e científica com as demandas sociais do mundo do trabalho, tendo um caráter historicamente emancipador.

Por isso, o conceito de práxis é tão decisivo para o papel de um ensino politécnico, e por conseguinte, da presença da Filosofia na escola de formação profissional. É por meio da práxis que a proposta de um ensino filosófico adquire o vínculo político de educação para o ser humano pleno. Sem esta, permanece a frieza institucional do currículo justaposto, subserviente aos interesses mesquinhos do capital. Sem a práxis, o dualismo teoria e prática ganha espaço e força enquanto uma generalização apressada, que não alcança as reais demandas da ciência e do mundo do trabalho, e inviabiliza a concretização da escola unitária.

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação – ou um movimento do concreto ao abstrato e deste ao concreto) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e propor novo paradigma epistemológico, capaz de facultar ao educador não só emancipar-se e autonomizar-se, mas também, olhando-se a si e à própria autonomia, promover a autêntica emancipação dos educandos, deixando de ser um agente formador de mão-de-obra para o mercado para tornar-se arquiteto de nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político. Assim, a práxis é sempre uma forma de ação política que alia pensamento e ação numa perspectiva transformadora. (GHEDIN, 2008, p. 81-82).

Neste sentido, o trabalho do filósofo-professor demarca o vínculo com a práxis educativa pelo processo de autonomia intelectual própria ao caráter sistêmico do saber filosófico, assim como a partir da indissociabilidade entre discurso analítico e vivência ética. No caso da prática docente, tal aspecto lembra uma cena interessante do filme “Sociedade dos Poetas” (EUA, 1990), entre o professor Keating (o filósofo-professor de literatura inglesa) e o professor de latim, em que este ironicamente diz que a escola não é lugar de transformar alunos em artistas, que eles nunca seriam um Mozart ou um Shakespeare, ao que Keating responde: “não estou querendo convencê-los a tornarem-se artistas, mas livres pensadores”.

Assim, neste universo complexo e contraditório da sociedade contemporânea, em que tudo muda conforme as flutuações do mercado, cabe à

Filosofia, por meio de sua presença na escola, possibilitar, pelo exercício do pensamento livre e comprometido com a vida social, os devidos e necessários contrapontos críticos e criativos, capazes de promover um corte radical na ordem instituída pela burocracia do cálculo e pelo esvaziamento da ética e da política. Ouçamos as duas próximas respostas.

- *“Principalmente pela construção do pensamento crítico que adquiri com o aprendizado filosófico. Sem ele, possivelmente minha capacidade de analisar os fatos seria algo bastante superficial e que não contribuiria com meu desenvolvimento intelectual. O conhecimento filosófico é um passo a mais para mudanças significativas tanto na vida social, profissional e pessoal de alguém, e digo isto porque sinto essa diferença na minha própria vida”.*

- *“É notável sua influência na escola, pois é através da filosofia que surgem as indagações, então é importante perguntar, pois é por meio das perguntas que talvez possam surgir respostas e é na escola que ocorre esse pensamento. Na dimensão pessoal, ela também é importante, porque nos ensina raciocinar, a encarar situações e analisá-las de forma lógica. E futuramente como profissional é obrigatória, porque é no futuro que as ideias devem ser mais criativas, mais cativantes e conquistadoras, portanto essa liberdade de expressão só poderá valer-se por meio da cabeça pensante, e quem ensina o pensar é a filosofia”.*

Tais respostas traduzem de modo explícito o valor da atividade reflexiva propiciada pelos estudos em Filosofia, traduzida pela relação direta da atitude filosofante com as implicações da vida prática dos estudantes egressos. Uma citação de Marx (1984, p. 45), em *A Ideologia Alemã*, explicita este embate necessário entre filosofia e concretude histórica, ao afirmar que: “a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende completamente da riqueza das suas relações reais”. Portanto, não é possível separar o ser filósofo das condições reais em que são gestadas e transmitidas as concepções filosóficas ao longo da história. Ou seja, não há um filósofo que não esteja ligado ao seu tempo, aos seus problemas, aos condicionamentos e limitações concretas de pensar o novo, enquanto desenvolvimento de ideias substanciais sobre o indivíduo e a sociedade em que habita o seu percurso histórico-existencial.

Assim, diante da exposição dos comentários dos estudantes, a conclusão extraída é a de que a disciplina Filosofia vem contribuindo de maneira significativa para a construção de um pensamento crítico e humanizador entre os estudantes do

Campus São Luís Monte Castelo, frente aos desafios enfrentados nesta instituição de educação, e aos temas recorrentes aos valores éticos, culturais e afetivos, bem como na convivência social do ser humano. Assim, de acordo com Ghedin:

O ensino filosófico é o espaço de encontro entre o saber filosófico, o saber pedagógico e outros saberes, que travam, no interior da escola, uma relação complexa e polêmica, buscando conhecer mais e melhor a realidade na qual o ser humano vive, existe e interpreta o significado de seu ser. (2002, p. 226-227).

Surge assim um olhar retrospectivo, por meio desta breve abordagem analítica, uma vez mais citando a consideração do filósofo francês Montaigne (1991, p. 76), ao afirmar que “não se trata de aprender os preceitos dos filósofos, e sim de lhes entender o espírito”. Isto é, a conquista de um espaço para a filosofia, dentro dos limites da Educação profissional técnica de nível médio, requer investigação científica sobre o sentido e o propósito ético-político da prática docente, além de buscar, no processo da crítica e da reflexividade, desenvolver uma didática filosófica para a contínua relação entre formação profissional e intervenção social, visando a democratização do saber científico. Entendo ser este um ponto diferenciador da filosofia no espaço do IFMA.

Vejam agora a análise das entrevistas com os professores de filosofia locados nesta instituição de ensino.

5.3 Escutando os professores de filosofia do Campus São Luís Monte Castelo

O roteiro das entrevistas com os professores de filosofia locados no Campus São Luís Monte Castelo foi pensado a partir do destaque nos seguintes pontos:

- A concepção de filosofia que norteia a prática docente do professor;
- O programa da disciplina de Filosofia e os conteúdos desenvolvidos;
- Os métodos de ensino utilizados durante as aulas de filosofia;
- A abordagem avaliativa adotada;
- As contribuições do ensino filosófico para a construção da cidadania e para a formação profissional dos estudantes.

O primeiro item diz respeito a não neutralidade epistemológica e política do professor no processo de ensino. Ele, necessariamente, parte de uma concepção de filosofia, que norteia seus estudos e orienta sua prática docente. Por isso, é

imprescindível ao professor de filosofia ter clareza sobre este aspecto essencial.

Conforme assinala Gallo:

Penso que o professor deva, de forma sincera e leal, explicar aos alunos a perspectiva de filosofia que ele adota, deixando claro que se trata de *uma* perspectiva e não *da* perspectiva. Além disso, é mais do que salutar chamar sempre a atenção para a diversidade de filosofias. (2002, p. 192 – grifos do autor).

O segundo assinala o que é comum em toda disciplina escolar, isto é, as questões relativas ao programa, conteúdos, métodos de ensino e abordagem avaliativa. Por isso, como a disciplina Filosofia integra os componentes curriculares dos cursos integrados do IFMA, é necessário que o filósofo-professor apresente-as e possa acompanhá-las, em seu desenvolvimento ao longo do processo pedagógico.

Vale ressaltar mais uma vez que a prática docente do filósofo-professor é a própria filosofia, em espaço de reflexão crítica, debate argumentativo e elaboração conceitual, a partir dos problemas elencados em destaque pelos conteúdos a serem apresentados na mediação fundamentada por meio da história da filosofia. Por isso, no ensino de filosofia, torna-se incoerente separar o professor que pensa suas aulas, os conteúdos a serem transmitidos por ele aos estudantes, os métodos de ensino adotados, a abordagem de avaliação a ser executada, daquele que pensa os problemas filosóficos a partir da racionalidade ínsita ao pensamento filosófico.

O último item diz respeito à visão dos professores de filosofia do Campus São Luís Monte Castelo sobre as contribuições que o ensino de filosofia pode trazer aos estudantes, em relação à cidadania e às relações e escolhas profissionais por estes direcionadas futuramente.

Vejamos, então, o quadro com as respostas dos professores entrevistados.

