

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA PROF-FILO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

HELISON DA COSTA BARROS

**FILOSOFIA DA ESCUTA E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA: ESTUDO DE CASO NO *CAMPUS*  
BRAGANÇA DO IFPA**

SÃO LUÍS-MA

2022

**HELISON DA COSTA BARROS**

**FILOSOFIA DA ESCUTA E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA: ESTUDO DE CASO NO *CAMPUS*  
BRAGANÇA DO IFPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, no Programa PROF-FILO UFPR / UFMA, como etapa obrigatória para defesa de Mestrado e obtenção da titulação de Mestre Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Acildo Leite da Silva

Linha de pesquisa: Filosofia e Prática de Ensino de Filosofia

SÃO LUÍS-MA

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA**

BARROS, Helison da Costa.

FILOSOFIA DA ESCUTA E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA: ESTUDO DE CASO NO CAMPUS BRAGANÇA DO IFPA / Helison da Costa Barros. - 2022.

203 f.

Orientador(a): Acildo Leite da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch,  
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Educação Integrada. 2. Ensinar-aprender. 3. Filosofia da Escuta. 4. Prática Docente. I. Silva, Acildo Leite da. II. Título.

HELISON DA COSTA BARROS

FILOSOFIA DA ESCUTA E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL INTREGRADA: ESTUDO DE CASO NO *CAMPUS* BRAGANÇA DO  
IFPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Filosofia no Programa PROF-  
FILO UFPR / UFMA, como etapa obrigatória  
para defesa de Mestrado e obtenção da titulação  
de Mestre Filosofia.

Aprovada em 31 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. ACILDO LEITE DA SILVA  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA  
Orientador

---

Prof. Dr. PLÍNIO SANTOS FONTENELLE  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA  
Membro interno ao PROF-FILO

---

Prof. Dr. MARCOS ÉRICO DE ARAÚJO SILVA  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN/Caicó  
Membro externo do PROF-FILO

Dedico este trabalho a todos que acreditam que o ato de ensinar e aprender é sempre possível. “Professores, batam palmas para eles. Eles merecem”.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, criador da existência humana e fonte de todo entendimento.

A mim mesmo, pela insistência nas leituras dos textos do filósofo Heidegger, pois em certos momentos pensava que não daria conta de entender seus textos.

A meus pais, José Rocha Barros e Maria Helena da Costa Barros, por terem me educado e pelo incentivo aos estudos.

Ao meu irmão Halison da Costa Barros, que, pelas altas horas da noite, ia me deixar nas cajazeiras – ponto de encontro para pegar a van, para fazer a travessia de São Luís a Pinheiro e, de lá, chegar até Bragança, para voltar e ministrar as aulas de filosofia –, quando ainda não tinha conseguido a licença do afastamento.

À minha esposa, Ana Luísa Mafra dos Santos, pelo apoio nos momentos difíceis da escrita e leitura, sempre com palavras de incentivo e compreensão.

Ao grande amigo, Dom Sebastião Lima Duarte, pelo constante apoio e incentivo a continuar a vida de estudos acadêmicos e pela disponibilidade para ajudar o próximo.

Ao professor e orientador Dr. Acildo Leite da Silva, por ter me orientado, mesmo não conhecendo nada de Martin Heidegger, e ajudado a esclarecer e amadurecer as ideias acerca da temática deste trabalho.

Ao professor Dr. Alexandre Jordão Baptista, coordenador do núcleo do Prof-Filo de São Luís-MA, por todo o apoio recebido.

Ao professor Dr. Marcos Érico, membro da banca avaliadora da qualificação do texto dissertativo, pelas contribuições essenciais na reorganização do capítulo da base filosófica.

A todos os professores do Curso da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, que proporcionaram uma troca riquíssima de conhecimento e acrescentaram muito aos meus conhecimentos. De modo particular, aos professores das disciplinas de Projeto de Pesquisa e Seminário de Pesquisa (Márcio Cleos, Plínio Santos Fontenelle, Almir Ferreira da Silva Junior e Acildo Leite da Silva), pois essas duas disciplinas foram essenciais para a construção da minha dissertação. Parabéns pela condução e organização das disciplinas.

Aos colegas de turma do mestrado, pela amizade que se construiu ao longo do curso e que perdurará para a vida toda.

Ao professor Thiago Gonçalves Souza pela revisão da dissertação meu muito obrigado.

Aos alunos que aceitaram participar da minha pesquisa.

"Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar, não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele próprio tomar aquilo que já tem. Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa de oferecido, não aprende [...]. Aprende, pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente, já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um dar a si mesmo e é experimentado enquanto tal. Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, quer dizer, um conduzir mútuo até à aprendizagem" (HEIDEGGER, 1987).

## RESUMO

Esta dissertação apresenta, como problemática circunstancial e balizadora, a intenção de responder à seguinte questão: como os discentes do curso de Edificações percebem a prática docente no ensino de filosofia e qual a implicação dessa escuta no repensar da prática docente de filosofia? Este problema surge a partir das minhas inquietações de escutar os discentes proferirem impressões/dizeres sobre a prática docente. Tais percepções discentes sobre os fazeres docentes sempre me instigavam a buscar compreender essas escutas, para assim repensar a minha própria prática docente no contexto de sala de aula. Diante desse problema, o objetivo central desta pesquisa é analisar a percepção discente sobre a prática docente no ensino de filosofia, a partir da escuta, bem como a sua implicação no repensar a ação docente. É, portanto, uma pesquisa qualitativa, com enfoque numa pesquisa bibliográfica-documental, e um estudo de caso, com os discentes do 2º ano do curso de Edificações, do IFPA *campus* Bragança, onde se deu a pesquisa prática, tendo como intervenção a aplicação e avaliação de um Sequência Didática (SD) que levasse em consideração a escuta discente. A dissertação apresenta ainda os conceitos principais sobre as categorias heideggerianas: aprender-ensinar, pensar, técnica, filosofia da escuta, assim como a categoria de prática docente de Maurice Tardif, na qual nos apoiamos de modo inicial e que nos auxiliou a entender que ela é guiada por tipos de ação que são, na verdade, representações que o professor escolhe para orientar sua *práxis* no contexto de sala de aula. Nesse sentido, a prática docente em Martin Heidegger está voltada para um tipo de ação questionadora e crítica, que deve orientar e organizar a *práxis* de sala de aula. Com os resultados e análises da escuta aos discentes, pode-se perceber que a escuta se torna um caminho essencial para repensar nossa prática docente no contexto de sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Integrada. Ensinar-aprender. Filosofia da Escuta. Prática Docente.



## ABSTRACT

This dissertation presents, as a circumstantial and guiding problem, the intention of answering the following question: how do students of the Buildings course perceive the teaching practice in philosophy teaching and what is the implication of this listening in the rethinking of the teaching practice of philosophy? This problem arises from my concerns about listening to students give impressions/sayings about teaching practice. Such student perceptions about teaching practices always encouraged me to seek to understand these listenings, in order to rethink my own teaching practice in the classroom context. Faced with this problem, the main objective of this research is to analyze the students' perception of teaching practice in philosophy teaching, based on listening, as well as its implication in rethinking teaching action. It is, therefore, a qualitative research, focusing on a bibliographic-documentary research, and a case study, with the students of the 2nd year of the Buildings course, at the IFPA campus Bragança, where the practical research took place, having as an intervention the application and evaluation of a Didactic Sequence (SD) that took into account student listening. The dissertation also presents the main concepts about Heidegger's categories: learning-teaching, thinking, technique, philosophy of listening, as well as Maurice Tardif's teaching practice category, which we initially supported and which helped us to understand that it is guided by types of action that are, in fact, representations that the teacher chooses to guide their praxis in the context of the classroom. In this sense, Martin Heidegger's teaching practice is focused on a type of questioning and critical action, which should guide and organize classroom praxis. With the results and analysis of listening to students, it can be seen that listening becomes an essential way to rethink our teaching practice in the classroom context.

**Keywords:** Integrated Education. Teach-learn. Philosophy of Listening. Teaching Practice.

## LISTA DOS GRÁFICOS

Gráficos A – Gênero dos entrevistados .....	139
Gráficos B – Meio de transporte.....	140
Gráficos C – Possui computador em casa .....	141
Gráficos D – Acesso à internet em casa .....	142
Gráficos E – Discentes sem acesso à internet em casa.....	142
Gráficos F – Renda familiar .....	144
Gráficos G – Aprendizagem nas aulas de filosofia .....	149
Gráficos H – Avaliação da SD aplicada pelo docente.....	161
Gráficos I – Avaliação sobre a metodologia e o impacto da SD na aprendizagem do Ensino de Filosofia.....	165

## LISTA DOS QUADROS

Quadro 01: Companhias de Aprendizes Marinheiros .....	24
Quadro 02: Elementos Estruturantes do Currículo do IFPA <i>Campus</i> Bragança.....	50
Quadro 03: Tipos de Ação.....	64
Quadro 04: Cursos Ofertados pelo IFPA <i>Campus</i> Bragança atualmente.....	125
Quadro 05: Quantitativo de alunos matriculados por curso .....	125
Quadro 06: Arranjos Produtivos Locais da área de atuação do <i>Campus</i> .....	126
Quadro 07: Matriz do curso Técnico em Informática/Disciplinas Básicas .....	130
Quadro 08: Matriz curricular Técnico em Pesca Integrado/Disciplinas Básicas .....	131
Quadro 09: Onde cursou o ensino fundamental .....	141
Quadro 10: Formação dos pais ou responsáveis dos discentes .....	144
Quadro 11: Importância de estudar filosofia no ensino médio integrado.....	145
Quadro 12: Se a disciplina de filosofia ajuda a ter um pensamento ou uma atitude crítica ...	146
Quadro 13: Se a metodologia/formas de ensinar do professor contribuem para aprendizagem .....	147
Quadro 14: Como deveria ensinar os conteúdos de filosofia .....	148
Quadro 15: Se os conteúdos de filosofia são difíceis de aprender .....	151
Quadro 16: Conteúdos de filosofia e significado para vida escolar e formação para cidadania .....	153
Quadro 17: Estrutura da Sequência Didática para o ensino de Filosofia .....	157
Quadro 18: Mensagens das ideias dos discentes sobre a concepção de liberdade .....	158
Quadro 19: Avaliação dos discentes sobre o momento da escuta inicial sobre entendimento de liberdade .....	164
Quadro 20: Escuta sobre a avaliação sobre metodologia e impacto da SD na aprendizagem do ensino de Filosofia.....	165
Quadro 21: Experiência coletiva de construção de conceito e aproximação com o conceito do filósofo.....	166
Quadro 22: As mensagens do <i>chat</i> sobre a ideia de Liberdade.....	167
Quadro 23: Avaliação sobre método de avaliação da aprendizagem .....	168

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa do estado do Pará .....	122
Figura 02 – Mapa da região do Caeté .....	124
Figura 03 – Atividade Avaliativa do Discente 1 - Desenho .....	170
Figura 04 – Atividade Avaliativa do Discente 2 - Versos.....	171
Figura 05 – Atividade Avaliativa do Discente 3 - Poema “Liberdade” .....	172
Figura 06 – Atividade Avaliativa do Discente 4 - Texto .....	173
Figura 07 – Atividade Avaliativa do Discente 5 - Texto.....	174

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAAAs – Escolas de Aprendizes e Artífices

ETF – Escolas Técnicas Federais

EAF – Escolas Agrotécnicas Federais

EP – Educação Profissional

IES – Instituição de Ensino Superior

IFE – Instituições Federais de Educação

IFs – Institutos Federais

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

LDB – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

SD – Sequência Didática

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b> .....	15
<b>2. Capítulo 1: A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e o Ensino de Filosofia</b>	21
2.1 As Trilhas da Educação Profissional à Educação Profissional Integrada: Tecendo Considerações .....	26
2.2 O Lugar do Ensino de Filosofia na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio....	37
2.3 Prática Docente nos Documentos Oficiais na Educação Profissional Integrada do <i>campus</i> Bragança do IFPA .....	48
<b>3. Capítulo 2: Aprender, Pensar e Filosofia da Escuta em Martin Heidegger</b> .....	68
3.1 Aprender em Martin Heidegger.....	70
3.2 Pensar em Martin Heidegger .....	83
3.3 Técnica em Martin Heidegger .....	91
3.4 Filosofia da Escuta .....	102
3.4.1 Ensino e Escuta.....	109
3.4.2 Aproximação de Prática Docente em Heidegger.....	115
<b>4. Capítulo 3: A Filosofia da Escuta e a Contribuição para a Prática Docente: uma Experiência de Escuta no IFPA Bragança</b> .....	121
4.1 Consideração sobre o IFPA <i>campus</i> Bragança e a Escuta Discente sobre o Ensino de Filosofia.....	123
4.2 Filosofia e IFPA <i>campus</i> Bragança .....	127
4.3 Consideração sobre o Itinerário Metodológico da Pesquisa e as Tessituras do Resultado .....	134
4.4 As Etapas desse Itinerário da Pesquisa e as Tessituras do Resultado: a escuta discente sobre a prática docente .....	137
<b>Considerações Finais</b> .....	177
Referências Bibliográficas .....	182
Apêndices .....	191
Anexos .....	200

## 1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto das ideias do projeto inicial que encaminhei para a seleção do mestrado profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. A intenção inicial do estudo era, a partir de uma perspectiva do olhar crítico, refletir sobre ensino de filosofia praticado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), tomando como marco a incorporação da disciplina na educação básica, pela Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia nos três anos do ensino médio, até a Lei 13.415/ 2017, que instituiu a reforma do ensino médio. Mas, desde a apresentação para a banca da seleção, que na época era formada pelos professores Acildo Leite, Alexandre Jordão e Almir Ferreira, já foi problematizada sua abrangência, com a provocação para ser revista. Esse processo de revisão da temática de estudo perpassou também no decorrer das disciplinas de Seminário de Pesquisa e Seminário de Projetos, bem como pelas considerações do orientador, que foram esclarecendo e fazendo perceber a estrutura da pesquisa que realizei e que agora apresento.

A partir desses processos de reflexão sobre o caráter da pesquisa em mestrado profissional, foi-se esclarecendo a centralidade desse aporte de pesquisa, que não deveria se distanciar de um estudo centrado na atuação do docente, no sentido de que a pesquisa, além de ter um aporte teórico, deve circunscrever uma intervenção da prática do docente. Assim, o tema foi convergindo para o modo de ensinar filosofia a partir da filosofia da escuta discente sobre a prática docente, no contexto da educação profissional integrada. Devido às implicações advindas da Pandemia do Covid-19 na modalidade de ensino, adentrando nesse cenário o ensino não presencial ou ensino remoto, a pesquisa tornou-se um estudo de caso, no *Campus* Bragança do IFPA.

Essa pesquisa tem como problemática circunstancial e balizadora a intenção de responder às seguintes questões: como os discentes do curso de edificações percebem a prática docente no ensino de filosofia e qual a implicação dessa escuta no repensar da prática docente de filosofia? O problema surgiu a partir das minhas inquietações ao escutar os discentes proferirem impressões/dizeres sobre prática docente. Essas percepções discentes sobre os fazeres docentes sempre me instigavam a buscar compreender essas escutas, para assim repensar a minha própria prática docente no contexto de sala de aula. Penso que essa escuta aos discentes pode contribuir muito para uma reflexão da ação docente, em contexto de aprendizagem na sala de aula. Pensar a prática docente requer uma atitude de distanciamento, para poder refletir e entender os caminhos que nos levam a traçar determinada ação-relação de

ensino-aprendizagem, bem como as atividades, conteúdos, metodologias, objetivos e recursos que adotamos para desempenhar no ato de ensinar.

Diante das inquietações provenientes da escuta discente e até mesmo de indagar sobre os procedimentos escolhidos para um fim didático, fico a pensar se realmente essas escolhas metodológicas, sobretudo no contexto do ensino de filosofia, conduzem a um ato de refletir ou simplesmente de inculcar nos discentes conteúdos, que muitas vezes não têm nexos com a vida cotidiana. É preciso, como diz Cerletti (2003), que a filosofia filosofe sobre sua função no processo de ensino, e é justamente nesse sentido que se faz necessário que reflitamos sobre o ensino de filosofia no curso de Edificações, sendo um dos cursos mais antigos, ofertado desde 2011 pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) *campus* Bragança.

Deste modo, o *locus* da pesquisa de intervenção para apreender a escuta discente sobre a prática docente aconteceu no IFPA *campus* Bragança, localizado no município de Bragança, a aproximadamente 200 quilômetros da capital, Belém. Nessa pesquisa sobre a escuta discente sobre a prática docente, abordaremos alguns conceitos indispensáveis para a construção do aporte teórico. Conceitos esses advindos do pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger, tais como: aprender-ensinar, filosofia da escuta, prática docente e técnica.

Os conceitos de aprender e ensinar, dos quais lançamos mão nessa escrita dissertativa para fundamentar a base teórica da dissertação, foram apreendidos da aproximação com a obra *Que é uma Coisa?* (1962) e da conferência *O que significar pensar?* (1952). O conceito de filosofia da escuta foi extraído a partir do texto *O que é isto, a Filosofia?* (1955), e, no tocante ao conceito de técnica, este teve como referência a conferência *A questão da técnica* (1953). Já o conceito de prática docente, fundamental à reflexão sobre os saberes e a ação da docência, advém da aproximação e busca de compreender o docente como profissional reflexivo e investigativo de sua prática.

O conceito de prática docente discutiremos à luz do teórico Maurice Tardif, a partir do qual compreende-se que ela está envolvida por ações planejadas. Além disso, faz-se uma aproximação com o filósofo Heidegger, que nos levou a perceber que a prática docente deve estar voltada para uma prática que nos ajude a ensinar a pensar para além do imediato, ou seja, de questões que, até certo ponto, parecem dar mais importância ao conhecimento instrumental, em detrimento de um pensar questionador.



Diante disso, minha realidade como docente está circunscrita à experiência da docência nos Institutos Federais, instituições de ensino que têm como finalidade qualificar para o mercado de trabalho. Considerando a especificidade do curso de Edificações, sobressai a intencionalidade de dar mais ênfase, nessa formação para o trabalho, a um tipo de ensino no qual o conhecimento instrumental constitui o caminho para assegurar essa qualificação e aprendizagem da e para a profissão e que, de certo modo, desconsidera outros conhecimentos que não estão objetivados e fixados nessa lógica.

Outra percepção sobre o ensino de filosofia nos Institutos Federais, especialmente no *campus* Bragança: venho acompanhando e percebendo que há um movimento de reduzir a presença desse ensino na matriz curricular e minimizar a carga horária das Humanidades; que esses ataques à área das Humanidades são consequência da Reforma do Ensino Médio e da entrada, na cena educacional, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP nº 4/ 17/12/2018 e que definiu as aprendizagens essenciais, competências e habilidades que todo estudante deve desenvolver ao longo da educação básica, a qual tem induzido a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFPA a enxugar os componentes curriculares na matriz de ensino da Instituição, estabelecendo um clima de disputa docente sobre a configuração e espaço de suas disciplinas.

Após essa breve contextualização sobre os caminhos da motivação para realizar essa pesquisa, optei pelo caminho da Fenomenologia do pensamento filosófico de Martin Heidegger, como bem já referi, como suporte para o desenvolvimento do estudo e para a compreensão do outro na relação de aprendizagem, através da escuta. Conforme Heidegger ([1927]<sup>1</sup> 2005, p. 65), o fenômeno é “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É este o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenologia”. Ou seja, o fenômeno deve ser visto como ele mesmo se mostra, na própria vivência, e não a partir de determinações anteriores ou externas, por exemplo, compreender que o ensino de filosofia só se dá por meio da própria vivência, e não fora dela. A escolha dessa opção metodológica se deu a partir do objeto de estudo e de minhas indagações, que me levaram a uma postura diante do mundo da sala de aula, requerendo uma atitude de abertura, enquanto docente, para a compreensão da vivência do ser docente a partir do outro-discente, da sua escuta sobre a prática docente.

---

<sup>1</sup> A data entre colchetes indica o ano de publicação original da obra.

Essa abordagem metodológica apresentou-se como um caminho significativo para o enfrentamento de minhas inquietações, bem como para a apreensão do fenômeno através de quem está vivenciando a situação da ação docente. Esse caminhar fenomenológico, segundo Rezende (1990), é a opção por um estilo de trabalhar, de pensar, de agir, de discursar e de se posicionar diante dos homens, do mundo, da história e da sociedade. Colocar-me diante dessas escutas discentes possibilitou-me apresentar esse olhar atentivamente sobre a percepção dos discentes acerca da prática docente, investigando essas escutas no mundo onde o fenômeno se dá – a sala de aula –, no cotidiano da relação de aprender e ensinar, enquanto ser-aí-com-o-outro.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a percepção discente sobre a prática docente no ensino de Filosofia, a partir da escuta, bem como a sua implicação no repensar a ação docente. Na ampliação da compreensão sobre a ação docente no ensino de filosofia, recorri à análise dos documentos institucionais do *campus* Bragança do IFPA, para identificar e apreender as induções que orientam a prática docente, de modo particular a de filosofia, no que diz respeito ao curso de Edificações e, assim, pensar a construção de uma prática voltada para ensinar o pensar autônomo, com vistas a ir além do imediatismo ou do pensar instrumental.

Essa escrita dissertativa está organizada em três capítulos. O primeiro, A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE FILOSOFIA, centra-se em uma escrita sobre a educação profissional integrada ao ensino médio e o ensino de filosofia, tendo como objetivo investigar a relação entre educação profissional integrada e o ensino de filosofia, com vistas à compreensão da educação profissional integrada e do lugar da filosofia nessa dimensão formativa. Apresentei uma breve trilha acerca da trajetória da educação profissional no Brasil, destacando alguns pontos para perceber um pouco a sua estruturação e as mudanças pelas quais a mesma passou desde a sua primeira configuração, com uma educação assistencialista, passando a uma educação profissional marcada pela compulsoriedade que atingiu a educação secundária, até chegar nos dias de hoje, no que diz respeito à integração, que possibilita unir a formação profissional e a geral.

Diante do contexto histórico da educação profissional apresentado, buscou-se perceber qual é o lugar do ensino de filosofia nessa formação integrada e a orientação da prática docente de filosofia nos documentos oficiais do IFPA *campus* Bragança.

No segundo capítulo, APRENDER, PENSAR E FILOSOFIA DA ESCUTA EM MARTIN HEIDEGGER, a escrita volta-se para a apresentação das categorias que

fundamentam o aporte da pesquisa, com o objetivo de explicitar as concepções de aprender-ensinar, pensar, técnica e filosofia da escuta, aproximando-as da categoria de prática docente na perspectiva heideggeriana e de Tardif, e sua relação com o ensino de filosofia no contexto da educação integrada. Nessa tessitura de categorias, atentou-se para a ideia de ensinar e aprender, que perpassa pelo entendimento do conceito de matemática, do qual Heidegger expõe a origem etimológica, que advém do grego, com o significado de que o ato de ensinar só é possível justamente porque se pode aprender, caso contrário, não poderia ser ensinado.

Diante disso, Heidegger nos relata que o ensinar nada mais é que deixar o discente aprender, e que esse deixar não é algo aleatório, mas direcionado. Assim, a questão do ensinar filosofia aponta que o caminho do ensinar está ligado a uma atitude de ensinar a pensar, na qual deve-se ir para além de uma perspectiva imediata ou calculante, que se concentra num ideal de conhecimento instrumental que esvazia toda possibilidade do questionamento. Outro ponto a ser destacado, na escrita desse capítulo, é a relação entre o ensino e a escuta, na qual se faz necessária a distinção entre ouvir e escutar. Essas reflexões heideggerianas foram aproximadas da ideia de prática docente, construída por Tardif (2014), que nos levou a perceber que em Heidegger esta ideia relaciona-se ao entendimento de uma prática questionadora e crítica.

Já o terceiro capítulo, A FILOSOFIA DA ESCUTA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA NO IFPA CAMPUS BRAGANÇA, volta-se para a escrita da apresentação da pesquisa empírica no *campus* Bragança, cujo objetivo foi compreender os dizeres dos discentes referentes à prática docente no ensino de filosofia, no contexto de sala de aula e no intuito de refletir sobre essa escuta com vistas a repensar a ação docente. Esse repensar o modo de ensinar se deu por meio da experiência de uma proposta de Sequência Didática (SD), aplicada no ensino de filosofia com o pretexto de escutar os discentes sobre esse modo de ensinar. Há que ponderar que o contexto de sala de aula remota, de forma síncrona e assíncrona, além de ser desafiador, foi bem diferente daquele que tínhamos pensado no início desta pesquisa. Devido à Pandemia da Covid-19, a sala de aula presencial mudou para não presencial, aula remota, on-line, a distância, assíncrona e tantas outras nomenclaturas, que surgiram para designar o ensino não presencial, o qual nos vimos obrigados a desempenhar sem ter formação ou relação com as ferramentas específicas para tal “modalidade” de ensino.

Esses três capítulos, que resultaram do entrelaçamento desse processo de escrita, representam uma primeira abertura, que ainda carece da escuta de muitos discentes sobre a relação do e com o docente no seu modo de ensinar e também do aprender discente. Como uma

escrita aberta, continua a despertar em mim o desejo de seguir nesse movimento escutante, buscando um outro modo de ensinar que se configure como uma atitude de abertura para rever o que não foi sentido, observado, escutado e, assim, começar sempre de novo nessa trilha de um ensino significativo, voltado para o pensar filosófico. Encerramos essa primeira aproximação à escuta discente sobre a prática docente com as CONSIDERAÇÕES FINAIS.

## 2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE FILOSOFIA

*Aprender a filosofar ou aprender a filosofia? Esta é uma questão que se põe de forma incontornável sobre as possibilidades do ensino da filosofia. Se essa tarefa é desejável, de imediato uma outra pergunta decorre: de que forma e mediante quais métodos ou instrumentos é possível aprender a filosofar ou aprender a filosofia? Estas questões não traduzem apenas uma preocupação pedagógica do ensino da filosofia, mas envolvem, também, uma forma de se pensar e de realizar a própria filosofia.*

*Cesar Augusto Ramos<sup>2</sup>*

A tessitura dessa escrita inicial centra-se em breves considerações sobre a educação profissional (EP). Sem a pretensão de historiar a trajetória desse ensino no Brasil, visamos apenas colocar em relevo alguns elementos constituidores da política pública educacional inerente a esse ensino, ou seja, as ações do Governo na resolução das demandas da educação escolar referentes ao ensino profissional.

O intuito, nessa escrita, é de compreender sua relação com a sociedade brasileira. Para isso, faz-se necessário voltar à gênese dessas políticas, a partir das trilhas da trajetória histórica da educação brasileira, apontando os marcos sobre algumas referências, em outra temporalidade histórica, que engendraram os antecedentes do que hoje se denomina educação profissional, observando como essa modalidade de educação estabeleceu as mediações com a sociedade brasileira.

Os antecedentes históricos de uma formação profissional, nos períodos pretéritos, bem como a entrada, no cenário da educação brasileira, da política pública educacional de formação profissional, foram permeados de uma relação tensionada, contraditória e marcada por rupturas no que tange ao processo de institucionalização da EP enquanto modalidade de ensino. Desde as primeiras ações de tentativa da instituição dessa modalidade de ensino, ela caracteriza-se pela dualidade entre uma intencionalidade formativa profissional e o ensino secundário, de caráter propedêutico, que, no contexto mais recente, pós-Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, se denomina ensino médio. Essa dualidade perpassou por quase toda a história da educação brasileira.

O marco histórico inicial da educação profissional tomado nessa escrita será a década de 1930, período em que a ação governamental passa a tratá-la como uma política pública no

---

<sup>2</sup> RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel. In: **Trans/Form/Ação**. São Paulo, 30(2): 197-217, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31732007000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732007000200013)

Brasil, “construindo espaço de negociação e, dessa forma, disputada por diversas frações de classes sociais” (SOUZA; NUMES; OLIVEIRA, 2011, p.69). Assim, do início da história da educação brasileira, nos tempos do Brasil Colônia e Império, até o período das primeiras décadas do período da República, nos deparamos, com relação à formação profissional, com iniciativas circunstanciais, cuja prioridade, conforme indica a escrita de Cunha (2002), era o amparo dos “órfãos e dos demais desafortunados da sorte” devido ao caráter assistencialista que tinham essas ações, uma vez que não existia, por exemplo, no período do Brasil Colônia e parte do Brasil Império, a necessidade de se investir na formação escolar e técnica da força de trabalho.

Recuando na temporalidade histórica, em específico ao século XVIII principalmente, quando se tinha como primeiros aprendizes de ofícios os indígenas e os africanos escravizados, observa-se que era aos grupos que estavam na base dessa estrutura social hierarquizada que se destinava a formação para o trabalho, pois aos filhos das elites assegurava-se a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos superiores.

Neste contexto histórico, do século XVIII, considerava-se o trabalho manual como uma atividade indigna, repudiada pelos nobres, a elite da época, pois toda relação com atividades artesanais e manufatureiras, como, por exemplo, a carpintaria, a serralheria, a tecelagem, a construção, entre outras, era tida como destinada ao não nobre. Esses ofícios “eram ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como aqueles advindos das Casas da Roda, garotos de rua e delinquentes” (SALES & OLIVEIRA, 2011, p. 165).

Conforme Manfredi (2002), a base da atividade econômica do Brasil Colônia e Império consistia no modelo agroexportador, com predomínio, num primeiro momento, da monocultura açucareira, e, posteriormente, de outras culturas agrícolas, concomitantes às atividades de extração de minérios. No período colonial e imperial, a economia era mantida basicamente pela força de trabalho escravo. Para a autora, “eram utilizados o trabalho escravo da população nativa de índios e dos negros vindos da África e alguns poucos trabalhadores livres, empregados em tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica” (MANFREDI, 2002, p. 67).

Assim, algumas iniciativas voltadas à educação profissional foram implementadas, a partir da criação de instituições como as *Casas de Educandos Artífices*, que foram sendo instaladas nas Províncias, principalmente entre os anos de 1840 e 1865.

A partir daí, no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios

como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias (ESCOTT & MORAES, 2012, p. 1494).

Estas instituições, também denominadas *Colégio dos Educandos Artífices* e *Casa dos órfãos*, constituíram-se em marco inicial de uma ação política do governo provincial, voltada para a infância e atrelada a um projeto de amparo e formação para o trabalho, implementado em várias províncias. Conforme dados apresentados por Cunha (2002), no século XIX, existiam *Casas de Educandos Artífices* em, ao menos, dez províncias, sendo elas: Pará (1840), Maranhão (1842), São Paulo (1844), Piauí (1849), Alagoas (1854), Sergipe (1856), Amazonas (1858), Rio Grande do Norte (1858) e Paraíba (1865).

A instalação dessas instituições formativas não foi ocasional, pois estavam atreladas às mudanças pelas quais o Estado Imperial brasileiro estava passando, na sua estrutura econômica e social, advindas, principalmente, com a abolição do tráfico atlântico de africanos escravizados, acarretando, assim, uma série de medidas, a curto e longo prazo, para assegurar a continuidade da produção. A preocupação com a habilidade e a utilidade dos trabalhadores foi uma dessas medidas. Há que ressaltar que a criação desse modelo de *Colégio de Educandos Artífices* não se distanciou do modelo das instituições filantrópicas identificadas com os ideais da medicina social e combate à “degeneração moral” das famílias.

Como bem alerta Marcilio (2006), o decorrer do século XIX é marcado pela inauguração de novas modalidades de amparo às crianças órfãs, diferentemente daquilo que a autora caracterizou como “fase caritativa”, pensando principalmente nas rodas de expostos em conventos e casas de misericórdia do Brasil Colônia. Conforme a autora, as inferências do saber médico-higienista, a difusão das ideias liberais – especialmente com as leis abolicionistas – e os pressupostos da antropologia criminal, conferiam um caráter cientificista à caridade, preocupada agora não apenas com o amparo, mas ainda com o equacionamento social, prevenindo a ociosidade.

Além disso, órfãos e crianças pobres foram apreendidos como pequenos trabalhadores, principalmente a partir do entendimento do Estado brasileiro, em conformidade com o dos juízes de órfãos, os responsáveis para salvaguardar a infância.

Esse entendimento da época era bastante tensionado, pois, muitas vezes, não era nada benéfico à infância, o que revela muito das noções de amparo e assistência aos pobres nesse período. Sendo assim, pode-se considerar que os Colégios de Educandos afirmavam-se como um espaço de regulamentação do trabalho infantil na província, sendo possível verificar que as

oficinas mantidas pelo governo, bem como as ações pedagógicas voltadas aos órfãos, faziam parte do mesmo plano de abastecer a cidade de trabalhadores treinados e “moralmente” preparados para o serviço.

Ao propiciar para essas crianças uma ocupação através do trabalho, o Estado vislumbrava torná-las sujeitos e, assim, inseri-las no movimento de desenvolvimento econômico da época, que cada vez mais requeria “homens bons, honestos e trabalhadores”. É no bojo dessas novas posturas que se insere a implantação dos estabelecimentos militares, principalmente aqueles ligados à Armada Nacional: são as *Companhias de Aprendizes Artífices* e as *Companhias de Aprendizes Marinheiros*, sendo que as primeiras formariam os futuros operários, mestres e contramestres das oficinas dos arsenais, e as segundas estariam ligadas com a formação de marinheiros para os navios de guerra.

Dessa maneira, os estabelecimentos de formação de aprendizes artífices cumpriam não só a tarefa de desenvolver, no país, as artes mecânicas, como também de supri-lo com mão de obra nacional, livrando gradativamente a nação da dependência estrangeira. Conforme Caminha (2002), durante o período do oitocentos foram criadas as seguintes Companhias de Aprendizes:

**Quadro 01:** Companhias de Aprendizes Marinheiro

<b>Província</b>	<b>Decreto e data de fundação das Companhias</b>
Corte	Decreto nº 14 de 27 de agosto de 1840
Pará	Decreto nº 1517 de 4 de janeiro de 1855
Bahia	Decreto nº 1543 de 27 de janeiro de 1855
Mato Grosso	Decreto nº 1987 de 7 de outubro de 1857
Pernambuco	Decreto nº 2003 de 24 de outubro de 1857
Santa Catarina	Decreto nº 2003 de 24 de outubro de 1857
Maranhão	Decreto nº 2725 de 12 de janeiro de 1861
Rio Grande do Sul	Decreto nº 2725 de 12 de janeiro de 1861
Espírito Santo	Decreto nº 2890 de 8 de fevereiro de 1862
Paraná	Decreto nº 3347 de 26 de novembro de 1864
Ceará	Decreto nº 3347 de 26 de novembro de 1864
Sergipe	Decreto nº 4112 de 29 de fevereiro de 1868
Santos	Decreto nº 4112 de 29 de fevereiro de 1868
Parayba do Norte	Decreto nº 4680 de 17 de janeiro de 1871
Amazonas	Decreto nº 4680 de 17 de janeiro de 1871
Rio Grande do Norte	Decreto nº 5181 de 16 de dezembro de 1872
Piauy	Decreto nº 5309 de 18 de junho de 1873
Alagoas	Decreto nº 5847 de 2 de janeiro de 1875

**FONTE:** (CAMINHA, 2002, p.11)



As *Companhias de Aprendizes Marinheiros*, após a Proclamação da República em 1889, chegaram a permanecer enquanto escolas em alguns Estados e serviram de base para a construção de uma rede de escolas profissionalizantes, pois o novo regime federativo da República abriu um caminho de possibilidades para que os Estados da Federação criassem iniciativas com vistas à ampliação e à organização do ensino profissional. Na presidência de Nilo Peçanha<sup>3</sup>, que editou o Decreto 7.566<sup>4</sup>, de 23 de setembro de 1909, foi instaurada uma rede de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, sendo considerado o marco inicial da Rede Federal de ensino profissionalizante.