ITENS ABORDADOS	COMENTÁRIOS
1. Concepção de filosofia que norteia a prática docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na pluralidade (igualdade e diferença) humana, buscando a valorização do outro. - Existencialismo e marxismo. A filosofia como atitude, vivência e conhecimento críticos diante da realidade.
2. Sobre o programa da disciplina e os conteúdos desenvolvidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Política, ética, arte e ciência. - Inicialmente observo a ementa e o programa estabelecido para o curso em que a filosofia é ministrada. Entretanto, conteúdos introdutórios

	são trabalhados: o nascimento da filosofia, as atitudes originantes do filosofar, o conhecimento e seus níveis.
3. A respeito dos métodos de trabalho utilizados.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos, exibição de filmes e/ou vídeos, música, poesia, análise e debates de situações problema. - Proposta de problemas em torno da realidade, por meio de aulas expositivas-dialogadas e da leitura, discussão e reflexão de textos. Além do uso de DVD e data-show, levando filmes, músicas, poemas, fotos, charges.
4. Como é trabalhada a avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de um texto escrito, de uma forma de expressão (música, poema, desenho, peça teatral), uma prova, debates, formulação de questionários, análise de dados. - De modo processual, diagnóstica e formativa. Além da preocupação com a apreensão conceitual dos conteúdos, a intenção é que os alunos captem o sentido da filosofia e desenvolvam a atitude filosófica diante da vida.
5. Contribuições do ensino de filosofia para a construção da cidadania e sobre a formação profissional dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> - O papel da filosofia não é impositivo, mas o de questionar aquilo que está aceito sem reflexão prévia. A profissão faz parte do mundo humano, por isso a filosofia pode ajudar o aluno a dar um significado à sua vida profissional. - É impossível a formação do cidadão e do profissional crítico e participativo, sem uma base filosófica. Numa sociedade consumista e individualista, a formação filosófica possibilita uma <i>paidéia</i>, isto é, uma formação integral do ser humano que envolva o indivíduo com a <i>polis</i>, o seu mundo político.

Quadro 3 – Itens abordados nos instrumentos de coleta – professores de filosofia Campus São Luís Monte Castelo – Novembro /2010 – Janeiro 2011.

Ao longo das respostas dos professores, é possível compreender que o ensino de filosofia possibilita múltiplas leituras epistemológicas, políticas e metodológicas. De acordo com Horn (2007, p. 168), “é importante considerar a pluralidade como elemento fundante da própria constituição da Filosofia, que se

manifesta nas mais diversificadas linhas filosóficas”. Assim como pode se tornar algo enriquecedor para os próprios professores a troca destas múltiplas abordagens epistemológicas e metodológicas.

O item sobre metodologia sempre nos possibilita muita reflexão, uma vez que nos desinstala enquanto professores do lugar comum, a ir buscar novas possibilidades de como transmitir os conteúdos e de como atrair a participação dos estudantes para o processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que, conforme assinala Horn:

O conhecimento filosófico, assim como o conhecimento científico, quando transformados em saber escolar – saber a ser ensinado – obriga-se a responder a questão: como ensinar os conteúdos. (2007, p. 171).

Tal consideração está diretamente relacionada com o pensamento crítico acerca do que vem sendo trabalhado ao longo de mais de dois mil e quinhentos anos de tradição filosófica, e transmitido em sala de aula. Por isso, é necessária uma relação de compromisso ético com a mediação pedagógica deste saber historicamente construído, assim como o cuidado pelos conteúdos a serem apresentados, a fim de que ocorra por meio do ensino de filosofia, de fato, uma didática filosófica que conduzirá o estudante à autonomia do pensamento e a ampliação de sua compreensão de mundo.

A metodologia empregada, então, deve contemplar sempre a participação do aluno enquanto ser em constante transformação, que precisa de orientação e que tem capacidade para conquistar sua própria autonomia de pensamento. É possível criar uma comunidade de investigação na sala de aula, de modo a tornar a atitude filosófica uma prática comum dentro do universo escolar. Para tanto, é necessário que o professor seja também um exemplo, um filósofo. Filósofo no melhor sentido do termo, de quem pergunta porque não sabe as respostas, de quem ama a busca pela sabedoria. (HORN, 2007, p. 178).

Para confrontar agora este aspecto com uma fala extraída dos questionários entre os estudantes, e aprofundar este debate, destaco a consideração seguinte, ao assinalar o estudante sobre um aspecto encontrado na filosofia, que seria a respeito de “a maneira de pensar, de refletir, e não ‘sorver’ conteúdos e mais conteúdos. A filosofia quebra esta ideia de ‘escola monótona’”.

Este processo de quebra com a monotonia diz respeito ao elemento-chave para que ocorra uma abordagem metodológica significativa no ensino de filosofia. Para isso, é necessário romper com o previsível modo de um ensino

repetitivo, maçante e descontextualizado, haja vista os múltiplos instrumentos ou recursos a serem utilizados em sala de aula, e que foram apontados pelos professores em suas considerações acerca das metodologias empregadas.

Por tal consideração é importante pensarmos em abordagens metodológicas contextualizadas. Embora saibamos que o método fechado em si mesmo não diz muito sobre uma didática filosófica, haja vista a necessidade da consideração de uma epistemologia do ensino de filosofia, isto é, do aspecto formativo da história da filosofia enquanto fundamento teórico, e de sua contribuição político-pedagógica para a escola em que se insere este processo. Assim, conforme assinala Kohan:

Não existe 'o' método filosófico. Há, em todo caso, pluralidade de métodos filosóficos e, mais ainda, a impossibilidade de se fixar à filosofia qualquer método. [...] Nenhum método garante a filosofia. (2007, p. 63).

Diante disso, enquanto busca de uma unidade na diversidade, o ensino de filosofia ganha muito com as diferentes formas de ver o ser humano e a história do pensamento filosófico, situado no diálogo com as diversas abordagens de conhecimento, como a ciência, a política e a arte, conforme apreensão das respostas.

Outro ponto a considerar é o interesse demonstrado pelos professores em garantir o espaço de um ensino filosófico para a disciplina de Filosofia. Isto implica, necessariamente, em compromisso ético com a educação. Assim, a prática docente é também um espaço de discussão ética e política. Muito mais que uma justaposição de assuntos pinçados da infinidade de temas oriundos da história da filosofia. Isto é, emerge mais uma vez a questão sobre qual modelo de cidadão está sendo pretendido e construído no IFMA. O que se confirma na fala do professor, ao dizer que: *“É impossível a formação do cidadão e do profissional crítico e participativo, sem uma base filosófica. Numa sociedade consumista e individualista, a formação filosófica possibilita uma paidéia, isto é, uma formação integral do ser humano que envolva o indivíduo com a pólis, o seu mundo político”*.

A este respeito, vejamos uma fala dos estudantes que converge ao ponto de um ensino formativo, quando um deles assinala o seguinte: *“o contato com a filosofia nos impede de sermos pessoas alienadas. Depois que comecei a perceber a filosofia, me questionei a respeito de meus objetivos, vida, carreira, e também me questionei a respeito do rumo da sociedade”*.

De fato, a aproximação entre as duas considerações pode ser feita, a partir deste eixo ético e político do ensino de filosofia. Ora, a partir do momento em que a filosofia interage com o mundo, ela possibilita uma mudança radical em seu olhar, propiciando, desse modo, ao estudante uma intensa reflexão sobre o seu papel de cidadão no mundo das relações vividas em sociedade. Isto, como é sabido, ocorre pela mediação didática, quando os professores apresentam os conteúdos de filosofia para os estudantes. É o que assinala Horn, ao afirmar que:

[...] a Filosofia, quando analisada do ponto de vista de seu ensino, tem uma função social bem definida: desenvolver a habilidade de pensar do estudante, futuro cidadão maduro e consciente de sua inserção no mundo. [...] o papel social que é conferido à Filosofia tem na reflexão crítica e na formação humana sua prática social de referência, a qual o professor precisa considerar no processo de transposição dos conteúdos. (2007, p. 167).

Outra observação a ser pontuada é sobre a contextualização dos conteúdos. Isto fica plausível, quando se observa que, além do aspecto formal do cumprimento de um programa, os professores demonstraram em suas respostas o seguinte: deve haver apropriação de conteúdos filosóficos por parte dos estudantes, mas, para que isto ocorra, o ensino de filosofia precisa ser de fato motivador, por meio de conteúdos contextualizados, múltiplas intervenções metodológicas, de modo a abrir seu campo de abrangência didática para constantes experiências interdisciplinares, sendo ancoradas na atividade do pensamento crítico, reflexivo, conceitual, próprio à filosofia. Como estamos a destacar em nosso trabalho a Educação profissional técnica de nível médio, não se pode perder de vista que esta mediação implica em conduzir o processo de ensino da filosofia em torno de um espaço político-pedagógico de fomento ao diálogo permanente com a ciência, a tecnologia e o mundo do trabalho. Este constitui, segundo me parece, o significado omnilateral de uma formação filosófica para as escolas de formação profissional.