Há que ressaltar que nesse itinerário histórico da educação profissional, as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) (1910-1940) podem ser caracterizadas pela transição do ensino de ofícios à consolidação do ensino profissional técnico federal, no contexto da sociedade brasileira que assistiu à ampliação do trabalho livre, estruturando-se como trabalho assalariado. Em 1941, as EAAs se transformam em Liceus Industriais e, em 1942, em Escolas Técnicas. O ensino industrial é elevado ao grau médio com a Lei Orgânica do Ensino Técnico Industrial<sup>5</sup>.

As EAAs são as primeiras configurações escolares dos Centros Federais de Educação Tecnológica no Brasil, os denominados CEFETs, instituídos em 1978 e que constituiriam o atual Sistema Nacional de Educação Tecnológica, implementado em 1994, como resultado das políticas públicas que transformaram todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Ou seja, em 94, a maioria dos CEFETs se transformou em Instituições Federais de Educação (IFE), constituindo o atual Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

No período do Brasil República, o ensino profissionalizante vivenciou uma expansão e um aumento da oferta da Rede Federal, ocorrendo, também, mudanças de nomenclaturas: as instituições deixaram de ser nominadas Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) e passaram a ser Liceus Profissionais, depois Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), até chegar, na atualidade, denominadas como Educação Profissional, fornecida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo sempre como objetivo a formação científica e tecnológica dos profissionais.

---

<sup>3</sup> Em Patrício (2003, p16), lê-se: “Nilo Peçanha (1867-1924) era natural da cidade de Campos, estado do Rio de Janeiro. Com a morte de Afonso Pena em 14 de junho de 1909, na qualidade de vice-presidente, assumiu a primeira magistratura da nação por dezessete meses, sendo sua gestão marcada por muitas realizações em todas as áreas”.

<sup>4</sup> “Crêa nas capitaes dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito”.

<sup>5</sup> Decreto Lei n. 6.029, de 1942.

Assim, quanto à expansão, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como passou a ser denominada a partir de 2008, contava com 140 escolas de educação profissional. Com a sua ampliação, ocorrida entre 2003 e 2015, implantaram-se 504 novos *campi*, totalizando 644 unidades em funcionamento no ano de 2016. Essas unidades de ensino contemplam 568 municípios de todos os estados brasileiros, caracterizando a maior expansão da história do ensino técnico e tecnológico no país (BRASIL, 2016).

Nesse processo de expansão, há que pontuar as mudanças históricas e de intencionalidade formativa advindas com a nova Lei do Ensino Médio, nº 13.415 de 16/02/2017<sup>6</sup>. No que tange à educação profissional, essas mudanças propostas para o ensino médio passaram a ser centradas na possibilidade da escolha de foco de estudo, o que significa que a escola deverá ofertar um elenco de “itinerários formativos” (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional), com possibilidade de o estudante optar por aquele que mais atende ao seu “projeto de vida”. Ademais, as mudanças foram referentes, também, à carga horária dos cursos de educação profissional e à própria estrutura dos Institutos Federais, que ofertam a educação profissional integrada ao ensino médio.

## **2.1 As Trilhas da Educação Profissional à Educação Profissional Integrada: tecendo considerações**

No contexto do Brasil, dos anos de 1990 e do século XXI, assistimos ao surgimento da necessidade de uma reestruturação educacional, para atender a nova forma de organização política que estava se efetivando no país – a política do Estado neoliberal –, na qual prevalece a lógica do mercado em todos os âmbitos, social, político e educacional, e que trouxe todo um movimento de atrelamento da formação profissional às exigências de demandas do capital econômico. É neste contexto que surgem muitas das legislações e orientações destinadas à educação, inclusive a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394 de 1996. Como bem pondera Silva (1998):

---

<sup>6</sup> Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-a então com a lógica do mercado (SILVA, 1998, p. 31).

Essa nova conjuntura política, em consonância com as necessidades do novo modelo de acumulação do capital, passou a exigir um Estado mais flexível, que centrasse sua atuação por meio das políticas sociais apenas nos setores em que o mercado não fosse capaz de atender às demandas, iniciando, assim, um processo de implantação do que se convergiu chamar de neoliberalismo.

Conforme Blackburn (1999, p. 144), o neoliberalismo deve ser compreendido “como uma filosofia econômica com a pretensão de restabelecer níveis de lucratividade que permitam criar condições orientadas a uma explosão global de desenvolvimento”. Esse movimento significou a retomada, de forma intensa, do ideário liberal, o qual apregoa a liberdade dos mercados, as liberdades individuais, a autorregulação dos mercados, ou seja, a não interferência do Estado na economia. O projeto neoliberal defende a retração da intervenção do Estado no campo social, tendo como consequência a valorização da área econômica, em detrimento da social. Para Löwy (1999),

[...] uma das características centrais do neoliberalismo é fazer do mercado uma religião. A sacralização do mercado transformou-se numa vitória ideológica do neoliberalismo, talvez a maior delas. A lógica mercantil está sendo aceita como uma lei da natureza, como um dado inquestionável [...] (LÖWY, 1999, p. 170).

Diante disso, essa característica de fazer do neoliberalismo uma religião tende a se expandir não só na área econômica, mas em todos os aspectos da vida humana e, em particular, na própria educação, delegando a responsabilidade do Estado para o setor privado, ocasionando um quadro no qual muitos, infelizmente, não terão condição de pagar para ter uma educação. Assim, o que é um direito de todos passa a ser uma mercadoria.

Nesse contexto político do Estado neoliberal, o velho e “novo” dilema da dualidade da educação profissional se mantém sob a roupagem de duas posições antagônicas: de um lado, o neoliberal, vislumbra-se uma requalificação na perspectiva da tradicional escola propedêutica, com foco no reforço da meritocracia em busca de forjar uma identidade própria do ensino técnico, com currículo mais enxuto, sem as disciplinas de conteúdo geral; por outro lado, em perspectiva mais popular, dá-se a defesa da “bandeira da politécnica, densa de significação, embora politicamente inadequada, pela sua ambiguidade semântica e conceitual” (NOSELLA, 2009, p. 7).

Segundo Nosella (2009), a intencionalidade da LDB de 1996 era “integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva”, criando possibilidade de a educação profissional ser ofertada juntamente com a educação geral. De fato, a LDB, no capítulo III, artigo 40, refere que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Outros documentos da política educacional pós LDB também se juntavam a essa linha de pensamento forjada no contexto do neoliberalismo, no que se refere à educação profissional. É, por exemplo, o caso do documento base “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007), que vem reiterar o clássico dualismo que marca os embates em torno da oferta dessa educação, no que tange à atribuição, ora de uma caráter assistencialista, ora de preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, o que tem prevalecido no decorrer do século XX e, com muita ênfase, a partir da última década, deixando de ser nitidamente assistencialista, para visar a preparação de operários para o exercício profissional.

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes. O início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional (BRASIL, 2007, p. 10- 11).

Essa educação profissional, de cunho assistencialista, voltada para a classe menos favorecida, intencionava, primordialmente, direcionar para essa parcela da população certo tipo de ação moral, para supri-los de uma civilidade, a fim de que não agissem em desacordo com os costumes determinados pela sociedade. Isto é, aqueles que, devido a condições sociais insatisfatórias e na contramão dos valores, eram recrutados na sociedade para exercerem certas atividades manuais, ocupar o seu tempo e, assim, não praticar condutas contra os costumes sociais vigentes. Essa intencionalidade será mitigada, sobretudo, no período em que se acelera o projeto neoliberal de Estado mínimo<sup>7</sup>. Diante do exposto, surge uma indagação: o que levou

---

<sup>7</sup> Na filosofia política, dividem-se diversos estudiosos quanto ao papel do Estado na sociedade. Temos desde a *concepção socialista de um Estado grande* – intervindo nos mais diversos campos, do monopólio da força, passando pela propriedade dos meios de produção, à adoção do planejamento central em busca de justiça social (HAYEK, 1983) –, até os *liberais conservadores*, para quem o Estado deve restringir-se às funções “de proteção contra a força, o roubo, a fraude, de fiscalização de cumprimento de contratos e assim por diante” (NOZICK, 1991,

a educação profissional a abandonar/deixar de lado a preocupação assistencialista para assumir a preparação de operários?

A mudança de tom assistencialista para a preparação de operários se dá justamente porque “na transição entre os séculos XIX e XX, começa um esforço público de organização da formação profissional, mesclando ao viés assistencialista a preparação de operários para o incipiente processo de industrialização” (MOURA, 2010, p. 877), bem como de modernização do país.

Nas palavras de Moura (2010), não há uma ruptura total com o assistencialismo, mas esse processo vai se concretizar, com o passar dos tempos, em várias mudanças que ocorreram na política educacional, quando há de fato um esforço de organizar a formação profissional, como bem depreende, por exemplo, o Parecer nº 16/99<sup>8</sup> do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 1999a):

No início do século XX o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os “órfãos e desvalidos da sorte”. A novidade será o início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional (BRASIL, 1999a, p. 278).

Em meados do século XX, temos aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/1961), cujo projeto de lei fora iniciado em 1948, “na fase de redemocratização do país pós-Estado Novo” (BRASIL, 2007, p. 12). Na verdade, a primeira LDB é formada com base em dois projetos políticos, o de Clemente Mariani<sup>9</sup>, que enfatizava a extensão da escola gratuita e equivalência entre o ensino propedêutico e profissional, com a possibilidade de transferência de um para o outro (sendo que as leis até aquele momento não

---

p. 9). Os liberais defendem a liberdade individual. O Estado não pode ser um óbice ao exercício da liberdade pelos seus cidadãos, responsáveis pelas escolhas e a quem é assegurado buscar o plano de vida escolhido.

<sup>8</sup> Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

<sup>9</sup> Afastou-se da Câmara em dezembro de 1946 para assumir a pasta da Educação e Saúde Pública do governo Dutra. No Ministério, convocou renomados educadores, como Manuel Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, para elaborarem o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Remetido à Câmara no início de 1947, esse projeto permaneceria, contudo, arquivado por mais de dez anos. Reformulou os currículos escolares, deles retirando os conteúdos nitidamente ideológicos introduzidos durante o Estado Novo. Procurou reduzir as deficiências educacionais, implantou a Campanha Nacional de Educação para a alfabetização de adolescentes e adultos. Lançou também a campanha de construção de escolas rurais – de acordo com os dados oficiais, foram construídas nesse período mais de seis mil escolas – e de escolas normais rurais, além de ter inaugurado também escolas industriais e técnicas.

previam tal situação), e o de Carlos Lacerda<sup>10</sup>, que reivindicava a “redução da ação da sociedade política sobre a escola. Desse modo, defendia[-se] que a educação fosse ministrada predominantemente em escolas privadas” (BRASIL, 2007, p. 13). Na perspectiva de Lacerda, era nítida a preocupação de retirar ou diminuir, da mão do Estado, a sua obrigatoriedade para com a educação escolar, passando essa por sua vez para a iniciativa privada.

No que tange à educação profissional (EP) e seus delineamentos na LDB de 1961, vale indagar: o que de fato traz de concreto sobre a educação profissional? Pondero que, até então, a educação brasileira era marcada pela dualidade no ensino e que, na visão da lei em questão, encontra-se a “plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação. Esse fato colocava, formalmente, um fim na dualidade de ensino” (BRASIL, 2007, p.13). Entretanto:

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho (BRASIL, 2007, p. 13-14).

Reportando a outro marco essa breve escrita de considerações históricas sobre a legislação voltada à EP, chega-se ao período da ditadura militar, que, segundo Paiva (2013), no cenário de forte desenvolvimento econômico, influenciou de forma direta a educação com a aprovação da Lei nº 5.692/1971, que conferiu um caráter obrigatório à profissionalização no âmbito do ensino secundário. Essa mudança “provocou um desmantelamento em toda a estrutura de ensino até então existente, pois, as escolas não tinham profissionais em número e formação para atender essa nova solicitação legal, nem estrutura física e material adequados” (PAIVA, 2013, p. 43). Diante dessa dificuldade, o que se observou foi que a tentativa de levar a educação profissional para todos não teve êxito nenhum, devido à falta de investimento do próprio Estado, resultando, assim, em um cenário negativo para a educação profissional, pois, uma vez sancionada, a Lei deveria garantir uma estrutura básica (estrutura física das escolas, equipamentos, professores qualificados para os cursos técnicos), com investimentos para implementação da profissionalização do ensino de segundo grau, algo que não aconteceu e que se tornou amplamente problemático, como se verificou:

---

<sup>10</sup> Carlos Lacerda (1914-1977) foi um importante jornalista, político e empresário. Grande opositor de Getúlio Vargas, foi também a favor do Golpe de 1964 e acabou tendo seu mandato cassado posteriormente. Além disso, atuou como Governador do Estado da Guanabara, sendo responsável por importantes transformações.

Na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites. Nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão. Entretanto, de forma incoerente com o discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade. É isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão (BRASIL, 2007, p. 15).

A imposição do ensino profissional a qualquer custo materializou-se na opção política feita pelo governo, cuja sustentação deve-se ao modelo de desenvolvimento econômico, a partir da pressão pelas demandas educacionais das classes populares ao acesso a níveis mais elevados da educação, diante do que utilizou-se da via de formação profissionalizante para dar uma resposta rápida, convincente, baseada na garantia de inserção no mercado de trabalho. Assim, ao adentrar no âmbito escolar, tal opção gerou certos impactos na organização dos conteúdos de formação geral, limitando-os, devido à inclusão das disciplinas das áreas técnicas, sem aumento de carga horária do 2º. grau (depois “ensino médio”). Como consequência, a suposta integração<sup>11</sup> entre formação geral e profissional se apresentou inviável, no que se refere a qualidade de ensino, pois a preocupação dos gestores da educação nessa época estava envolvida pela suposta qualificação para o mercado de trabalho, como pode ser observado no Art. 5º, parágrafo 2º, letras A e B da Lei nº 5.692/71:

Terá o objetivo de sondagem de aptidões e habilitações e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamento periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

---

<sup>11</sup> A integração nos tempos atuais vem ganhando força desde o Decreto 5.154/2004, que edita a garantia de integração entre a formação geral e profissional. Porém, em algumas Instituições Educacionais, como o Instituto Federal do Pará, vem se traduzindo em certas reduções de currículo da formação geral, bem como de carga horária, em um cenário onde os professores teriam que argumentar sobre a sobrevivência de “sua” disciplina no componente curricular de determinado curso técnico integrado ao ensino médio. Dentro do contexto da integração, os autores Passos e Sales (2019, p. 186) alertam para “a redução de carga horária como uma forma de enfraquecer o curso integrado, desqualificando a formação básica ou a formação técnica, dependendo de qual redução fosse feita”. IN: PASSOS, Felipe Garcia; SALES, Reinaldo Eduardo da Silva. Relato da resistência docente em defesa do ensino médio integrado no campus Castanhal do Instituto Federal do Pará. IN: **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 164-192, jul.-dez./2019.

Nessa configuração, o ensino de 1º. grau aparece como uma espécie de sondagem dos estudantes para, assim, detectar suas aptidões e habilidades para a iniciação profissional, que será desenvolvida no ensino de 2º. grau, ofertado de acordo com as necessidades do mercado, sem levar muito em consideração os interesses formativos do público alvo – não havia escolhas pessoais, uma vez que os cursos voltavam-se para as demandas locais de mão de obra, ou seja, um ensino e uma formação profissional vinculado estritamente ao interesse mercadológico.

Assim, o processo de profissionalização obrigatório advindo com Lei de 1971 vai “desvanecendo, de modo que ao final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990”, (BRASIL, 2007, p. 15), quase não há mais ensino de 2º, grau profissionalizante, a não ser nas Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e em poucos sistemas estaduais de ensino. Com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, após o longo período da ditadura militar, as políticas educacionais culminam, como bem já referimos, na aprovação da nova LDB, Lei nº 9.394/96, que estabelece novas diretrizes para a educação nacional, em cujo bojo vem um novo desenho para a EP, acrescido de novos elementos para a profissionalização.

Quanto ao novo desenho da educação profissional, advindo com a LDB, Lei nº 9.394/96, destaca-se a concepção de EP distanciando-se da que se tinha no Brasil. Conforme o Artigo nº 39, vê-se uma concepção ampliada, parecendo representar, em certa medida, uma superação do caráter assistencialista que, por um bom tempo, marcou a educação profissional, bem como do preconceito social que a mesma carregou, relacionada ao trabalho manual.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – De formação inicial e continuada ou qualificação profissional, (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – De educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996).



A educação profissional passa a ser integrada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, possibilitando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Outro ponto a se colocar em destaque é a questão sobre o desenvolvimento dessa modalidade de educação, que se dará em articulação ao ensino médio, assegurando em ambas as dimensões as formações desenvolvidas, numa estreita ligação e por “diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996/ art. 40), como bem se refere a legislação.

Outra perspectiva que a nova LDB aponta é a sutileza em que traz para a cena da EP a reafirmação da dualidade existente há décadas, quanto à organização da educação, em que fica implícita certa separação entre formação geral e profissional, quando coloca a EP fora do âmbito da educação básica e enfatiza, no Art. 36º, parágrafo segundo, que: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996), isto é, a Lei privilegia uma etapa da educação, a formação geral, e depois de o educando a ter concluído, poderá se preparar para a outra.

Sobre a questão da dualidade, ela aparece mais explícita no Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril, no qual se explicitava os níveis articulados com a formação regular, e que foi revogado pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), observado a partir das ações aduzidas por ambas. Esse programa, que ficou conhecido como “Reforma da Educação profissional”, estruturou essa modalidade de educação em três níveis: básico, técnico e tecnológico, colocando novamente em cena o retorno do ensino propedêutico para o ensino médio, separado da educação profissional.

A partir do lançamento desse dispositivo, a dualidade educacional se aprofunda ainda mais, dado que a profissionalização se configura como um subsistema que, no interior do sistema público de educação, abre, sob o respaldo legal, suas portas aos empresários que vendem educação. Como descrito no art. 4 do referido Decreto nº 5.154/2004: “a educação profissional de nível técnico será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...], ou subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio”. Com isso, fica perceptível a dicotomia proposta neste marco legal, quando enfatiza a organização curricular articulada e subsequente, e pela maneira como poderá organizar a matrícula – “concomitante ou distinta” –, para cada modalidade de ensino.

Diante disso, demonstra-se que a trajetória da educação brasileira é marcada pela separação, que se fez e se faz presente nas leis e nas intencionalidades políticas referentes à formação geral e à profissional dos trabalhadores.

No que se refere ao Decreto 5.154/2004, há que ressaltar também que ele parece apontar para a anulação dessa persistente dualidade, posta pelo Decreto nº 2.208/97, quando abre caminho para a integração entre ensino médio e educação profissional (de nível médio). Todavia, a elaboração do supracitado Decreto “resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação” (BRASIL, 2007, p. 23).

A partir dessa mobilização, pautaram-se algumas reflexões sobre a temática entre educação e trabalho, evidenciando as questões históricas da persistência da dualidade existente e a possibilidade da implementação do ensino médio integrado à educação profissional, ressaltando tanto as perspectivas negativas, quanto as positivas, que proporcionaram uma solução chamada como “transitória e viável”.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2007, p. 24).

Nota-se que a solução proposta visou à completude da educação básica no que se refere aos conhecimentos científicos acumulados e produzidos pela sociedade, acrescidos da formação profissional, e que ela vai na direção da incorporação dessas duas dimensões, que estão alicerçadas na ciência, na cultura, na tecnologia e no trabalho, que possibilitaram o desenvolvimento da educação tecnológica e profissional. Ou seja, o educando poderia, ao mesmo tempo, conhecer as bases científicas e tecnológicas (teoria) que são essenciais para o direcionamento das habilidades profissionais. Desse modo, o Decreto aponta para a integração, em uma educação brasileira que desde muito tempo tenta separar e unir a formação geral e profissional.

Por outro lado, há que considerar que o Decreto nº 5.154/04, ao regulamentar os quatro artigos da LDB nº 9.394/96, possibilitou algumas alternativas de articulação entre o nível médio e o chamado ensino técnico, sendo a mais comemorada delas o retorno da integração entre o nível e a modalidade, que resgata a opção de os estudantes saírem da etapa básica de ensino já com uma qualificação profissional, para disputar uma oportunidade no mercado de trabalho capitalista.

Temos também, nesse período, que vai de 2005 até os tempos atuais, a expansão<sup>12</sup> da Rede Federal de Educação Profissional e, de modo particular, a criação dos Institutos Federais (IFs), através da Lei nº 11.892/2008, que os concebe como sendo:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008b, Art.2).

Os Institutos Federais compõem suas atividades educacionais em três dimensões, a saber: a superior, a básica e a profissional, atuando com a oferta de cursos voltados para a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais, ou seja, as formações ofertadas pelos Institutos Federais buscam o fortalecimento das realidades locais nas quais estão inseridos. Nesses Institutos, ministra-se “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008b), sendo este um dos objetivos que constam em sua Lei de criação.

Os cursos integrados correspondem a uma área de formação profissional e ao ensino médio. O estudante que deseja entrar no IF passa por um processo seletivo de classificação e, quando aprovado, cursa a formação profissional escolhida integrada ao Ensino Médio. A partir

---

<sup>12</sup> Sobre essa expansão, vale externar que, segundo informações do próprio Ministério da Educação (MEC), ocorreu em três fases, que aqui citamos integralmente: “**Plano de Expansão – Fase I** - A prioridade inicial foi a construção de escolas em unidades da federação ainda desprovidas destas instituições, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além da instalação de instituições federais de educação profissional nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior. Na primeira fase do plano de expansão, o projeto previu a criação de 5 (cinco) escolas técnicas federais e de 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais, bem como a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 unidades da federação com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica. **Plano de Expansão – Fase II** - Em sua segunda fase, iniciada em 2007, a SETEC/ MEC estabelece como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica no marco do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. As instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC e mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais. **Plano de Expansão – Fase III** - Sua terceira fase, iniciada em 2011, estabeleceu um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014, permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população. Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT partiu, em 2006, de um total de 144 unidades. Chegou em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizavam 400 novas unidades). Em 2018, a Rede Federal é constituída por: 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); 2 centros federais de educação tecnológica (CEFET); 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e o Colégio Pedro II, e seus respectivos campi. Informações disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 01 de maio de 2020.

dessa nova configuração é pertinente indagar: e hoje, como está estruturada a educação profissional? Visa ainda a separação ou a união entre a formação geral e profissional?

Há que considerar que, a princípio, em detrimento ao Decreto de 2004 supracitado, há certos pressupostos políticos e governamentais que valorizam mais a formação com as perspectivas de fins profissionalizantes, diante de outros aspectos da formação. Nessa linha de pensamento, temos a pesquisadora Martha Nussbaum (2015), que, na sua obra *Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, relatou que em diversos países há uma crescente onda de valorização para o lucro, já presente no âmbito da educação, no qual é tendência eliminar do currículo escolar elementos chamados “inúteis” por não apresentarem certa aplicabilidade prática e de mercado, ou seja, que não estimulam e muito menos geram lucros. Desse modo, segundo a autora:

Tanto no ensino fundamental e médio como no superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e dos filhos. De fato, o que poderíamos chamar de aspectos das ciências e das ciências humanas - o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de raciocínio crítico e rigoroso - também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências criativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

Assim, percebe-se que as ideias presentes por trás desse direcionamento no contexto escolar voltam-se para excluir qualquer possibilidade que vá contra os ideais de competência para o lucro: não deve existir espaço para o questionamento, para a crítica e muito menos para um pensamento autônomo. Podemos até dizer que há, sim, um pensamento autônomo, mas na relação de um saber que se volta para a construção de conhecimentos práticos com vistas ao lucro, e nada mais que isso.

Essa tendência ao lucro extremo é uma das possibilidades mais perseguidas pelas Organizações Internacionais ligadas ao capital, fazendo com que a educação escolar se adeque aos ideais do mercado, requerendo ao processo de ensino e aprendizagem uma prática voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. Por isso, não é à toa o linguajar atenuado do ensino por competência no meio educacional. Desse modo, aferimos que, no contexto escolar, há uma valorização de uma formação geral ou profissional em que

se perde o sentido de uma atividade, seja ela técnica ou não. Pois se o domínio de cada passo de uma atividade não é retomado na compreensão do todo, ele escapa a quem possui uma competência parcelada; esse domínio repousa sobre uma síntese que não

pode ser dividida em uma simples série de procedimentos ou tarefas distintas, pois cada elemento se compreende em função de um todo autônomo que regula o conjunto da atividade (ROCHA, 2004, p.92).

Quando há uma tendência de valorizar um único caminho na formação do estudante, quem perde é o estudante, uma vez que corre o risco de ter uma formação parcelada, na qual trilhará apenas uma única parte do conhecimento, estando limitado, assim, em seu acesso a um saber mais holístico. O conhecimento escolar jamais deve tirar a possibilidade do aprendente de ter uma visão do todo. Por isso, entendemos que a integração entre a formação geral e a profissional não deve dar ênfase a uma formação de mão única, como parece propor e fazer o ensino por competência.

Tecidas essas breves trilhas do percurso histórico da EP, a sequência escritural dissertativa voltar-se-á sobre o ensino de filosofia no contexto da educação profissional integrada, com o intuito de compreender o lugar desse ensino em tal contexto.

## 2.2 O lugar do ensino de filosofia na educação profissional integrada ao ensino médio

*Atualizar o passado significa, pois, inventar o presente, da perspectiva do eu psicológico, do ego, da consciência de si, significa criar-se integralmente como eu, um eu que se reconfigura inteiramente a cada novidade acrescida à sua história. Trata-se, enfim, de um movimento que se realiza entre os dois polos, dois extremos da experiência - espacialidade ou objetividade, de um lado, e duração ou subjetividade, de outro -, um movimento que, como tal, só pode ser temporal, um deslocamento do eu no tempo, no seu próprio tempo, processo de atualização que, em maior ou menor grau - já que, quanto mais profundo é o impulso, tanto mais livre, isto é, mais criadora é ação - constitui, por si, um lugar da experiência, isto é, uma existência de si e no mundo.*

Izilda Johanson<sup>13</sup>

Pensar sobre o lugar da filosofia na educação profissional integrada ao ensino médio, no contexto sociopolítico e econômico da reforma do Estado neoliberal, significa entender qual a função que ela exerce nesta etapa de formação de uma profissionalização na qual estão em cena, de certo modo, visões de mundo diversas, como as do docente, do estudante e da própria Instituição Escolar de formação profissional em que, em termo de perspectiva, parece prevalecer uma visão formativa tecnicista<sup>14</sup>, voltada à preparação do exercício de profissões

---

<sup>13</sup> In: JOHANSON, Izilda. O não lugar como lugar da experiência. **Trans/Form/Ação** vol.40 no.2 Marília Apr./June 2017 (<https://doi.org/10.1590/s0101-31732017000200005>), consulta em 05 de maio de 2021.

<sup>14</sup> O “tecnicismo” é uma tendência pedagógica de visão capitalista, dentro das tendências liberais, que despreza as relações afetivas professor-aluno e valoriza a técnica e a reprodução sistematizada atrelada às capacidades e habilidades dos indivíduos. Segundo Luckesi (1999), por mais que a palavra “liberal” passe a ideia de liberdade, como algo distante do conservadorismo, o termo “liberal” não denota o sentido de algo democrático, mas sim tem

técnicas, o que aponta para que a educação esteja coadunada com o desenvolvimento dos ideais de competências e habilidades<sup>15</sup> impostas pelo mercado capitalista de trabalho.

Esse contexto formativo, forjado nos discursos neoliberais, impõe uma reflexão sobre o ensino de filosofia, sua inserção e o seu lugar nesse campo de formação e do ensino profissionalizante. Vale ressaltar que a trajetória histórica disciplinar do ensino de filosofia na educação brasileira é marcada por um percurso de momentos de inclusão e exclusão desse componente na matriz curricular da educação básica (BARROS, 2013). A respeito do lugar da filosofia no contexto do ensino, é pertinente a ponderação de Horn (2000), quando escreve que:

O ensino da filosofia, desde o Brasil colônia até hoje, nunca teve um lugar definido no currículo escolar. Somente a partir dos anos 30 [século XX] essa matéria passou a disputar e ocupar seu espaço ao lado de outras disciplinas. Historicamente, a presença da filosofia enquanto ensino, ao contrário das outras áreas do conhecimento, foi provisória e praticamente não exerceu influência sobre os rumos e a estrutura do sistema nacional de ensino. Um olhar mais atento sobre a história do ensino de filosofia no Brasil permite-nos identificar a experiência, principalmente entre os anos 30 e 70 deste século, de programas oficiais obrigatórios, mas isso não significou, na prática, um efetivo ensino de filosofia (HORN, 2000, p. 18).

Essa marca inerente à trajetória do ensino de filosofia como componente curricular, ora presente, ora ausente no ensino escolar, tem um significado sobre a compressão do lugar da filosofia e sobre o diminuto espaço no currículo, assim como, demonstra que esse ensino sempre teve que reivindicar e lutar pela sua efetividade no espaço escolar e na estrutura do sistema nacional do ensino brasileiro. Essa marca característica de um “lugar não-lugar” ainda é muito presente nos tempos atuais, como bem demonstram os marcos legais da política educacional e curricular, que ora garantem a obrigatoriedade da filosofia (Lei n° 11.684/2008), ora a excluem (Lei n° 13.415/2017).

Diante desse contexto, a fim de pensar o lugar do ensino de filosofia no espaço escolar, sobretudo na educação profissional integrada ao ensino médio, tomando como campo para essa reflexão o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – *campus* Bragança, faz-se necessário que tenhamos em mente toda essa historicidade da presença e não

---

o seu entendimento relacionado à manutenção de uma sociedade de classes individualista. IN: LUCKESI, Cipriano. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1999.

<sup>15</sup> A reestruturação produtiva transformou a natureza do trabalho e definiu o novo perfil do trabalhador do século XXI, cujas características são muito diferentes daquelas dos trabalhadores da organização taylorista e fordista do processo de trabalho. No contexto dessa reestruturação produtiva, o modelo da competência supõe a reformulação do próprio significado de qualificação para o trabalho, que passa ser compreendida em suas múltiplas dimensões, isto é, em seus “componentes implícitos e não organizados e em seus componentes explícitos e organizados: educação escolar, formação técnica e educação profissional” (AOKI apud HIRATA, 1994, p. 128) IN: HIRATA, Helena. “Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência”. IN: FERRETTI, Celso et alli (org.) – **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação – Um Debate Multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

presença, que tem como marco inicial a aprovação da Lei nº 11.684/2008, que afirma a obrigatoriedade do ensino de filosofia nos três anos do ensino médio.

Por outro lado, se considerarmos a temporalidade anterior à lei da obrigatoriedade, pode-se deduzir, a partir do Decreto 5.154/2004<sup>16</sup> (que vai trazer a questão da integração vislumbrando o ensino médio integrado como possibilidade de os sujeito-estudantes desenvolverem uma educação integrada, garantindo o direito à educação básica e à possibilidade de uma formação para o exercício profissional), que já se contemplava a presença da filosofia, uma vez que ela já tinha um lugar como componente curricular no ensino médio – antes mesmo do estabelecimento da integração entre o ensino médio e a EP.

Com a criação dos Institutos Federais, torna-se possível a realidade da integração aduzida pelo referido Decreto. Do ponto de vista curricular, a integração de conhecimentos é uma postura epistemológica, cuja finalidade primária é superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Sendo assim, considero duas possibilidades para pensar o lugar da filosofia na educação profissional integrada, a saber: a primeira, a integração a partir da formação geral e profissional; e a outra, a partir da compreensão sobre a contribuição do ensino de filosofia na formação de profissionais técnicos de nível médio.

A primeira possibilidade exige um entendimento sobre o que está por trás da concepção de integração em termos de formação, de fragmentação do saber, de ações formativas integradoras, de autonomia dos sujeitos e das práticas pedagógicas, bem como das práticas pedagógicas integradoras. Para chegar ao processo de integração dos dias atuais, entre a formação geral e profissional, da profissionalização no ensino médio até chegar à integração, ocorreram vários acontecimentos políticos educacionais que geraram leis e decretos, os quais moldaram a educação brasileira, conforme já referimos alhures. Se olharmos pela ótica da obrigatoriedade dada pela Lei nº 5.692/1971, fica em evidência que o ensino de filosofia não teria nenhuma utilidade em um contexto de formação voltado para o desenvolvimento econômico e político ditatorial da época, resultando, assim, na retirada desse componente curricular do ensino de 2º. grau, como bem pontuou Silveira (1991).

A submissão dos conteúdos curriculares ao modelo econômico, presente tanto no relatório de Meira Mattos, quanto nos acordos MEC-USAID, nos ajuda a compreender as razões que levaram o ESN a promover as alterações nos currículos do 2º grau, como por exemplo, o afastamento das disciplinas de humanidades, em particular, da filosofia (SILVEIRA, 1991, p. 86).

---

<sup>16</sup> Regulamentou 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, no que se refere a Educação Profissional.

Nota-se que, na perspectiva de uma organização compulsória, no período dos governos da ditadura militar, o ensino de 2º. grau, no viés da profissionalização, não tinha lugar para o ensino de filosofia, de modo que o afastamento da filosofia do currículo escolar caminhou na direção da “influência da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), principal suporte ideológico do regime civil-militar instalado no Brasil em 1964, nas mudanças provocadas por este regime na educação” (SILVEIRA, 2009, p. 54). Esse afastamento aconteceu justamente no período em que foi cerceada a liberdade de pensamento e de aprender e ensinar no campo educativo. Na escola, as disciplinas que incitavam o ato de pensar crítico deveriam dar lugar às de cunho profissionalizante, dando a entender que, no currículo profissional, não cabia a criticidade nem a formação ético-política que o ensino de filosofia poderia proporcionar. Diante de um cenário como esse, fica difícil contemplar um lugar para o ensino de filosofia no contexto escolar.

O Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou a integração entre o ensino médio - tendo como perspectiva a formação geral - e o profissional, impõe uma reflexão sobre o significado da educação profissional integrada, na tessitura de suas concepções e princípios formativos, bem como do lugar do ensino de filosofia nessa modalidade formativa. A priori, requer considerar, sobre o sentido de integração, que ele está moldado em uma concepção de natureza filosófica que lhe é atribuída e se manifesta em uma concepção que tem, como base, a integração de todas as dimensões da vida que se envolvem no processo educativo e direcionam para a construção de uma formação *omnilateral* dos sujeitos (BRASIL, 2007). Essa formação é constituída de algumas dimensões, a saber:

o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007, p. 40-41).

A concepção filosófica que permeia a formação integrada volta-se a pensar a educação do sujeito a partir de três realidades, sendo elas: o trabalho, que envolve o sentido ontológico enquanto realização de si mesmo e se relaciona à questão histórica da produção material; a ciência, que se refere à construção dos saberes acumulados pela humanidade e necessita que sejam amplamente divulgados e apreendidos para construções de novos e contraditórios conhecimentos; e a terceira realidade, a cultura, que abarca os valores éticos e estéticos existentes e que norteiam a conduta dos indivíduos de uma sociedade.



Conforme referido, o surgimento da formação integrada efetiva-se como tentativa de superação da dualidade existente entre a formação geral e a profissional (ou trabalho intelectual e trabalho manual), que foi ao longo de décadas caracterizada pela divisão social do trabalho. Diante disso, o significado de educação integrada se dá na medida que “buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (BRASIL, 2007, p. 41).

Ressalta-se, que a educação integrada é totalmente diferente das outras tentativas - se é que podem ser chamadas “tentativas” de integração –, uma vez que faz da integração uma postura de não imposição ou diminuição de disciplinas e de carga horária, como se fez anteriormente, mas visa uma educação humana integral do todo, e não de partes.

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (BRASIL, 2007, p. 41).

A compreensão disso nos leva a perceber que a formação em questão deve possibilitar ao estudante uma compreensão da realidade, ou seja, a capacidade de refletir, a partir da leitura do mundo em que se vive, para uma atuação no mesmo. Dessa forma, a realidade do estudante deve ser levada em conta para permear os conhecimentos construídos pela humanidade, possibilitando a criação ou recriação de novos conhecimentos. Para isso, é preciso considerar que homens e mulheres são seres histórico-sociais, que atuam no mundo para satisfazer suas necessidades e, a partir delas, constroem conhecimentos. Além disso, é preciso considerar também que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações que só podem ser compreendidas se entendermos os fenômenos de maneira total e dialética (BRASIL, 2007).

Sendo assim, na perspectiva da educação profissional integrada ao ensino médio, essas três dimensões – trabalho, ciência<sup>17</sup> e cultura – devem ser consideradas de forma indissociável,

---

<sup>17</sup> Segundo Brasil (2007), a dimensão da ciência relaciona-se com uma outra, a da tecnologia, que, de certa maneira, está intimamente ligada com a ciência. Para esse autor, a tecnologia tem sua história marcada pela Revolução Industrial, seguida de outros elementos como o taylorismo, o fordismo e a automação, que transformam a ciência em força produtiva. A tecnologia é então definida “como mediação entre ciência e produção” (BRASIL, 2007, p. 44). Nesse sentido, a ciência é tida como apreensão e desvelamento da realidade e a produção como a intervenção

as quais culminam para duas perspectivas educacionais, que são o trabalho e a pesquisa, ambos como princípio educativo<sup>18</sup>. No que se refere ao primeiro, o marco legal faz questão de frisar que o trabalho, em tal perspectiva, não deve significar “aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho” (BRASIL, 2007, p. 45), mas que o homem é produtor de sua realidade e, assim, se apropria da mesma para transformá-la. Além disso, o trabalho é mediação entre o homem e a realidade, tanto material como social, gerando também sua existência, tornando-se uma prática econômica. A partir disso, a formação para o trabalho deve proporcionar aos estudantes da educação profissional integrada ao ensino médio uma

compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (BRASIL, 2007, p. 46).

E ainda, o trabalho como princípio do ensino coloca exigência para o contexto educativo, como, por exemplo:

a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com esse sentido, conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto (BRASIL, 2007, p. 46- 47).

Diante disso, a visão que se tem da formação com base no princípio do trabalho é pensada como meio no qual o discente poderá compreender a realidade através do processo histórico de produção que está na base da sociedade capitalista e, assim, perceber que não se trata de mundo simplesmente dado, mas de apropriação do conhecimento e transformação do mesmo. Assim, a formação para o exercício de profissões, como colocada pela integração (ensino médio e profissional) deve permitir ao estudante adquirir, de forma científica, uma formação na direção do entendimento de todo o processo de construção do saber, isto é,

---

e transformação da realidade. Para Leão (2011), essas duas dimensões – a ciência e a tecnologia – constituem os pilares da educação profissional.

<sup>18</sup>O elemento central que define a concepção do princípio educativo do trabalho funda-se na explicação marxiana de que é o trabalho que humaniza o homem, mas que, no modo de produção capitalista, em que se encontra subsumido ao capital, é fonte de alienação, que educa os trabalhadores no sentido de uma sociabilidade de relações sociais estranhadas. Já a pesquisa como princípio educativo, além de científico, significa o fortalecimento da inter-relação entre ensino e pesquisa, bem como sua indissociabilidade, para que seja possível despertar nos educandos atitudes críticas e reflexivas.

“compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilita à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade” (BRASIL, 2007, p. 47).

Desse modo, visualiza-se o papel da filosofia, ou seja, o lugar da filosofia nessa formação, no sentido de levar o estudante a compreender os fundamentos dos conceitos científicos e tecnológicos empregados pela sociedade capitalista, que privilegia uma formação mais técnica em detrimento de outros aspectos da formação humana.

Assegurar uma formação para além do capital exigirá uma prática docente que entenda a ação pedagógica relacionada à totalidade das ações humanas, ou seja, na condição de ação ético-política de promoção da integração. Pois só nesta perspectiva o ensino integrado pode cumprir a sua finalidade, se estiver vinculado ao projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital. Mesmo que existem diversas possibilidades de organizar as disciplinas/conteúdo para que o sujeito-estudante desenvolva, autonomamente, a capacidade de interpretar e agir sobre a realidade, o essencial é a formação ampla do sujeito-trabalhador e a sua articulação ao projeto ético-político de transformação social.

Já a pesquisa como princípio educativo visa construir a autonomia do estudante. Nesse sentido, ela deve estar presente na educação profissional integrada, pois instiga a curiosidade, que é tão importante para o processo de (re)construção de conhecimento, o qual deve orientar-se no sentido ético, a fim de “melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos” (BRASIL, 2007, p. 49). Percebe-se que vincular a pesquisa na educação profissional integrada é construir no sujeito caminhos para que ele possa refletir sobre o sentido da produção na sociedade capitalista vigente, que na maioria das vezes está mais preocupada em formar consumidores, em vez de cidadãos conscientes e críticos.

No sentido de construir autonomia intelectual dos estudantes diante da (re)construção do conhecimento, o documento legal que institui o ensino médio integrado enfatiza a relação entre o ensino e a pesquisa como possibilidade para o desenvolvimento de capacidades como: “interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas” (BRASIL, 2007, p. 49), isto é, a relação entre ensino e pesquisa faz parte de uma perspectiva que visa, no ambiente da educação profissional integrada, a construção de um indivíduo autônomo, crítico, reflexivo, em vez de um sujeito dócil ao sistema, e direciona para certa contribuição da filosofia, tendo em vista que:

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua – desde Aristóteles a Bergson e Husserl – sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias. Também o professor de filosofia, na condução de seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, alimentando-se ao mesmo tempo de ciência e de literatura (MORIN, 2003, p. 17).

Sendo assim, a disciplina de filosofia, uma vez presente na educação profissional integrada ao ensino médio, deve estimular a iniciação do espírito problematizador, o qual se relaciona com a interrogação e a reflexão, constituindo certa identidade da filosofia no que concerne a seu lugar no âmbito do ensino escolar, mas que não se limite à problematização e reflexão do conhecimento científico, como no caso da educação integrada, pois deve ir além disso, levando para outros âmbitos a realidade dos estudantes e suas inquietações.

Portanto, o lugar do ensino de filosofia na configuração da educação profissional integrada ao ensino médio é garantido por meio dos dispositivos legais, como o Decreto nº 5.154/2004, que cria a integração entre a formação geral e profissional, Lei nº 9.394/1996 e Lei nº 11.684/2008, em que se determina o lugar da filosofia no âmbito escolar e da educação profissional.

Antes da integração, a filosofia poderia requerer o seu lugar no contexto da educação básica referenciando a LDB de 1996, quando esta mencionava o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Art. 36). A lei colocava, assim, que o lugar da filosofia era com os conteúdos transversais ligados ao necessário para a cidadania, assim como demonstra também o Parecer 38/2006, do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação, que reiterou que a mesma tem uma função de contribuir na formação de jovens, no que diz respeito ao “processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas” (BRASIL, 2006a, p. 2). Comprovar-se-ia, assim, que a filosofia tem seu lugar quando se refere à formação de cidadãos éticos, críticos e protagonistas, ainda que, ressaltemos, ela não desempenhe tal papel, e nem poderia fazê-lo, sozinha, isto é, de maneira isolada.

Ainda, reportando ao Decreto que estabeleceu a integração da educação profissional ao ensino médio, ele coloca o ensino de filosofia numa perspectiva de pensar a formação tanto geral e profissional, uma vez que esse ensino estava “restrito” ao ensino médio e, com a integração, possibilitava-se a presença da filosofia na educação profissional, podendo contribuir na formação de profissionais técnicos de nível médio mais críticos, por meio da iniciação de “uma busca radical pelos fundamentos teóricos do conhecimento científico e suas implicações

éticas na sociedade capitalista contemporânea, sua correlação direta com a dinâmica política, cultural e econômica da mesma (LEÃO, 2011, p. 60).

Segundo Leão (2011), seria o caminho do ensino de filosofia, principalmente, assegurar o dever de iniciar a busca radical pelas bases teóricas do conhecimento científico e suas implicações na realidade cotidiana, ou seja, esse ensino deve conduzir os estudantes a fazer um caminho radical de percepção dos processos de construção do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações na realidade, atentando-se para o seu caráter de atrelamento aos interesses do capital na potencialização da produção de lucros para o sistema capitalista.

Quanto ao princípio da ciência e tecnologia que rege a educação profissional integrada, já mencionado, deve-se configurar, a partir dos conhecimentos acumulados pela sociedade ao longo dos anos, acesso disponível aos estudantes para que possam aprofundar e (re)construir sólidos conhecimentos científicos, ajudados pelas ciências humanas e, de modo particular, pela filosofia.

refletir sobre a técnica é importante numa instituição que tem como missão o ensino técnico e tecnológico, pois não é possível compreender a sociedade contemporânea sem esta reflexão. Hoje, há uma nova maneira de se tornar humano que condiciona quase todos os setores da vida, onde a técnica tem um papel demasiado importante (ROSA; FERNANDES; MARRA 2009, p. 39).

A sociedade de hoje é cada vez mais cingida por processos tecnologizados, os quais condicionam a vida humana em seus diversos âmbitos, chegando também na educação, o que requer que tenhamos uma postura problematizadora, reflexiva e crítica para perceber que tipo de ser humano a realidade técnica e tecnológica está moldando. Nesta perspectiva de um mundo cada vez mais tecnologizado, Quaresma (2013) salienta que:

A industrialização de bens e produtos, em larga escala, processo altamente tecnologizado e extremamente degradante do ponto de vista eco-ambiental, que é oriunda dos desenvolvimentos tecnocientíficos relativamente recentes, trouxeram-nos também - além das benesses óbvias que já conhecemos - uma série de problemas e crises, alguns deles difíceis e até mesmo insolúveis a curto prazo. Poluição, devastação ambiental, alimentos e seres transgênicos, clonados, lixo tóxico, radioativo, armas, guerras, desigualdades sociais extremadas. São essas, de fato as consequências negativas de nossas tecnologias (QUARESMA, 2013, p. 15).

O desenvolvimento científico e tecnológico traz para a sociedade várias contribuições benéficas à vida humana, entretanto, não se pode desconsiderar as tensões provocadas por esse desenvolvimento, ou seja, as “tecnologias não são apenas soluções, não apenas resolvem, mas também criam novos problemas, muitas vezes de origem totalmente imprevisível e

incontrolável, do ponto de vista de quem as criou” (QUARESMA,2013, p.15). Nesse sentido, mais do que nunca, precisamos contribuir para uma formação que leve a integração dos conhecimentos como um dos princípios para a educação, e não a separação deles, em que cada conhecimento seja pensado de maneira isolado da realidade. Essa formação integrada deve superar a dicotomia de antes, entre a formação geral e profissional e, de modo particular, entre a cultura das humanidades e a cultura científica, como bem alerta Morin (2003):

A cultura, daqui em diante, está não só recortada em peças destacadas, como também partida em dois blocos. A grande separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica, iniciada no século passado e agravada neste século XX, desencadeia sérias conseqüências para ambas. A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca (MORIN, 2003, p. 17-18).

Nota-se que a separação traz mais malefícios do que benefícios para a formação de qualquer profissional. No meu entender, há nas entrelinhas das palavras escritas por Morin (2003), certa indicação de integração das culturas de humanidades e científicas, integração essa que possibilitaria uma formação que visa a uma interação entre os conhecimentos, em que ambas podem construir uma visão holística da realidade. Por outro lado, as culturas das humanidades e as científicas podem permanecer em seu “mundinho”, o que as impossibilita de conhecerem elementos complementares que ampliam o pensar o todo da formação humana, ao invés de pensar as partes.

Diante disso, faz-se necessária uma educação profissional tecnológica para formação de pessoas qualificadas em diversas áreas de atuação, porém, não a qualquer custo, e muito menos sem princípios éticos e morais. Precisamos formar pessoas que pensem e reflitam sobre a sua realidade de forma não alienada, pois, como escreveu Edgar Morin (2003), citando Montaigne, “mais vale uma cabeça bem-feita<sup>19</sup> que bem cheia”.

---

<sup>19</sup> Sobre o significado da expressão, Morin (2003, p. 21) explica-nos que “o significado de ‘uma cabeça bem cheia’ é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. ‘Uma cabeça bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”.

O lugar do ensino de filosofia na educação profissional integrada é promover um diálogo que privilegie a integração dos conhecimentos em prol da formação do estudante, com vista a um ensino que deve favorecer a problematização, tanto da formação de um profissional, quanto da sua realidade. Dessa maneira, a filosofia mediada pela prática docente tem em vista uma atitude na qual o estudante passa a ser também responsável pela sua autonomia intelectual, ou seja, ele é o centro da formação, e não os conteúdos, como apontam 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, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. 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 idéias 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, 2006b, p. 28).

O conhecimento filosófico deve focar a própria formação do estudante, articulando conhecimento e a vida dos discentes, para que não seja um conhecimento isolado e solto da vida dos jovens estudantes. Contudo, esse conhecimento deve ser mediado pelo docente e pelo conteúdo ou textos filosóficos e não filosóficos, que conduzam o discente ao pensar problematizador, reflexivo e crítico. Sobre os conteúdos, vale ressaltar que

são fundamentais, mas devem estar em conexão com as realidades 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 (SILVEIRA, 2007, p. 89-90).

Assim os conteúdos devem estar interligados com as vivências dos estudantes para que façam sentido na sua formação, isto é, o ensino de filosofia deve provocar nesses sujeitos-estudantes o problematizar e o refletir o mundo à sua volta.

Ensinar filosofia é uma atitude de provocar os estudantes através daquilo que os leva a pensar. Isso é diferente da ciência, que está relacionada à perda do questionamento, pois a filosofia situa-se na dimensão do exercício do pensar, e, uma vez que ensinar é questionar o mundo, nesse sentido a filosofia tem seu lugar na educação profissional integrada, com o papel

de construir jovens problematizadores e reflexivos para pensar seu lugar em um mundo marcado pela ciência e pela tecnologia.

O lugar da filosofia na educação profissional integrada ao ensino médio está em contribuir para uma atitude problematizadora, reflexiva e crítica da realidade que circunda a vida humana, que perpassa e envolve atualmente todo o processo da vida. Mas, na maioria das vezes, não há espaço para discutir os avanços científicos e os tecnológicos, que estes trazem. Assim, a filosofia configura a si “como papel principal a busca pelo sentido, a razão do ser das coisas e da existência. Hoje, o ser é condicionado pela técnica e pela tecnologia. Compreender este universo é um passo para entender o humano” (ROSA; FERNANDES; MARRA, 2009, p. 40).

Ou seja, entender a ciência e a tecnologia é um caminho primordial para busca do sentido que se impõe à vida do homem, fazendo-o como se fosse dependente dessas realidades. Por isso, Morin (2003, p. 54) entende que a filosofia não é uma disciplina, “mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida”. No âmbito da educação profissional integrada, a filosofia deve estimular sempre a atitude problematizadora, reflexiva e crítica na formação dos estudantes técnicos de nível médio, visando a autonomia intelectual, comprometida com as transformações de uma sociedade cada vez mais justa.

### **2.3 Prática docente nos documentos oficiais na educação profissional integrada do *campus* Bragança do IFPA**

A referência para a construção de uma prática docente no IFPA *campus* Bragança perpassa pelo entendimento de como os principais documentos pedagógicos que normatizam o ensino induzem esse fazer, ou seja, pelo entendimento das intencionalidades orientativas para o ensino no contexto da educação profissional integrada do *campus* Bragança do IFPA. Trazemos para essa análise os documentos curriculares, em específico, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFPA *campus* Bragança e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), do curso técnico em Edificações na forma de oferta integrada, sendo que o curso técnico em Edificações foi o campo empírico desse estudo.

O PPC é um documento direcionador de todo o percurso formativo de um curso, no qual se explicitam as bases pedagógicas, os objetivos a curto, médio e longo prazo, bem como suas regras políticas. Na análise do PPP do IFPA *campus* Bragança chama atenção que, a priori, está explicitado, no corpo do documento, a demarcação do entendimento e das circunstâncias



na construção de um currículo. Já nos deparamos, portanto, com uma orientação de um fazer prático do ato de planejar a gestão escolar. Nessa direção, o documento do PPP (IFPA/CAMPUS BRAGANÇA, 2013, p. 20) pontua algumas considerações acerca do currículo e do planejamento, a saber:

1. que a conceituação de currículo está envolvida com a questão do poder, uma vez que o mesmo não é neutro, e se vincula a filosofia, ideologia e intencionalidade educacional;
2. que na discussão de currículo é preciso trazer à tona a referência à história da educação brasileira e sua relação hegemônica com o currículo escolar, pois quem detém a hegemonia econômica, política e social determina o que se ensina;
3. discutir o currículo exige uma reflexão dos interesses antagônicos presentes no processo socioeducativo, isto é, um desvelamento da realidade para entender onde se está, quais os motivos de estar ali e qual a função social e educativa que se pretende e;
4. que o currículo deve tratar de contextualização, uma vez que nessa perspectiva a educação é um espaço de formação humana que envolve elementos culturais, políticos, específicos e diversos.

Essas considerações sobre o currículo expressam com certa clareza uma orientação para a prática docente, que a encaminha para uma “educação crítica, reflexiva e libertadora” (IFPA/CAMPUS BRAGANÇA, 2013, p.19). Ou seja, o documento, na sua constituição, visa uma ação docente que deverá proporcionar aos estudantes uma formação que desenvolva a postura crítica, reflexiva e transformadora da realidade, fazendo com que os mesmos tenham uma visão holística da sociedade em sua volta. Nesse sentido, culmina com um entendimento de currículo em que se afirma que o mesmo é um

campo político-pedagógico no qual as diversas relações – entre os sujeitos, conhecimento e realidade – constroem novos saberes e reconstróem-se a partir dos saberes produzido. Nessa perspectiva a realidade é o alicerce sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagens. A realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico (IFPA/CAMPUS BRAGANÇA, 2013, p. 20).

Assim, a noção de currículo explicitado no PPP do IFPA *campus* Bragança tem a clareza quanto ao entendimento de currículo como campo estritamente político, o qual é composto por diversas relações na construção dos saberes, isto é, uma construção que se estabelece na relação tríplice entre sujeito, conhecimento e realidade, sem a qual, nessa

concepção, não há como produzir saberes, dando ênfase, principalmente, à questão da realidade, entendendo que, sem ela, o conhecimento perde totalmente seu sentido. Diante dessa concepção, o conhecimento deve ter sua base na própria realidade e, nesse processo de construção, não pode se dar fora dessa realidade. Ademais, o documento lista cinco pontos estruturantes do currículo do IFPA *campus* Bragança:

**Quadro 02:** Elementos Estruturante do Currículo do IFPA/*Campus* Bragança

Seja libertador, crítico, reflexivo e que considere a realidade local como ponto de partida das ações promovidas.	Escute e atenda às necessidades dos docentes, discentes e comunidade local dando-lhes vez e voz, tornando-lhes sujeitos ativos e protagonistas do conhecimento construído.	Não apenas considere o saber dentro dos espaços escolares, mas que possa divulgá-lo e implementá-lo através das atividades de pesquisa e extensão para toda a comunidade bragantina e do nordeste paraense, promovendo assim seu pleno desenvolvimento.	Não atenda aos interesses hegemônicos impostos, mas que construa, a partir de suas próprias necessidades, seus caminhos curriculares.	Seja dinâmico, dialético e dialógico dentro do contexto histórico-social-político e cultural, do tempo/espaço em que estamos inseridos, e que seja concebido como um processo em constante construção que se faz e se refaz permanentemente.
---	--	---	---	--

**FONTE:** IFPA *CAMPUS* BRAGANÇA (2013, p. 20)

Esses pontos, que configuram eixos estruturantes do currículo, corroboram para um tipo de ação docente de caráter questionador e estimulador de uma visão crítica da realidade social, bem como impulsionam para um planejamento de gestão, ação de gestão e de uma prática docente que devem alinhar os saberes formativos às necessidades da discência, em prol de uma formação humana integral, principalmente quando se pretende formar o sujeito-estudante para o livre exercício da sua cidadania. Salientam ainda uma formação que propicie a compreender o conhecimento em sua complexidade e as relações existentes entre saberes de diferentes áreas, numa perspectiva de proposta pedagógica integrada.

Portanto, esses cinco eixos estruturantes no currículo, basilares na orientação para uma prática docente em sala de aula, ancoram-se em uma concepção de prática educacional que emerge no documento, referenciada em duas perspectivas teóricas que orientam a ação docente no âmbito dessa proposta curricular: uma, advinda da Educação Libertadora (Paulo Freire), e a outra, da Pedagogia Histórico-Crítica (Demerval Saviani), que implicam a intenção de uma práxis pretendida como “práxis da apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais” (IFPA *CAMPUS* BRAGANÇA, 2013, p. 21).

A perspectiva teórica freiriana situa-se no campo da tendência libertadora e, como tal, apresenta um direcionamento para as transformações sociais. O modelo de educação proposto por Paulo Freire (1999) se diferencia da educação tradicional, entre outras coisas, pela rejeição a elementos como a dependência dominadora. A educação libertadora freiriana configura-se como uma educação conscientizadora, na medida em que, além da proposição de conhecimento da realidade, essa educação busca transformá-la, ou seja, tanto educador quanto educando aprofundam seus conhecimentos em torno do objeto para poder intervir sobre ele.

Uma prática docente circunscrita à educação libertadora freiriana advoga uma concepção e prática de educação que parte de um contexto concreto, objetivando entendê-lo, atendê-lo e responder as suas necessidades. Advoga também que se parta simultaneamente da teoria como propiciadora desse entendimento profundo e crítico. Proposição esta já reveladora da práxis.

Paulo Freire apresenta uma pedagogia que tem como fonte geradora a desconstrução da “ordem” social injusta e opressora. Portanto, trata-se de uma proposta educativa forjada pela e na práxis vivida, social e historicamente, e que requer a inserção crítica das massas em sua realidade, em busca de sua transformação. Para Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, um dos sentidos da práxis é “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Assim, o pensamento do autor remete à práxis um sentido de atividade questionadora, sugestiva, crítica e também prática, pois visualiza a libertação não somente na abstração, mas em sua objetivação, plasmada nas transformações do homem com a realidade e entre si. Assim, supera o estado de alienação e de inércia imposto pelas relações hegemônicas e opressoras do sistema capitalista.

Já a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Dermeval Saviani (2013), refere-se a uma perspectiva pedagógica que surge num contexto de procura por saídas teóricas que viessem superar os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas<sup>20</sup>, configurando-se, assim, como uma perspectiva que “se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2013, p. 3).

---

<sup>20</sup> A teoria crítico-reprodutivista é um movimento intelectual de tendência crítica, baseado na produção intelectual marxista e que se desenvolveu nos anos de 1960 e 1970 na Europa, principalmente na França. Esse movimento tratou de pensar a educação baseada em seus condicionantes sociais. Nesse sentido, os teóricos categorizados como crítico-reprodutivistas tentaram explicar a problemática da educação mediante a constatação da existência de uma estrutura socioeconômica dominante, que utilizava a escola como espaço de socialização e perpetuação de sua dominação.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem a compreensão de que a instituição escolar é determinada socialmente e tem seus fundamentos no modo de produção capitalista, que concebe a sociedade dividida em classes com interesses opostos. Portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses, que caracteriza esse modelo societário. Sendo assim, há que considerar que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pois quer preservar seu domínio sobre ela. Essa teoria tem uma compreensão da educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, situando-a no processo de transformação histórica e assumindo um compromisso com a transformação social em defesa dos interesses dos dominados. Portanto, essas teorias são críticas, uma vez que se centram na orientação e compreensão da educação, considerando seus condicionantes sociais.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o espaço escolar deve possibilitar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Saviani (2013, p. 13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens”. Uma prática docente nessa perspectiva tem como intuito que os estudantes se apropriem dos conhecimentos já produzidos e, a partir de então, produzam novos conhecimentos.

Sendo assim, esta pedagogia se embasa em cinco passos, que direcionam a prática docente: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. A prática social inicial tem como ponto de partida os conhecimentos que os educandos já carregam consigo e o conhecimento prévio do docente; o assunto deve ser comum ao grupo social. O docente deve desafiar e incentivar o estudante em relação ao assunto a ser estudado, deve ter um conhecimento do que os seus discentes já sabem e sobre o que gostariam de saber. Assim, a prática docente poderá ajudar a entender e melhorar os seus conhecimentos.

Tecidas essas observações quanto à ancoragem dos eixos estruturantes do PPP do IFPA *campus* Bragança, vemos que tanto o currículo como a prática docente intencionada por essa proposta se direcionam para uma ação docente centrada em três eixos balizadores, que são: *a apropriação do conhecimento, a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações opressoras na sociedade*. O PPP induz a configuração de uma prática docente que, por meio da apropriação crítica do conhecimento, leva os docentes e as discências a se instrumentarem para uma relação menos alienada frente ao saber e à sociedade, bem como a uma prática que deve aplainar, para ambos (docentes e discências), o caminho do amadurecimento intelectual, do questionar crítico com vistas à construção e à reconstrução de novos conhecimentos, podendo os sujeitos serem protagonistas e transformadores da realidade.

Além disso, o PPP do IFPA *campus* Bragança põe em relevo outros dois elementos norteadores da prática docente que são a *pesquisa como princípio educativo* e o *trabalho como princípio educativo*. Sobre a pesquisa como princípio educativo, o documento explicita que:

A pesquisa como princípio educativo permite a interação entre alunos e professores, o que reflete no processo educativo e formativo dos sujeitos, pois é uma atividade fundamental para a discussão e o diálogo em sala de aula. Deve buscar a integração entre o ensino e a extensão, e implica numa prática de fomento à iniciação científica. É por meio da pesquisa que o docente pode desenvolver uma ação pedagógica diferenciada, aplicando o princípio da ação-reflexão-ação e relacionando a teoria e a prática de forma dialógica, contextualizada, interdisciplinar e flexível (IFPA-CAMPUS BRAGANÇA, 2013, p. 22-23).

Temos, então, por meio do documento, no contexto da idealização e indução, a prescrição de uma prática docente que deve tomar a pesquisa como ação educativa, ou seja, uma atividade docente em sala de aula que tenha o sentido de permitir uma reflexão do processo formativo e de interação de aprendizagem entre o docente e o estudante, dando uma conotação de ensino a uma prática que, costumeiramente, se restringe a um processo de iniciação científica para alguns discentes.

No que tange à referência do trabalho como princípio educativo, o documento esclarece:

a concepção do trabalho humano deve se constituir como princípio educativo e como fundamento do conhecimento, sem reduzi-la a uma estratégia didática ou metodológica traduzida na ação de ensinar fazendo, em que se prioriza o domínio de técnicas para a resolução de problemas (IFPA – CAMPUS BRAGANÇA, 2013, p. 23).

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer, conforme já referimos, que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale a dizer, também, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade, uma vez que o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. Portanto, esse documento curricular prescreve a indução de uma prática questionadora e crítica, que visa à apropriação do conhecimento por parte do estudante, e de uma ação formativa com vistas à autonomia e à emancipação, com o intuito de transformação da sociedade, livre de forças opressoras.

Ao conceber o trabalho com princípio educativo, o Projeto Político Pedagógico do IFPA *campus* Bragança enfatiza ainda que “no contexto de formação profissional é acreditar na dupla dimensão da educação (de adaptação e de emancipação), condicionando a uma prática

pedagógica que comporte a integração entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho” (IFPA-CAMPUS BRAGANÇA, 2013, p. 24). Nesse sentido, além de assegurar a formação de um profissional de nível técnico, a prática docente deve visar uma integração desses quatro elementos. Nesse quadro, de modo particular, o ensino de filosofia pode dar uma grande contribuição à integração, na compreensão do sentido ontológico do trabalho e pautando o questionamento na ciência e na tecnologia, que marcam cada vez mais a sociedade contemporânea.

Quanto ao Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações (PPC), em sua organização da forma de oferta integrada, vemos que o documento traz, na sua apresentação, mais elementos que indicam a idealização de uma concepção de prática docente. Esses elementos são apreendidos a partir dos objetivos traçados pelo IFPA e na compreensão de educação prescrito no documento, no qual o

marco orientador desta proposta, inclui-se as decisões institucionais traduzidas nos objetivos do IFPA – Campus Bragança e na compreensão da educação como uma prática social, os quais se materializam na função social deste Instituto, que é a de promover educação científico-tecnológico-humanística, visando à formação do profissional crítico-reflexivo, com competência técnica e ética, comprometido com as transformações sociais (IFPA-CAMPUS BRAGANÇA, 2016, p. 8).

A concepção de educação no PPC do curso supramencionado direciona-se para aquilo a que apontou o Projeto Político Pedagógico do *campus* Bragança: uma concepção circunscrita ao aporte teórico histórico-crítico, no qual se deve delinear a ideia de prática docente a ser recontextualizada no nível micro da sala de aula, com o objetivo de alcançar uma ação educativa científica-tecnológica-humanística, em que o estudante se aproprie dos conhecimentos, para construir sua própria autonomia e transformar o meio em que vive. Vale ressaltar a tensão que a característica humanística enfrenta em um modo societário que valoriza mais o econômico, o que tem prescrito um desenho curricular em que

tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e filhos. De fato, o que poderíamos chamar de aspectos humanistas da ciência e das ciências humanas - o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso - também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

De fato, precisamos valorizar também a formação humanista, pois, se queremos uma formação integral do ser humano, não se deve deixar de fora essa perspectiva educacional, mas deve-se pensar a formação escolar na sua totalidade e não em partes. Outro destaque a ser pontuado é em relação à apropriação do conhecimento, em uma perspectiva que tem como meta uma formação crítico-reflexiva: deve-se constituir uma ação educativa que possibilite ao estudante o desenvolvimento de uma postura para um pensar autônomo, reflexivo, principalmente frente ao conteúdo apresentado, no que tange a utilização e aplicação do conhecimento de maneira técnica e ética.

O PPC de Edificações aponta que a formação profissional deve estar comprometida com as transformações sociais. Cabe então uma indagação: mas quais transformações? Seria um comprometer-se com a sociedade tecnológica, com suas invenções modernas (aparatos, utensílios, tecnologia robotizada e entres outras), ou seria um comprometimento voltado para uma transformação equilibrada e reflexiva da sociedade nos tempos atuais.

A reflexão sobre o mundo, cada vez mais, surge devido à centralidade da presença, em todas as dimensões, das novas tecnologias. Não se pode desconsiderar que nem todos têm acesso a esse mundo tecnológico. Espera-se que o comprometimento seja para criar o mundo mais humano, que não despreze as tecnologias, porém que se utilize delas de forma consciente e reflexiva. Nesse sentido, o objetivo geral do PPC aponta para além de uma formação profissional técnica de nível médio, pois tem em vista

[o] desenvolvimento e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, possibilitando ao mesmo o prosseguimento dos estudos e atuação no mundo do trabalho com competência técnica, científica e humanística e com a compreensão da realidade numa perspectiva crítica, reflexiva e transformadora (IFPA-CAMPUS BRAGANÇA, 2016, p. 10-11).

Nota-se que os documentos institucionais do IFPA *campus* Bragança (PPP e PPC) também prescrevem uma prática docente que se caracteriza, ou aproxima, de um agir instrumental, pelo qual é preciso desenvolver nos estudantes competências e habilidades da sua área técnica. Porém, deixam claro que só isso não basta: é preciso ir além, direcionando o ensino para o agir questionador e crítico, no qual docentes e estudantes devem buscar os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos e se comprometer com a realidade a sua volta.

Incursionar por esses documentos pedagógicos de indução e orientação de projetos educacionais e propostas curriculares de formação, na intenção de apreender uma concepção de prática docente prescrita através desses marcos legais, justifica-se pelo entendimento de que a prática docente, enquanto configura um espaço de transformação do projeto político

pedagógico, pode constituir, também, espaço de criação das possibilidades de superação e de transformação social.

Seguindo as trilhas do estudo de Franco (2012) sobre a prática docente, compreendemos, com a autora, que uma prática não muda por decreto, considerando ser ela fluida, fruto de múltiplas determinações, relações e mediações advindas do mundo e da vida e das ações pedagógicas no interior de um espaço formativo. Se no nível micro dessa formação é que se forja uma prática prescrita, ao considerarmos que, na atualidade, deparamo-nos com certas amarras e determinações impostas à prática docente pelas políticas curriculares, faz-se necessário compreendermos, também, a possibilidade de que, como ação coletiva, a prática docente pode ser passível de recontextualização, transgressão, reorganização e renovação, como bem destaca Franco (2012) no seu estudo.

No contexto da ação, a prática docente pode se constituir tanto como uma prática repetitiva quanto reflexiva. Na sua configuração como prática reflexiva, ela tem um caráter de totalidade unificadora, de acordo com a noção de cultura reflexiva ancorada no conceito de reflexão de Donald Schön (1999), que dá os fundamentos para a construção da teoria da prática reflexiva para a formação de um profissional reflexivo e que a estrutura em três ideias centrais: a “reflexão-na-ação”, a “reflexão sobre a ação” e a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”.

Para Donald Schön (1999), a “reflexão-na-ação” traz no seu bojo um saber que está presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer. Já a “reflexão sobre a ação” estabelece uma relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão-na-ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação. Já “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, para Schön (1999), caracteriza-se pela intenção de se produzir uma descrição verbal da reflexão-na-ação e pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação.

Quanto às influências dos aspectos contextuais sobre a configuração de uma prática docente, mostra-se pertinente, também, nos aproximarmos aqui da ponderação de Libâneo (2012), pois escreve o autor que há de considerar:

As condições das ações didáticas dizem respeito ao contexto social, cultural, organizacional, coletivo em que se situam as situações pedagógico-didáticas concretas em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente, referem-se, por um lado, às políticas educacionais e diretrizes normativas para o ensino; às práticas socioculturais, familiares, locais; por outro lado, ao funcionamento da escola,



como as práticas de organização e gestão, o espaço físico, o clima organizacional, os meios e recursos didáticos, o currículo, os tempos e espaços; às condições pessoais e profissionais dos professores; às características individuais e socioculturais dos alunos, às disposições internas para estudo e acompanhamento das atividades didáticas, necessidades sociais e aprendizagem; ao relacionamento entre professor e alunos, alunos e colegas (LIBÂNEO, 2012, p. 52).