Diante disso, apresentarei, pois, algumas pistas ou indicações em nível de contribuições teórico-metodológicas sobre o ensino de filosofia no contexto do IFMA, Campus São Luís Monte Castelo, a fim de possibilitar a mediação com a práxis pedagógica dos professores de filosofia inseridos como sujeitos do processo do ensino filosófico nesta instituição e com o diálogo com os estudantes.

5.4 Algumas contribuições teórico-metodológicas para o ensino de filosofia no IFMA

No percurso dialético, que me ajuda a ampliar o horizonte diante desta travessia, faz-se necessário o confronto da exposição teórica com o conhecimento da realidade, por meio de suas contradições. Agora, cabe retornar à realidade, a fim de ver o que é possível ressignificar em nosso modo de abordar o problema do ensino de filosofia na Educação profissional técnica de nível médio, mais especificamente inserido no contexto sócio-histórico do Campus São Luís Monte Castelo.

Assim, depois de ouvir, analisar e refletir sobre as respostas dos estudantes e da fala dos professores, ocorre a necessidade de atender com mais cuidado e sensibilidade o processo de ensino da filosofia, ainda que, como foi observado, a maioria das respostas acene para um aspecto formativo de sua presença no IFMA, bem como sobre o grau de comprometimento demonstrado pelos professores. Ainda assim, faz-se necessário pensar, debater e refletir constantemente sobre como será nosso percurso pedagógico-político daqui por diante, sob o olhar atento e crítico de nossos estudantes e do diálogo com os professores de filosofia.

Neste processo inacabado que é a prática docente, destaco o oportuno acesso ao diálogo literário-filosófico com a fala do jagunço Riobaldo, em *Grande Sertão: Veredas*, do escritor mineiro Guimarães Rosa (1908-1967), a fim de suscitar algumas pistas, e neste entremeado de descobertas e também de incertezas, reconstruir, no coletivo, o que seja possível e desejável no contínuo movimento desta travessia pelo sertão pedregoso do ensino de filosofia. É um processo inacabado, incerto, duradouro, como no sertão. “Sertão é isto, o senhor sabe: tudo incerto, tudo certo” (ROSA, 2001, p. 172). Em Riobaldo, o sertão está em todo lugar, pois o “sertão é travessia”. Por isso, vejo ser possível perceber nesse singular personagem de Guimarães Rosa a imagem simbólica do professor de filosofia.

Esta travessia não é algo fechado em um sistema ordenado de conceitos fixos, posto que a poética do sertão constitua um estar sendo sem limites ou definições pré-concebidas. Apenas o horizonte e o mistério das veredas, que surgem como caminho, são os momentos de crise que se instauram como ponto de referência. Como assinala oportunamente Freire (2003, p. 27), o professor crítico é um “desafiador”.

Outra passagem de *Grande Sertão: Veredas*, em que Guimarães Rosa ilustra bem este percurso existencial, é quando Riobaldo expõe o seu pensamento sobre a realidade: “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 2001, p. 80). A travessia é, com isso, destituída de um ponto fixo, estável. O único ponto é o caminho que se lança enquanto travessia do sertão.

De modo similar, no ensino de filosofia, o seu inacabamento implica em repensar as veredas em que se desdobram o próprio ensino, e que em diversos momentos, será preciso refazer o percurso metodológico, isto é, relançar novos desafios à nossa abordagem pedagógica. É no perceber-se inacabado que o ser humano constrói-se a si mesmo historicamente com o mundo em que habita. Este é o encanto da vida: mover-se enquanto ser que não está pronto, fixo num ponto demarcado de um espaço determinado.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 2003, p. 52-53 – grifo do autor).

Por isso é que não existe uma ordem “a priori”, pronta e acabada no viver do sertanejo, pois a vida não se encaixa em nenhuma definição, em nenhum fundamento absoluto, pois, para Riobaldo, “viver é um descuido prosseguido” (ROSA, 2001, p. 86). Isto é, no drama fecundo do viver, nasce a trilha das veredas que se vivenciam a cada instante, a cada novo confronto, a cada nova partilha de amizade e de amor. Quanta proximidade da fala dos filósofos no texto fascinante de Guimarães Rosa e nas reflexões de Paulo Freire, haja vista que a filosofia é uma medida desmedida de “amor à sabedoria”.

Por este caminho tortuoso em que o “amor à sabedoria” nos alimenta a travessia, vamos dialogando, apontando, sugerindo, revisando, enfim, problematizando, vislumbro a possibilidade de despertar nos jovens ouvintes o encantamento filosófico, tão caro, por exemplo, aos textos platônicos, quando o pensador grego apresenta em seus diálogos o seu mestre Sócrates a almas sedentas de conhecimento, como em um diálogo vivo e profícuo com o seu tempo.

Com este intuito, como professores cientes de nossas dificuldades, mas também questionadores sobre quais caminhos a travessia é possível, caracterizo este momento do ensino da filosofia como um cenário a ser a todo instante pensado, debatido, reconquistado. O palco está montado, é o mundo e a escola inserida neste mundo, e mais propriamente a sala de aula. Como assinala um dos estudantes em uma resposta sobre a repercussão da filosofia em sua formação: *“na escola e na vida, a filosofia me faz ter questionamentos mais profundos que antes não faria com tanta frequência; me ajudando a desenvolver um conhecimento maior sobre todas as outras disciplinas”*.

Cabe agora começar o espetáculo, chamando a platéia a ser co-atriz conosco neste jogo cênico que, segundo penso, constitui a relação do ensino de filosofia com a realidade humana, em um espaço-tempo situado numa história de vidas e de contradições sociais, éticas, políticas, históricas e culturais.

Concordando com a pontuação de Gallo (2000, p. 176), de que “qualquer preocupação em como levar a filosofia às salas de aula deve estar orientada por uma reflexão prévia sobre os ‘quê’ e os ‘para quê’ da prática educacional da filosofia”, irei inserir nesta derradeira reflexão alguns elementos indicativos que poderão ajudar conjuntamente a re-pensar sobre o ensino de filosofia no contexto do IFMA.

Nos programas recebidos pelos cursos, a disciplina Filosofia figura como obrigatória dentro de suas bases científicas e tecnológicas, na estrutura atual de cursos modulares. A estrutura organizacional deste percurso é: no **primeiro módulo**: I) Introdução à filosofia (o contexto histórico do nascimento da filosofia; o processo do filosofar); II) Antropologia e ontologia filosófica; III) O homem e a linguagem; no **segundo módulo**: I) Introdução à Lógica e à Teoria do Conhecimento; II) Filosofia, ciência e tecnologia; III) Moral e Ética; no **terceiro módulo**: I) Ética e Trabalho; II) Filosofia e Política; III) Estética - abordagem filosófica da arte.

A lógica desta estrutura são os temas centrais do pensamento filosófico, desdobrando-se historicamente a partir de problemas que acompanham até hoje a elaboração reflexiva dos filósofos. Perceber que há um encadeamento entre temas e problemas, e demonstrar isso aos estudantes, constitui um dos grandes desafios para os professores de filosofia que com este programa convivem e nele se inserem.

Embora não seja um modelo pronto, podendo sofrer modificações ao longo de sua inserção com a realidade dos cursos integrados.

Destarte, a partir do encontro com este roteiro, observa-se que há uma preocupação em dar aos cursos integrados do IFMA, no Campus São Luís Monte Castelo, uma sistematização dos conceitos fundamentais da histórica travessia do pensamento filosófico no Ocidente. Durante três anos, de acordo com a estrutura curricular de cada curso, os estudantes têm contato com este programa, de modo a possibilitar uma compreensão básica da importância da filosofia no contexto de sua formação profissional. É claro que não deve se tratar de uma exposição linear, mecânica e improfícua da história da filosofia, mas de uma compreensão da filosofia dentro da história, e com isso a respeito da implicação pedagógica e política que tal desdobramento suscita no contexto do IFMA.

[...] a remissão à história da filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa, e é aqui que a filosofia se faz multiplicidade. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a história da filosofia é uma forma de desvio, de pensar o novo repensando o já dado e pensado. (GALLO, 2000, p. 194).

Trata-se de um desafio a ser assumido pelos filósofos-professores no dia-a-dia da sala de aula. Então, como urgência epistemológica, surge a questão precípua: como sustentar a leveza e a flexibilidade metodológicas com o rigor de um pensar que sistematiza e organiza por meio de conceitos a realidade, próprio da prática reflexiva da filosofia? Vejo que aqui está o “ponto de Arquimedes” do ensino filosófico. Equilibrar e articular a exigência curricular de uma disciplina chamada “Filosofia”, com conteúdos a serem trabalhados, programas de conteúdos, processo avaliativo e métodos de ensino, com a necessária criação de novos conceitos, que implica necessariamente em o professor possibilitar liberdade de pensamento aos estudantes e a si mesmo. Eis a difícil e árdua tarefa de conciliar autoridade acadêmica e liberdade de pensamento dentro de um mesmo processo pedagógico.