Nessas considerações sobre as apreensões das concepções prescritas de uma prática, não desconhecemos a complexidade da prática docente e sua relação com os discursos e normas oficiais, nem é possível apreendê-las pelos discursos e teorias educacionais, uma vez que nem sempre somos capazes de agir de forma coerente com as nossas elaborações normativas e teóricas, porque a dimensão concreta, do real e do cotidiano, não permite ser aprisionada no campo subjetivo das ideias.

Em concordância com os estudos de Garcia e Alves (2012), que indicam um caminho inverso para refletir sobre a prática docente, é por meio da prática docente que podemos observar, ou ainda, extrair uma teoria ou elementos de análise importantes, que nos permitam desenvolver uma teoria da prática. Assim os autores justificam a sua proposição:

Observando em nossas pesquisas, fomos compreendendo ser a prática, a teoria em movimento e a teoria, o resultado da reflexão sobre a prática. Ou seja, fomos descobrindo não haver prática despida de teoria tampouco teoria que não resulte da prática. Confirmávamos o que já encontramos na Tese II sobre Feuerbach (Marx, 2008) – ‘é na prática onde o homem tem que demonstrar a verdade’ –, o que nos fazia contestar a defesa de alguns colegas marxistas da pregnância ‘dos fundamentos teóricos’ que precederiam a prática. Para nós, como para Marx, a prática é o critério de verdade, por ser na prática que é confirmada a teoria e, quando não, é na prática que a teoria é atualizada ou mesmo modificada, quando não dá conta de explicar o que acontece na prática (GARCIA; ALVES, 2012, p. 491).

Ao buscarmos este exercício reflexivo sobre uma prática docente prescrita nos documentos da política educacional e das orientações curriculares circunscritas à educação profissional técnica de nível médio, tivemos a intencionalidade de compreender o concebido sobre a prática docente, para analisar o praticado no contexto da educação profissional em confluência com a formação específica para o ensino médio integrado, a partir da escuta da discência sobre a prática da docência. A partir dessa escuta, pautaremos questões sobre saberes docentes e prática docente na educação profissional.

Nesse exercício analítico sobre a indução de uma prática docente nos documentos pedagógicos do IFPA, com o pretexto de apreender/compreender o praticado na ação docente de filosofia no curso técnico em Edificações do IFPA *campus* Bragança, aproximamo-nos também das reflexões teóricas do educador Maurice Tardif (2014), presentes na obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, trazendo para esse diálogo analítico as categorias de

“saberes docentes” e de “prática educativa”, para a compreensão da ação docente em curso de formação técnica integrada.

Para Tardif (2014), a prática educativa está envolvida em modelos de ações que são representações elaboradas e veiculadas pelo docente, para definir, estruturar e orientar sua prática. Nesse sentido, o autor define como sendo “um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos para justificar através das normas do pensamento racional ou científico” (TARDIF, 2014, p. 150). Ou seja, o docente, ao desempenhar sua atividade na sala de aula, não age de maneira aleatória, mas o faz com base em conhecimento racional ou científico. Tardif demonstra ainda que a base da ação educativa pode provir de vários meios, como, por exemplo, a cultura cotidiana, o mundo vivido e o grupo no qual o docente estabelece experiências – neste caso, o corpo docente.

Sendo assim, todo docente tem sua ação guiada por meio de conhecimentos científicos adquiridos na sua formação ou observados na prática de outros docentes, bem como de outros meios que se relacionam com sua profissão. Este autor entende a prática educativa por meio dos modelos de ação, uma vez que a ação do docente “remete a atividades guiadas e estruturadas por representações, principalmente por essa representação que chamamos de objetivo ou fim” (TARDIF, 2014, p. 151).

O docente, através de sua ação educativa, objetiva uma finalidade almejada, ou seja, desenvolve ações com vistas a uma finalidade. Esta ação pragmática presente no ato educativo tem suas raízes no pragmatismo grego, no seu entendimento de educação como formação para um fim – para atuar na *polis*. Essa representação da educação com os fins desejados traz a preocupação de determinar a formação, de maneira consciente, para os fins a serem alcançados pelos educadores.

Sobre a categoria “prática educativa”, Tardif (2014) apresenta uma elucidação, indicando três concepções da prática educativa, que são: a “concepção enquanto arte”, enquanto “técnica guiada por valores” e enquanto “interação”. Essas concepções sempre fizeram e fazem parte de nossa cultura educacional e são baseadas nas representações da relação entre os saberes e ações da educação.

A “concepção enquanto arte” é a mais antiga ideia que se tem de prática educativa, pois vem desde os tempos da Grécia Antiga, estendendo-se também aos romanos e sendo retomada pelo cristianismo, que pôs em evidência importantes transformações, especialmente no que diz respeito às ideias educativas e à concepção de ser humano como um todo. Essa concepção compreende a prática educativa não como uma ação científica, mas como uma ação

técnica, como a do artista, que imprime, na sua obra, algo já existente, modificando-o de acordo com seu talento, sua intuição e sua técnica.

Esta concepção está enraizada em torno do conceito de *téchne*<sup>21</sup>, como produção ou fabricação, distanciado do conceito de “criação” de algo. A *téchne* é, na verdade, uma imitação ou reprodução que se iguala à do artesão, que imprime determinada forma à matéria. Assim, a forma pensada pelo artesão, imprimida na matéria, é uma ação exterior que se constitui a partir das habilidades adquiridas na/pela experiência, distinguindo-se de uma ação prática (*práxis*) cuja finalidade é inerente ao próprio sujeito da ação. A arte não visa uma atividade inerente ao sujeito que age, mas uma ação que é exterior ao agente.

Nessa perspectiva, a educação não é entendida como a criação de algo novo, como o fazer científico. A educação enquanto arte é:

[...] a ideia de que a ação educativa está ligada a realidades contingentes e individuais que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa e necessária. [...] O que distingue a arte do escultor da arte do educador é que o primeiro age sobre um ser, um composto de matéria e forma, que não possui em si mesmo, mas recebe do artista, o princípio (a causa e a origem) de sua gênese, ao passo que o segundo age com e sobre um ser que possui, por natureza, um princípio de crescimento e de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa (TARDIF, 2014, p.160).

A “concepção enquanto arte” implica uma formação exterior à criança, ao adolescente e ao adulto – quando se vê diante do processo educativo escolar –; em outras palavras, o professor, em sua prática educativa, “não é um cientista, pois seu objetivo não é conhecer o ser humano, mas agir e formar, no contexto específico de uma situação contingente, seres humanos concretos, indivíduos” (TARDIF, 2014, p. 159). Mediante essa concepção de educação, o trabalho docente requer uma ação com pessoas reais inseridas em contexto, sob regras específicas e necessárias para lidar com a situação única e peculiar que são os seres humanos em um ambiente de sala de aula. Constitui, dessa maneira, o “processo de formação que visa o desenvolvimento de uma forma humana de vida que tem em si mesma sua própria finalidade,

---

<sup>21</sup> Essa concepção, o autor faz questão de distingui-la da *práxis* (ação), atividade inerente ao próprio sujeito, e da *ciência* (*epistème*), que visa à contemplação e conhecimento rigoroso. Assim, a prática educativa do professor visa a uma ação exterior ao educando. No contexto da educação brasileira de nível médio, para exemplificarmos, uma das finalidades é o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Essa finalidade e as outras são, na verdade, a “forma” que se pretende dar à “matéria” que é o educando. A “forma” é um padrão estabelecido pela sociedade que deseja que seus membros sejam constituídos a partir desse padrão que vigora, pois pode ser alterado com o passar dos anos. Ressalto, ainda, a concepção de *téchne* pensada por Tardif (2014), a qual tem sua base conceitual no pensamento dos gregos antigos, Platão e Aristóteles.

noção que engloba, a um só tempo, os fins naturais, sociais e individuais do ser humano” (TARDIF, 2014, p. 159).

Por outra ótica, a concepção que trata a prática educativa como “técnica guiada por valores” afina-se com o ideal educacional no qual o estudante passa a ser o centro do processo e o docente tem o papel de facilitador da aprendizagem, priorizando o desenvolvimento psicológico e a autorrealização do educando, agora agente ativo, criativo e participativo no ensino-aprendizagem. Sua principal característica é “aprender a aprender”. Segundo Tardif (2014), nesta concepção, o docente ideal é aquele que fundamenta sua prática educativa nas ciências da educação, especialmente na psicologia, entretanto, também se orienta de acordo com uma ordem de valores e interesses, tendo sua prática voltada, ao mesmo tempo, às ciências e à moralidade.

Essa concepção de educação enquanto técnica guiada por valores, apresentada por Tardif (2014), tem seu surgimento nos tempos modernos e perpassa por uma oposição entre subjetividade e objetividade, sendo esta última característica da cultura moderna, e não especificamente da educação. Sobre essa oposição, demonstra Tardif (2014) que:

Historicamente, essa oposição começa a se descortinar no século XVII com o desenvolvimento simultâneo das ciências físico-matemáticas e das concepções modernas da subjetividade. Ela tem seu ápice no fim do século XIX e na primeira metade do século XX, numa divisão ideológica entre, de um lado, o positivismo, o empirismo, o cientificismo e o tecnocratismo, e, de outro lado, o subjetivismo, o relativismo moral, a vivência pessoal, o existencial (TARDIF, 2014, p. 161).

Nota-se que esse caráter de oposição entre subjetivismo e objetivismo advém do ambiente de desenvolvimento das ciências consideradas exatas, nas quais as concepções subjetivas são desconsideradas frente à construção do saber científico. A partir desse campo, acirra-se a visão ideológica que os colocam em posições contrárias. Além disso, segundo Tardif (2014), essas teorias partem de uma compreensão de que as atividades humanas podem ser reduzidas a duas categorias de ação, a saber: as ações guiadas por objetivos axiológicos neutros, com o intuito de dominar e controlar os fenômenos do ambiente de vida, no que se refere ao natural, social e humano, e diante das quais estão vinculados dois tipos de saber, um que diz respeito ao conhecimento objetivo dos fenômenos, e outro, sobre a própria ação que visa alcançar determinado fim.

A outra categoria de ação está orientada por normas e interesses que objetivam a conformidade entre a ordem de valores e a realização da ordem de interesse. A característica desse tipo de ação não é baseada em conhecimentos objetivos, mas na subjetividade que orienta

a ação do próprio sujeito, que se faz presente através dos valores e interesses que defende. A prática, nesse sentido, é pautada por meio dos valores e interesses que têm a função de reger a ação do indivíduo.

A partir dessas duas categorias de ação, Tardif (2014) entende que a prática educacional mobiliza dois tipos de ação: uma guiada por normas e interesses, que se transformam em objetivos educativos, e outra que visa uma ação técnica e instrumental, que se baseia num conhecimento objetivo e no controle dos fenômenos educativos. Contudo, essas ações exigem dois tipos de saber por parte do docente, “um saber moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa, e um saber técnico-científico relativo ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais” (TARDIF, 2014, p. 163).

O docente em sala de aula deve atentar-se ao conhecimento sobre as orientações de sua prática, bem como aos regulamentos, normas e leis que orientam sua ação e que, de certa forma, interferem na educação. Deve conhecer, também, os valores que carrega e que inferem na orientação de sua prática em sala de aula. Por exemplo, em situações que precisa contornar uma discussão calorosa entre os estudantes e os docentes, faz sua intervenção a partir dos valores que ele acredita serem melhores e que adquiriu ao longo de sua experiência. Sua prática educativa não deve ser esvaziada do conhecimento de teorias científicas existentes na educação, como as teorias de aprendizagem e desenvolvimento, que são fundantes numa relação-ação pedagógica.

Desse modo, essa concepção de educação direciona a prática educativa para dois caminhos: um, com base nas normas e no interesse subjetivo do docente, que interferem e auxiliam na tarefa de educar; e outro, com base em conhecimentos científicos elaborados, os quais auxiliam na sua prática educativa. Vale ressaltar que estes caminhos não se dão de maneira isolada, apesar de ambos direcionarem as ações por caminhos que parecem opostos.

A terceira concepção de prática educativa, apresentada por Tardif (2014), é a que considera educação “enquanto interação”. Olhando na perspectiva histórica, essa concepção tem sua presença marcante desde a Antiguidade, com Sócrates e a importância atribuída por ele ao *discurso*, à *dialógica* e à *retórica* para o processo de formação humana e ação educativas. A ideia que Tardif (2014) atribui a essa concepção da prática educativa é a de um conceito abrangente, relacionado sobretudo à maneira como os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros. Para o autor, a prática educativa, nesse sentido, é compreendida de maneira que:

Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. A dimensão interativa dessa situação reside, entre outras coisas, no fato de que, embora possamos manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não podemos obrigá-los a participar de um programa de ação comum orientado por finalidades de aprendizagem: é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que tenham alguma possibilidade de sucesso (TARDIF, 2014, p.167).

Diante disso, a interação acontece sempre em relação a algo ou pessoa. No caso específico da educação, a interação acontece em um ambiente com seres humanos, sendo mais específico ainda, na relação entre professor-aluno. Assim, a prática educativa ou do professor não é de impor ao aluno que o mesmo interaja, mas estabelecer caminho de relação entre professor-alunos, levando a um processo de formação que seja mediado por uma grande variedade de interação, fazendo-se indispensável que os alunos se unam ao “processo pedagógico em curso para que tenham alguma possibilidade de sucesso” (TARDIF, 2014, p. 167).

É interessante perceber que, sem uma interação entre o professor e o aluno, não há um processo de formação autêntico, pois onde não há interação, não há formação. A interação constitui-se um dos elementos essenciais para a prática educativa.

Frente às concepções de prática educativa, ficamos instigados a indagar: como pensar a formação que provém de uma finalidade de fora para dentro? Diante dessa interrogação, nos deparamos com alguns direcionamentos que podem ser tomados. Um deles seria um direcionamento que, em primeiro lugar, considerasse a realidade do estudante e da escola, uma vez que é essencial escutar os discentes no seu processo de formação, e não simplesmente “impor” conteúdos – estes, embora sejam essenciais para sua formação, não podem estar desligados da vida e dos anseios dos estudantes (BRASIL, 2006c).

Essa possibilidade, ou orientação, nos aponta para um olhar do discente na perspectiva do interior dele mesmo para o exterior, a fim de construir juntos sua formação. Nesse sentido, podemos nos aproximar do pensamento de Tardif (2014), quando faz a diferenciação entre a arte do escultor e a do educador, afirmando que este último trabalha “sobre um ser que possui, por natureza, um princípio de crescimento e de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa” (TARDIF, 2014, p.160), ou seja, a prática educativa deve ser um processo de acompanhamento, no sentido de construir junto ao discente todo o processo de sua formação, e não ser uma construção que venha de fora.

Diante do exposto, a educação como arte é uma reprodução que tem como base a finalidade traçada pela sociedade, isto é, o ideal de homem que se pretende formar e que será

executado pelas instituições, de modo particular, a escola. Essa concepção de educação implica uma determinada prática educativa, como salienta Tardif (2014):

Aplicada à educação atual, essa concepção significa que o professor, numa sala de aula, não possui uma ciência da sua própria ação, conquanto ele possa alimentar sua atividade com certos conhecimentos científicos. Ele age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso. Nessa perspectiva, a arte de educar tem um triplo fundamento: ela tem seu fundamento em si mesma (é ensinando que nos tornamos bons professores); tem seu fundamento na pessoa do educador (é possível aprender a educar, contanto que o educador já possua as qualidades do ofício); e, enfim, tem seu fundamento na pessoa do educando, cuja formação constitui a finalidade interna, imanente da prática educativa (TARDIF, 2014, p. 160-161).

Considerando, em particular, a realidade do docente de filosofia – assim como dos demais docentes –, observamos que este não pode se dar ao luxo de fazer as coisas de maneira aleatória, mas deve fundamentar-se em conhecimentos científicos que auxiliem na sua atividade educativa. Além do mais, sua prática aproxima-se da de um artesão, que se baseia em uma finalidade para obter resultados, embora, tratando-se de pessoas humanas, haja situações que exigem do docente discernimento para avaliar sua prática e reconstruí-la de forma que atinja seus objetivos.

Os estudos de Tardif nos alertam ainda que a prática docente é envolvida por vários elementos, como, por exemplo, a intuição e a experiência, que vão moldando a prática. Daí a importância da percepção de que a atividade educativa está marcada por tríplice fundamento, sendo que, de acordo com o primeiro, a ação ou prática do docente é o fim em si mesma, uma vez que o faz em busca de aprimorar seu modo de ensinar. O outro fundamento aponta para a pessoa do docente, segundo o que a prática educativa é possível de ser adquirida quando ele, docente, que já possui as qualidades do ofício (lembrando que essas qualidades estão na mesma perspectiva do artesão, por exemplo, a compreensão acerca da finalidade de sua ação). E o terceiro fundamento está na pessoa do educando, pois a ação educativa tem como objetivo a formação deste, dito em outras palavras, o existir da prática docente visa à formação do estudante, e não outra coisa além dela.

Na perspectiva dessa concepção de educação enquanto interação, os sujeitos-estudantes agem de maneira interativa com seu semelhante e com o mundo a sua volta, por meio do trabalho e da técnica. A partir da ótica desse conceito de interação, Tardif (2014), na busca do entendimento conceitual, percebe que a interação não se restringe apenas ao contexto educativo, mas está na própria ação como um todo e se apresenta como fundamental ao desenvolvimento da competência discursiva. Até porque, o ato educativo tem, como uma das

suas principais finalidades, a formação para o desenvolvimento do bem falar e argumentar em público, bem como adquirir capacidades que legitimem suas afirmações frente ao embate de ideias com o outro.

Tardif (2014) também alerta que essa concepção não pode restringir-se apenas às interações linguísticas. Ela tem que ir além, ser mais abrangente, no sentido e ao encontro das perspectivas do entendimento em Marx, por exemplo, ou de outros teóricos atuais, como Habermas. Por isso, Tardif define a interação como algo que se refere a “toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros” (TARDIF, 2014, p. 166):

Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros. Em sua estrutura interna, portanto, o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas para um confronto com o outro. O confronto com o outro não é rígido; ele pode adaptar-se a diversos modos e a diversas modulações, de acordo com as finalidades que os autores almejam alcançar (TARDIF, 2014, p. 166).

As três concepções educacionais até aqui mencionadas expressam uma tipologia de ação que pode orientar a prática educativa do docente no seu fazer de sala de aula. Além delas, há uma quarta concepção, em que o indivíduo age em função de tradições: “trata-se de todo o campo das atividades chamadas de tradicionais, isto é, das atividades nas quais os atores agem em função daqueles tipos de ação baseados em tradições, costumes e maneira de fazer procedentes do uso” (TARDIF, 2014, p. 167). As ações dos indivíduos são baseadas a partir de costumes herdados sem que haja quaisquer indagações delas, como se fossem algo normal e regular.

Na construção dessa epistemologia da prática educativa, Tardif amplia seu escopo teórico conceitual para essas três concepções apresentadas, nos fornecendo ainda outros modelos de ações que estão presentes na educação e atrelados a tipos de saberes, os quais também nos possibilitam compreender os tipos de ações presentes nos documentos oficiais e de orientação à prática do docente de filosofia no ensino médio. Sintetizamos, no quadro a seguir, algumas das ideias do autor, que consideramos pertinentes no diálogo com a questão da prática docente analisada neste trabalho, no que tange aos tipos de ação e aos modelos da prática educativa.

**Quadro 03:** Tipos de Ação

<b>TIPOS DE AÇÃO</b>	<b>MODELOS DA PRÁTICA EDUCATIVA</b>
----------------------	-------------------------------------



1. Agir Tradicional	A educação é uma atividade tradicional.
2. Agir Afetivo	A educação é uma atividade afetiva.
3. Agir Instrumental	A educação é uma tecnologia.
4. Agir Estratégico	A educação é uma arte
5. Agir Normativo	A educação é uma atividade normativa ou moral.
6. Agir Dramatúrgico	A educação é uma interação social.
7. Agir Expressivo	A educação é uma atividade de expressão de si mesmo.
8. Agir Comunicacional	A educação é uma atividade de comunicação.
9. Agir Questionador e crítico <sup>22</sup>	A educação é uma atividade questionadora e crítica a partir de uma tomada de consciência livre em busca de compreender o mundo em nossa volta.

**FONTE:** Tardif (2014, p. 169-171)

Na construção do quadro em questão, o autor tem como base teórica o sociólogo Max Weber<sup>23</sup>, tomando como referência os quatro tipos de ação weberiana, que são: as ações relacionadas com objetivos; ações relacionadas a valores; ações guiadas por afetos; e ações orientadas pelas atividades tradicionais. A partir dessas concepções, Tardif cunha as tipologias de ações: tradicional, afetiva, instrumental (objetiva) e normativa (valores), referenciadas nas ideias de Weber. A ação instrumental ou objetiva tem seu caráter baseado em conhecimentos científicos que orientam as tomadas de decisões, no caso específico, do docente com seus estudantes, por exemplo, em uma discussão sobre a melhor forma de lidar com dificuldades, o docente irá basear sua ação em elementos científicos para obter possíveis resultados.

Pode-se concluir que Tardif (2014) apresenta uma atualização, um enriquecimento da teoria weberiana, uma vez que, a partir de seus empreendimentos teóricos, ampliou os estudos sobre as epistemologias da prática e sobre a teoria da ação, pois:

Esses trabalhos colocaram especialmente em evidência a existência de outros tipos de interação constitutivas das situações sociais cotidianas. As ideias de Crozier sobre a ação coletiva nas organizações permitiram identificar as formas de atividade estratégica, nas quais os autores agem em função de informações limitadas, em ambientes instáveis, ao mesmo tempo em que procuram realizar seu próprio projeto e estabelecer relações coletivas. Os estudos de Goffman, sobre a atividade que

<sup>22</sup> Esse tipo de ação não está presente entre as apresentadas por Tardif (2014), mas foi pensado e construído a partir das nossas leituras de Heidegger, que nos levaram, juntamente com as ideias de Tardif sobre tipos de ação envolvidos na prática educativa, a pensar que há um agir que orienta a prática questionadora. Portanto, a ação docente em sala de aula, quando indaga, reflete e critica, está baseada no agir questionador.

<sup>23</sup> Para Max Weber (2005), por ação entende-se um comportamento humano que é dotado para os agentes de um sentido subjetivo. Ação social se refere a uma ação cujo sentido visado pelo agente se refere ao comportamento dos outros.

chamamos de “dramatúrgica”, ajudam a compreender as formas de interação cotidiana, na qual os atores entram em presença, lidando de maneira complexa com toda uma gama de códigos e de regras interpretativas que eles podem modificar e adaptar conforme a necessidade. Em suas teorias de ação, Habermas e Appel destacam os fundamentos linguísticos e de comunicação da interação humana, distinguindo-a assim das relações sujeito/objeto. Finalmente, seguindo a tradição fenomenológica e hermenêutica, Schutz, Ricoeur, Garfinkel e muitos outros introduziram uma maneira nova e fecunda de abordar o “mundo vivido”, mundo esse enraizado na “consciência” e no agir expressivo e através do qual os atores humanos constroem o seu próprio mundo comum de acordo com as múltiplas perspectivas da subjetividade, que, por sua vez, está enraizada na história do “mundo de vida” (TARDIF, 2014, p. 173).

Vale observar, ainda que de forma pontual e breve, no intuito de demarcar um outro paradigma que se depreendeu da teoria da ação de Weber, a teoria da comunicação proposta por J. Habermas, que, no âmbito das relações, não se refere à relação do sujeito isolado a algo no mundo que pode ser representado e manipulado, mas sim à relação intersubjetiva que assumem sujeitos capazes de linguagem e de ação, quando eles se entendem entre si sobre algo (no mundo). A questão chave desse novo paradigma é o entendimento, significando, preliminarmente, aquele processo de convicção intersubjetiva que coordena as ações dos participantes de uma interação sobre a base de uma motivação por razões.

Da análise da teoria da ação de Weber, Habermas extrai uma primeira taxonomia da ação, constituída pela ação instrumental, a ação estratégica e a ação comunicativa. Para ele, a ação instrumental se concentra nas tarefas técnicas de controle da natureza e dos estados de coisas que fazem parte do mundo objetivo. O saber correlato a essa racionalidade é um saber empírico sobre os melhores meios técnicos, pautado pela objetividade e pela padronização.

Por outro lado, a racionalidade estratégica se concentra no processo de escolha de fins entre várias alternativas de ação, fazendo parte da dimensão seletiva da racionalidade formal weberiana. Habermas fala da racionalidade estratégica quando, nesta última dimensão, é necessário levar em conta as decisões de oponentes racionais. O autor atribui a ambas racionalidades um sentido orientado ao êxito, especificando que a ação instrumental está inserida em uma situação não social, enquanto a ação estratégica localiza-se em uma situação social que é tratada segundo uma perspectiva formal-utilitária.

No âmbito da ação instrumental, o êxito vem determinado pela realização de um estado de coisas desejada, e, no caso da ação estratégica, pelo grau de influência sobre as decisões de um oponente, observando-se regras de escolha racional (e um saber analítico). As ações instrumentais podem ser associadas a interações sociais. As ações estratégicas representam, elas mesmas, ações sociais (HABERMAS, 1987, p. 366).

Sendo assim, depreende-se que a ação ou o agir estratégico orienta-se a partir de um campo coletivo, onde há vários indivíduos envolvidos e no qual se pretende realizar um projeto

e estabelecer relações coletivas. Numa sala de aula, o docente coordena ações que envolvem sujeitos-estudantes, a fim de obter o resultado esperado, que é a aprendizagem dos estudantes. Já a ação dramatúrgica é aquela na qual o conhecimento ganha vida no “palco” da sala de aula, onde o docente apresenta o drama que é o conhecimento a ser apreendido pelo discente, marcado pelas interações pessoais e pelos papéis sociais que cada um deve assumir no contexto da relação de aprendizagem.

O agir comunicacional requer uma ação na qual os sujeitos tenham o mesmo direito de fala no processo de construção do conhecimento. Esse tipo de ação, no ambiente de sala de aula, privilegia o domínio da argumentação, isto é, saber dar razões, discordando ou não, em um processo de discussão. Por seu turno, o agir expressivo baseia-se na própria construção da subjetividade a partir da vivência existencial do indivíduo, que é enraizada na historicidade; transportando para o contexto da educação, é uma atividade de expressão de vivência dos indivíduos envolvidos no processo. Nesse sentido, podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem deve levar em consideração as vivências dos estudantes para, a partir delas, construir caminhos para o conhecimento.

Quanto ao agir questionador, o seu caráter é crítico e prima por uma ação pela qual o docente direciona os discentes para uma atitude mais crítica, reflexiva, rigorosa, para obter uma visão de conjunto da realidade e uma visão mais ampla do processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva de agir, a prática docente é orientada em função de despertar, no contexto de sala de aula, uma atitude questionadora e crítica sobre os temas abordados pela prática educativa.

Considerando todo esse cenário de uma epistemologia da prática docente e dos paradigmas da teoria da ação, as reflexões das ações da prática docente devem perpassar pelo entendimento de que se trata de atividades bem planejadas, que podem favorecer, de forma significativa, a aprendizagem dos estudantes, quando os docentes acompanham sistematicamente o desenvolvimento das mesmas. Esses docentes devem vivenciar essa prática educativa ao longo do processo de ensino, refletindo e (re)organizando a sua prática educativa, pois, conforme Paulo Freire (1996, p. 39), [...] “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Voltar-se para esses documentos pedagógicos, com o intuito de apreender intencionalidades de práticas induzidas nas matrizes curriculares de formação em curso técnico integrado, refletindo sobre elas a partir de uma epistemologia da prática, configura-se como contextualização para a análise da prática docente do ensino de filosofia na formação em curso técnico, itinerário que faremos nos tópicos a seguir.

### 3. APRENDER, PENSAR E FILOSOFIA DA ESCUTA EM MARTIN HEIDEGGER

Trilhada a escritura sobre a apreensão do entendimento de prática docente advindo dos documentos curriculares da educação profissional integrada do *campus* Bragança do IFPA, neste capítulo dissertativo a finalidade centra-se em explicitar uma aproximação com as ideias de Martin Heidegger sobre a questão do aprender e do pensar, bem como a ideia da técnica na confluência com uma filosofia da escuta numa perspectiva fenomenológica hermenêutica heideggeriana, no contexto de ensino de filosofia no curso técnico integrado de Edificações, do referido *campus* do IFPA.

A reflexão no âmbito dessa escrita, sobre o ensino de filosofia na educação profissional, nos impõe indagações sobre a prática docente no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a compreensão das essências dos fenômenos envolvidos na relação ensinar-aprender, bem como no fazer docente, no que tange aos modos e métodos de ensinar, a relação docente-discência, com a abertura, nessa aprendizagem, à escuta discente. A abertura para a experiência da escuta deve-se configurar como um ponto de partida quando se trata de compreender o fenômeno do conhecimento – ensinar e aprender –, compreender o real e a si mesmo diante desse real.

No cenário da relação de aprendizagem, a escuta pode concretizar-se no desenvolver da relação docente-discente, uma vez que a prática docente, com vistas a uma formação que possibilite ao discente construir e guiar a si mesmo a partir do e em seu mundo, requer da ação a abertura para a escuta filosófica, que vai além da capacidade auditiva de cada sujeito e centra-se no protagonismo desse discente na condução de sua existência. Na tradição filosófica heideggeriana, a possibilidade existencial da escuta tem indício e nexos na fala, como compreensibilidade do ser-no-mundo, pois escutar é estar aberto ao existencial do *Dasein* em uma relação com o outro, porque, de alguma forma, essa convivência já compartilha uma compreensão do mundo.

No ato de escutar, permeia-se a promoção da troca entre quem fala e quem ouve, na qual os sujeitos envolvidos fortalecem suas relações, uma vez que, ao conhecer o outro, conhecemos a nós mesmos, pois, na relação de ensino-aprendizagem, o sujeito se constitui como pessoa humana, que ao mesmo tempo se apropria da fala sobre o conhecimento e a cultura, construindo-se como pessoa e reconstruindo a realidade em que está inserida, numa constante interação com os outros. A escuta busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade, para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade.

Trazer os sentidos sobre essa experiência da escuta, na relação do ensinar e aprender, na perspectiva da fenomenologia hermenêutica, significa considerar a própria experiência como a gênese desse sentido. Martin Heidegger (2005), na obra *Ser e tempo*, quanto ao papel da fenomenologia hermenêutica, indica que ela é, antes de mais nada, existencial, ou seja, concerne ao caráter humano de toda experiência e ao problema do que significa ser humano, para, a partir de então, problematizar sobre nossas possibilidades de descrever e compreender a realidade. No que se refere ao fenômeno do conhecimento – ensinar e aprender –, há que ressaltar que, para esse filósofo, ensinar tem a ver com “deixar aprender”, sendo, nesse sentido, um movimento de duplo aprendizado<sup>24</sup>.

Esta aproximação e abordagem, pelas trilhas do pensamento fenomenológico hermenêutico, se justificam pela apreensão e compreensão da existência humana, como mote para compreender a conexão que esse horizonte filosófico pode estabelecer com a educação. Parte-se do entendimento da educação como uma prática que deve permitir o aprender a dialogar, seja com outros seres humanos, seja com as divergências no interior de si mesmo; uma educação que põe em diálogo as experiências e amplia a capacidade de formar e desenvolver diferentes olhares sobre o mundo, os quais, por sua vez, possam vir a possibilitar novos sentidos.

Há que ponderar, nas palavras iniciais desse capítulo, que se almeja explicitar uma reflexão sobre o ensinar e o aprender filosofia, ousando aproximar e referenciar esse ato reflexivo em alguns conceitos do filósofo Martin Heidegger, tendo ciência de que, na obra deste pensador, no que tange à escrita filosófica sobre educação, ensino e relação de aprendizagem, encontramos apenas excertos sobre essas questões. Sendo assim, preferimos referir, aqui, como aproximações ao pensamento e, a partir desse pensar, delinear uma filosofia da escuta. Como bem ressalva Kahlmeyer-Mertens (2008), são poucos os momentos de sua filosofia em que Heidegger aborda a questão da educação e do seu ensino, ocorrendo na especificidade do ensinar filosofia.

No entanto, encontramos uma abertura de possibilidades para ousar essa aproximação com algumas categorias de Heidegger, a partir dos escritos do filósofo, como, por exemplo, em obras e textos como *Que quer dizer pensar?* (conferência proferida em 1952) e *O que é uma coisa?* (1962), os quais foram basilares como fios condutores dessa tarefa reflexiva.

---

<sup>24</sup> Duplo aprendizado se refere que há dois modos tanto da parte de quem ensina e de quem aprende. Assim, há o ensinar que se volta para uma simples exposição de informações e para um ensinar que propõe uma experiência verdadeira do ensinar e em consequência disso, os dois modos de aprender seriam: um aprender memorizador das informações e o outro na qual o aprendiz faz sua própria experiência do pensar.

Mesmo diante da possível indagação “se Heidegger não escreveu nada sobre o assunto a que se propõe, por que permanecer com o tal pensador e não o abandonar?”, acredito que há possibilidades para pensar a questão do ensinar, aprender e escutar, principalmente quando se aproxima da matemática como uma configuração do matemático, trazendo os sentidos etimológicos de “matemático”, que vem do grego “*tá mathemata*”, o que se pode aprender e, ao mesmo tempo e consequentemente, o que se pode ensinar, *Manthamoein* – o “aprender”, e *Mathesis* – que significa “lição” (HEIDEGGER, [1962] 1987). A lição tem duplo sentido, ou seja, em uma lição perpassa um apreender o que é ensinado.

### 3.1 Aprender em Martin Heidegger

Para a aproximação com a categoria do aprender, buscamos na obra de Heidegger, *O que é uma coisa?*, o auxílio no seu entendimento. Nesse escrito filosófico, o autor faz uma análise pormenorizada sobre os limites e sentidos de pensar a “coisa”. Tomando como base o trabalho de Immanuel Kant, a *Crítica da Razão Pura*, procura mostrar como, em Kant, a determinação da essência da coisa se abre para além da subjetividade do sujeito e da objetividade do objeto, em direção ao domínio da verdade do ser.

Contudo, a partir da obra mencionada, tomamos algumas passagens seletas, as que referenciam algumas reflexões sobre a compreensão que o autor faz do aprender/ensinar. O intuito dessa apropriação visou a reflexão da questão do ensinar filosofia, o ensino de filosofia, a problemática do aprender no ensino profissional integrado.

A partir do conceito de “matemática” explicitado na obra, vislumbramos a possibilidade da abertura para pensar a questão do aprender, circunscrita em relação ao ensino de filosofia. A investigação e o entendimento sobre o aprender em Heidegger parte da ideia inicial do conceito de “matemática”, apresentado na obra em questão. A priori, pauto a seguinte indagação: qual o significado que Heidegger apresenta sobre esse conceito? Retomando o escrito do filósofo:

O «matemático», segundo a origem etimológica, resulta do grego ‘*tá mathemata*’, o que se pode aprender e, ao mesmo tempo, em consequência, o que se pode ensinar; *Manthamoein* significa aprender. *Mathesis* significa lição e, na verdade, num duplo sentido: lição no sentido de «ir a uma lição e aprender» e lição como «aquilo que é ensinado». Ensinar e aprender são aqui tomados num sentido lato e, ao mesmo tempo, essencial, não no sentido restrito tardio, utilizado na escola e pelos doutos (HEIDEGGER, 1987, p. 76).

Heidegger vai à origem etimológica da palavra “matemático” e se depara com o significado que remete ao aprender e ensinar como correspondentes, na medida em que, nessa perspectiva, o entendimento da aprendizagem acontece quando aquilo que se busca compreender pode ser ensinado. Caso contrário, não há aprendizagem.

Nesse sentido, Heidegger pensa o conceito de matemática enquanto uma categoria ampla, que abriga dois significados: o de aprender e o de ensinar. Vale ressaltar que ambos estão sempre em uma relação de dependência, se se está aprendendo sobre determinado assunto, por exemplo, metafísica antiga, é justamente porque esse assunto pode ser ensinado.

Heidegger (1987) também aponta que o aprender e o ensinar não estão restritos ao universo escolar, mas ocorrem em uma diversidade de espaços e apresentam diversas possibilidades. Além do mais, segundo ele, esses significados devem ser tomados no sentido mais amplo e essencial. Mas qual é a essência desse ensinar e aprender e que não estaria restrito à escola e muito menos aos *doutos*? O essencial não estaria ligado à maneira que a escola circunscreve, ou seja, há um modo de ensinar e aprender que é totalmente diferente daquele que a escola e os *doutos* praticam. Este, talvez, esteja para além da prática centrada no mestre, que, quando apresenta uma lição para os seus discentes, requer de todos um aprender/sentido, restrito e tardio, como é empregado na escola atualmente.

Para que haja uma melhor compreensão do “matemático” como ensinar e apreender, Heidegger nos aponta que, nesse ato, faz-se necessário ir além do realçar a essência do termo: é preciso “examinar em que contexto amplo os gregos inseriam o matemático e de que é que o distinguiam” (HEIDEGGER, 1987, p.76). Sobre esses contextos nos quais os gregos inseriram o “matemático”, bem como sobre as determinações do sentido dado pelos gregos, Heidegger (1987) apresenta-nos cinco desses sentidos:

1. *τα Φυσικά* (física), que se refere as coisas físicas;
2. *τα ποιούμενα* (*poiounema*), para referir as coisas na medida em que são produzidas pelos homens e que, assim, estão diante de nós;
3. *τα χρήματα* (*kremata*), as coisas na medida em que estão para uso e estão permanentemente disponíveis;
4. *τα πράγματα* (*pragmata*), as coisas úteis e práticas para utilizarmos, transformarmos ou apenas observarmos e investigarmos; e
5. *μαθήματα* (*matemata*), refere-se a coisas que, na medida em que são coisas, podem ser aprendidas (HEIDEGGER, 1987, p. 76).

Desde modo, é importante perceber que os gregos, ao chamarem ou determinarem as coisas em cinco sentidos, estabelecem que são aprendidas em espaços diferentes, os quais possibilitam a compreensão do que seja o “matemático” – ensinar e aprender –, pois, se atentamos a esses sentidos, podemos ver que há uma variedade de espaços onde as coisas são dadas, apreendidas e conhecidas pelos homens.

O “matemático”, aqui, parece apresentar, também, um significado de atributo da própria coisa, ou seja, a maneira que a coisa é percebida em determinada perspectiva. As coisas, para os gregos, possuem esses sentidos justamente porque são os espaços onde podemos percebê-las em suas perspectivas, por exemplo, as coisas físicas, as produzidas, as que se fazem presente diante de nós, as que são para o uso. Nota-se que os gregos denominam esses cinco sentidos para evidenciar que as coisas não são percebidas de uma única forma, mas de várias maneiras.

Vale ressaltar que Heidegger (1987), em *Que é uma coisa?*, também se volta à crítica da modernidade e à nossa herança científica, na qual todo o pensamento científico é, ou pode ser, matematizado e mensurado, pois essa característica da ciência moderna concebe a verdade – inclusive das nossas experiências enquanto seres humanos – como advinda por meio da racionalidade pura, fundamentada na matemática como base de um conhecimento axiomático, no qual as coisas se dão por antecipação, ou seja, na previsibilidade. Assim, o conhecimento se sustenta em um saber experimental, cuja experiência ocorre pela matemática, que se caracteriza como um saber da ciência moderna, a qual possui três características: ciência dos fatos, ser experimental e ciência que mede.

Ainda sobre o desenvolvimento desse saber da ciência moderna, Heidegger (1987) traça um cenário explicativo sobre a transformação da ciência, destacando que ela se dá no seu próprio bojo e sob a dupla e recíproca base: na *experiência-do-trabalho* e na *metafísica*<sup>25</sup>. Aponta, também, a diferenciação que essa ciência moderna apresenta em relação aos períodos pretéritos, antigo e medieval, e que se encontra, principalmente, nos procedimentos como os fatos e os conceitos foram concebidos e avaliados.

Prevalece, assim, um entendimento de que essa ciência é apreendida como a ciência dos fatos, como a ciência experimental e como uma ciência investigativa fundada no cálculo e na medição. Daí, Heidegger ressalta que esses entendimentos, de certa maneira, estão presentes nas ciências sem, necessariamente, configurar uma marca fundante de um saber novo, uma vez

---

<sup>25</sup> Sobre esse fundamento da ciência, Heidegger afirma que a primeira se refere a uma direção de domínio e de utilização do ente, enquanto o segundo diz respeito a um projeto de saber fundamental sobre o Ser, sobre o qual o ente se estrutura, na ordem do saber.



que esta caracterização, singular, é dada na *matemática – no matemático* - como pré-requisito para ensinar e aprender.

Apreendendo a matemática como configuração do *matemático*, Heidegger (1987) nos faz pensar que o ato de aprender e de ensinar abrange um sentido *lato* e essencial, o qual jamais pode ser restrito ao contexto escolar, pois é nesse sentido que o *matemático* é compreendido como um pré-requisito para que se aprenda e ensine acerca de qualquer coisa.

Mediante esse entendimento de aprender e ensinar, evidencia-se que essa relação não é um ato que se dê exclusivamente em um único ambiente, mas pode acontecer em vários ambientes, que podem constituir espaços de aprendizagem, desde que haja disponibilidade por parte daquele que quer aprender. Esses espaços devem ser constituídos de uma relação com aquilo que se quer aprender, pois não há possibilidade de aprender se não existe a relação com o objeto. O aprender está relacionado com as coisas físicas, produzidas e que utilizamos na medida em que há relação de aproximação.

Assim, podemos perceber que o aprender é uma relação com um determinado objeto que se quer aprender: por exemplo, se alguém quer aprender filosofia, precisa relacionar-se com a filosofia. Essa noção de aprender em Heidegger aponta para algumas características importantes, como o próprio significado demonstra:

Aprender é um modo de apreender e do apropriar-se. Mas nem todo tomar é um aprender. Podemos tomar uma coisa, por exemplo, uma pedra, levá-la conosco e colocá-la num monte de minerais; e fazer o mesmo com plantas; num livro de cozinha lê-se: tome-se, que dizer, utilize-se. Tomar significa estar na posse de uma coisa, de qualquer modo, e dispor dela. Que modo o tomar do aprender nos indica? [...] coisas, na medida em que as aprendemos. Mas não podemos, rigorosamente, aprender uma coisa, por exemplo, uma arma: apenas podemos aprender o uso de uma coisa. O aprender é, portanto, um tomar e um apropriar-se, pelo qual o uso se torna objeto de apropriação. Uma tal apropriação acontece através do próprio uso. Chamamos-lhe exercício. Mas o exercitar-se, novamente, é apenas um modo de aprender. Nem todo aprender é um exercitar-se (HEIDEGGER, 1987, p. 77).

A ideia do aprender apresentada por Heidegger possibilita uma compreensão do apreender e do apropriar-se de determinado objeto, mas alertando que nem todo tomar possibilita uma aprendizagem, porque podemos tomar uma coisa sem que tenhamos um aprender de fato, como explica o filósofo. Tomamos um livro, um caderno, mas isso não significa que houve um aprender, mas sim um tomar ou um apreender das coisas em questão.

Heidegger também faz questão de esclarecer que o ter posse de algo não significa necessariamente obter um conhecimento, pois, como ele coloca, podemos simplesmente ter posse de uma pedra, saber sua utilidade e assim por diante, o que não resumiria um ato de aprender. Há, portanto, modos de apreender, e um deles está ligado à ação de exercitar-se, pois

por meio de exercício pode-se obter um tipo de aprender. Faço a ressalva de que o filósofo, em algumas de suas ideias sobre o aprender, deixa transparecer que há modos de aprender e que, entre eles, parece existir um modo essencial, por exemplo, quando o mesmo se interroga: “mas qual é, então, a essência do aprender, no sentido próprio de *matemático*? (HEIDEGGER, 1987, p. 77).

Nesta busca de explicitar a essência do aprender, Heidegger (1987) volta-se novamente para a ideia do exercitar e apresenta, como exemplo, o exercitar por meio da utilização de uma arma, que possibilita a conhecer a coisa e que, no próprio ato do aprender, já nos direciona para o universo da coisa a ser aprendida, como, por exemplo, a utilizar e conhecer, pois “aprendemos a conhecer esta espingarda determinada, aprendemos o que é uma espingarda deste modelo, o que é, em geral, uma espingarda” (HEIDEGGER, 1987, p. 78).

No apreender da coisa, sempre haverá mais possibilidades para a conhecer. Mas, diante dessas inúmeras possibilidades que se tem para conhecer a coisa, existirá uma que será sempre original e essencial, sem a qual não haverá o verdadeiro conhecer. Heidegger novamente aponta para uma essência do aprender que parece ficar oculta, como se fosse um desvelar e um ocultar, isto é, que desvela as possibilidades do ato de conhecer, mas que, no próprio ato, permanece escondida.

Parece que este ato de aprender está envolvido de um encobrimento, que ao mesmo tempo possibilita o conhecer da coisa em questão e, também, que sempre haverá algo para conhecer:

[...] há ainda em relação à coisa um aprender a conhecer mais originário, que deve ser conhecido antecipadamente, para que haja, em geral, tais modelos e peças correspondentes; um aprender a conhecer aquilo que, em geral, [...] deve, antecipadamente, ser conhecido, deve ser aprendido e ser possível de aprender (HEIDEGGER, 1987, p.78).

Mas, o que seria isso de tão originário no ato de conhecer a coisa, que deve ser conhecido antecipadamente, para que de fato esses modelos de exercitar e conhecer sejam possíveis? Frente a essa questão, Heidegger chama atenção para uma relação de dependência: para que se chegue a conhecer e exercitar determinada coisa, é preciso, antes, um conhecer originário.

De acordo com Heidegger (1987), o aprender originário estaria em perceber o fundamento, isto é, aquilo que sustenta todo o ato do aprender e ensinar – *matemático*. Compreendemos as coisas ao nosso redor justamente porque elas são uma manifestação daquilo que tomamos, captamos, apreendemos e, a partir delas, construímos um conhecer da realidade

– por isso, há que sempre lembrar que: “[...], o aprender é também, sempre, um aprender a conhecer” (HEIDEGGER, 1987, p. 78). E que não se limita a somente isso.

Sobre esse fundamento, o próprio filósofo diz que o aprender a conhecer possibilita um fundamento para produzir a coisa, e a coisa produzida é o fundamento que possibilita o exercício e uso. Ou seja, o fundamento do conhecer já nos possibilita produzir um conhecimento sobre a determinada coisa, e a própria produção da coisa é que possibilita ao indivíduo fazer uso e exercício dela.

Diante disso, temos que as coisas são visadas com essa designação, na medida em que se pode aprender, e, uma vez que aprender é um tomar e um apropriar-se, esse ato de aprender se relaciona com o ensinar – *matemático*. O aprender é tomar as coisas para si e não simplesmente por meio da utilidade da coisa em questão, mas também pelo exercício que possibilita um apropriar-se.

Este apropriar-se pode ser constituído de dois sentidos: um primeiro, no qual o indivíduo se apropria de um conteúdo qualquer, ou mesmo da própria coisa, por exemplo, o conteúdo filosofia, que já está pronto e acabado, sendo que, nesse sentido, será mero repetidor de informações; e um segundo, no qual o apropriar diz respeito ao processo de construir e reconstruir o significado do conteúdo. Parece que Heidegger, ao mencionar o apropriar-se como uma das formas do conhecer, mas não a única possibilidade, enxerga algo que é diferente no processo do aprender e que precisa ser levado em consideração, pois a maneira que se tomam as coisas pode ser essencial e determinante na construção do saber.

É interessante destacar que Heidegger (1987) aponta indícios sobre o querer aprender por meio do exercício da apropriação. Nesse sentido, aprender filosofia deve passar pelo exercício da experiência filosófica, do alargamento cognitivo, reflexivo, conceitual e argumentativo que o trabalho filosófico exige, isto é, dirigir-se à própria filosofia se daria “manifestamente apenas [...] quando entramos em diálogo com os filósofos. Disto faz parte que discutamos com eles aquilo de que falam” (HEIDEGGER, [1955] 1979, p. 19). Nota-se, que esse tipo de se apropriar é diferente do tomar as coisas como um saber já pronto e finalizado, mas requer uma abertura para o diálogo com os filósofos, bem como uma atenção com aquilo e com a maneira com que se toma.

No aprender originário, Heidegger aponta que existe algo de essencial que deve ser conhecido antecipadamente, antes de tomar qualquer coisa. O que seria isso? O conhecer antecipado é algo que vem antes de qualquer informação sobre o objeto, conceito ou qualquer coisa que diga sobre o objeto. O sujeito-aprendiz, antes de ter uma definição do objeto ou da coisa que deseja conhecer, deve, a priori, perceber a coisa como ela se mostra. O conhecer

originário significa tomar a coisa na sua manifestação, e não naquilo que se diz sobre ela. O comentarista Araújo Silva (2020), na sua interpretação sobre a categoria do aprender em Heidegger, diz que esse aprender

[...] está relacionado a um “tomar” enquanto um apropriar-se da coisa, um entrar nela, ganhando familiaridade através do exercício com a coisa a ser aprendida. Este “tomar conhecimento” é “a essência autêntica do conhecer”. Não é, pois, um procedimento meramente informativo, de memorização (ARAÚJO SILVA, 2020, p. 23).

O sujeito-aprendiz deve, antes de qualquer coisa, ter esse contato de familiaridade que se dá por meio do próprio exercício com a coisa, e não receber, simplesmente, informações sobre a qual ele constrói um conhecer memorizado, a partir daquilo que se diz sobre a coisa. Portanto, a relação aprender e ensinar é a chave de interpretação da relação didática a ser desenvolvida no processo de apropriação do conhecer a coisa que se deseja. Assim, o aprender e ensinar, no caso aqui, da filosofia, não se realiza pelas informações dadas, mas sim pelo envolvimento com a coisa mesma da própria filosofia.

O exercitar-se, no exercício da reflexão filosófica, significa aproximar o diálogo dos e com os filósofos, não para repetir o que disseram, mas para, junto com eles, pensar os problemas atuais, entender como refletiram sua contemporaneidade e, a partir dos seus pensamentos, auxiliar-nos na reflexão e enfrentamento dos dilemas de nossa cotidianidade. Heidegger (1987) ressalta que o exercitar-se é um dos caminhos para aprender e que não se limita somente a isso, pois como um dos modos de aprender, através dele, “[...], nem todo o aprender é um exercitar-se” (HEIDEGGER, 1987, p. 77).

Sobre esses diferentes graus do aprender a conhecer, Heidegger (1987) também faz a ponderação dos níveis desse aprender. Conforme o pensador, há o aprender acerca de algo determinado, de maneira singular e específica, e há o aprender a conhecer algo de maneira geral, a que ele chama “de maneira indeterminada”. Sendo assim, explica que é através do exercício que todos aprendemos, mas “[...] apenas uma parcela limitada do que há para aprender numa coisa. O aprender originário é aquele tomar em que tomamos o conhecimento daquilo que em geral uma coisa é em cada caso” (HEIDEGGER, 1987, p. 79).

Esse aprender originário, que é um tomar, se refere em compreender a coisa tomada na sua essência e, a partir disso, Heidegger faz uma distinção entre dois modos de tomar: o primeiro, habitual e usual, no qual tomamos as coisas como simplesmente dadas, prontas, que faz com que o sujeito-aprendiz seja um mero repetidor das informações (esse tipo não seria o tomar mais verdadeiro). O segundo significa um tomar peculiar, que possui características

totalmente diferentes do primeiro e no qual se deve tomar as coisas a partir de uma atitude desnaturalizadora, isto é, desnaturalizar a coisa que foi tomada como natural. Esse tomar peculiar deve provocar a atitude de quem toma as coisas como algo simplesmente natural e dado e que, na verdade, já se encontra num estado habitual de aceitar as coisas sem problematizá-las.

Diante desses modos de tomar as coisas, abre-se a possibilidade de pensar dois tipos de ensinar e aprender: um ensinar em que o docente tem sua preocupação voltada em passar as informações para o estudante, que as toma e assim aprende porque as informações e os conteúdos são simplesmente dados; e outro tipo de ensinar e aprender, que vai em direção contrária, procurando o caminho da provocação de atitudes, pela problematização frente à coisa a ser dada. Sendo assim, o sujeito-aprendiz, juntamente com o docente, terá que ter uma atitude dialógica nas aulas para que o ensinar não se restrinja ao mero ato de aceitação e memorização de conhecimento. Desse modo, aproximamo-nos, nessa reflexão sobre o aprender, do *tomar conhecimento* como a essência autêntica do conhecer, chamado por Heidegger como “este verdadeiro aprender é, por consequência, um tomar peculiar, um tomar no qual aquele que toma, toma, no fundo, aquilo que já tem” (HEIDEGGER, 1987, p. 79).

Heidegger demonstra de maneira implícita que no aprender já existe algo que possibilita a própria ação do aprender, mas não como algo que seja dado pelo conhecer, e sim que deve ser experimentado como possibilidade do aprender. Este tomar o que se tem é um clima envolvente, que conduz a construção do aprender, assim como, na origem da filosofia, os filósofos tinham a possibilidade de conhecer as coisas ao seu redor e estavam envolvidos com o que já tinham, mas foi por terem experimentado o espanto que conseguiram embarcar na filosofia e não sobre a filosofia, isto é, não se restringiram, simplesmente, a respostas dadas sobre a realidade, mas adentraram no próprio caminho do filosofar. Ou seja, o tomar é antes de tudo a pré-compreensão da coisa, não são as informações ou os ditos sobre a coisa; um relacionar-se com a própria coisa, que vem antes das informações e faz com que o tomar peculiar seja mais originário que os outros modos do tomar. Sendo assim, no contexto da ensinabilidade, da prática docente, o aprender, nesta perspectiva heideggeriana, pode se direcionar para o aprender a utilizar e o aprender a conhecer.

Nesse *aprender a conhecer*, o filósofo demonstra que há diferentes graus, conforme já ressaltamos, quando da explicação que faz sobre o conhecer a coisa. Distingue sobre o que significa conhecer o que é uma coisa, por exemplo, uma arma, livro, do conhecer originário que “é aquele tomar em que tomamos o conhecimento daquilo que, em geral, uma coisa é em cada

caso, do que é uma arma, do que é um objeto de uso” (HEIDEGGER, 1987, p. 78). Já no grau que diz respeito ao conhecer por meio do exercício, ele distingue a aprendizagem da utilização.

Em relação ao primeiro grau do aprender, que diz respeito ao aprender a conhecer a coisa de maneira geral, há que considerar que sempre haverá algo a ser aprendido, pois no ato de conhecer determinada coisa ou assunto há inúmeras possibilidades, e não uma única via. Já o aprender a conhecer por meio do exercício, por exemplo, de uma arma, dá-se algo diferente: “aprendizagem da utilização o aprender a conhecer que lhe é próprio permanece no interior de determinados limites. A coisa torna-se, em geral, conhecida até ao ponto em que aquele que aprende se torna num verdadeiro atirador” (HEIDEGGER, 1987, p. 78). Outro exemplo, fora este, que podemos trazer é o aprender a ler um texto, que só ocorrerá/aprenderá quando, de fato, conseguirmos ser um leitor, isto é, adentrar no universo da própria leitura.

Diante dessas reflexões sobre o aprender e ensinar, é pertinente indagar: qual é a utilidade ou função do aprender sobre determinada coisa? Essa questão parece voltar ao que Heidegger escreveu anteriormente, no sentido de que no ato de aprender há sempre uma direção e, ao que tudo indica, esta direção é dada pelo próprio sujeito, que, nesse ato do aprender, se direciona para uma das duas possibilidades – a de tomar as coisas como simplesmente dadas, no caso o conhecimento, e, assim, ser um mero reproduzidor de informações; e a de um tomar no qual se toma as coisas por meio do espanto envolvente, que leva à problematização das coisas do aprender.

Assim, também, podemos pensar dois tipos de docente e estudante: um que está mais preocupado em passar ou depositar as informações para o estudante absorvê-las e adquiri-las, tendo como principal função ser possuidor de informações sobre determinado assunto; e outro, que convida a uma atitude de tomar as coisas por meio do espanto, isto é, envolvendo-se com a coisa e problematizando-a, no despertar para um processo de apropriação não do conteúdo, mas da própria essência do aprender. O exercitar passa pelo entendimento do que a coisa é, ou seja, se a filosofia é movimento de reflexão, problematização, então o exercício não pode ser diferente do que a coisa é de fato.

Nesse sentido, um ato de ensinabilidade deve seguir o caminho do despertar, no estudante, um sentido para sua aprendizagem, e não simplesmente o da transmissão de um determinado assunto. Faz-se necessário, que o que será aprendido pelo estudante seja algo que lhe traga alguma significância e necessidade de reconhecimento, atribuindo para si um sentido próprio, e que o leve a se envolver na própria construção do aprender.

Em nosso modo de entender, é essa situação que Heidegger (1987) nos estimula a fazer nessas suas reflexões sobre aprender e ensinar: a constituir uma outra prática docente, quando

propõe que ensinar é fazer um convite a aprender, no qual deve existir uma relação de condução mútua – aprender e ensinar –, e não de imposição. Deixar o estudante aprender não significa lançá-lo à sua própria sorte, pelo contrário, significa acompanhar, perceber, escutar o que o mesmo está aprendendo, ciente de que, nessa relação de condução mútua, ambos imergem na aprendizagem. Nessa perspectiva de prática, o docente é o que mais aprende.

Ainda sobre esse conhecer pelo exercício, o filósofo faz questão de afirmar que “o que aprendemos através do exercício é apenas uma parcela limitada do que há para aprender numa coisa” (HEIDEGGER, 1987, p. 79), deixando margem ao entendimento de que, nesse aprender, não conseguimos perceber a verdadeira essência do conhecimento, mas ficamos atrelados a uma questão de utilidade das coisas ao nosso redor.

O conhecer originário se dá, antes de tudo, a um conhecer já apreendido, pois, para adquirir conhecimento de determinada coisa, é preciso que tenhamos tomado, de modo antecipado, o conhecimento dela, para que assim ela possa existir como conhecimento, ou seja, há um tomar que é pré-compreensão da coisa, antes mesmo de receber informações sobre a coisa: é algo que envolve e faz com que o próprio sujeito-aprendiz entre na atmosfera da coisa em questão, que se demore, penetre, submeta-se à regra da coisa, e não sobre ela. O tomar como aprender é provocador.

Heidegger chama de conhecimento geral e de modo indeterminado às coisas de que já possuímos certo conhecimento, pois, ao obtermos o conhecimento de determinada coisa, por exemplo, de um celular, já possuímos alguns conhecimentos sobre ele – conhecimento geral sobre a coisa –, mas ainda de modo indeterminado, impreciso. O filósofo parece apontar que o aprender a conhecer é estabelecer um primeiro contato com a coisa, e não sobre a coisa.

Deste modo, o foco do aprender não está no conhecimento transmitido pelo docente ao discente, o que não significa que a transmissão de determinado conhecimento pelo docente não seja importante, pelo contrário, constitui um modo de aprender a conhecer que não pode ser deixado de lado, desde que esteja na linha da relação do *convite de deixar aprender* com o que se tem, atento, não de maneira aleatória e isolada, como se o conhecimento fosse construído isoladamente, e primando por uma relação na qual o aprender e ensinar implica tomar conhecimento daquilo que já se tem e que possa ser experimentado.

Aprender corresponde, também, ao ensinar. Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar, não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele próprio tomar aquilo que já tem. Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa de oferecido, não aprende. Aprende, pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente, já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um dar a si mesmo e é experimentado enquanto

tal. Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, quer dizer, um conduzir mútuo até à aprendizagem. Aprender é mais difícil do que ensinar; assim, somente quem pode aprender verdadeiramente – e somente na medida em que tal consegue – pode verdadeiramente ensinar (HEIDEGGER, 1987, p. 79).

Nessa relação de aprender e ensinar, Heidegger deixa transparecer que o ato de ensinar não deve ser somente uma transmissão do conhecimento sobre determinado conteúdo, mas uma indicação, na qual o estudante não deve, simplesmente, receber, mas sim partir do que o mesmo já tem, ou seja, deve entrar na dinâmica do próprio aprender. Não é o conteúdo que se deve ensinar, mas proporcionar ao estudante uma experiência do verdadeiro aprender, que só pode ser realizado não no conteúdo ensinável, mas na experiência do aprender.

Heidegger nos leva a perceber que o ensinar é propiciar experimentação própria de construção do conhecimento, um tomar para si, que possibilita uma autêntica responsabilidade do aprender. Trazendo para o campo do aprender filosofia, o estudante não deve receber apenas informações/conteúdos sobre os filósofos, conforme já referimos, mas, antes, deve adentrar no modo próprio da filosofia, isto é, “penetrar na filosofia, demorarmo-nos nela, submeter nosso comportamento às suas leis, quer dizer, filosofar” (HEIDEGGER, 1979, p. 13).

Nesse modo de aprender heideggeriano, a preocupação centra-se no *Dasein* e requer descentralizar as preocupações do rito pedagógico, em função de um outro rito, em que não seja imperativo apenas o cumprimento, por exemplo, de determinada carga horária, do conteúdo a ser ministrado, da preocupação com questões de ordem prática do cotidiano da sala de aula, ou seja, pela “busca mais eficiente e eficaz de métodos, a ser desenvolvidos na formação da pessoa humana, [em que,] contudo, a pessoa humana mesma não aparece como fenômeno essencial da investigação” (SILVA, 2004, p. 37).

Às vezes, a prevalência dessa preocupação se concentra em preparar boas aulas, métodos, recursos didáticos e outros – não que isso não seja importante, mas a obsessão por essas questões faz com que o docente perca o sentido da educação, de uma relação de ensinabilidade que se deve centrar no *Dasein*, na sua escuta sobre o conhecimento. Nesse sentido, a “tarefa do mestre, enquanto educador e pensador, só pode preparar o terreno e acompanhar o aprendiz naquilo que nunca deixa de se inscrever, o buscar o sentido na aprendizagem do pensar como deixar aprender” (MARTINI, 2005, p. 10).

Há que indagar, também, se estamos, em nossas práticas docentes, realmente, dando abertura para o discente aprender. Assim, como não perder de vista a questão sobre o que significa ensinar e sobre o como deixar o discente aprender? O próprio Heidegger (1987) nos auxilia a responder tais questionamentos, quando nos aproximamos do seu entendimento de



que o ensinar deve fornecer a indicação para que o estudante tome, por conta própria, sua aprendizagem, a partir daquilo que possui, uma vez que simplesmente receber os conteúdos de forma passiva não é aprender. Daí a importância de o estudante tomar para si essa responsabilidade. Nesse sentido, é preciso que a “relação com o objeto da aprendizagem [se dê] a partir de um exercício; nisso fica marcado enfaticamente o caráter prático do aprender como um dos sentidos do *mathemata*, exercício que conduz quem aprender a aprender a aprender” (KAHLMAYER-MERTENS, 2005, p. 167).

Para Heidegger, nesse processo de condução do estudante, o docente também está aprendendo, com a diferença de que a aprendizagem do docente se apresenta de uma maneira mais clara que a do estudante, sendo que se caracteriza, nessa relação, como comum a dificuldade em aprender e a dificuldade do ensinar. Se consideramos, como bem já apontou esse pensador, que ensinar requer deixar aprender e que isso requer aprender a deixar aprender, nessa perspectiva, o docente não pode se omitir nem estabelecer relação de passividade, mas sim dar coordenadas ao estudante, para que esse venha a ter uma atitude capaz de aprender de forma autônoma.

Ao possibilitar abertura para que o estudante encontre seu próprio caminho ao aprender, o docente também passa a ter conhecimento do caminho trilhado pelo aprendiz e, assim, o acompanhamento dessa busca proporciona ao docente certo privilégio de aprender sempre e mais que os seus estudantes. O mérito docente não está na transposição didática<sup>26</sup> de uma gama de conhecimentos, mas sim, em fazer/deixar o estudante encontrar seu próprio caminho ao aprender. Nesse processo do aprender, o docente não deve focar sua prática do ensinar em simplesmente apresentar conteúdo, no qual os estudantes são meros espectadores, mas deve exercitar, no contexto do aprender filosofia, o caminho da arte do pensar, do interrogar e do problematizar, propiciando a autonomia discente, por meio do exercício da leitura de texto de filosofia, sem se desconectar da realidade do cotidiano.

O papel do aprender é exercitar o pensamento. E como se faz isso, exercitar o pensamento? Pensando primeiramente a partir do nosso próprio conhecimento que já possuímos, para assim dialogar com o pensar filosófico. Pensar não é simplesmente ouvir o que dizem os outros, mas prestar atenção naquilo que se diz, para podermos nos posicionar e construir ideias com base argumentativas. Trazemos, também, a essa escrita mais uma pertinente indagação: como se deve proceder nesse ensinar como deixar aprender?

---

<sup>26</sup> Vale ressaltar que o Heidegger não é contra uma transposição didática, pois ela é também um modo de ensinar na qual a grande questão dessa transposição é que ela não direciona para o verdadeiro aprender, mas para uma simples memorização e reprodução de ideias.

O docente não deve apresentar um conteúdo, conforme já ponderamos, pronto e acabado, no qual os estudantes repetem o que foi dito e nada mais que isso. Deve, na verdade, indicar caminhos para a construção de um pensar próprio. É um dar-se, no qual o ensinável não está presente, o ensinável é construído quando se experimenta o pensar que se toma a partir do que já sabemos. O ensinar heideggeriano se volta para um caminho de provocar o estudante a trilhar e descobrir o próprio sentido do aprender. Nesse sentido:

O aprender mais difícil consiste em acolher o que há para conhecer e que nós sempre soubemos, de modo efectivo e até ao fundo. Um tal aprender, o único a que aqui nos entregamos, exige que nos detenhamos permanentemente naquilo que aparentemente está mais próximo, por exemplo, na pergunta «que é uma coisa?» Constantemente, perguntamos somente a mesma evidente inutilidade, de um ponto de vista utilitário: que é uma coisa, que é um utensílio, que é o homem, que é a obra de arte, que é o Estado, que é o mundo (HEIDEGGER, 1987, p. 80).

Heidegger nos aponta que o aprender se torna mais difícil, porque não é algo de imposição, mas uma abertura para acolher o que de fato precisa ser conhecido e que sempre está em nosso redor – tomar o que se tem: o mundo, as coisas, os conteúdos já estão aí dados, porém, precisamos tomar o conhecer, sem o já concebido, o dito, mas extrair do próprio conhecer a sua essência. Por exemplo, o que é a filosofia na sua essência? Um repetir informações já pensadas por um filósofo ou um tomar a coisa como ela é de fato? É um tomar-se.

O conhecer originário na perspectiva heideggeriana é um modo de tomar as coisas como algo já possuído e percorrer o caminho que nos leve mais adiante, isto é, para além do já conhecido, desse conhecimento já possuído, pois o tomar é um processo não da coisa, mas de si mesmo que se direciona para a atitude de experimentar o conhecer e não do saber sobre a coisa.

Nessa ideia de tomar/experimentar a coisa, o texto da conferência *O que é isto, a filosofia?*, na qual Heidegger se indaga sobre o que é a filosofia, apresenta mais algumas ideias que, ao nosso ver, podem auxiliar, de forma indireta, no entendimento do aprender ou tomar o que se tem, pois, escreve o filósofo: “uma coisa é verificar opiniões dos filósofos e descrevê-las. Outra coisa bem diferente é debater como eles aquilo que dizem, e isto quer dizer, do que falam” (HEIDEGGER, 1979, p. 19). Desse modo, Heidegger nos aponta que aprender é diferente de verificar as opiniões dos filósofos: podemos dizer que este é um tipo de aprender, mas não o verdadeiro, pois o verdadeiro sentido de aprender, a partir dessa passagem, nos indica entrar na atmosfera dos filósofos, ouvir do que falam e debater com eles, e não repetir suas opiniões.

Assim, aprender é um tomar a coisa que se tem na sua essência, e não um tomar sobre a coisa. No contexto do ensino de filosofia, pode significar que tomar a filosofia na sua essência é adentrar no seu âmago, um experimentar original de se envolver com a coisa, assim como envolveu os primeiros filósofos, para experimentar o que de fato é filosofia. Esse experimentar a filosofia nos leva, na continuidade da nossa escrita, à aproximação com a categoria pensar nos escritos de Heidegger. Para isso, recorreremos ao texto *Que quer dizer pensar?*, como auxílio nesse entendimento sobre o que é pensar. Na seção a seguir, pretende-se colocar em relevo a ideia de pensar, sem perder de vista a relação com o aprender, sobre o que discorreremos até aqui.

### **3.2 Pensar em Martin Heidegger**

Considerando que se envolver no aprendizado da filosofia e com a filosofia é adentrar e experimentar o seu modo de pensar, Heidegger (1987) aponta que esse aprender e, conseqüentemente, o ensinar, se voltam para um tipo de pensar em diálogo com os filósofos. Diante disso, Heidegger ([1952] 2008b) nos diz que, quando nos perguntamos sobre o que é pensar, parece que, ao mesmo tempo, é uma atividade que nos direciona a indagar se realmente sabemos pensar. Para que ela seja bem-sucedida, é necessário ter disposição para aprender a pensar. Deste modo, o que parece é que, para saber se realmente pensamos, temos que fazer um certo exercício para aprender a pensar. E, se assim o fizermos, toma-se uma posição de que não sabemos. O homem pode pensar, pois a ele é dado essa característica por ser um ser vivo, capaz de razão, que se desdobra em pensamento.

O próprio ato de indagar traz a revelação se realmente pensamos. Se assim for, cabe levantar as perguntas: o que se diz quando falamos em pensar? E como pensamos? São as duas perguntas essenciais para essa movimentação de aproximação ao escrito de Heidegger (2008b), que nos adverte que, ao adentrarmos nessa capacidade de fazer tal indagação, devemos admitir que ainda não estamos na capacidade de pensar, daí a pertinência da indagação “o que quer dizer pensar?”.

Essa questão do pensar nos motiva a levantarmos outras indagações, como, por exemplo, não parece óbvio que nós pensamos? O pensar exige que aprendamos o seu modo de pensar? É o próprio pensar que conduz o homem nessa atividade? Ainda que não necessariamente as adentremos para dar conta de todas as respostas, é preciso adentrar no caminho do pensamento, para que possamos então saber pensar. A partir dessas indagações,

somos levados a pensar se há algum modo “correto” de pensar, ou existem vários tipos de pensar? Vejamos o que escreve Heidegger (2008b) sobre isso.