Talvez um dos modos de aproximarmo-nos de tal intento de modo mais prazeroso, seja o fato de sabermos-nos como seres humanos inacabados, e, portanto, situados no tempo histórico em fluxo. Saber que o ensino de filosofia é uma experiência humana fundamental, instalada, porém, em um espaço delimitado, que é a escola; em nosso caso, o Campus São Luís Monte Castelo. Eis aqui o nosso

“ponto de mutação”. E será justamente a partir desta complexa e dinâmica pontuação didática que me deterei nas próximas linhas.

Penso que o grande desafio para o ensino de filosofia neste espaço, norteado pelas diretrizes pedagógicas da Educação profissional técnica de nível médio, seja o de viabilizar o surgimento da “escola criativa”, como salienta Gramsci (2000). Isto é, poder contribuir por meio de uma consolidada cultura profissional, para “uma cultura educativa e não apenas informativa” (MANACORDA, 2008, p. 37).

É neste caminho desafiador que deve brotar um planejamento coletivo, interdisciplinar, para a Filosofia e para as demais disciplinas. Nós, enquanto formadores de opinião, e setas no caminho dos estudantes, precisamos apontar, conforme Manacorda (Idem), na direção de formação de “homens diferentes”, que sejam completos. É o que implica, segundo Gramsci (2000), em autonomia intelectual e autonomia moral, tanto dos estudantes, quanto dos professores.

Aqui, penso estar situado o fulcro do problema, a saber: que formação é capaz de dar conta deste movimento integrador e emancipatório? Segundo o próprio Gramsci, o caminho seria o de conduzir os estudantes à filosofia, pois ela possibilita uma organicidade de pensamento, a partir do contato vivo com a história da filosofia. Assim, indica-nos o pensador italiano que “[...] esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora” (GRAMSCI, 2000, p. 39).

Assim, por meio de uma instrução desinteressada, “ter-se-á aquele estímulo ao progresso intelectual, pelo qual o homem será educado a ser não mais o homem de uma única atividade, porém um homem completo” (MANACORDA, 2008, p. 38). Com isso, o meio e o fim da instrução formal na escola é a educabilidade de todos, pois admitimos, também concordando com a abordagem gramsciana, de que “todos os homens são filósofos”, pois capazes de refletir, analisar, discutir e re-significar a existência humana no mundo.

Seguindo esta trilha, a escola deve possibilitar a construção de novos conteúdos, para que a experiência filosófica seja de fato vivenciada no dia-a-dia das disciplinas⁵⁰. E esse processo construtivo é por isso des-construtivo, à medida que

⁵⁰ Mais uma vez, opto aqui por não delimitar o termo “experiência filosófica” apenas ao professor da disciplina Filosofia, pois é necessário um constante exercício de diálogo interdisciplinar, o que já é ínsito ao conhecimento filosófico, permitindo, com isso, aos professores irem além do mapa conceitual restrito dos conteúdos específicos da disciplina Filosofia e abrangendo a escola como um todo em seu múltiplo universo cultural e político.

desinstalam do isolamento político e do hermetismo linguístico as ciências, as artes e a própria filosofia, pois ele precisa ser compreendido como um movimento em que todos os sujeitos envolvidos participam integralmente do processo do conhecimento. Desse modo, o professor de Filosofia deverá permitir, além do contato dos estudantes com os conteúdos filosóficos, a sua devida problematização histórica com o conhecimento produzido e elaborado dentro e fora da escola. Há, por esse motivo, a urgente necessidade de uma mudança no enfoque que é dado ao que vem a ser “conhecimento”. Como afirma Freire (2003, p. 22), “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Um exemplo interessante de um tema pertinente a este problema é a problematização dos conteúdos que giram em torno do uso da ciência e da tecnologia, por meio da temática filosófica sobre o conhecimento, além de tratar-se de um tema recorrente aos conteúdos das diversas disciplinas da área tecnológica em que se situam os cursos integrados do IFMA.

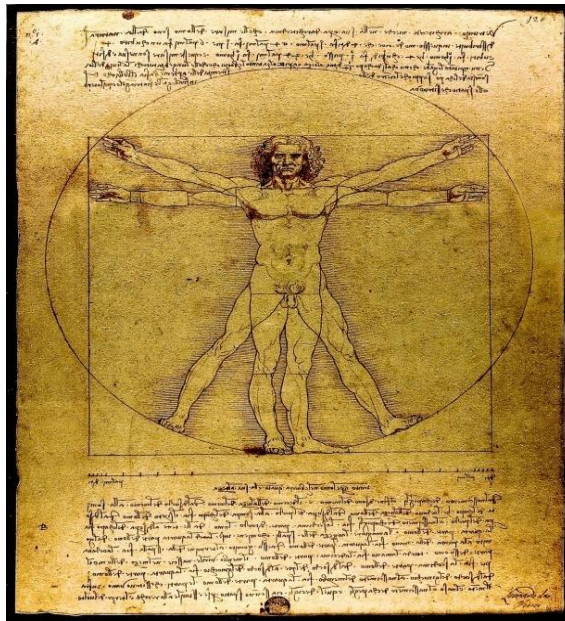
Esta observação deve ser percebida como uma atividade de constante reflexão para nós, professores de filosofia, a fim de que não corramos o risco de mergulhar na enciclopédia da história da filosofia, distanciando o conteúdo transmitido aos estudantes, de uma vivência significativa para a formação profissional dos mesmos. Partindo assim do tema “conhecimento, ciência e tecnologia”, o professor de filosofia pode recorrer, por exemplo, a Leonardo da Vinci (1452-1519)⁵¹, e sua abordagem estética de conhecimento, como um movimento sobre a totalidade da experiência humana no mundo.

Tomando como elemento pedagógico ilustrativo, *O Homem Vitruviano* (ver figura 1), o artista italiano pensa o desdobramento pictórico não de uma imagem congelada no tempo, que seria somente o desenho projetado pela relação harmônica do espaço geométrico com a compleição do indivíduo em foco, mas de uma imagem harmônica do corpo humano, que envolve a percepção do artista sobre o próprio movimento dos corpos no espaço cósmico. Vê-se, com isso, que Leonardo da Vinci mantinha uma profunda atividade de pesquisa com a história da arte, da matemática, da filosofia, da ciência e das tradições milenares da sabedoria antiga. Diante disso, o professor de filosofia pode estabelecer uma ponte entre o

⁵¹ Cf. o item 3.3 desta dissertação, intitulado “a importância da escola de Leonardo da Vinci para Gramsci”, p. 50-53.

Renascimento, que é o momento histórico em que se situa a obra de Leonardo da Vinci, e a escola de Pitágoras (século VI a. C.), que buscava na matemática o paradigma para a harmonia entre os diversos saberes produzidos e sistematizados ao longo do tempo pela humanidade. Vejamos, pois, a imagem de *O Homem Vitruviano* a seguir:

Figura 1 – *O Homem Vitruviano*, 1490



Fonte: <http://www.infoescola.com/desenho/o-homem-vitruviano/>

Por este exemplo, observa-se que numa aula envolvendo a relação entre conhecimento, ciência e tecnologia, o professor de filosofia pode problematizar noções como: o conhecimento é um arquivo fechado advindo de uma descoberta do passado ou de um achado arqueológico, em que nós, meros espectadores, não interferimos absolutamente naquilo que recebemos, ou é possível pensar sobre as razões da ciência como algo oriundo de uma relação histórica e cultural, como no caso das telas de Leonardo da Vinci? E ainda mais, o conhecimento científico se restringe ao desenvolvimento tecnológico e à produção de bens materiais? Ou é possível encontrar beleza na produção da ciência, como fez Leonardo da Vinci durante a sua multidisciplinar produção artística?

São questões instigantes que o professor pode valer-se para levar a aula de filosofia a um patamar reflexivo e problematizador acerca do tema em relevo. O que ratifica a análise de Vázquez (1990, p. 237) sobre a necessidade da teoria, ao

afirmar que: “[...] a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis”. Neste sentido, o ensino filosófico cumpre este papel de possibilitar a compreensão do mundo, aqui mediado pela história da arte.

Outro quadro que pode o professor apresentar nas aulas sobre a produção histórica do conhecimento humano e sua relação com a criação estética é *O Filósofo Meditando*, do pintor holandês Rembrandt (1609-1669).