Heidegger (2008b) aponta que é inegável que o homem é um ente que pode pensar, tendo em vista que ele é um ser vivo racional, pois a concepção que se tem de razão é que ela se desdobra em pensamento e o homem pode pensar, desde que queira. Porém, talvez não possa, justamente porque “este querer pensar o homem quer demais, e por isso, pode menos” (HEIDEGGER, 2008b, p.111).

Esse querer pensar e não poder, segundo o filósofo, indica que, quanto mais o homem quer pensar sobre algo, esse algo se afasta dele (o pensar). Por exemplo, estou há alguns dias querendo pensar e compreender este texto, “O que quer dizer pensar?”, e quanto mais eu me lanço nesse exercício, parece que o pensar se distancia ou, na expressão do Heidegger (2008b), se “retrai”. Outro ponto importante sobre esse pensar é a disponibilidade, sobre o que Heidegger (2008b) diz: o homem pode pensar na medida que tem disponibilidade, mas que só isso não lhe garante a possibilidade do pensar.

O pensar exige que algo se aproxime de nós e que aceitemos o seu próprio modo de ser, possibilitando um entendimento de que existem modos de pensar que são totalmente díspares uns dos outros. Assim, o pensar ou os pensares teriam seus próprios modos, fazendo com que pensemos as coisas ao nosso redor de formas diferentes. Nesse sentido, tudo indica que o pensamento é que faz o convite ao próprio homem a se lançar na tarefa do pensamento, evidenciando que se trata de um caminhar individual, no qual o homem deve colocar-se no percurso do pensar.

Nesse caminho do percurso do pensar em Heidegger (2008b), percebe-se que há algumas questões que necessitam ser enfrentadas, como: o que é isso a que damos o nome de pensar? Há requisitos para o pensar? O que convida a nos dirigirmos ao pensar? Em um primeiro momento, Heidegger faz uma averiguação sobre as atividades a que se dá o nome de pensar, como, por exemplo, o pensar da memória, na qual se guardam as lembranças e como elas se voltam a nós, fazendo pensar sobre elas, o que é chamado por Heidegger um pensar da recordação, algo subjetivo que evoca uma lembrança.

Há o pensar na qual temos gosto pelo que em si é, ou o que cabe pensar cuidadosamente. Sobre isso, Heidegger tece a seguinte reflexão: “o homem aprende à medida que traz todos os seus afazeres e desfazeres para a correspondência com isso que a ele é dito de modo essencial. Aprendemos a pensar à medida que voltamos nossa atenção para o que cabe pensar cuidadosamente” (HEIDEGGER, 2008b, p. 112). Ou seja, o pensar do gosto está vinculado aos próprios afazeres e desfazeres do homem, quando o mesmo se volta a pensá-los com atenção

ou de forma cuidadosa. Esse pensar cuidadoso se volta para onde o próprio indivíduo se lança com o seu pensar.

Aqui, há uma diferença entre o pensar, no qual o homem se dirige por conta própria, como, por exemplo, dos afazeres do cotidiano (“amanhã tenho prova da faculdade”, “tenho que pagar as contas do mês”, “tenho que levar as crianças no médico”, etc.) e o pensar que direciona e provoca o homem a pensar o que ainda não pensou. Heidegger, nessa tentativa de entender o pensar que provoca o homem e para o qual se mostra esse pensar cuidadosamente, escreveu:

O que mais cabe pensar cuidadosamente mostra-se no fato de ainda não pensarmos. Insistentemente ainda não, apesar da situação mundial tornar-se cada vez algo a se pensar mais cuidadosamente. Este processo parece exigir, antes, que o homem atue, ao invés de discursar em conferências e congressos e assim mover-se em meras representações do que deveria ser e como precisaria ser feito. Assim, parece que falta ação e de modo algum pensamento (HEIDEGGER, 2008b, 112).

Nota-se que o pensar está presente de forma bem ativa e, nessa perspectiva, falta mais ação do que pensamento. O pensar cuidadosamente, dos afazeres ou desfazeres, aponta para o homem atuar mais e pensar de menos, tendo em vista que o homem, aparentemente, em um contexto mundial, já pensou demais, necessitando que, ao invés de discursar em conferências, congressos e mover-se em meras representações, deveria ter mais ação e menos pensamento. E isto, por sua vez, se refere a uma forma de pensar que é habitual, ou seja, que se tornou presente no cotidiano.

Além do mais, essa forma de pensar com atenção ou cuidadosamente os afazeres e desfazeres se volta para a característica que Heidegger denomina de *inter-esse*, que quer dizer: “ser sob, entre e no meio das coisas; estar numa coisa de permeio e junto dela assim persistir. Para o interesse atual, porém, vale só o interessante” (HEIDEGGER, 2008b, p. 113). Veja-se que esse pensar se volta para o próprio interesse do homem que está sob ou entre e no meio das coisas que o fazem pensar e, por isso, o interesse pode ser momentâneo, fazendo com que, em determinado momento, o pensar fique ou se volte para algo diferente, de modo que “o interessante faz com que, no instante seguinte, já estejamos indiferentes e mesmo dispersos em alguma outra coisa que, por sua vez, tampouco nos diz respeito quanto a anterior” (HEIDEGGER, 2008b, p. 113).

O interessante direciona para um certo “modo”<sup>27</sup> de pensar, mas o mesmo, segundo Heidegger (2008b), não revela de modo algum uma disponibilidade para o pensamento. Nesse

---

<sup>27</sup> Modo de pensar, aqui, se refere a algo de habitual, o qual as pessoas tomam como sendo uma atividade do pensar.

sentido, o filósofo dá um exemplo sobre isso, revelando que, no caso específico da filosofia, mesmo que uma pessoa se dedique de maneira aplicada aos volumes e escritos dos grandes filósofos, isso ainda não garante que realmente pensamos ou mesmo que estamos dispostos a aprender a pensar. A ocupação com determinada atividade, ou mesmo com algum interesse em algo, não diz nada sobre se realmente pensamos e pode, na verdade, nos iludir que sabemos pensar.

Mas afinal, o que garante a atividade do pensar? Ou mesmo, quais as exigências ou regras para tal atividade, uma vez que há algumas situações que nos fazem crer que sabemos pensar e, por isso, não duvidamos da nossa capacidade do pensar? Antes de indicar uma possível resposta sobre a exigência do pensar, Heidegger (2008b) afirma que com a expressão “ainda não podemos” não se tem uma conotação de um simples juízo depreciativo ou a intenção de estigmatizar qualquer omissão, mas, acima de tudo, pretende-se provocar uma reflexão sobre o que denominamos com o título – “o que quer dizer pensar?”. Voltando-se à indagação sobre a exigência do pensar, Heidegger parece indicar que:

"O pensável" é o que dá a pensar. A partir de si mesmo, ele nos fala de modo tal que nós nos voltamos para ele - e, na verdade, pensando. "O pensável" de modo algum é proposto por nós. Ele jamais se funda no fato de que o representamos. "O pensável" dá a pensar. Ele dá o que ele tem em si. Ele tem o que ele próprio é (HEIDEGGER, 2008b, p. 113).

Há uma diferença significativa que Heidegger apresenta no pensar: é uma atividade que se volta para a si mesma (processo de introspecção) e faz com que nos voltemos para ele mesmo. Nesse sentido, o pensar não é posto por nós, mas pelo próprio pensar que nos provoca essa atividade do pensamento, a qual não se trata de uma representação das coisas. Diante disso, existem, então, modos de pensar e, entre eles, parece haver um modo que é mais essencial, na medida em que ele dá o que em si é e que ao mesmo tempo é. Que pensar é esse, de que Heidegger está falando?

Heidegger (2008b, p. 114), para responder sobre isso, chama atenção que, primeiramente, o próprio pensar ou, como ele expressa, o *a-se-pensar* “se desvia do homem, até mesmo, de há muito tempo, dele mantém-se desviado”. Por que isso acontece e quando aconteceu? Nisso, Heidegger é bem enfático ao afirmar que não se trata de um histórico datável, ainda mais que o *a-se-pensar* mantém-se, desde sempre, num tal desvio, que não é de agora, mas que continua a se desviar do homem ao longo do tempo. Outro aspecto importante desse desviar é que se dá:

somente onde já se deu um aviar-se. Se o que mais cabe pensar cuidadosamente mantém-se num desvio é porque isso se dá precisamente e tão-só no interior de seu "aviar-se", isto é, de tal modo, que ele já deu a pensar. Em todo desvio, o a-se-pensar já se aviou para a essência do homem (HEIDEGGER, 2008b, p. 114).

O pensar que Heidegger apresenta já se fez presente no homem quando esse *a-se-pensar* já se aviou para a essência do homem, fez com que ele pensasse de modo essencial, para a própria essência do ser que, atualmente, está ou fora esquecido. O aviar-se tem o sentido de preparação, na qual o homem, ao ser convocado pelo pensamento, deve-se adentrar na correspondência do pensar.

O desvio do pensar se dá devido o homem se perder nas várias manifestações que o pensar dos afazeres e desafazeres propõe, fazendo com que ele se desvie do verdadeiro pensar e centre sua atenção em outros modos de pensar. Há então outros modos de pensar? Sim, há vários modos de pensar. Nesse sentido, para ficar claro sobre a existência de outros modos de pensar e a de um pensar essencial, Heidegger (2008b) faz uma relação com a ciência, destacando que o pensar essencial não tem nada a ver com ela – com a ciência - e, mais ainda, que a razão disso se dá, justamente, porque a ciência não pensa: “Ela não pensa porque, segundo o modo de seu procedimento e de seus recursos, ela jamais pode pensar - a saber, pensar segundo o modo dos pensadores” (HEIDEGGER, 2008b, p. 115).

Note-se que Heidegger nos diz que a ciência não pensa segundo o modo dos pensadores, mas que há na ciência um modo de pensar que é diferente, uma vez que ela não se coloca a perguntar pelo sentido do ser e, muito menos, experimenta o pensar na sua essência. A ciência tem seu procedimento e seus recursos voltados para demonstrar, a partir de pressuposições adequadas, um estado das coisas através de uma cadeia de conclusões (HEIDEGGER 2008b).

O modo de pensar dos pensadores, como dito, se refere ao perguntar sobre o sentido do ser, pois, sem essa pergunta, os pensadores podem ser incapazes de questionar a própria existência e tornar o seu pensar ao modelo da ciência. Ainda sobre esse modo de pensar essencial e da ciência, Heidegger deixa claro que, entre ambas, há um abismo intransponível: “Das ciências para o pensamento não há nenhuma ponte, mas somente salto. Este não nos leva somente para um outro lado, mas para uma região inteiramente outra” (HEIDEGGER, 2008b, p. 115). Ou seja, para ir ao pensamento é preciso saltar para ultrapassar esse desvio, que impossibilita pensar o sentido do ser e nos leva a demonstrar pressuposições adequadas sobre o estado das coisas através de uma cadeia de conclusões, a ciência.

Para um pensar essencial, é preciso ater-se a algumas exigências que, por sua vez, se mostram ao homem se retraindo, isto é, um pensar que se coloca ao homem, mas que, ao mesmo

tempo, retorna a si mesmo. É esse retrair que puxa o homem, ou o chama, para o encontro com o pensar que se revela, mas também se encobre. No retrair, o pensamento continua presente, não desaparece, por isso, Heidegger (2008b, p. 115) pondera que “este mostrar-se simples é um traço fundamental do pensamento, o caminho para aquilo que, desde sempre e para sempre, dá ao homem o que pensar”. No pensar que se revela ao homem, cabe a ele mesmo interrogar-se sobre o que se mostra ou, simplesmente, traduzir a coisa em questão em simples proposições, como faz a ciência.

Sobre esse pensar, que se retrai na tentativa de nomeá-lo, Heidegger (2008b) escreve que é, primeiramente, retração, isto é, um acontecimento que se apresenta ao homem e o convida a pensá-lo de maneira mais essencial e que, também, se afasta, se recolhe, de modo que o que “retrai se faz vigente – a saber, através do fato de nos atrair, quer percebermos agora, depois ou mesmo nunca. O que nos atraí já concedeu encontro” (HEIDEGGER 2008b, p. 116). O pensar é um acontecimento muito peculiar, que pode acontecer ou não, no sentido de o homem ser convocado para essa tarefa do pensamento. Utilizando do exemplo de Heidegger, posso, por muitos anos, dedicar-me aos escritos filosóficos, mas isso, de maneira alguma, me garante que terei um convite do pensamento. Em outras palavras, podemos dizer que, em uma aula de filosofia de 50 minutos, não é garantido que os alunos terão o encontro com o acontecimento do pensar – poderá acontecer ou não.

O pensar como retrair se faz vigente e nos convida para o encontro. Nesse pensar deve haver uma relação de reciprocidade: na medida em que nos envolvemos, acenamos para o pensar que nos convocou para tarefa do pensamento.

Sobre as exigências para o pensar, Heidegger (2008b) resgata a ideia de memória, não como uma simples ideia da capacidade imaginada pela psicologia, de conservar o passado na representação, mas como possibilidade de pensar o passado, isto é,

a concentração do pensamento que, concentrado, permanece junto ao que foi propriamente pensado porque queria ser pensado antes de tudo e antes de mais nada. Memória é a concentração do pensar da lembrança daquilo que, antes de tudo e antes de mais nada, cabe pensar. Esta concentração guarda junto de si e abriga em si o que, sempre e antes de mais nada, permanece e se anuncia como o a-se-pensar em tudo o que anuncia como o vigente e o vigor de ter sido (HEIDEGGER, 2008b, p. 118).

A memória é a concentração do pensar, da lembrança que nos faz lembrar que o pensar já se fez presente, como quando os primeiros filósofos foram convocados a pensar e a se envolver com o *a-se-pensar*. Este envolvimento outrora já aconteceu e poderá acontecer novamente, na medida em que o homem se lança nessa experiência do pensar. O que quer dizer



pensar é na verdade um saltar, um jogar-se para a própria experiência do pensamento, para a qual não há uma receita pronta a ser seguida. O pensar é algo vigente, presente no aqui e agora, mas que precisa ser percebido para onde ele aponta ou se mostra, para o que se deve *a-se-pensar*.

Nessa aventura do pensar, Heidegger propõe que há um elemento em que se move o pensamento, sendo que, vale ressaltar, o pensamento é um retrair que convoca para tal atividade, para o encontro, e não podemos, por nós mesmos, coagir ao encontro. Deste modo, segundo Heidegger (2008b), só resta ao homem esperar até que o *a-se-pensar* se anuncie. Esse esperar não tem o significado de adiar o pensamento, pelo contrário, significa “manter-se alerta e, na verdade, no interior do já pensado em direção ao impensado, que ainda se guarda e se encobre no já pensado” (HEIDEGGER, 2008b, p. 120).

Nota-se que o *a-se-pensar* não é um mero adiar o pensamento, mas um colocar-se a caminho dele, manter-se alerta, se envolvendo com o que foi já pensado, isto é, com o que os pensadores já se colocaram a pensar, para que nessa direção possamos pensar o impensado, aquilo que ainda não foi pensado e ainda está encoberto. Heidegger chama atenção para essa espera e para o pensar o já pensado, que pode levar a um desvio, porque esse caminho é marcado pela disposição de corresponder àquilo que cabe pensar mais cuidadosamente. Assim, esse manter-se em alerta está intimamente ligado à própria disposição do próprio homem para o pensar.

Sobre o elemento em que se move o pensamento até hoje vigente, o filósofo Heidegger (2008b) aponta para o perceber, sendo a faculdade do perceber denominada como a razão. Ao analisar o perceber, como elemento que se apega para que o pensamento seja possível, ele faz algumas ponderações. O perceber na tradição grega é *Noein* e significa captar algo presente, pois, capturando algo, destacando-o, assim como ao torná-lo vigente, o perceber capta o ser do real que está vigente e o representa. O perceber está no sentido de colocar/ capturar algo e pô-lo à nossa frente para que seja considerado com atenção e examinado. Além do mais, essa noção de perceber liga-se a uma ideia de representar, isto é, deixar que algo se ponha e se apresente diante de nós como está, para que possa ser representado.

Em uma relação com os primeiros filósofos gregos, Heidegger (2008b) faz questão de destacar que eles, ao colocarem a essência do pensamento ocidental que vigora até hoje e ao se ocuparem com o pensamento, não o consideram como um simples ou puro pensar, mas, antes, que fundam a determinação essencial do pensamento no “fato de a essência permanecer determinada por e a partir disso que enquanto percepção o pensamento percebe, ou seja, real em seu próprio ser” (HEIDEGGER, 2008b, p. 121).

Perceber nada mais é que perceber o ser do real, isto é, o pensamento é a captura do ser. Na busca de compreender isso, Heidegger (2008b, p. 122) relata que o “ser do real diz vigência do vigente, presença do presente”. O pensamento é tido como uma captura do que se apresenta a nós e, a partir disso, o pensamento torna-se uma representação do que está presente, do que se doa como vigente. É nesse sentido que o caráter principal do pensamento que vigora atualmente é o de representar e, por sua vez, se realiza no *logos*, que possui o significado de enunciado, juízo. Assim, em resposta a inquirição sobre se pensamos ou não, podemos afirmar que sim.

Contudo, Heidegger (2008b, p. 124) afirma ainda que não pensamos, “enquanto permanecer desconsiderado em que se funda o ser do real quando ele aparece como vigência, como presença”. Heidegger levanta que a questão do ser do real, ou mesmo o próprio ser, foi e está sendo esquecido, e é por isso que ainda não pensamos, devido ainda haver a necessidade de ser pensado o que ainda não foi.

Portanto, pensar é lançar-se no ato do pensamento, é ter disposição para acolher o próprio pensamento que nos quer fazer pensar. Em relação a isso, Heidegger (2008b), escrevendo sobre a metáfora do nadar, sentencia que pensar é algo que só aprendemos pensando, e o caminho para alcançar isso é pela disposição e envolvimento com o próprio pensar. Pensar é dirigir-se ao pensamento.

Considerando ser Heidegger um pensador envolvido com a atividade docente, que se ocupou do ensino de filosofia, vemos que as suas reflexões sobre o pensar, aprender e conhecer o objeto da aprendizagem de forma prática, esse ser-no mundo que pensa, sente e cria, habita o mundo, mora no mundo, conquista espaço no mundo, requerem um ensino de filosofia que possibilite ao estudante essa busca por uma liberdade de pensamento. As reflexões desse filósofo possibilitam mudanças na nossa compreensão de prática de ensinar, a partir da caracterização de nossa ação docente como um propiciar uma busca do conhecimento do ser, por meio do exercício do pensar a partir da própria existência.

Constituir uma relação de ensinabilidade, na perspectiva de Heidegger, significa o estudante deixar o lugar de espectador para atuar no mundo, bem como desmistificar os preconceitos e assumir, conforme o pensamento heideggeriano, a possibilidade de se pensar de forma originária uma educação do pensar, do libertar-se rumo à superação do pensar uniforme. Um ensino de filosofia centrada na liberdade do pensar envolve escolha, decisão e responsabilidade, tudo isso na busca de uma liberdade do pensamento. Ao mesmo tempo, requer uma prática docente centrada numa relação de ensinar e aprender a pensar, desafiando o estudante a acompanhar e exercitar o dinamismo do pensamento.

Pensar a realidade educacional, bem como o ensino de filosofia no contexto da educação profissional integrada, tem sido uma tarefa complexa. A partir dessa aproximação com as categorias de Heidegger (2008b) aqui apresentadas, sobretudo no seu ensaio *O que quer dizer Pensar?*, abre-se um caminho para refletir sobre esse ensino como uma forma de pensar que volta sua atenção para o que cabe “pensar cuidadosamente”, em um movimento relacional, onde o *Dasein* deve ocupar posição central. Um caminho para um ensinar pensante que não anula a autenticidade do ser.

Parece imperar, no contexto da formação da educação profissional, um aspecto educativo que não permite ao ser criar condições para colocar em prática sua idiossincrasia, devido a uma prática docente que corrobora, na maioria das vezes, para uma formação técnica e rápida do homem, levando a educação apenas a responder as necessidades do mercado, afastando dos seus anseios mais fundamentais a educação do pensar. Some-se a isso o imperativo das matrizes em que estão inseridos os docentes, ou seja, a formação será reflexiva ou técnica?, em uma cena na qual tem pesado e se confirmado um aspecto mais tecnicista da prática, com ênfase na ação puramente instrumental. Desse modo, tem-se uma lacuna nesse processo educativo, privando o estudante de fazer sua descoberta para o conhecimento.

Nesse sentido, a seção a seguir voltar-se-á para mais uma aproximação com outra categoria de Heidegger, a questão da técnica, reportando-nos ao texto *A Questão da Técnica*, para nos auxiliar em nossa compreensão de um ensino de filosofia que se afaste da perspectiva puramente técnica nessa ação docente, procurando no pensamento heideggeriano as referências para a constituição de uma prática docente que propicie a passagem do saber prático para o saber filosófico da educação, ou seja, para um ensino de filosofia que chegue à essência do ser humano.

### **3.3. Técnica em Martin Heidegger**

A técnica é com certeza algo que está presente no nosso cotidiano e, por estar presentificada em várias dimensões de nossas vidas, parece plausível indagarmos sobre ela em busca de compreendê-la na sua essência. Cada vez mais, na contemporaneidade, estamos imersos no domínio da técnica, que vem modificando de forma radical a forma como os seres humanos se relacionam com o mundo e com os outros. Hoje, todas as relações têm passado por transformação e é quase impossível pensá-las sem o traço da técnica. Nessa cotidianidade da modernidade, em todas as suas espacialidades, destaca-se uma das mais importantes relações,

para a qual voltamos a nossa atenção e reflexão, diante da influência da técnica sobre ela: é a relação no espaço educativo, na educação escolar.

Trata-se de um campo também transformado e fundamentalmente marcado por esse desenvolvimento técnico. Por essa razão e por esse estudo reflexivo referir-se à relação de ensinabilidade no contexto de um curso técnico integrado da educação profissional, faz-se necessário trazer essa aproximação com o conceito da técnica, a partir da reflexão de Heidegger no texto *A Questão da Técnica* ([1953] 2008a), pensando, especialmente, seus desdobramentos na educação básica. Colocamo-nos numa trilha reflexiva sobre essa questão, bem como sobre o sentido e os desafios da educação contemporânea, do ensino de filosofia e prática docente no contexto da educação profissional, como um problema a ser repensado.

De início, Heidegger (2008a) já põe em destaque, na sua reflexão, que o seu ponto de partida considera a técnica em um cunho ontológico<sup>28</sup>. Procura tratá-la de modo crítico, sem desconsiderar os desdobramentos da metafísica ocidental, em que esse tema da técnica aparece como um elemento a ser fundamentalmente analisado, tendo em vista seu modo de ser. Sendo assim, pondera que o seu tratamento – da técnica – não poderia se dar de modo ôntico, mas sim ontológico, como um problema filosófico que põe em questão a própria atividade da filosofia, na medida em que Heidegger entende a técnica não como um problema técnico, mas, antes de tudo, filosófico. Daí a necessidade de buscar e seguir um caminho que leve à essência da técnica.

Há que considerar que, nessa busca e nessa trilha de caminho, a essência da técnica não se encontra nela mesma: faz-se necessário caminhar na busca da compreensão de tal essência. O caminho que o filósofo propõe é o do pensamento, passando pela análise de algumas concepções que o termo “técnica” adquiriu. Não se pode perder de vista que, comumente, prevalece um forte entendimento de que a técnica teria uma natureza neutra, sendo o homem o único responsável pela sua utilização. Diante dessa perspectiva, tem-se a compreensão da técnica como um meio para atingir algum fim.

No mundo do cotidiano, tem prevalecido o entendimento da neutralidade da técnica, com vistas a um fim e alcance de um meio. Deste modo, todas as coisas passam a ser consideradas na perspectiva técnica, podendo-se incluir aí a educação e, mais especificamente, o ensino de filosofia no espaço escolar. Ao se voltar para a questão da essência da técnica,

---

<sup>28</sup> Ontológico se refere ao âmbito do ser-aí (Dasein) na qual se busca entender a própria existência do ser em um mundo dado e que se relaciona com o ente (ôntico), as coisas do mundo. A exemplo disso, a técnica não é simplesmente um ente (ôntico), uma coisa, mas ela se relaciona-se com o homem a partir do sentido que lhe é atribuído.

Heidegger (2008a) pautava um caminho investigativo que se centra na questão do ser no bojo das transformações da cultura ocidental, marcada pela presença da técnica, indagando-a em sua dimensão ontológica, ou seja, em sua essência e ligação com a questão do ser, em busca de compreender essa presença como um elemento crucial. Sobre a questão da técnica, escreve o filósofo:

A técnica não é igual à essência da técnica. Quando procuramos a essência de uma árvore, temos de nos aperceber de que aquilo que rege toda árvore, como árvore, não é, em si mesmo, uma árvore que pudesse encontrar entre as árvores. Assim a essência da técnica não é, de forma alguma, nada de técnico. Por isso nunca faremos a experiência de nosso relacionamento com a essência da técnica enquanto concebermos e lidarmos apenas como que é técnico, enquanto a ele nos moldarmos ou dele nos afastarmos. Haveremos sempre de ficar presos, sem liberdade, à técnica tanto na sua afirmação como na sua negação apaixonada. A maneira mais teimosa, porém, de nos entregarmos à técnica é considerá-la neutra, pois essa concepção, que hoje goza de um favor especial, nos torna inteiramente cegos para a essência da técnica (HEIDEGGER, 2008a, p.11).

Para Heidegger, a essência de uma coisa é aquilo que efetivamente ela é. Sendo assim, questionar a técnica é, antes de tudo, perguntar o que ela é, tendo em vista a natureza ontológica – e não técnica – da pergunta. Geralmente, como já referimos, a resposta a essa pergunta traz, no bojo da resposta, as definições comumente difundidas sobre a técnica: uma primeira, é entendê-la como meio para um fim; e uma segunda, é afirmá-la como uma atividade especialmente humana. Em ambas as respostas, procura-se relacionar a técnica com a natureza humana e seu desenvolvimento civilizacional.

Partindo da ideia de que a essência significa aquilo que se é, Heidegger (2008a) nos desloca para o caminho do questionar a essência da própria técnica, perguntando o que ela é. Diante disso, deparamo-nos com as respostas já apresentadas - “técnica é o meio para um fim e uma atividade propriamente humana”. A partir dessas concepções, Heidegger demonstra que elas se relacionam, de maneira recíproca, e podem ser chamadas ou denominadas de “determinação instrumental e antropológica da técnica”. Além disso, Heidegger (2008a) faz elucidações para demonstrar essa reciprocidade, mencionando que “a usina de força, com suas turbinas e geradores, é um meio produzido pelo homem para um fim estabelecido pelo homem. Também o avião a jato, também a máquina de alta frequência são meios para fins” (HEIDEGGER, 2008a, p. 12).

Diante dessas concepções e elucidações iniciais, o filósofo conclui que a determinação instrumental da técnica é, de certa forma, correta, mas não mostra sua essência, uma vez que “para chegarmos à essência ou ao menos a sua vizinhança, temos de procurar o verdadeiro através e por dentro do correto. Devemos, pois perguntar: o que é o instrumental em si mesmo?”

A que pertence meio e fim?” (HEIDEGGER, 2008a, p. 13). O que transparece, a princípio, é que a própria essência ou a denominação de técnica perpassa, em parte, pela ideia de instrumental. Nessa tentativa de entender o instrumental, bem como o meio e fim, que são utilizados para confecção de algo, o filósofo percebe que há um elemento que está presente em ambos: a causa, pois, na causa existe algo que provoca o surgimento e que tem como consequência esse efeito, e, ainda que a causa não seja somente um provocar o surgimento de algo, deve-se levar em consideração a causa como um fim, que, por sua vez, determina um meio que é utilizado para um fim.

Assim, Heidegger (2008a) faz toda uma investigação, que vai desde as quatro causas que, de há muito tempo, a própria filosofia ensina, que são: material, formal, final e eficiente. Essas causas, por sua vez, enfatizam a técnica como meio e instrumentalidade. Além disso, perpassa também por Aristóteles, por um mal-entendido da concepção de causalidade que “não tem nada a ver com eficiência e a eficácia de um fazer” (HEIDEGGER, 2008a, p. 14). Esse mal-entendido se dá justamente porque essa ideia de eficiente, na doutrina de Aristóteles, não é conhecida e muito menos há uma palavra grega que lhe corresponda.

A palavra causa não pertence aos gregos e, por isso, eles não a usaram. Não se referem à expressão causa, e sim “[...] αἴτιον, aquilo pelo que um outro responde e deve. As quatro causas são os quatro modos, coerentes entre si, de responder e dever” (HEIDEGGER, 2008a, p. 14). Sobre esses quatro modos, Heidegger dá um exemplo:

A prata é aquilo de que é feito um cálice de prata. Enquanto uma matéria (ύλη) determinada, a prata responde pelo cálice. Este deve à prata aquilo de que consta e é feito. O utensílio sacrificial não se deve, porém, apenas a prata. No cálice, o que se deve à prata aparece na figura de cálice e não de um broche ou anel. O utensílio do sacrifício deve também o que é ao perfil (εἶδος) de cálice. Tanto a prata, em que entra o perfil do cálice, como o perfil, em que a prata aparece, respondem, cada uma, a seu modo, pelo utensílio do sacrifício (HEIDEGGER, 2008a, p.14).

Nota-se, com isso, que Heidegger enfatiza a existência de um comprometimento nos modos de fazer de determinado objeto, e que há, entre eles, uma relação coerente pelo qual cada modo responde à coisa existente e faz com que ela apareça. Heidegger chama a atenção para que, entre esses modos, há um que responde pela integração do objeto a ser feito, o ourives, que é responsável pela união e possibilidade do objeto (cálice) aparecer.

Nesse jogo de palavras e conceitos, no qual Heidegger busca apresentar a ideia de causalidade ele lança mão, para entender de onde provém a unidade, dessas quatro causas/modos e o que significaria essa ideia de *responder e dever*, presente na relação entre as causas ou quatro modos. A ideia de *responder e dever* está, como foi dito, num

comprometimento entre os quatro modos/causas para a existência do objeto. Assim, Heidegger afirma que, a partir do exemplo dado, eles respondem pela ideia de dar-se e propor-se do objeto (cálice) e, assim,

designam a vigência de algo que está em vigor. É que os quatro modos de responder e dever levam alguma coisa a aparecer. Deixam que algo venha a viger. Estes modos soltam algo numa vigência e assim deixam viger, a saber, em seu pleno advento. No sentido deste deixar, responder e dever são um deixar-viger. A partir de uma visão da experiência grega de responder e dever, de *αἰτία*, portanto, damos aqui à expressão deixar-viger um sentido mais amplo, de maneira que ela evoque a essência grega da causalidade (HEIDEGGER, 2008a, p. 15).

Ou seja, os quatro modos são responsáveis pelo aparecimento de alguma coisa (vigência do vigor), a que Heidegger chama também *responder e dever*, uma vez que tal ideia corresponde a um deixar-viger, que é entendido como deixar que a coisa entre em vigor, isto é, apareça como tal. O cálice, quando aparece na forma que adquiriu, entra em vigência, uma vez que ele passa a ser visto, a ter uma forma que até então estava em potência de ser. Na verdade, o deixar-viger nada mais é que a existência da coisa vigorando. Na visão de Heidegger, ele pode evocar a essência da causalidade e, nesse sentido, o viger é conduzido por algo que articula com os quatro modos, e é por essa condução que o vigente aparece, isto é, a coisa.

Heidegger recorre ao pensamento platônico para entender o que seria essa condução e encontra que “todo deixar-viger o que passa e procede de não vigente para a vigência, é *ποίησις*, é pro-dução” (PLATÃO *apud* HEIDEGGER, 2008a, p 16). Todo o vigente, antes de vigorar (existe/ser vigente), passa, primeiramente, por não vigorar (não existir/aparecer); porém, é só com a produção que a coisa passa a viger ou aparecer, por exemplo, o cálice é antes de tudo um não-aparecer e só com o processo de produção é que ele passar a vigorar como vigente.

Heidegger faz questão de lembrar que a ideia de produção não está apenas ligada à confecção de algo no processo de aparecimento de determinada coisa, mas a própria natureza é um exemplo de produção, com um pequeno detalhe: a de que nela se encontra o próprio eclodir da produção, diferentemente do que é produzido pelo artesanato e pela arte. Nesses, o seu eclodir está no artesão e no artista. Mas qual a relação do deixar-viger (os quatro modos) no processo de produção da coisa?

O deixar-viger concerne à vigência daquilo que, na pro-dução e no pro-duzir, chega a aparecer e apresentar-se. A pro-dução conduz do encobrimento para o desencobrimento. Só se dá no sentido próprio de uma pro-dução, enquanto e na medida em que alguma coisa encoberta chega ao des-encobrir-se. Este chegar repousa e oscila no processo que chamamos de desencobrimento (HEIDEGGER, 2008a, p. 16).

Percebe-se que a relação entre o deixar-viger e a produção está no ato de fazer a coisa aparecer e apresentar. O processo de produção se dá por meio de dois momentos: no primeiro, a coisa está encoberta no sentido de não-aparecer ainda; já no segundo, a coisa não está mais encoberta, mas sim descoberta, revelada. A produção nada mais é que um processo de desencobrimento de algo que está oculto.

Desse modo, é perceptível que Heidegger, antes de adentrar nos aspectos ou elementos para pensar a essência da técnica, faz todo um percurso para desmistificar a técnica, que não estaria somente envolvida com a proposição de meio e fim e de atividade humana – há outros elementos que devem ser esclarecidos, para que se possa avançar na descoberta da essência da técnica.

Retomando a questão do desencobrimento, Heidegger deixa claro que tal ideia tem tudo a ver com a essência da técnica, uma vez que ela “é uma forma de desencobrimento. Levando isso em conta, abre-se diante de nós todo um outro âmbito para a essência da técnica. Trata-se do âmbito do desencobrimento, isto é, da verdade” (HEIDEGGER, 2008a, p. 17). Com isso, Heidegger (2008a) demonstra, nada mais, que a técnica é uma forma de desencobrimento, na qual, para que saibamos sua essência, é preciso descobrir o que ela foi e está sendo. Por isso, ele faz um resgate da essência da técnica, antes do surgimento da técnica moderna e a compara com esta.

Assim, primeiramente, Heidegger (2008a) vai à etimologia da palavra “técnica”, que provém do grego *τέχνη* (*téchnē*), em cujo sentido devem-se considerar duas coisas: a primeira, é que ela “não constitui apenas a palavra do fazer na habilidade artesanal, mas também do fazer na grande arte e das belas-artes. A *τέχνη*, pertence à produção, é, portanto, algo poético (HEIDEGGER, 2008a, p. 17).

A palavra técnica não diz respeito somente a um nome ou palavra que designa uma certa habilidade do fazer artesanal, mas ela serve para conceituar outro tipo de fazer que não é só artesanal, pois, a este, utilizamos, na maioria das vezes, para enfeitar um ambiente. Nesse sentido, Heidegger fala de uma arte que é superior e a chama de grande arte e belas artes. Outro ponto importante a ser destacado, é que a produção pertence à técnica, ela é uma propriedade ou faz parte da própria técnica como pertencimento.

Nesse resgate do sentido ou mesmo do significado da palavra “técnica”, Heidegger (2008a) vai ao tempo de Platão e encontra que a palavra técnica caminha junta com a palavra *episteme*, e que ambas caracterizam um conhecimento no sentido mais amplo, como de ser possuidor de conhecimento de alguma coisa e esse, por sua vez, possibilita uma abertura provocada pelo conhecimento. Que abertura é essa que o conhecimento provoca?



O conhecimento provoca uma abertura para o conhecimento de algo que está no encobrimento e, por isso, no caso da técnica, ela descobre o que não se produz a si mesmo e que ainda não se dá, nem se propõe.

Quem constrói uma casa ou um navio, quem funde um cálice sacrificial des-encobre o ser pro-duzido nas perspectivas dos quatro modos de deixar-viger. Este des-encobrir recolhe antecipadamente numa unidade o perfil e a matéria do navio e da casa numa coisa pronta e acabada e determina daí o modo da elaboração. O decisivo da τέχνη não reside, pois, no fazer e manusear, nem na aplicação de meios, mas no desencobrimento mencionado. É neste desencobrimento e não na elaboração que a τέχνη se constitui e cumpre em uma pro-dução (HEIDEGGER, 2008a, p. 18).

A produção de algo permanece sempre às escondidas no processo de encobrimento. Mas, no ato de produção ou produzir, o homem que constrói algo começa a desencobrir o que está oculto por meio do deixar-viger. Este processo de desvelamento/desencobrimento recolhe de maneira antecipada aquilo que já se quer construir, isto é, antes do processo de produção a coisa que se quer construir já foi primeiramente pensada, e é esse pensar que vai determinar a elaboração da coisa. Heidegger (2008a) é bem enfático em dizer que, na técnica, não habitam o fazer e o manusear, nem mesmo a aplicação de meios, mas o desencobrimento.

O que habita na técnica não são os procedimentos, meio e fim, instrumentalidade. Estes, por sua vez, são somente um traço presente na técnica. O que é determinante na técnica é perceber o desencobrimento, o que faz ela viger como técnica.

A definição ou conceito de técnica em Heidegger (2008a) não está no âmbito de apreendê-la como um simples procedimento, meio e fim e como uma atividade humana, mas, antes de tudo, na busca da sua própria essência. Conforme já referido, tal essência encontra-se no processo de desencobrimento e, por sua vez, a essência que for descoberta mostrará o que ela está sendo. Está sendo? Sim, Heidegger (2008a) percebe, a partir da essência que está vigorando na técnica, a compreensão do que ela está sendo. Nesse sentido, a “técnica é uma forma de desencobrimento. A técnica vige e vigora no âmbito onde se dá descobrimento e desencobrimento, onde acontece ἀλήθεια, verdade” (HEIDEGGER, 2008a, p. 18). O desvelar da compreensão do que é a técnica se dá no âmbito do desencobrimento.

Isso se torna tão nítido, que Heidegger (2008a) faz uma comparação com o sentido que a técnica adquiriu com o momento anterior. Desde modo, para o pensamento grego e, também, para a técnica artesanal, há um desencobrimento totalmente diferente daquele vigente na técnica moderna: esta, segundo Heidegger (2008a), é um desencobrimento dominante, que não se desenvolve no sentido de produção que vigorava anteriormente na técnica, isto é, de uma

habilidade de fazer, na qual o sujeito possuía o conhecimento e o entendimento do processo de produção e em que vigorava o cuidar e proteger, no sentido de dar clareza a esse aspecto. Vale ressaltar o que escreveu Heidegger (2008a, p.19): “era diferente o campo que o camponês outrora lavrava, quando lavrar ainda significava cuidar e tratar. O trabalho camponês não provoca e desafia o solo agrícola”.

Com essa passagem, Heidegger deixar claro que a técnica moderna é totalmente diferente da que vigorava anteriormente. A técnica que vigora na atualidade, em seu desencobrimento, se volta para a “exploração que impõe à natureza a pretensão de fornecer energia, capaz de, como tal, ser beneficiada e armazenada” (HEIDEGGER, 2008a, p. 19). Diante disso, percebe-se que há um novo vigorar/deixar-viger da técnica moderna, caracterizada, em sua essência, pela exploração.

Quanto a essa ideia da técnica moderna, cabe a pergunta: o que é a técnica moderna? Para Heidegger, ela se diferencia do contexto grego, por estar ancorada na concepção moderna de ciência da natureza e, também, porque ela é desencobrimento. Esse desencobrimento que rege a técnica moderna é um tipo de exploração que impõe à natureza uma condição de reserva, na medida em que é um desencobrimento que tem como característica a exploração.

O desencobrimento que domina a técnica moderna possui, como característica, o pôr, no sentido de explorar. Esta exploração se dá e acontece num múltiplo movimento: a energia escondida na natureza é extraída, o extraído vê-se transformado, o transformado, estocado, o estocado, distribuído, reprocessado. Extrair, transformar, estocar, distribuir, reprocessar é todos modos de desencobrimento. Todavia, este descobrimento não se dá simplesmente. Tampouco, perde-se no indeterminado. Pelo controle, o desencobrimento abre para si mesmo suas próprias pistas, entrelaçadas numa trança múltipla diversa. Por toda parte, assegura-se o controle. Pois controle e segurança constituem até as marcas fundamentais do desencobrimento explorador (HEIDEGGER, 2008a p.20).

Portanto, o entendimento da técnica em Heidegger perpassa pela ideia de desencobrimento, que reside na própria técnica. Esse desencobrimento é um revelar e desvelar (αλήθεια) que se manifesta na técnica, e cabe ao homem dispor – “pôr”, “disponibilidade”, “dispositivo” - dela como produção (como outrora, no passado) ou como exploração. Enquanto forma, o desencobrimento próprio da técnica moderna desafia a exploração da natureza, tomando-a como objeto no seu próprio fim, à medida que torna possível o desaparecimento do próprio objeto. Assim, a técnica moderna não se reduz a um simples fazer do homem, mas coloca esse homem a encarar o desafio de se colocar a disponibilidade da natureza.

Heidegger colocou em questionamento as concepções da técnica moderna para ressaltar, principalmente, a relação do homem, em seu modo de ser mais básico, com sua

essência. A essência da técnica moderna se mostra, portanto, em sua composição. Mas o que cabe ao homem dispor de um modo ou de outro? Ele tem o poder do desencobrimento em suas mãos? Quanto a essas questões, Heidegger (2008a) é bem claro, afirmando que o homem não possui o poder de desencobrimento, pois o desencobrimento, em que o real cada vez se mostra ou se retrai, se esconde. Por isso, ele faz um chamado, ou apelo, ao homem, ponderando que cabe a ele responder ou não a esse apelo.

Sobre esse apelo, Heidegger (2008a) deixa evidente que, ao convocar o homem a responder ao tipo de desencobrimento que se apresenta ao homem, o apelo faz com que ele escolha. Nessa ideia de existir uma convocação feita ao homem, Heidegger cita o exemplo do próprio Platão: “não foi Platão que fez com que o real se mostrasse à luz das ideias. O pensador apenas respondeu ao apelo que lhe chegou e que o atingiu” (HEIDEGGER, 2008a, p. 21). O apelo é feito pela própria realidade, pelo modo como o homem é desafiado a responder aquilo que o convida.

Sempre que o homem abre olhos e ouvidos e desprende o coração, sempre que se entrega a pensar sentidos e a empenhar-se por propósitos, sempre que se solta em figuras e obras ou se esmera em pedidos e agradecimentos, ele se vê inserido no que já se lhe re-velou. O desencobrimento já se deu, em sua propriedade, todas as vezes que o homem se sente chamado a acontecer em modos próprios de desencobrimento. Por isso, des-vendendo o real, vigente com seu modo de estar no desencobrimento, o homem não faz senão responder ao apelo do desencobrimento, mesmo que seja para contradizê-lo. Quando, portanto, nas pesquisas e investigações, o homem corre atrás da natureza, considerando-a um setor de sua representação, ele já se encontra comprometido com uma forma de desencobrimento. Trata-se da forma de desencobrimento da técnica que o desafia a explorar a natureza [...] (HEIDEGGER, 2008a, p. 22).

O homem, ao fazer o desencobrimento, também se envolve naquilo que o convidou a desvelar o que estava encoberto. Há um convite ao homem para perceber o real, que se mostra não como um único real, pois o real se apresenta em diferentes formas, mas, em se tratando da técnica moderna, infelizmente o real que o homem descobriu foi a exploração como via única, pelo menos até então.

Esse “até então” se refere que há possibilidade de liberdade do homem em relação ao desencobrimento do que é e está sendo, pois, sempre haverá um caminho de desencobrimento. “O destino do desencobrimento sempre rege o homem em todo o seu ser, mas nunca é facticidade de uma coação. Pois o homem só se torna livre num envio, fazendo-se ouvinte e não escravo do destino” (HEIDEGGER, 2008a, p. 28). A técnica pode até ser inevitável em nosso tempo, mas a maneira como a percebemos poderá fazer total diferença para a vida no planeta.

Esse caminho apresentado por Heidegger, sobre a reflexão da técnica moderna, no qual ela não se reduz a um mero produzir humano, é o caminho de pensamento que prima pelo cultivo do apelo, possibilitando reencontrar um modo de pensar originário e autêntico, centrado na apreensão da essência da técnica. Até porque, com o avanço da técnica atingindo todos os âmbitos da vida humana, especialmente o desenvolvimento da ciência, nossa vida humana encontra-se fundamentalmente permeada pela técnica, de modo que todos estamos enquadrados nessa estrutura que responde ao domínio da técnica.

Essas são as razões por que a vida humana contemporânea é instigada a responder aos anseios de uma vida marcada pelo domínio da natureza pelo homem. Neste sentido, o ambiente escolar não está isento dessa marca, pois se encontra permeado pela técnica e seus desdobramentos, mesmo que o espaço escolar seja um lugar de repensar e rediscutir a própria vida humana. Impõe-se ao campo educacional, sobretudo da educação profissional, o repensar à luz da questão da técnica, na medida em que a onipresença de dispositivos técnicos tornou cada vez mais dominante a estrutura da técnica na vida.

Os instrumentos tecnológicos estão nas relações sociais, na interação e, também, na relação de aprendizagem, sendo estes justificativas das promessas de um procedimento pedagógico mais prático e organizado. Há a difusão de um discurso sobre as novas tecnologias da informação, como instrumentos que devem ser utilizados para a melhoria do ensino, com a justificativa de que essas tecnologias são capazes de trazer dinâmicas novas e mais atrativas para os estudantes em sala de aula. Esse discurso apresenta a tecnologia como um meio novo, pelo qual será solucionada uma série de problemas da prática de ensino, sendo reforçado pela capacitação profissional docente no domínio da técnica e seu uso, sem que haja uma adequada reflexão sobre o sentido de sua utilização. O pensar está aliado ao desvelamento fora das estruturas da técnica moderna.

Há que considerar o alerta de Heidegger, acerca do perigo de perdermos novas possibilidades de ser-no-mundo. Daí a importância de, no contexto do ensino, haver uma prática docente que assegure esse pensar originário, autêntico, com a compreensão de que a técnica não se resume apenas a algo prático, mas também elabora uma compreensão de mundo na qual as relações pessoais e com os dispositivos técnicos se manifestam segundo essa problemática. Sendo assim, pensar o ensino de filosofia com vistas à esfera da técnica, constitui tarefa primordial do docente que tem a preocupação e o comprometimento com a experiência de pensamento e da escuta na escola, mesmo diante da dominação da técnica.

Uma prática docente comprometida com o modo de educar filosoficamente passa pela problematização do modo como lidamos com as configurações atuais da vida, das relações de

aprendizagens e das relações com os outros. Isso requer prática e postura formativa com base no questionamento do mundo, dos objetos tecnológicos e das formas com que se relacionam com essa natureza e com os outros. O questionamento, *via* ensino de filosofia, sobre o sentido de determinadas tecnologias, demanda pautar o seu sentido na formação dos estudantes, ou seja, questionar até que ponto a técnica nos possibilita uma experiência de pensamento *via* dispositivos tecnológicos e quais suas possibilidades de acesso aos outros e ao mundo.

Por que se torna importante esse questionamento? Heidegger afirma que a espécie humana, compreendendo a técnica como algo simplesmente instrumental, é passível de ser controlada, colocando-a em uma alienação essencial, podendo ser dominada. Então, faz-se importante ter uma prática docente comprometida com o entendimento dessa problemática, pois, como bem escreveu Heidegger, “Quanto mais nos avizinharmos do perigo, com maior clareza começarão a brilhar os caminhos para que o salva, tanto mais questões haveremos de questionar. Pois questionar é a piedade do pensamento” (HEIDEGGER, 2008a, p.38). Daí a justificativa da urgência de busca de um caminho que nos leve a repensar a essência da técnica.

Por outro lado, a compreensão da técnica apenas como algo neutro, que pode ser dominado de acordo com os interesses e fins do ser humano, nos empurra para o abismo do seu velamento, e ficamos sem enxergar sua relação com sua essência primordial. A fuga dessa armadilha está em pensar um caminho que nos leve a uma educação filosófica que não se rebaixe ao pensamento técnico vigente, mas que se centre na formação de sujeitos críticos e autênticos em sua forma de ser-no-mundo.

Pautar a questão da técnica, nas trilhas do pensamento de Heidegger, na relação do ensino e com o ensino de filosofia na educação, provoca a prática docente ao convite de pensar acerca da essência da técnica no mundo escolar, a sua marca, desde os métodos pedagógicos até a sua utilização sem a devida crítica. Pois é muito presente, no ambiente escolar, uma prática educativa instrumental, pouco comprometida com os desafios do pensamento. Sendo assim, os docentes de filosofia têm uma oportunidade de repensar o próprio processo educativo, para além da utilização dos instrumentos tecnológicos, com abertura para construir um caminho de pensamento mais crítico. A questão é perguntar sobre sua essência como uma forma de repensar a própria vida humana. Por isso, a sala de aula aparece como um lugar privilegiado de questionamento da técnica e de sua presença, assim como de abertura para uma relação de ensino aprendizagem pautada na escuta.

Tomado como uma comunidade de questionamento entre estudante e docente, certamente é umas das principais ações do ensino de filosofia, talvez a primordial, a abertura para um horizonte da aprendizagem que deve se centrar na e introduzir a arte do pensar, este

ser-um-com-o-outro junto à coisa mesma do pensar. Considerando ser o fundamento desta aprendizagem a convivência dialogal, por intermédio da questão do pensar, por certo, neste diálogo, se coloca em destaque uma postura de escuta, com vistas a conquistar, nessa aprendizagem, uma filosofia da escuta – aproximação que passamos a investigar na seção a seguir.

### 3.4 Filosofia da Escuta

A filosofia, por muito tempo e até mesmo nos dias atuais, remete a um significado atrelado exclusivamente à razão, como se não existisse algo de preliminar ou mesmo de acesso à própria filosofia antes mesmo de adentrar na razão. O que queremos dizer com isso é que, para ter acesso à razão (*logos*), se requer a existência de um elemento, o qual denominamos de escuta, e, nessa seção, ousaremos nominar uma Filosofia da Escuta. Para esclarecer o que queremos dizer com isso, recorreremos ao texto *O que é isto, a filosofia?* (1979), do filósofo Martin Heidegger, como caminho para pensar e esclarecer nossa ideia de uma filosofia da escuta.

Heidegger (1979), para começo de conversa, nos lembra que, para trilhar o caminho da compreensão, deve-se partir da indagação daquilo sobre o que se procura entendimento. Com essa indagação – *O que é isto, a filosofia?* –, já nos encaminha para a necessidade da escuta que nos estimula a adentrar na questão da essência da filosofia, cujo tema é bem amplo, devido aos diferentes pontos de vistas dos filósofos, mas, diante dessa amplitude, sempre poderemos atingir algo de certo da filosofia.

A partir disso, Heidegger (1979) aponta que precisamos levar essa indagação – “o que é a filosofia?” – para uma direção mais segura possível e colocar a seguinte proposição, para adotar um caminho, a saber: queremos falar sobre a filosofia ou penetrá-la? Se nos centrarmos na questão do falar sobre a filosofia, certamente esse caminho não nos levará ao pensamento filosófico, à discussão originária de sua essência. Ficaremos fora dela, pois a pergunta que faremos nos levará a buscar um entendimento sobre ou acima dela, no qual reuniremos informações sobre o que os filósofos dizem, e não conseguiremos penetrá-la, quando esse seria o objetivo. Segundo Heidegger, para responder à questão supracitada de maneira filosofante, é preciso partir do cerne do pensamento filosófico:

Quando perguntamos: Que é isto – a filosofia?, falamos sobre a filosofia. Perguntando desta maneira, permanecemos num ponto acima da filosofia e isto quer dizer fora dela.

Porém a meta da nossa questão é penetrar na filosofia, demorarmo-nos nela, submeter nosso comportamento às suas leis, quer dizer, filosofar (HEIDEGGER, 1979, p. 13).

A direção do “penetrar na filosofia, demorarmo-nos nela, submeter nosso comportamento às suas leis, quer dizer, filosofar” constitui, por sua vez, apontamentos para uma postura de um caminhar para chegar a uma resposta originária à questão-do-ser, mas também para encontrar, na investigação dessa questão, o que há de mais originário e essencial na filosofia. Por isso, a insistência de Heidegger em nos direcionar a penetrar, a nos demorar (não ter pressa), para adentrarmos na própria filosofia e, acima de tudo, sermos submissos aos seus procedimentos ou leis, se assim desejamos compreender o que é isso, a filosofia. Ao penetrarmos na filosofia, teremos que ser obedientes ao seu modo de pensar.

Heidegger (1979) pondera que há uma multiplicidade de visões de mundo a respeito do que é filosofia e, para compreendê-la, dependemos do caminho que tomamos para guiar a compreensão – caminhos para uma postura de fora ou de dentro da filosofia, direcionando para o caminho do envolver-se, de “ser afetado” pela filosofia, isto é, um enamorar-se com a própria filosofia. Ela tem que nos atingir, nos provocar, e, para isso, temos que estar disponíveis, abertos para o envolvimento.

O adentrar na filosofia requer abertura para uma relação de envolvimento, que nos direciona a sempre penetrá-la naquilo que é. Mas, esse envolvimento, esse enamorar-se dela, esse fazer tocar, não seria algo contrário daquilo que se diz da filosofia, já que o que se aponta de forma geral é que ela é racional, e não irracional e, por não ser irracional não se relacionaria com o sentimento, com o ser afeto, e muito menos com certa ideia de envolvimento?

Esse envolvimento a que nos referimos diz respeito a uma relação entre o próprio indivíduo e a filosofia, um sentimento que faz com que o mesmo se direcione a ela. Nesse sentido, podemos perguntar: a filosofia é então algo sentimental, que faz com que nos dirijamos a ela? Sobre essa questão sentimental, Heidegger (1979, p.13) relata que “diz-se que os sentimentos são algo de irracional. A filosofia, pelo contrário, não é apenas algo racional, mas a própria guarda da razão. Afirmado isso, decidimos sem querer algo sobre o que é filosofia”.

Ainda na direção dessa questão, Heidegger faz uma minuciosa investigação a partir dos adjetivos que são atribuídos à filosofia (racional e irracional) e percebe que o parâmetro para julgar o que é filosofia está envolto nesses adjetivos: ora há quem julga ser a filosofia algo racional, tomando como parâmetro também o próprio irracional, que pressupõe, como óbvio, o que é a razão. Nesse sentido, o filósofo esclarece que, para que não ocorra um mal-entendido acerca desse sentimento, em que a filosofia nos convoca para adentrá-la, é necessário

[apontarmos] para possibilidade de que aquilo a que a filosofia se refere concerne a nós homens em nosso ser e nos toca, então poderia ser que esta maneira de ser afetado não tem absolutamente nada a ver com aquilo que comumente se designa como afetos ou sentimentos, em resumo, o irracional (HEIDEGGER, 1979, p. 14).

Considerando que a filosofia é um afetar o homem para que se dirija ao encontro com ela, um tocar que envolve para uma relação de enamorar-se, de tomar a filosofia e nela penetrar, se demorar e aceitar o que ela é, há que se lançar e abrir-se para um caminho que possamos trilhar rumo ao adentrar de fato na filosofia mesma. E que caminho é esse que Heidegger aponta? Ainda na resposta que o filósofo dá sobre a questão *Que é isto – a filosofia?*, de uma maneira clara ele se refere ao diálogo com os filósofos, ao debate em comum sobre aquilo que é a tarefa específica do falar, no sentido de um falar com diálogo. Essa postura encaminha para o caminho da escuta.

O caminho da escuta é o de uma escuta totalmente diferente do que já ouvimos referente à filosofia e a seus conceitos; é algo necessário, se quisermos nos afastar sobre tudo o que já fora dito e pronunciado sobre o que é filosofia. A escuta que Heidegger propõe foge de tudo aquilo que nos leva a uma definição pronta de filosofia: a sua proposição é para “escutarmos a palavra grega em sua origem, então ela soa como *philosophia*” (HEIDEGGER, 1979, p. 14). Mas, qual a diferença de escutar a palavra “filosofia” no idioma grego? Para o filósofo, faz toda a diferença, pois, quando o mesmo diz que devemos escutar a filosofia em grego, ele pretende remontar à origem e, nesse voltar-se, escutar com atenção para aquilo que a própria origem nos revela.

A palavra filosofia, no grego, revela uma tradição na qual se envolveram os primeiros filósofos e que continua a envolver futuros filósofos. Esse envolvimento se refere ao modo de pensar diferente dos pensares já existentes na época, de modo que, se “estivermos verdadeiramente atentos a palavra e meditarmos o que ouvimos, o nome filosofia nos convoca para penetrarmos na história da origem grega da filosofia” (HEIDEGGER, 1979, p. 15).

Interessante percebemos que a escuta da palavra “filosofia” deve gerar uma meditação atenciosa, para que, assim, possamos penetrar na história da origem, e não sobre a história da origem da filosofia. Aqui não se trata de um aspecto meramente histórico, como uma linha cronológica para perceber os acontecimentos pelos quais a filosofia passou. Mais do que isso, é adentrar no modo como se deu o pensar da filosofia, como um reviver aquele momento ímpar do filosofar: por esse motivo, Heidegger propõe trilhar o caminho que o pensar da filosofia traçou no seu surgimento, apoderando-se do mundo grego e só dele, usando-o para se



desenvolver. Por isso, o caminho deve ser a partir do grego, onde, de modo inicial, a filosofia fez sua morada primeira.

Heidegger destaca algumas características desse pensar filosófico, que se faz quando se escuta a palavra “filosofia” em grego. Na sua origem grega, a filosofia, bem como a maneira de perguntarmos e que ainda vigora nos tempos atuais, contém uma certa peculiaridade e, sobre essa, o filósofo nos indaga: “podemos perguntar por perguntar, por exemplo: que é aquilo lá longe? Obtemos então a resposta: uma árvore. A resposta consiste em darmos o nome a uma coisa que não conhecemos exatamente” (HEIDEGGER, 1979, p. 15). No entanto, esse modo de perguntar não é a peculiaridade da filosofia, pois esta não se refere simplesmente um mero perguntar das coisas que não sabemos. Heidegger (1979) destaca que o perguntar da filosofia é outro, na medida que nos questionamos “o que é aquilo que designamos de árvore?” (HEIDEGGER, 1979, p. 15). O perguntar da filosofia se volta para saber o “que” queremos designar com a palavra “árvore” – nesse sentido, Heidegger nos chama atenção para uma diferença fundamental: na questão o que é aquilo que designamos árvore, não se busca, apenas, uma definição mais exata do que é a árvore,

mas é preciso cuidar para que o mesmo tempo se dê uma explicação sobre o que significa o ‘que’, em que sentido se deve compreender o que. Aquilo que o ‘que’ significa se designa [...] a quiddidade. Entretanto, a *quidditas* se determina diversamente nas diversas épocas da filosofia (HEIDEGGER, 1979, p.15).

Nota-se que o questionar da filosofia não é somente dar uma definição de determinada coisa, como: árvore, amor, felicidade, etc., mas deixar claro o “que” designamos com essas palavras. Ao perguntar “o que é isto”, assim, se busca na filosofia a *quiddidade*, que, em nosso idioma, podemos chamar de essência, isto é, a busca do “que” a coisa é e que não pode deixar de ser. Heidegger (1979) deixa de forma implícita um elemento primordial para chegarmos à própria essência da filosofia, elemento que, sem ele, não se chega – no caso, o “que” da filosofia.

Esse elemento, de que Heidegger se utilizou para entender o “que” da filosofia, é a própria escuta enquanto atividade, o pôr-se em direção à escuta, ao apelo da essência do pensar, para que possamos nos dirigir e alcançar o diálogo com as próprias opiniões dos pensadores, sem o que não se poderia verificar ou mesmo saber o que a filosofia é e, menos ainda, nos dirigir aos gregos, que guardam a origem do modo de pensar da filosofia. A escuta é o caminho pelo qual se dá a busca do sentido original da filosofia.

Isso parece estar evidente ao longo do texto *O que é isto, a filosofia?*, no qual Heidegger explicita a necessidade de escutar para ter acesso ao “que” da filosofia, bastando observar, por exemplo, quantas vezes o filósofo se utiliza da palavra “escuta” para indicar certo direcionamento para a filosofia.

Se escutarmos de maneira grega uma palavra grega, então seguimos seu *légein*, o que expõe sem intermediários. O que ela expõe é o que está aí diante de nós. Pela palavra grega verdadeiramente ouvida de maneira grega, estamos imediatamente em presença da coisa mesma, aí diante de nós, e não primeiro apenas diante de uma simples significação verbal (HEIDEGGER, 1979, p. 16).

Nota-se, também, que o escutar é seguir o *légein*<sup>29</sup>, sem intermediário. Escutar é fazer um caminho próprio para buscar a compreensão daquilo que se diz ou foi dito. Esse colocar-se diante da palavra é como se fosse um despir de toda e qualquer conotação que lhe foi atribuída, isto é, muito se fala sobre a filosofia e sobre o que ela seja, mas, para uma melhor compreensão da mesma, é preciso dirigir-se à sua origem, justamente para escutar na origem o que foi dito e presenciado, sem intermediários. Por isso, quando Heidegger diz que o ouvir a palavra grega nos possibilita estarmos “em presença da coisa mesma, aí diante de nós, e não, primeiro, apenas diante de uma simples significação verbal”.

Escutar a palavra “filosofia” faz perceber que não ficamos diante daquilo que ela é, pois sobre ela muitas coisas são ditas, nos fazendo não perceber aquilo que verdadeiramente ela é. Parece que escutar a palavra “filosofia”, no grego, é buscar um desvelamento daquilo que está encoberto. A palavra está encoberta, e é necessário ter atenção para onde a palavra nos direciona. Diante disso, ao ouvir a palavra no sentido verdadeiro, seria possível abrir-se um caminho para melhor compreensão: é por isso que Heidegger faz no texto *O que é isso, a filosofia?* uma minuciosa hermenêutica da palavra grega *philosophia*.

A palavra grega *philosophia* remonta à palavra *philosophos*. Originalmente, esta palavra é um adjetivo como *philárgyros*, o que ama a prata, como *philótimos*, o que ama a honra. A palavra “filósofos” foi presumivelmente criada por Heráclito. Isso quer dizer que para Heráclito ainda não existe a filosofia. Um *anèr philósophos* não é um homem filosófico. O adjetivo grego *philósophos* significa algo absolutamente diferente que os adjetivos filosóficos, *philosophique*. Um *anèr philósophos* é aquele, *hós philei tò sophón*, que ama a *sophón*; *philein* significa, no sentido de Heráclito: *homologeïn*, falar assim como o *Lógos*, quer dizer, corresponder ao *Lógos*. Este corresponder está em acordo com o *sophón*. Acordo é harmonia. O elemento específico de *philein* do amor, pensado por Heráclito, é a harmonia que se revela na

---

<sup>29</sup> Acerca da palavra *Légein*, entre os muitos sentidos que a ela são atribuídos, podemos encontrar os seguintes: “dizer”, “falar”, “declarar”, “anunciar”, “significar”, “nomear”, “designar”, “ordenar” e “exortar”. No entanto, vale ressaltar que, apesar de haver uma tentativa de esclarecer o significado da palavra, seu sentido original torna-se ainda algo misterioso.

recíproca integração de dois seres, nos laços que os unem originalmente numa disponibilidade de um para com o outro (HEIDEGGER, 1979, p. 16-17).

Veja que, nessa hermenêutica realizada por Heidegger, ao escutar a palavra “filosofia” na sua origem, ela não carrega um sentido superficial, como nós geralmente somos tentados a buscar no entendimento “sobre” a filosofia, traduzindo-a, de modo habitual, a partir da coleta de informações sobre o que foi dito, como simplesmente um “amigo do saber” ou “aquele que deseja a sabedoria”, sem adentrar de modo originário na escuta da palavra grega.

Ao adentrar na escuta da palavra “filosofia”, não remontamos a “filósofos”, mas àqueles que se dirigem à ou que amam a sabedoria, isto é, que correspondem, no caso da filosofia, ao *lógos*, estabelecendo um falar como o próprio *lógos*, envolvendo-se de tal forma que o filósofo e o *logos* estejam em uma harmonia total e numa disponibilidade de um para com o outro. Filosofia não é simplesmente uma definição sobre algo, mas uma experiência de correspondência com o *lógos*, com o próprio modo de ser da filosofia.

Outro ponto a ser destacado, a partir do texto em questão, é uma possível relação entre a escuta e o diálogo, pois escutar é entrar em diálogo com aquilo que nos convida a entender o que é filosofia e, assim, buscar uma resposta que seja de fato filosofante e que nos ajude a entrar em diálogo: “Disto faz parte que discutamos com eles aquilo que falam. Este debate em comum sobre aquilo que sempre de novo, enquanto o mesmo, é tarefa específica dos filósofos, é falar, o *légein* no sentido do *dialégesthai*, o falar como diálogo” (HEIDEGGER, 1979, p. 19).

A busca pelo “que” da filosofia não tem sua resposta no verificar as opiniões dos filósofos, simplesmente descrevê-las e pronto. Quem assim o faz se engana, pois a resposta está no entrar em diálogo com os filósofos e debater com eles o que dizem ou falam. Não é simplesmente uma coleta de informações. A resposta para o que é filosofia, só podemos a encontrar na escuta que nos leva a perceber que, se os

filósofos são interpelados pelo ser do ente para que digam o que o ente é, enquanto é, então também nosso diálogo com os filósofos deve ser interpelado pelo ser do ente. Nós mesmo devemos vir com nosso pensamento ao encontro daquilo para onde a filosofia está a caminho. Nosso falar deve co-responder, àquilo pelo qual os filósofos são interpelados (HEIDEGGER, 1979, p. 19).

Mais uma vez, Heidegger aponta para a resposta sobre o “que” da filosofia: ela só pode ser dada quando escutamos a própria interpelação que a filosofia nos faz e, assim, nos envolvemos com ela, para percorrer o caminho no qual ela nos direciona – o caminho da escuta. Tal resposta nada mais é que um processo de correspondência para aquilo que a própria filosofia aponta, ou seja, para aquilo que ela é. Nesse sentido, aponta para a escuta, confirmando que

esse “corresponder se dá em diversas maneiras, dependendo sempre do modo como fala o apelo do ser, ou do modo como é ouvido ou não ouvido um tal apelo, ou ainda, do modo como é dito e silenciado o que se ouviu” (HEIDEGGER, 1979, p. 20).

Heidegger nos lembra que, ao longo da história da filosofia, este apelo do ser se manifestou aos homens de formas diferentes, devido ao modo como o apelo fala, do modo como foi ouvido ou não. Ou seja, se apelo da filosofia convida o homem a respondê-lo, esse, por sua vez, pode ser ouvido ou não e, assim, pode-se entrar em harmonia com aquilo que é a filosofia, ou não. Escutar a voz do ser significa estabelecer uma correspondência com esta expressão, resgatando o elemento essencial da reflexão filosófica, na qual o mesmo foi velado, e tentando, ao mesmo tempo, fornecer uma definição que desvele a essência da filosofia.

Heidegger (1979) deixa transparecer a ideia de que a filosofia se utiliza de uma linguagem específica e, por isso, quando não se escuta tal linguagem ou não se a entende bem, dificilmente se corresponderá ao modo de ser da filosofia. Para corresponder ao apelo, o homem tem de estar disposto, aberto para a correspondência da voz do apelo. Filosofia é um caminho da correspondência ao *lógos*, no qual devemos construir uma experiência da escuta para acessá-lo. O filósofo é aquele que escuta o apelo da própria filosofia, para adentrar, meditar, dialogar naquilo que o apelo convida a pensar, por isso, corresponder deve estar em harmonia com ouvir o apelo. Portanto, o que designamos como Filosofia da Escuta é o caminho pelo qual nos dirigimos à própria filosofia, ouvindo, meditando e dialogando com o que dizem os filósofos, em busca de escutar o apelo que fez com que os filósofos trilhassem o caminho da filosofia.

O ouvir correspondente também não poderá consistir primordialmente em se apreender o som, que entra pelos ouvidos, nem em transmitir os sons, que estimulam a audição. Se ouvir fosse, sempre e primordialmente, apreender e transmitir sons, ao que se viriam juntar outros processos, os sons entrariam por um ouvido e sairiam pelo outro, e ficar-se-ia nisto. É o que de fato acontece se não nos recolhermos ao apelo da fala. Ora, o apelo, que nos chega na fala, é, em si mesmo, o que dispõe e propõe recolhido numa reunião. Ouvir é propriamente este recolher-se, que se concentra num apelo e numa provocação (HEIDEGGER, [1951] 2008c, p. 188- 189).

Nota-se que ouvir não é simplesmente apreender um som que adentra os nossos ouvidos, ou simplesmente ouvir os filósofos sobre determinada temática/ assunto, pois, caso assim fosse, ficaríamos nisso. Mas Heidegger aponta para um outro sentido de ouvir, no qual o ato se trata de uma atitude de acolher aquilo que chega até nós, para que possamos de fato escutar o apelo que nos convoca a nos dirigirmos e a nos envolver, entrar em correspondência com tal apelo. É um recolher, no sentido de reunir novamente, pois ouvimos ao apelo que entra em nossos

ouvidos e que, por sua vez, pode sair pelo outro, se não o re-colhermos (colher novamente), nos demorarmos, dialogarmos e meditarmos naquilo que o apelo nos convoca a pensar.

Filosofia da Escuta, portanto, é esse recolher-se ao apelo que nos convida e nos provoca a adentrar e a experimentar aquilo que a filosofia é, e não simplesmente coletar informações sobre o que disseram os filósofos. É um ouvir atento e meditativo daquilo que foi dito na atitude de abertura para a compreensão do ser.

Entretanto, Heidegger reconhece que outros caminhos também podem ser possíveis e que, por causa disso, a via apresentada por ele se mostra como abertura – um caminho pelo qual se faz possível escutar aquilo que é a filosofia. Para ele, a filosofia é a escuta do apelo que o ser faz, convocando o indivíduo a trilhar o caminho da filosofia. Ousemos, então, trilhar o caminho do pensamento.

### **3.4.1 Escuta e Ensino**

Pensar a relação entre escuta e ensino, no sentido heideggeriano, requer uma mudança de atitude na relação do ensinar e aprender, uma vez que não se oferece o ensinável, mas sim indicam-se caminhos para que o estudante possa vivenciar o seu tomar conhecimento, e isso requer do docente abertura para a escuta de tudo o que diz respeito ao ato de ensinar. Assim, o ensinar passa por esse ato de despertar um sentido para aprendizagem, e não simplesmente pela transferência de um determinado assunto. A abertura para a escuta põe-nos na postura para apreender sobre o que faz sentido para quem aprende.