Figura 2 – *O Filósofo Meditando*, 1632 (Museu do Louvre - Paris)



Fonte: <http://esquizofia.files.wordpress.com/2010/02/rembrandt-filosofo-em-meditacao-museu-du-louvre-1632.jpg>

Neste quadro, Rembrandt focaliza no ambiente da intimidade do pensador alguns elementos em contraste, como a escada em espiral, que se vê iluminada em sua base, deixando a sombra para a subida, como no processo do conhecimento, também em espiral, que nos impõe certo impulso inicial, movido pelo prazer clarividente da descoberta, mas que depois é marcado por vários contrapontos, entre eles a dúvida e os constantes embates com a experiência.

É importante frisar aos estudantes sobre a importância do processo do conhecimento para a história da filosofia, desde o contexto da Antiguidade, até o momento em que se situa a obra de Rembrandt, no auge da Revolução Científica, um dos marcos para entrada definitiva na Modernidade, com a expressão marcante dos pensadores renascentistas, que haviam retomado temas clássicos em suas obras, iniciados pelos filósofos gregos, dentre eles, o problema de como se situa o ser humano diante do cosmo pela via da vida contemplativa e do uso da técnica,

como elementos decisivos no processo da descoberta humana por meio da busca incessante pela harmonia das formas, impulsionada pela experiência com o conhecimento.

Além disso, o professor de filosofia pode ainda explorar outro ponto interessante de ser abordado nesta tela do pintor holandês, que é o foco de luz vindo da janela, aspecto característico de muitas das obras de Rembrandt, como presença impactante no interior do quarto, dominado pela fraca luminosidade de uma quase despercebida lareira à direita. O filósofo, em sua postura contemplativa, encontra-se sentado, em postura solícita, como se estivesse atentamente a ouvir a canção crepuscular dos pássaros, ao entardecer, aguardando com uma vivacidade silenciosa as novidades de uma janela que capta a luz externa, que não apenas ilumina o espaço cotidiano de seu aposento, mas o seu espírito em perplexidade filosófica. E no canto direito, a presença de um jovem que cuida de uma pequena lareira, como a ilustrar a contraposição da vida contemplativa, representada pela presença do filósofo, e da vida operativa, cujo labor diário é dado pela execução de um ofício, no caso os afazeres domésticos. O professor deve situar aos estudantes historicamente o porquê deste contraste, que, como se sabe, já vinha sendo apresentado desde a sociedade grega, e que encontra agora, com o advento da Modernidade, sobretudo a partir da Revolução Científica do século XVII, profundas mudanças de enfoque, uma vez que, paulatinamente, o trabalho manual passa a ter predominância sobre a atividade teórica, ou “vida contemplativa”, que entre os gregos era delimitada àqueles que tivessem tempo suficiente para isso. Levando a turma a este contato, o professor de filosofia pode problematizar questionando sobre como é possível ainda observar o dualismo entre trabalho manual e atividade contemplativa, tema que se encontra ainda bem recorrente aos problemas de identidade que vimos nos relatos dos estudantes sobre como se estruturam os cursos integrados do IFMA na primeira questão respondida pelos mesmos.

Ainda sobre o tema conhecimento, agora enfatizando o problema de suas possibilidades e modos de conhecer, o professor de filosofia pode dialogar com o rico universo da música para causar “espanto” na turma. Uma música, por exemplo, que poderá ser trabalhada nesse sentido é *Daquilo que eu sei*, do compositor Ivan Lins. Nela, encontra-se um texto bastante interessante, que pode ser relacionado com questões próprias à teoria do conhecimento, tais como: o percurso da dúvida (em Descartes), os limites da elaboração cognitiva (a partir do criticismo kantiano), e

os usos da percepção sensível (em filósofos como Aristóteles, Locke e Hume). Aliando-se à história da filosofia, o professor pode levar trechos das obras destes autores em que a temática epistemológica é apresentada, e depois da audição atenta, destacar a sua correlação com a música em foco. A música inteira é um convite para o contato direto dos estudantes com o processo do conhecimento. Eis a letra:

Daquilo que eu sei nem tudo me deu clareza. Nem tudo foi permitido.
Nem tudo me deu certeza.
Daquilo que eu sei nem tudo foi proibido. Nem tudo me foi possível.
Nem tudo foi concebido.
Não fechei os olhos, não tapei os ouvidos. Cheirei, toquei, provei. Ah!
Eu usei todos os sentidos. Só não lavei as mãos. E é por isso que eu
me sinto cada vez mais limpo. Cada vez mais lim...po. Cada vez
mais... limpo...

Assim, penso que é interessante trabalharmos na música os diferentes modos de conhecer a realidade, dando ênfase, após a análise interpretativa do texto, à percepção sensível, e sobre a capacidade de extrair da experiência humana no mundo o máximo de vivacidade, quando o compositor afirma: “eu usei todos os sentidos; só não lavei as mãos, e é por isso que eu me sinto cada vez mais limpo”.

A música de Ivan Lins me parece uma sugestiva opção metodológica para introduzir em sala um tema tão importante na história da filosofia, como é a teoria do conhecimento, e apresentar aos estudantes as principais correntes filosóficas que ao longo da história debruçaram-se sobre este tema fundamental, tais como: racionalismo, empirismo e criticismo.

Tais exemplos nos fazem perceber o quanto é fundamental para o professor de filosofia um aguçado olhar interdisciplinar, ou visão de conjunto. Isso somente será possível se o planejamento do professor estiver aberto para o diálogo com outros ramos do conhecimento, como a história da ciência, a história da arte e a história da matemática, dentre outras, em sua constante interlocução com a história da filosofia.

[...] a filosofia, como postura geral de reflexão, atua como uma gestora de interdisciplinaridade, à medida que lhe cabe assegurar uma visão integrada de todos os aspectos da existência histórica real dos educandos. Essa busca de compreensão deve ser feita mediante recursos que os levem a perceber, de maneira significativa, o mundo de sua contemporaneidade, já que este é o seu contexto existencial. (SEVERINO, 2002, p. 190).

Penso que o caminho a trilhar pelas veredas do ensino filosófico será sempre um desafio que se constrói coletivamente, de modo aberto e inacabado. Destarte, este ensino que os estudantes apontam em suas respostas dos questionários, bem como sobre os aspectos destacados pelos professores, pode e deve ampliar sua influência na instituição, à medida que apresenta o debate, a reflexão crítica sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, e faz deste espaço o lugar oportuno para a filosofia, acerca de suas reais contribuições teórico-práticas.

Tarefa precípua, como se vê, genuína dos filósofos. Daqueles que são, como assinala o poeta Rainer Maria Rilke (1994), os “instigadores”⁵². Eles que vêm anunciando o “amor à sabedoria”, que não se deixa encapsular nos percursos herméticos de uma linguagem rebuscada, nem aceita trancafiar-se na redoma blindada de suas descontextualizadas “teorias”, mas que se lança corajosamente pelas veredas deste terreno árido e escaldante, que é o tempo solícito pela chegada de novos filósofos, aqueles que viverão perplexos, diante da possibilidade livre e consciente de desbravamento do sertão mundano. Cientes, porém, que este profícuo, escaldante e necessário diálogo com a travessia histórica do pensamento filosófico ocorre dentro de limitações espaço-temporais, constituindo, por meio destas contradições, o cenário pré-figurado para o genuíno florescimento da filosofia.

Em sentido amplo, levar os estudantes à busca por uma formação plena, mediada pelo pensamento filosófico, constitui a razão de ser da filosofia neste cenário.

Podemos buscar, com a filosofia, potencializar uma educação que possibilite uma construção ética de cada um, aberto para a comunidade da qual participa; uma educação fundada não na informação, mas no conhecimento; não na imposição, mas na autonomia; não na exclusão, mas no exercício consciente da cidadania de fato, e não apenas de direito. (GHEDIN, 2002, p. 230-231).

Em processo de contribuição permanente à escola e à sociedade, a filosofia pode e deve ampliar o desejo de ver transformado em realidade o sonho de Paulo Freire, quando poeticamente traduz que a experiência docente é “alegre e esperançosa por natureza”, e que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca” (FREIRE, 2003, p. 142). Uma alegria

⁵² Cf. *Elegias de Duíno* (22), quando nos diz o poeta: “Nós somos instigadores! Mas os passos do tempo, considerai insignificantes entre o que sempre permanece” (p. 63).

traduzida em aulas de filosofia que apontem caminhos para uma escola que alimente o intelecto, movimente o corpo e eleve o espírito de seus estudantes. Ou seja, um ensino de filosofia que diga concretamente algo a respeito da necessária formação omnilateral a ser construída, pensada e refletida por meio de sua presença enquanto uma didática filosófica.

Uma didática filosófica que favorece a liberdade do pensamento em vias de elaborar novos percursos para a sociedade, na história de seus desdobramentos e contradições.

Considerações finais

Durante a apresentação deste trabalho, procurei enfatizar a necessidade de buscar um ensino filosófico para a disciplina Filosofia, no lugar situado em que foi pensada e aplicada esta pesquisa.

Chegamos assim ao término desta travessia, percebendo que ainda é preciso caminhar bastante, sobretudo em relação a práticas pedagógicas que sinalizem para aquilo que Gramsci (2000, p. 49) enfatiza a respeito da escola formativa, “imediatamente desinteressada, não preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos”. Contudo, na contradição deste processo, cabe a nós a instigante pergunta: a exigência técnica serve a que interesses de classe?

A prática docente, como se sabe, jamais será neutra. Ela está dentro de um contexto permeado de ideologias, concepções de mundo, paradigmas científicos, problemas epistemológicos, que se inserem historicamente no dia-a-dia da escola. Todavia, tendo a filosofia como articuladora de um olhar de conjunto sobre a práxis educativa, outro universo de possibilidades poderá se abrir neste cenário em destaque, uma vez que a filosofia pensa a partir de um espaço público, isto é, politicamente, as contradições. Por isso ela também é historicamente situada.

Entretanto, os questionários apontaram que ainda há uma grande lacuna entre o discurso pedagógico presente no texto do Projeto Político Pedagógico (PPP), e a execução dos planos pelos professores em sala de aula, quase sempre a contrapor, dualisticamente, formação humanista e formação tecnológica. O próprio PPP enquanto elemento norteador encontra-se ainda desconhecido, ou por que não afirmar desconsiderado, em sua real contribuição para a execução de uma educação de fato emancipatória, desalienante e omnilateral, seguindo a esteira de Marx e Gramsci.

Por isso, considero que é tão necessária a presença da disciplina Filosofia, uma vez que a partir dela estudantes, professores e a escola como um todo ampliam o seu olhar sobre a práxis educativa, por meio da crítica de seus fundamentos pedagógicos, epistemológicos, éticos, assim como de suas implicações sociais, históricas, políticas e culturais. Entendendo desse modo a Filosofia dentro da perspectiva de uma implicação pedagógica fundada na “exigência de uma cultura formativa completa” (MANACORDA, 2008, p. 113).

Neste sentido, a noção de trabalho como princípio educativo é o elemento teórico que norteia a união necessária entre instrução intelectual e trabalho produtivo, a fim de romper com o dualismo entre formação científica e mundo do trabalho. Este é o ponto fundamental na abordagem marxiana, que será retomada por Gramsci ao pensar a escola unitária.

Este debate se materializou em nossa pesquisa a partir da instauração de um problema, a saber: como trazer esta concepção unitária para o contexto de um ensino filosófico na Educação profissional técnica de nível médio? O que constituiu a tarefa central desta pesquisa, ao apontar os desafios encontrados, e, dialeticamente, por meio das contradições históricas apresentadas durante as respostas dos estudantes e das considerações dos professores, expor em que sentido o ensino filosófico, como fundamento teórico, político e pedagógico, possa trazer indicações mais claras acerca do ensino de filosofia e de seu papel estratégico como elemento reflexivo e transformador, situado no âmbito de tais contradições.

Por meio da concepção dialética da educação, é nas contradições da caminhada que o pensamento se lança e se refaz, situando mais uma vez a filosofia dentro de um tempo histórico, em uma sociedade classista, de economia pautada no lucro e no individualismo, cujo modo de produção restringe o ser humano ao utilitarismo tecnicista. O ensino de filosofia deve, em contraponto, apontar novos olhares pela via de uma práxis educativa que compreenda o ser humano em sua totalidade, em sua omnilateralidade, isto é, na diversidade de suas dimensões: psico-social, afetiva, ética, política e estética. Será, entretanto, a partir das contradições da realidade que construiremos a escola criativa, formadora da transformação desejada.

Como procurei demonstrar ao longo do texto, o propósito de Gramsci (2000) é assinalar esta transformação, ao apontar a escola unitária, ou de formação filosófica, como o espaço que assume a tarefa de inserir a cultura geral nas atividades sociais dos estudantes, e a criação intelectual em sintonia com a autonomia moral. Isto é, o que o pensador italiano frisa é que sem valores filosóficos consolidados não se alcança a sociedade emancipada. Uma vez que Gramsci (2000, p. 43) compreende o trabalho como atividade teórico-prática, é por meio de uma escola ligada à vida, que impeça a prática anacrônica do discurso acadêmico desvinculado do contexto político da sociedade, que se realiza o “trabalho vivo do professor” (Idem, p. 44).

Por isso, a filosofia assume a posição de formação e de transformação, mediante o trabalho e a reflexão. Estes são os itens que perfazem o cerne da práxis educativa e constituem dialeticamente os pilares do exercício do ensino filosófico. Será desse modo que Gramsci, seguindo o caminho já apontado por Marx, pensa a escola unitária como recondução do ser humano pleno (omnilateral), ou seja, como educação intelectual, corporal e tecnológica. Daí a necessidade estratégica da filosofia na escola de formação profissional.

A filosofia lança então um desafio aos que dela se fazem mediadores: desinstalar a fala empobrecedora do cenário globalizado da sociedade capitalista contemporânea, à medida que permite a nós filósofos-professores e aos estudantes ampliar o sentido do papel da escola no contexto de nossa pesquisa, para os desafios históricos que nela se projetam, qual sejam, o compromisso político da construção de uma sociedade justa, em que a dignidade humana e a relação equilibrada com a natureza sejam princípios éticos inalienáveis.

Desse modo, faz sentido retomar o debate gramsciano a respeito do papel político e formativo da filosofia, por meio da atuação daquilo que ele denomina de “filósofo democrático”, isto é, “[...] um filósofo consciente de que a sua personalidade não se limita à sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural” (GRAMSCI, 1984, p. 38). Tendo Leonardo da Vinci como referencial histórico, em defesa de uma escola unitária, a filosofia sempre será esta porta aberta para a democratização do saber crítico e transformador. Neste sentido, a integração dos cursos pode ocorrer de modo mais coerente e sistemático no IFMA.

Por tudo isso, a travessia do ensino de filosofia exige um trabalho consolidado na formação transformadora, uma vez que o pensamento filosófico é por si mesmo um caminho aberto. Nunca chegamos tão longe se não soubermos os limites históricos de nossa própria extensão enquanto sujeitos de nossa história. Assim também nasce a alegria no anúncio da filosofia aos jovens aprendizes. Eles, que são flores ainda desabrochando no jardim da vida. Estas flores nos lançam a refazermos algumas portas estreitas. No entanto, novas águas derrubam antigos muros. Assim, o movimento incessante dos encontros entre filósofos, cientistas e artistas acende novamente a chama ardente da busca por um novo tempo, uma nova fala, um novo jeito de ser e de dizer sobre o essencial de todos nós humanos, isto é, sobre a beleza incontida no amor à sabedoria, pela via da recondução do ser

pleno de que tanto nos falam os filósofos. Eles que são como anunciadores de uma escola unitária prestes a nascer e de um mundo justo e solidário prestes a ser habitado.

A fala que cabe à filosofia não pode ser um momento estanque no espaço da escola. O sentido de sua presença deve nascer de um profundo enlaçamento com a história, e desse modo, reconduzir nossos olhares para além dos muros estreitos da burocracia institucional, bem como dos limites impostos por um modelo de sociedade que não se interessa em oferecer formação filosófica nas escolas. Que neste percurso estejamos dispostos a reaprender uma nova lição de filosofia, ouvindo atentamente a fala poética de Rilke (1989, p. 75): “quem conhece as perdas da terra? Somente quem, num tom de louvor, cantasse o coração, que nasce para o todo”.

Sejamos, pois, inteiros na razão sensível aos embates de nosso tempo, mesmo que esta travessia não tenha a devida e necessária ressonância nos domínios das competências exigidas pelo mercado capitalista e pela ciência, ainda delimitada a meros arranjos técnicos operativos. Tenhamos, no entanto, a devida coragem para ousar propor uma didática filosófica de caráter transformador e omnilateral.

Apêndice

Quadros referentes à pesquisa de campo

1ª QUESTÃO

- Qual sua opinião sobre a educação profissional integrada ao ensino médio?

FREQUÊNCIA DAS VARIÁVEIS	QUANTITATIVO
1. Além da formação profissional, capacita para o ingresso no mercado de trabalho.	37
2. Encaminha para o mercado de trabalho, mas o ensino médio é resumido, sendo priorizadas as disciplinas técnicas.	28
3. Apesar de possibilitar o ensino médio e a formação profissional, o tempo é restrito para muitas atividades.	22
4. É positivo, porque além da formação profissional e da possibilidade do ingresso no mercado de trabalho, oferece o ensino médio.	20
5. Apesar de associar o ensino médio ao técnico, nota-se desorganização em relação à carga horária, aos conteúdos e irresponsabilidade de determinados professores.	15
6. É ruim, pois os alunos não podem dedicar-se à preparação para o vestibular.	15
7. Prejudica o rendimento tanto do ensino médio quanto do técnico, devido à carga horária compactada.	13
8. Soma na formação dos estudantes, mas há sobrecarga de informações, devido o pouco tempo.	12
9. Na teoria é ótima, mas na prática falta correspondência de conteúdos entre disciplinas do técnico e do ensino médio.	8
10. É bom, pois desenvolve habilidades profissionais e o preparo para o ingresso na universidade.	8
11. Deveria haver uma opção para cursar somente o ensino médio.	4
12. O ensino é bom, mas a estrutura da escola é péssima.	3
13. É uma opção, pois dá uma visão realista do mercado de trabalho, dando aprendizado com situações do dia-a-dia.	3
14. É uma boa oportunidade de melhoria de vida para famílias de baixa renda e para	3

aqueles que não têm oportunidade de acesso à universidade.	
15. É preciso melhorar o planejamento para as duas áreas (médio e técnico).	2
16. Falta interesse e compromisso por parte de professores e alunos.	2
17. Além da preparação para o mercado, instrui os estudantes na convivência e respeito para com outros profissionais.	1

Quadro 1 – Freqüência das variáveis nos instrumentos de coleta – estudantes – Novembro /2010 – Janeiro 2011 – Questão 1.

1ª QUESTÃO: Estudantes egressos (2009 – 2010)

- Como você avalia hoje, depois de concluído, o curso médio integrado no contexto do IFMA?

FREQÜÊNCIA DAS VARIÁVEIS	QUANTITATIVO
1. É positivo, pois os alunos já saem do ensino médio preparados para encarar o mercado de trabalho.	3
2. Necessita de um melhor acompanhamento e estrutura da instituição.	3
3. Ocorre sobrecarga de estudos, causando cansaço nos alunos.	3
4. Pouco tempo para amadurecer a escolha de uma profissão.	2
5. O ensino médio não recebe tanta atenção, ficando prejudicada a preparação ao vestibular.	2
6. É preciso maior comprometimento dos professores.	1
7. Depende muito do objetivo do aluno, se quer ingressar em uma faculdade, ou seguir carreira na profissão.	1
8. É necessária maior interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade).	1

Quadro 2 – Freqüência das variáveis nos instrumentos de coleta – estudantes egressos – Novembro /2010 – Janeiro 2011 – Questão 1.

2ª QUESTÃO

- O que você pensa da presença da filosofia nos cursos integrados do IFMA?

FREQÜÊNCIA DAS VARIÁVEIS	QUANTITATIVO
1. Formação de cidadãos conscientes, não apenas a discussão técnica, dando outra visão ao profissional, mais humanística.	30
2. Ajuda a alargar a compreensão do mundo,	30

por meio da reflexão e do exercício do pensamento; pensar de modo diferente.	
3. Contribui para a formação da consciência crítica dos estudantes sobre a vida e suas escolhas.	24
4. Expressão da autonomia dos estudantes; desenvolvimento das opiniões sobre os temas estudados em sala de aula; exercício da liberdade de pensamento.	12
5. A Filosofia ajuda na compreensão das demais disciplinas do curso, e na aprendizagem de determinado conhecimento.	12
6. Permitir a melhoria das relações interpessoais.	10
7. Conhecer melhor o curso, a sociedade e a si mesmo.	6
8. Ensina a ver diferente o mundo, e o entendimento de seus sentimentos.	6
9. Ajuda a refletir e criar nossos próprios conceitos, refletindo sobre objetivos e expectativas em relação ao curso.	4
10. Além da reflexão crítica no dia-a-dia, cria uma mente mais capacitada à participação social e política.	4
11. Abre a mente e ajuda a pensar sobre as escolhas profissionais e nos problemas de convivência social, construindo nossas opiniões.	4
12. Incentiva o questionamento, impedindo a alienação a respeito dos “por quês” e “para quês”.	3
13. Desenvolvimento intelectual do indivíduo.	2
14. Melhora a linha de pensamento e na construção do caráter. É uma busca contínua pelo conhecimento, sendo essencial para qualquer profissão.	1
15. Outro olhar sobre a realidade, por meio da história da filosofia, aprendendo os conceitos que podem ser aplicados na atualidade.	1
16. Ajuda a ver de formas nas quais não havia visto, mas depende da didática aplicada pelo professor.	1
17. A filosofia possibilita maior sensibilidade e percepção ao aluno, fazendo com que ele possa executar melhor seu trabalho.	1

Quadro 3 – Frequência das variáveis nos instrumentos de coleta – estudantes – Novembro /2010 – Janeiro 2011 – Questão 2.

2ª QUESTÃO – Estudantes egressos (2009 – 2010)

- O que você pensa da presença da filosofia nos cursos integrados do IFMA?

FREQÜÊNCIA DAS VARIÁVEIS	QUANTITATIVO
9. Formular pensamentos e críticas em qualquer ambiente.	5
10. Incentiva a reflexão e a liberdade de esclarecimento.	3
11. Colabora com a convivência das pessoas.	1
12. Possibilita construir autonomia profissional e de pensamentos, a fim de evitar a formação de pessoas alienadas.	1
13. Desenvolve a capacidade de pensar coerentemente, tornando o indivíduo mais consciente.	1
14. Contribui na formação de cidadãos politicamente engajados.	1

Quadro 4 – Freqüência das variáveis nos instrumentos de coleta – estudantes egressos – Novembro /2010 – Janeiro 2011 – Questão 2.

3ª QUESTÃO

- Qual a influência da disciplina filosofia na sua atuação na escola, na sua dimensão pessoal e futuramente como profissional?

FREQÜÊNCIA DAS VARIÁVEIS	QUANTITATIVO
1. Ajuda no convívio social, dentro e fora da escola.	38
2. No pensamento crítico e olhar as coisas que nos cercam de modo mais profundo	33
3. Aprender a avaliar, questionar nossas ações e decisões, como seres pensantes sobre nós mesmos e sobre as pessoas.	31
4. Abrir mais a mente para uma visão geral das coisas, da vida, por meio da reflexão	16
5. Ajuda no crescimento pessoal e na vivência dos valores éticos	13
6. Ver o mundo além do óbvio, além do que a filosofia é interdisciplinar, atuando e refletindo em outras ciências.	9
7. Não deixar ser levado por convenções, na escola, no lado pessoal e também profissional.	8
8. Possibilita uma visão crítica sobre os conteúdos trabalhados na escola.	8
9. Pensar por si próprio a respeito de tudo o	7

que envolve as relações sociais.	
10. A filosofia faz ver de um modo diferente a vida e o mundo.	7
11. Possibilita maior equilíbrio pessoal e mental, que repercute em todo o ambiente em volta.	7
12. Refletir e questionar sobre as escolhas profissionais futuras.	7
13. Impede o conformismo, oferece o questionamento diante dos pensamentos, dentro e fora da escola.	7
14. Capacidade de argumentação, visando formar futuros cidadãos conscientes.	6
15. Mostrar ideias e pensamentos que não se consegue perceber de modo imediato.	6
16. Pensar, refletir, para que tomemos as decisões mais corretas futuramente.	5
17. Descoberta do sentido da vida e do saber.	5
18. Na escola, ajuda os alunos a tornarem-se formadores de opinião.	3
19. A filosofia é uma arma contra a alienação, pois exercita a busca pelo conhecimento e a discussão filosófica.	3
20. Ajuda a exercitar o pensar e a ter mais criatividade.	3
21. Buscar refletir sobre a satisfação profissional.	3
22. Entender o que se passa nas diferentes esferas da escola.	2
23. Leva ao conhecimento do “eu” e do universo.	2
24. A filosofia nos prepara o mundo, pois conhecemos pela essência.	2
25. Como profissional, a desenvolver projetos com olhos mais amplos.	2
26. Pensar e elaborar melhor ideias e teses.	1

Quadro 5 – Frequência das variáveis nos instrumentos de coleta – estudantes – Novembro /2010 – Janeiro 2011 – Questão 3.

3ª QUESTÃO – Estudantes egressos (2009-2010)

- Que importância você atribui à filosofia para a sua vida profissional, pessoal e de cidadão? Se estiver trabalhando na área, diga como isso se liga ao fato de ter estudado filosofia.

FREQÜÊNCIA DAS VARIÁVEIS	QUANTITATIVO
1. Desenvolver o pensamento crítico.	5
2. Agir com cautela (reflexão) e com liberdade em todos os setores da vida.	5
3. Questionar a vida, a sociedade e tudo o que nos rodeia.	2
4. Desenvolver uma visão holística da realidade.	2
5. Contribuir para o desenvolvimento da sociedade.	1
6. Pensar com autonomia.	1
7. Não ser iludido ou enganado por falsas verdades.	1
8. Aprender a julgar uma situação de forma mais sensata.	1
9. Aprender a viver de forma mais sociável.	1
10. A liberdade de expressão, decorrente do exercício do pensamento.	1
11. Amadurecimento psico-social.	1

Quadro 6 – Freqüência das variáveis nos instrumentos de coleta – estudantes egressos – Novembro /2010 – Janeiro 2011 – Questão 3.

Anexos

Anexo 1: Filmografia

Tempos Modernos. (EUA, 1936). Direção, roteiro e produção: Charles Chaplin. 87min.

A vida de Leonardo da Vinci. (Itália, 1972). Roteiro e direção: Renato Castellani. 325 min

Sociedade dos Poetas Mortos. (EUA, 1989). Direção: Peter Wein. 128min.

A Língua das Mariposas. (Espanha, 1999). Direção: José Luis Cuerda. 96min.

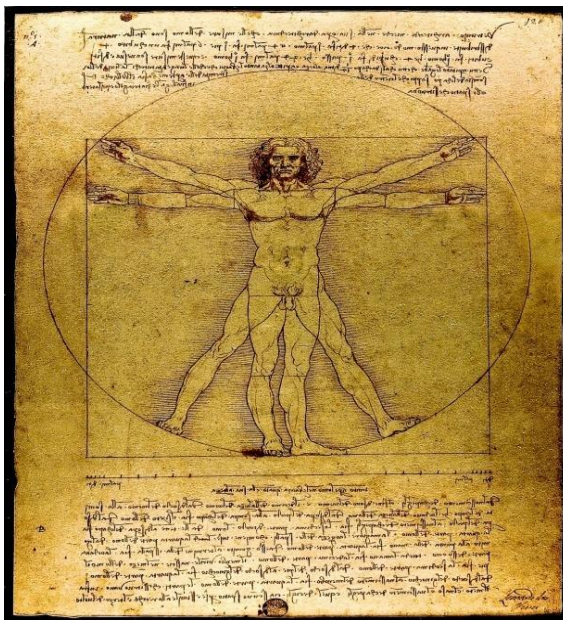
O Sorriso de Monalisa. (EUA, 2003). Direção: Mike Newell. 119 min.

Escritores da Liberdade. (EUA, 2007). Direção: Richard Lagravenese. 122min.

Entre os Muros da Escola (França, 2008). Direção: Laurent Cantet. 128 min.

Anexo 2:

Figura 1 – O Homem Vitruviano, 1490



Fonte: <http://www.infoescola.com/desenho/o-homem-vitruviano/>

Anexo 3:

Figura 2 – *O Filósofo Meditando*, 1632 (Museu do Louvre - Paris)



Fonte: <http://esquizofia.files.wordpress.com/2010/02/rembrandt-filosofo-em-meditacao-musee-du-louvre-1632.jpg>

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Latina*. Curso único e completo. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 22. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- _____. *A alegria de ensinar*. 6. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- _____. *Conversas sobre educação*. 8. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.
- ARANTES, Paulo ...et all; MUCHAIL, Salma T. (orgs). *Filosofia e seu ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.
- ASSIS, Machado de. *Contos*. São Paulo: FTD, 2002.
- BORBA, Siomara e KOHAN, Walter (orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Volume 3. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2009.
- _____. *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: Ministério da Educação, Junho de 2008.
- _____. *Lei nº 11.684/2008, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 10 mar. 2009.
- _____. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 10 mar. 2009.
- BRECHT, Bertolt. *Poemas (1913-1956)*. Seleção, tradução e posfácio: Paulo Cesar Souza. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

CANDIDO, Celso e CARBONARA, Vanderlei (orgs.). *Filosofia e seu Ensino – um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004.

CLARK, Kenneth. *Leonardo da Vinci*. Tradução de Thaís R. Manzano. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

COGGIOLA, Osvaldo e KATZ, Claudio. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

FAVARETTO, Celso F. Notas sobre o ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo et all; MUCHAIL, Salma T. (org.). *Filosofia e seu ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995, p. 77-85.

FÁVERI, José Ernesto de. *Filosofia da Educação – o ensino de filosofia na perspectiva freireana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FÁVERO, Altair A.; RAUBER, Jaime J. e KOHAN, Walter O.(orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação – Um estudo introdutório*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. A disciplina de filosofia e o Ensino Médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Volume 6. Petrópolis, RJ: 2000, p. 34-45.

GALLO, Sílvio. Filosofia no Ensino Médio: em busca de um Mapa Conceitual. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002, p. 189-208.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Volume 6. Petrópolis, RJ: 2000, p. 174-196.

GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio e CORNELLI, Gabrielle (orgs.). *Ensino de filosofia – teoria e prática*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004.

GHEDIN, Evandro. A problemática da filosofia no Ensino Médio. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002, p. 209-234.

_____. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo - Volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HEGEL, G.W.Friedrich. *Introdução à História da Filosofia*. Tradução de Euclidy Carneiro da Silva. Rio de Janeiro: Ediouro, 1986.

_____. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Meneses, com a colaboração de Karl-Heinz Efen e José Nogueira Machado, SJ. Volume único. 2. ed. revista. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2003.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro Editora, 2000.

HORN, Geraldo Balduino. Alguns apontamentos sobre a função social do ensino da filosofia e da prática do filósofo-professor. In: SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga de; CARBONARA, Vanderlei (orgs). *Filosofia e Sociedade – Perspectiva para o Ensino de Filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, p. 167-180.

JESUS, Antônio Tavares de. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução: Valério Rohden e Udo Baldu Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KOHAN, Walter (org). *Ensino de filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, Walter . As infinitas antinomias do Ensino de Filosofia. In: SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga de; CARBONARA, Vanderlei (orgs). *Filosofia e Sociedade – Perspectiva para o Ensino de Filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, p. 53-67.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Pedagogia da fábrica*. As relações de produção e a educação do trabalhador. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009 a.

_____. (org.) *Ensino Médio*. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009 b.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Mundo do Trabalho e Mundo da Vida: uma experiência vivida. In: MARKET, Werner (org.) *Formação Profissional no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Paratodos, 1997, p. 47-71.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. *O princípio educativo em Gramsci – Americanismo e conformismo*. Tradução: Willian Laços. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, Marcos Francisco. Uma nova filosofia para um novo Ensino Médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). Volume 6. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 94-109.
- _____. *Marx, Gramsci e o conhecimento – ruptura ou continuidade?* Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 1º Capítulo seguido das Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro Editora, 1984.
- _____. *Textos sobre Educação e Ensino*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- MARX, Karl. *O Capital – Crítica da Economia Política*. Volume I – Livro Primeiro. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kohte. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- _____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. Capítulo XXVI - Da educação das crianças. Tradução de Sérgio Milliet. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 73-87.
- PLATÃO. *A República*. 7.ed. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.
- PORTA, Mario Ariel González. *A filosofia a partir de seus problemas*. Didática e metodologia do estudo filosófico. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.
- _____. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- RILKE, Rainer Maria. *Sonetos a Orfeu, Elegias a Duíno*. 2. ed. Tradução Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- RODRIGO, Lidia Maria. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: *Filosofia no ensino médio – Temas, problemas e propostas*. SILVEIRA, R.J.Trentin; GOTO, Roberto (orgs.). São Paulo: Loyola, 2007, p. 37-51.
- ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SARDI, Sérgio A.; SOUZA, Draiton G. e CARBONARA, Vanderlei (orgs.). *Filosofia e Sociedade – Perspectivas para o Ensino de Filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. *Escola e democracia*. 36. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHLESENER, Anita Helena. *A Escola de Leonardo - Política e Educação nos escritos de Gramsci*. Brasília: Liber Livro, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: *Ensino de Filosofia – perspectivas*. KOHAN, Walter (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 183-191.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. (orgs). *Filosofia no Ensino Médio*. Volume 6. Petrópolis, RJ: 2000, p. 129-148.

_____. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R.J.Trentin; GOTO, Roberto (orgs). *Filosofia no ensino médio – Temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007, p. 77-118.

VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. 4. ed. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.