Na medida em que temos disponibilidade para tal ato, assim como para aquele que deseja aprender algo, a proximidade se refere a uma relação com quem está próximo de algo ou de alguém. No caso aqui, o ensinar deve estar perto da escuta, ser um ato de escuta, no sentido de que, para existir o processo de ensino-aprendizagem, deve existir o ato de escutar, tanto para o docente, quanto para o discente. Pois o saber escutar é um aprendizado, uma abertura para um outro horizonte de pensamento. Todo aprendizado pressupõe um ato de disposição para o questionar.

Com base na leitura dos textos heideggerianos, encontramos a referência que aponta para dois tipos de escuta: um, que diz respeito a um ouvir que é simplesmente o ouvir de um enunciado, ou os sons da voz do pensador; e um outro, que trata de um ouvir que não consiste meramente em ouvir algo, mas de escutar, ou seja, de auscultar, não o pensador, mas sim o *logos*. Na relação de ensinar e aprender, nos deparamos com escutas: há uma que se volta para relação docente-discente, na qual o docente, ao transmitir determinado conhecimento, o faz por

meio de sua prática educativa, adotada para desempenhar um ato de ensinar que tem, na linguagem falada, a forma de comunicação dos conteúdos ensinados. Esse o ato de ensinar, para ser compreensível, necessita que aqueles que ouvem as palavras da docência consigam alcançar o nível da escuta, e não simplesmente ouvir, ou seja, que alcancem o nível do auscultar, que tem uma relação com pertencer, pois a verdadeira escuta requer uma relação de pertencer – que implica o ouvir autêntico.

Mas há uma outra escuta, que passa para uma relação direta, sem intermediários, com os próprios textos filosóficos, na qual os discentes devem se dirigir aos textos com uma postura atenta, meditativa, de escutar e entrar em correspondência com aquilo que fez determinado filósofo pensar daquela maneira, auscultando a multiplicidade do que é dito e pertencendo ao que está sendo dito. É um ato de recolhimento e concentração no dito, pois só a partir da escuta pode haver saber autêntico.

Heidegger (2008c) demonstra que há uma certa distinção na categoria do ouvir, uma vez que, primeiramente, podemos ouvir quaisquer sons que nos chegam ao nosso aparelho auditivo, mas esses simplesmente passam, como bem referiu o pensador: “entraram por um ouvido e saem por outro”. Contudo, por outro lado, a questão do ouvir perpassa pelo convite a recolher o apelo ou a convocação da fala e, esse sim, seria o ouvir propriamente.

Nesse sentido, vale ressaltar, em Heidegger, o ouvir possui dois significados: o primeiro se refere ao ouvir sons em nosso aparelho auditivo; o segundo dá-se no sentido de escutar, pois a preferência pela palavra “escuta” diz respeito à compreensão daquilo que escutamos por meio do discurso ou da fala. No discurso, há certa compreensão e compreensibilidade, para que seja claro o que se pretende transmitir, e essa compreensibilidade se faz por meio da escuta, pois “não é por acaso que dizemos que não compreendemos quando não escutamos bem” (HEIDEGGER, 2005, p. 222).

Esse fenômeno da escuta, sobretudo no contexto da prática educativa, na perspectiva do pensamento heideggeriano, se relaciona e configura como “[...] aquilo em que sustenta a compreensibilidade de alguma coisa. Chamamos de sentido aquilo que pode articular-se na abertura da compreensão” (HEIDEGGER, 2005, p. 2008). A escuta é um constitutivo do ser que se dá na compreensão. Segundo a ótica desse pensador, a compreensão é um modo fundamental do ser, que possibilita o seu existir no mundo, ou seja, possibilita-o perceber estar junto às coisas e na relação com os outros homens (ser-com). Sendo assim, a compreensão não é exclusivamente fruto do entendimento racional, mas doação de sentido na vida.

Escutar faz parte do discurso. Em outras palavras, o discurso só é compreensivo, se de fato o escutamos, isto é, o compreendemos. O pensador ainda revela que:

Escutar é o estar aberto existencial da pre-sença enquanto ser-com os outros. Enquanto escuta a voz do amigo que toda pre-sença traz consigo, o escutar constitui até mesmo a abertura primordial e própria da pre-sença para o seu poder-ser mais próprio. A pre-sença escuta porque compreende (HEIDEGGER, 2005, p. 222).

Aproximando essas ideias do contexto do ensino de filosofia, em relação à escuta, indagamos se, nas aulas de filosofia, os discentes compreendem os conteúdos trabalhados na disciplina, ou se simplesmente “entram no ouvido e saem no outro”. Quando Heidegger coloca a questão da *pre-sença* ou do *ser-aí* enquanto presentes no mundo de possibilidades, em se tratando de ensinar filosofia, o docente não deveria ficar preso a certa padronização do conhecimento, tendo em vista que o conhecimento que o discente adquire pode ir além daquele esperado pelo docente e que, na maioria das vezes, não se leva em conta esse ir além no conhecimento.

O docente deve dar voz ao discente e escutar o que de fato ele compreendeu daquilo que foi transmitido e lido por meio do exercício de leitura dos textos filosóficos, e não deixar passar a oportunidade de perceber o próprio conhecimento que está adquirindo.

Portanto, é preciso dar abertura para a postura acolhedora do escutar, não com instruções, mas pelo exemplo, sabendo escutá-los autenticamente. Aprender a escutar, ou talvez, resgatar a escuta, é um processo que possibilita a abertura para o campo do pensamento. O pensar próprio, para Heidegger ([1959] 2003, p. 139), “é escuta do consentimento”. A escuta libera os caminhos do pensar – seria essa a tarefa que a educação nunca pode perder de vista, que trata da garantia de uma formação da verdadeira escuta, ou seja, pensamento autêntico, ser autêntico. A liberdade que todos almejam é a liberdade do pensamento, e ela está no cerne do ensino de filosofia.

Além disso, vale ressaltar que o ensinar e escutar são de suma importância, em se tratando de uma formação na qual perpassam relações entre pessoas humanas. Temos que focar o ser-discente<sup>30</sup> como responsável pela sua formação, que não acontece de forma isolada, devido à abertura pela qual ele mesmo (o discente) é o responsável, como um ser aberto à possibilidade de percorrer o caminho de sua própria disposição, que se encaminha para sua real situação de estar-lançado na facticidade de ser entregue à responsabilidade. Sendo assim,

---

<sup>30</sup> Devemos pensar o ser-discente como um ser várias possibilidades, e não fechado em uma única, no sentido de que está sempre a caminho da construção de suas próprias possibilidades e não daquelas que o professor quer e deseja no processo de ensino-aprendizagem.

Educar é se deixar lançar a esta tarefa, melhor dizendo, a esta aventura de acolher, em sua abertura, modos próprios, maravilhosos e simultaneamente estranhos daqueles que, em sua ingenuidade, são o contato puro e essencial com tudo o que é (DICHTCHEKENIAN, 2015).

O ensinar, então, corresponde a esse lançar-se na própria tarefa de educar-se, em busca de aventura pelo conhecimento da realidade. Por sua vez, esse lançar-se requer uma abertura para o novo, isto é, para aquilo que, de certa maneira, parece desconhecido, mas que nos possibilita acolhimento para obter conhecimento. Nesse sentido, o ensinar não é inculcar na cabeça dos discentes conhecimentos prontos e acabados. É, acima de tudo, deixar que eles explorem os conhecimentos ao máximo, ou seja, tomem o conhecimento. Nessa relação, a escuta, no âmbito do ensino, diz respeito a perceber o amadurecimento do ser do discente, que se abre em inúmeras possibilidades de descobrimentos que ele mesmo vai fazendo ao longo do processo da aprendizagem.

O docente jamais deve fechar a possibilidade de aprendizagem do discente, ao focar em uma única proposta que o direciona na sua aula. Diante dos objetivos traçados e práticas, ele deve estar sempre aberto para outras possibilidades que os discentes constroem no percurso da aula, pois o ensinar não deve sentar-se em possibilidades fechadas e definitivas, em que haja um único caminho. O ensinar deve ser uma aventura, um caminhar, na qual se encontram sempre novas possibilidades no ato de aprender. Deve-se lembrar que o discente é um ser que está no mundo e que possui suas peculiaridades, distintas dos demais seres, pois cada ser é único no mundo.

A peculiaridade do educar como modo de ser e estar no mundo, o cuidar de, o se preocupar por, que é o educar, se empenha como dedicação interminável em oferecer aos outros homens, àqueles que por meio de viverem no processo educacional oferecem, não só habilidades, conhecimentos disso ou daquilo, prontidão para corresponder às demandas que vem ao seu encontro, mas através disso tudo, da prontidão, das habilidades, dos conhecimentos, um caminho, um meio de florescerem como eles mesmos, na originalidade de serem, de estarem aí, e de sentirem seguros de ser o que são únicos - belos, diferentes, estranhos, provocativos, e por isso mesmo prontos para fazerem parte da humanidade (DICHTCHEKENIAN, 2015).

A tarefa de ensinar não deve se restringir ao ato de oferecer conteúdos, habilidades, conhecimentos que orientam a prática escolar, mas abrir-se ao pensar, a escutar o *logos*, experienciar e exercitar o pensamento, bem como abrir o caminho no qual se pode escutar os que estão envolvidos nesse ato de aprendizagem, de ensinar/aprender. O ato do ensino deve dar abertura para criar caminhos, para que os discentes tenham sua originalidade respeitada e percebam que são seres em um mundo de possibilidade.



Educar, não é equalizar possibilidades de ser, não é uniformizar condutas; é o esforço, fenomenologicamente conduzido, de oferecer a oportunidade de cada um de nós amadurecermos no seu modo próprio de ser, por isso, e só então, poder estabelecer relações reais, verdadeiras com os outros (DICHTCHEKENIAN, 2015).

Assim, o ensinar não é uniformizar condutas e, muito menos, reproduzir conhecimentos uniformes, sem nenhum espaço para reflexão e criticidade. Tanto a escola, quanto o docente, através de sua prática, deveriam ter isso em mente.

O ensinar é um espaço onde se estabelecem relações entre pessoas em torno de uma questão específica. Mas que seja, de fato, um ambiente de meditação, reflexão, de ir aos textos dos filósofos para compreender o que os levou a escutar o apelo do próprio pensamento, o que os levou a experimentar o próprio pensar. Nesse sentido, a escuta é um elo importante para a tomada do conhecimento, pois a escuta é uma das possibilidades para o exercício de construção de sentido e significado, pois, como afirmou Heidegger (2005 [1927]), o ser é capaz de escutar, porque primeiramente compreende, caso contrário, não seria possível a compreensão.

Sobre a escuta e o ensino, uma outra questão importante a considerar, nessa reflexão sobre a escuta na relação do fazer docente, é a questão da disposição: a fala que escuta requer uma disposição para “extrair a co-respondência”. Para Abbagnano (2007, p. 290), a palavra “disposição” tem dois significados, a saber: “a disponibilidade como distribuição das partes em um todo, devido à ordem do todo” e como “tendência, inclinação ou atitude”. Considerando esse segundo sentido, aproximando a escuta dessa atitude de inclinação, na relação do aprender e ensinar é fundamental assegurar ao ser-discente, como também ao ser-docente, essa abertura para estarem dispostos a essa escuta heideggeriana da *co-respondência*.

Heidegger (2005, p. 190) nos diz que “a disposição abre a pre-sença em seu estar-lançado justamente porque o mesmo se abre para uma atitude acolhedora na qual pode escutar e compreender o discurso de quem fala”. Assim, o discente deve abrir-se a essa atitude, para que de fato possa existir uma relação entre o ensino e a própria escuta. Compreender o conteúdo a ser ensinado é abrir-se para uma relação de disposição e apelo para o qual o conteúdo (texto filosófico) nos convida a refletir.

Outro elemento que deve estar presente na relação ensino e escuta é o discurso, pois a escuta e o discurso se fundam na compreensão (HEIDEGGER, 2005). Não há escuta se não existir a compreensão. Quando o docente faz sua preleção, os discentes devem estar dispostos a escutá-lo para que se faça ser entendido; caso contrário, não haverá compreensão do conteúdo.

Numa relação com o discurso de Heidegger, ele aponta o silêncio como constitutivo do discurso.

O silêncio, possui o mesmo fundamento existencial. Quem silencia no discurso da convivência pode “dar a entender” com maior propriedade, isto significa, pode elaborar a compreensão por ocasião àquele que não perde a palavra. Falar muito sobre alguma coisa não assegura em nada uma compreensão maior. Ao contrário, os discursos prolixos encobrem e emprestam ao que se compreendeu uma clareza aparente, ou seja, a incompreensão da trivialidade. Silenciar, no entanto, não significa ficar mudo (HEIDEGGER, 2005, p.223-224).

Essas características são essenciais para o contexto do ensinar, pois para escutar esse silenciar é preciso não negligenciar o silêncio do falar. O silêncio proporciona maior compreensão, justamente quando se está numa atitude de escuta – sendo assim, em uma aula, na qual só o docente fala, a compreensão está comprometida, pois deve haver sempre espaço para uma convivência dialógica entre docente e discente. A escuta, bem como o silêncio, são momentos do ato significativo.

No contexto do ensinar, a escuta e o silêncio como modalidades constitutivas da fala não devem ser ignorados na relação do aprender e ensinar, pelo contrário, são intrínsecos a esse ato. Há que considerar que a escuta é a abertura para o ser-com<sup>31</sup> os outros, para a convivência. Cotidianamente, somos sempre convivência, seja comunicando, perguntando, discutindo, dando ordem, fazendo discursos, ensinando ou até mesmo calados. Pois a fala, sendo estruturada pela escuta e pelo silêncio, é o fundamento da convivência e da compreensão dos outros.

Tomando a compreensão da escuta como uma possibilidade existencial, conforme já referido, e como constitutiva da fala, ela não está restrita ao ouvir de uma percepção acústica. Para além disso, ela é uma abertura primordial para o poder ser próprio da pre-sença, que escuta porque primeiramente compreende ser. Apenas apreendendo, previamente, a escuta como compreensibilidade de ser é que se pode conceber o ouvir. Assim, na medida em que esteja estruturada pela escuta, a pre-sença pode compreender a si e aos outros em sua existencialidade.

Portanto, a escuta é uma disposição intrínseca no próprio sujeito humano, que precisa ser estimulada no ambiente de sala de aula. Não é uma situação mecânica e, menos ainda, não há uma receita pronta a lançar mão e ser utilizada, pois tem que haver abertura para despertar a

---

<sup>31</sup> Essa expressão heideggeriana – “ser-com” – se refere à própria existência do ser, que se dá sempre com relação ao próprio mundo e com os outros. Não há um ser-*ai* (*Dasein*) isolado do mundo e dos demais seres. O ser do *Dasein* se constitui sempre numa relação com os outros (no sentido mais geral, e não com o próprio ser humano).

disposição dos sujeitos, já que, como bem afirma Heidegger (2003, p. 203): “quaisquer que sejam os modos de escuta, sempre que escutamos alguma coisa, escutamos o *deixar-se dizer*, que abarca toda escuta e representação”.

### 3.4.2 Aproximação de prática docente em Heidegger

Diante dos conceitos abordados acima, podem-se inferir algumas aproximações sobre o que seria uma prática docente em Heidegger, a partir de elementos apreendidos dos textos desse pensador, escritos para a sala de aula e classificados como “preleções”. A princípio, gostaria de enfatizar, a partir das ideias de Maurice Tardif (2014), que a prática educativa está envolvida em tipos de ação, que geram certos modelos pelos quais o professor orienta sua prática. Assim, uma possível prática docente ligada ao pensamento do filósofo alemão está envolta em uma tomada de consciência livre, em busca de compreender o mundo a nossa volta, por meio dos sentidos que são a ele atribuídos e, por isso, centra-se em um agir questionador e crítico. Isso pode ser observado na leitura de obras e escritos, nos quais Heidegger se coloca nessa postura sobre determinados assuntos, como podemos perceber, por exemplo, em *Que é isto, a Filosofia?* e *Que é metafísica?* (textos reunidos em *Os Pensadores* [1979]); em *O que quer dizer pensar?* (que se encontra na obra *Ensaio e conferências* [2008]), e em tantos outros escritos e conferências, nos quais se faz presente essa atitude da interrogação, com a qual, aliás, o filósofo inicia seus escritos.

A perspectiva de Tardif (2014), na sua obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, demonstra que a prática docente provém de inúmeras fontes de saberes que os docentes utilizam para se construir e, assim, desempenhar sua função, o seu fazer docente. Esses saberes, segundo Tardif, implicam um conjunto de saberes, agrupados por ele em quatro tipos: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais. Do conjunto desses saberes é que o docente constrói sua prática.

Ao voltarmos a atenção para os saberes que são constituídos da experiência vivida pelos docentes, no exercício de sua profissão, almejamos, a partir deles, estabelecer o elo com o pensamento de Martin Heidegger. Levando em consideração o pensamento desse filósofo, a prática docente está em constante possibilidade de construção e, por isso, jamais podemos afirmar que se trata de possibilidade única. Por outro lado, essa prática é sempre uma relação com o outro, uma vez que ela se destina a desempenhar uma função para outrem. Nesse sentido, Heidegger nos adverte que, ao pensar a prática docente, devemos lembrar que:

O bom pedagogo está mais avançado que os seus alunos somente naquilo que tem ainda mais a aprender do que eles, a saber, fazer aprender. Aprender é colocar a nossa conduta em correspondência com aquilo que nos exorta em cada ocasião para o essencial (HEIDEGGER, [1962] 1995, p. 05).

Como já refletimos em seção anterior, vale lembrar que, para Heidegger, desempenhar a função de docente é deixar estabelecer com o discente uma abertura para o próprio aprender, um orientar e dar direcionamento, para que o mesmo possa ir amadurecendo na sua aprendizagem, como ser de responsabilidade. Além do mais, o filósofo nos lembra que aprender é colocar-se na correspondência daquilo que é essencial, de modo que a prática docente de filosofia deve se configurar não como uma apresentação de informações sobre a filosofia, mas fazer com que o discente experimente aquela convocação de corresponder àquilo que a filosofia é: uma atitude provocadora, reflexiva, e não um emaranhado de informações que o aluno simplesmente repete.

Além disso, esta prática deve estar ligada a um pensar que se distancia de uma atitude imediata, do irrefletido. Com isso, cabe-nos entender por que Heidegger tem uma postura de distanciamento em relação à atitude imediatista, que é exaltada, por exemplo, na contemporaneidade do mundo tecnológico, que impõe uma busca por “conhecimento” (informação) que traga retorno o mais rápido, sem uma postura reflexiva frente ao buscado. Há que considerar também que a sociedade nos séculos XX e XXI é voltada para a técnica, para a coisificação e a manipulação, levando o ser humano a um utilitarismo que tem consequências na própria existência humana.

Mediante esse contexto, a prática docente deve ser um ato de conduzir, mediar uma relação para aquilo que é a essência da prática do ensinar e do aprender, e o essencial dessa abertura é assegurar um fazer docente que leve para uma atitude do pensar, que deixe o discente aprender por si, na experiência de suas potencialidades e, em se tratando de filosofia, exercitando o próprio modo de ser da filosofia, que convocou os primeiros filósofos a adentrar nessa experiência do pensamento.

Uma prática docente deve se relacionar com o modo de pensar da filosofia, que, por sua vez, se relaciona com a escuta, com o aprender a tomar a filosofia na sua essência e, por fim, distancia-se do pensar da técnica e da ciência, que perduram em um modo de educação que corrobora para uma formação rápida do homem, levando a educação apenas a responder as necessidades desse mundo contemporâneo, afastando o homem dos seus anseios mais fundamentais.

Deste modo, pensar a questão da prática docente em Heidegger requer um apropriar-se da maneira de pensar da própria filosofia, escutando o próprio convite que ela faz quando adentramos na leitura dos textos filosóficos, assim meditando, demorando e dialogando com o que pensaram os filósofos, em uma abertura para um pensar que direciona a pensar, uma vez que, para Heidegger (2008b), é o próprio pensar que direciona e aponta para o *a-se-pensar*, isto é, para o que se deve pensar.

Refletir sobre a prática docente por meio das ideias de Heidegger é pensar também a respeito da técnica, que invadiu toda a constituição do ser e se encontra presente no mundo da existência, em que, a partir do seu desvelamento feito – não que seja o correto, mas é uma das possibilidades na qual foi desvelada –, impõe um modo de ser que se caracteriza como exploração do próprio meio ambiente e do homem. Tanto o homem, quanto a natureza estão disponíveis à técnica devido o próprio desvelar, que conduz para essa ideia de que as coisas e o homem estão à disposição, nesse sentido, o “comportamento dispositivo do homem mostrasse, inicialmente, no aparecimento das ciências modernas da natureza. O seu modo de representação encara a natureza, como um sistema operativo e calculável de forças” (HEIDEGGER, 2008a, p.24).

Esse comportamento do homem, de que a natureza está sempre à sua disposição, tem seu surgimento com as ciências da natureza, pois o seu modo de compreender a natureza se volta para uma representação de um sistema operativo e calculável de forças, no qual a natureza é vista como um sistema de forças que se pode operar de maneira prévia e ser testada por meio de experimento.

Nesse entendimento da técnica, deve-se levar em consideração que esse fenômeno é uma manifestação epocal a partir do desvelamento que foi feito da técnica. Por isso, vale ressaltar que a prática docente deve atentar para essa problematização, uma vez que afeta toda a estrutura da vida humana e, de modo particular, do próprio ensino, que se vê diante das novas tecnologias e de concepções que se voltam para uma perspectiva imediatista e de profissionalização, que desprezam uma concepção de formação integral do ser humano.

O intuito de entender a técnica segundo Heidegger não se resume simplesmente à técnica pela técnica, nem à produção da ferramenta, mas abarca a essência da técnica, o que possibilita compreender como ela está sendo pensada e como ela impacta na concepção e organização de uma prática docente. A partir dessas reflexões do filósofo sobre a técnica, ele nos auxilia no entendimento de como os recursos tecnológicos vêm sendo utilizados na educação, tendo como consequência a massificação do ser humano, não possibilitando uma

existência autêntica. Além do mais, encontramos nessas reflexões um indicativo de em quais matrizes estão inseridas as práticas docentes: em reflexivas ou em técnicas.

Há que ressaltar que é perceptível o caráter técnico na formação dos docentes especialistas da educação, confirmando o aspecto tecnicista da prática educativa – uma prática centrada na ênfase da ação puramente instrumental, provocando uma lacuna no processo educativo, privando o ser-discente de fazer sua descoberta para o conhecimento.

A luz do pensamento de Heidegger possibilita refletir sobre os dilemas que dominam grande parte de uma prática educativa que se centra em um docente técnico, que assume a função da aplicação dos métodos com vistas à conquista de objetivos, e na qual a profissionalidade deste docente se identifica com a eficiência desta aplicação, não havendo espaço nessa profissionalidade para a escuta, para o questionamento. Essa postura puramente técnica no ato da docência precisa ser rompida. A partir da filosofia heideggeriana, pode-se fazer a passagem do saber prático para o saber filosófico da educação, ou seja, uma prática docente inserida na busca por uma educação que chegue à essência do ser humano.

Heidegger contribui para compreendermos o que é e quem é o ser humano. Sendo assim, a prática docente deve assumir seu papel de propiciar uma educação que promova uma atitude nova nessa relação do ensinar e aprender, nos seres-discentes com relação ao conhecimento, ao mundo vivido e à vida presente. Uma nova forma de pensar é necessária e, para alcançá-la, é fundamental uma educação fundada no diálogo de ser humano para ser humano.

Heidegger escreve também que a concepção corrente de técnica, segundo a qual ela é um meio e um fazer humano, pode, por isso, ser chamada de determinação instrumental e antropológica da técnica (HEIDEGGER, 2008a). Mas acentua o fato de que essa dupla determinação não nos ajuda a irmos à sua essência. O significado essencial que Heidegger atribui ao termo refere-se à técnica como um tipo de produção humana, que se vincula ao conhecimento como *aletheia*, ou seja, um desocultamento do ser.

Abrindo um leque para se pensar uma prática docente no âmbito da educação integrada, nos cursos de formação profissional dos Institutos Federais, a filosofia de Heidegger (2008a) nos alerta para pensar e compreender a essência da técnica, a maneira como ela impõe seu modo de pensar no mundo e sobre o mundo, com implicações também na constituição de uma concepção e prática de educação.

Essa aproximação com as reflexões desse pensador sobre a técnica nos leva a pensar que a prática docente deve-se direcionar a uma perspectiva que vai além do imediatismo, que pensa as coisas do mundo por meio de sua utilidade (e não só as coisas do mundo, mas também

o próprio ser humano que nele vive). Heidegger nos leva à postura da dúvida sobre a formação que acontece na era da técnica, a qual, certamente, privilegia uma formação profissional tecnicista, que se distancia de uma formação que visa o desenvolvimento ser humano no seu sentido amplo, integral.

A partir das leituras do filósofo alemão, podemos aferir que o mesmo é contra uma formação que privilegie somente um aspecto, o do saber imediato ou voltado para uma determinada profissão, em detrimento de uma formação total e também questionadora: “num mundo para o qual não vale senão o imediatamente útil e que não procura mais que o crescimento das necessidades e do consumo, uma referência ao inútil fala, sem dúvida, num primeiro momento, no vazio” (HEIDEGGER, 1995, p. 9). Quanto mais o mundo e, também, a educação voltam-se para o que é útil e imediato, perdemos o que de fato é essencial na vida do ser humano, que é estar no mundo da existência e encontrar seu próprio sentido existencial.

A prática docente deve voltar-se para auxiliar na compreensão do mundo à nossa volta, por meio dos sentidos que são atribuídos a ele; assim, a prática requer que o docente faça mediação dos conteúdos com as questões existenciais dos discentes, para que faça sentido para sua formação. Desse modo, os conteúdos devem ser problematizados, relacionados com a vida dos discentes e da sociedade.

A prática docente deve estar ligada a uma atitude questionadora, a qual deve ser exercida pelo docente, mas também dar abertura à fala e à escuta do discente, como caminho primordial na formação do ser humano, pois o homem aprende a questionar na medida em que traz seus afazeres e desfazeres para junto de si. A realidade deve ser o caminho no qual devemos nos colocar à disposição para o pensar autêntico do ser, que nos convoca a essa disposição.

Assim, pensar sobre o direcionamento da questão da prática docente requer que ela seja refletida como uma ação em construção, nunca como um instrumento pronto e acabado para desempenhar uma ação direcionada para educação, ou seja, para o ato de ensinar. Antes, apreendê-la no seu sentido de abertura para o ser-discente, para que também ele possa responsabilizar-se por sua aprendizagem.

Daí a importância do entendimento dos saberes docentes da experiência, como pontua Tardif (2014): a prática docente não passa exclusivamente pelo domínio de conhecimentos da disciplina na qual o docente é habilitado por meio de um curso de graduação (licenciatura), mas requer um conjunto de outros conhecimentos, ou saberes docentes, que vão além dos conhecimentos disciplinares.

Esses saberes docentes, por sua vez, são compostos por vários saberes, como, por exemplo, “saberes da formação profissional e de saberes disciplinares, saberes curriculares e

experiências” (TARDIF, 2014, p.36), os quais se exigem no desempenho da função. Ademais, na visão de Heidegger, é necessário um esclarecimento do ser-no-mundo, que nos mostra, de início, que um mero sujeito não é e nunca é dado sem mundo, como também, de início, não é dado um eu isolado sem os outros (HEIDEGGER, 2005).

Além dos conhecimentos necessários, o saber disciplinar e de suas vivências da atuação prática, a ação docente demanda o entendimento de que o ser-discente deve ser levado em conta para a construção do experienciar da docência e da própria aprendizagem discente. A prática docente em que se leva em conta o entendimento do *Dasein*<sup>32</sup> (ser-no-mundo), apresentada por Heidegger, deve ser sempre um encontro com os outros. Segundo ele, esse encontro

não se dá numa apreensão prévia em que o sujeito, de início já simplesmente dado, se distingue dos demais sujeitos, nem numa visão primeira de si onde então se estabelece o referencial da diferença. Eles vêm ao encontro a partir do mundo em que a pre-sença se mantém, de modo essencial, empenhada em ocupações guiadas por uma circunvisão (HEIDEGGER, 2005, p. 170).

Ou seja, o ser humano não é um ser simplesmente dado e, a partir disso, se diferencia dos demais seres humanos e objetos. Ele tem seu sentido a partir do estar no mundo e da relação com os outros e as coisas. Nesse sentido, os discentes carregam na sua experiência de vida um mundo de significado, que deve ser levado em conta. Esse mundo de significado não deve ser desconsiderado na relação aprender e ensinar, para que, assim, possa fazer sentido na construção de existência desse ser-discente no mundo.

Portanto, uma perspectiva de prática docente do professor de filosofia, a partir de Heidegger, deve se caracterizar pela postura questionadora e crítica, que leva em consideração, também, que no aprender deve-se escutar o que a filosofia é na sua essência, dialogando com os filósofos o que disseram e pensando, de maneira filosófica, as questões essenciais do ser humano e do próprio ato de ensinar.

#### **4. A FILOSOFIA DA ESCUTA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA NO IFPA/BRAGANÇA**

---

<sup>32</sup> *Dasein* é um sentido de nos indica que o ser tende à sua própria compreensão de si mesmo e do mundo à sua volta. Nesse sentido, o *dasein* é um ser lançado no mundo da existência (ser-no-mundo), no qual constrói o seu sentido na existência com o mundo.



Escutar o outro é o primeiro passo para respeitá-lo. Necessitamos de uma escola do olhar, da escuta e da atenção.

Margly Octavia Genofre de Carvalho<sup>33</sup>

Este quarto capítulo tem como objetivo apresentar a experiência de escuta dos discentes do curso técnico integrado de Edificações, sobre a prática docente do ensino de filosofia e sobre uma proposta de sequência didática para o ensino de filosofia, que visou potencializar uma relação do aprender, pensar e escutar, numa perspectiva heideggeriana.

Voltar-se para a percepção da escuta sobre o fazer da docência significa apreender a formação do ser humano, não apenas como uma atividade intelectual, mas também como um processo, global e complexo, no qual se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes, diante dos fatos e escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos.

Nesse sentido, faz-se a ressalva que se ensina não só pelas respostas dadas, mas, principalmente, pelas experiências propiciadas, pelos problemas criados e ação desencadeada, principalmente, pela escuta, na qual se pode compartilhar ideias, experiências e questões sobre a vida, bem como sobre a percepção do modo de ensinar. Considerar essa escuta pode favorecer o desenvolvimento emocional, cultural e social de quem aprende, assim como aperfeiçoar as relações de aprendizagens.

O processo de escuta que resultou na experiência aqui apresentada deu-se com o componente curricular de Filosofia do curso Técnico Integrado em Edificações ao ensino médio do IFPA *campus* Bragança, no qual, a partir dos procedimentos metodológicos adotados para realização desta pesquisa, apreendemos a percepção dos discentes sobre a prática docente de ensino de filosofia, bem como a percepção sobre a experiência de ensino, a partir da proposta de sequência didática (SD) aplicada no ensino de filosofia desse curso.

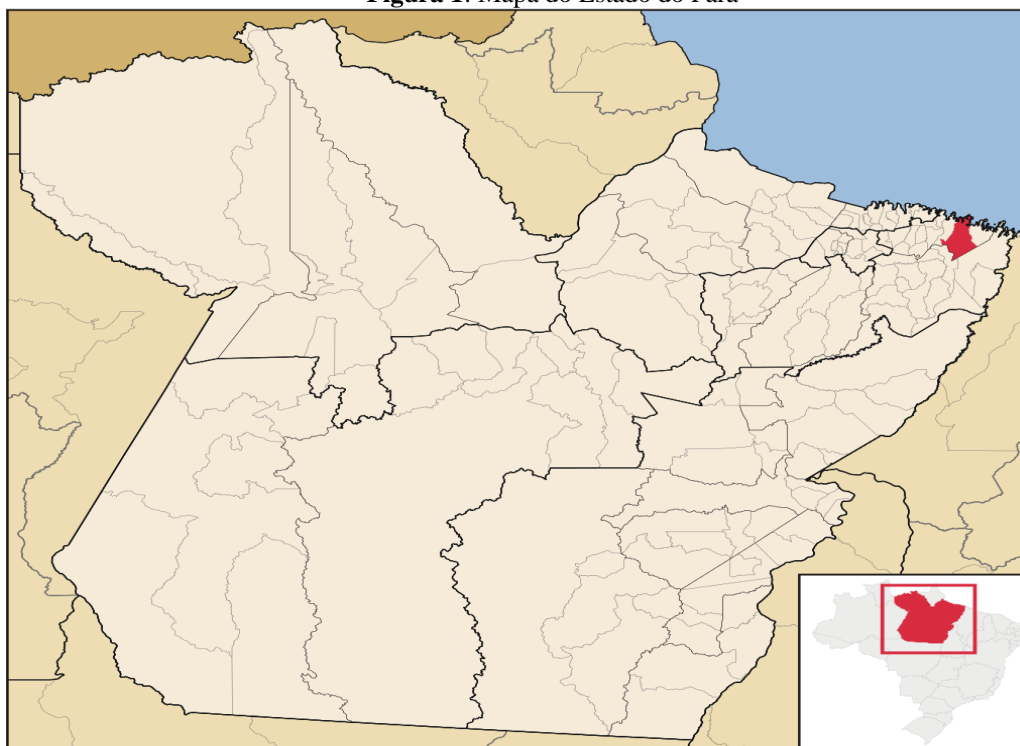
A intenção foi propiciar uma vivência de ensino no curso de Edificações, na qual a ação educativa, a prática docente, fosse o mote para a abertura de uma escuta discente sobre o modo de ensinar, com vistas ao aprimoramento dessa ação, trazendo para a reflexão do docente sobre a sua prática o escutar do sujeito-aprendiz, na relação de ensino-aprendizagem. A escuta da discência, como acolhida ao apelo do ser-discente, também precisa ser percebida, “enxergada”, resgatada do encobrimento por uma tradição de ensinar centrada nos procedimentos do ensino, e não no aprendente.

---

<sup>33</sup> Carvalho, Margly Octavia Genofre de. **Escuta sensível: protagonismo na educação**. Sorocaba, SP, 2017

Essa experiência da escuta discente sobre o ensino de filosofia, de como é praticado esse ensino, deu-se no contexto do ensino integrado, em um curso técnico em Edificações, do IFPA *campus* Bragança. Este é um dos *campi* consolidados pela política de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, e está localizado no município de Bragança, na região Nordeste do estado.

**Figura 1:** Mapa do Estado do Pará



FONTE: Google. Localização de Bragança

O estado do Pará localiza-se na região Norte do Brasil. No último censo do IBGE, de 2010, a sua população era de 7.581.051 habitantes, com uma densidade demográfica de 6,07 hab./km<sup>2</sup>. Já o município de Bragança tem uma população de 113.227 habitantes, ocupando a 9<sup>o</sup> posição entre os municípios com maior número de habitantes no estado paraense. Quanto aos dados referentes a matrículas, em específico no ensino médio, o estado vem se destacando na sua expansão, em relação aos demais estados, pois, segundo os dados disponíveis do IBGE, entre os anos de 2012 a 2015, o Pará ocupou a 9<sup>o</sup> posição em números de matrículas. Já entre os anos de 2016 a 2018, permaneceu na 7<sup>o</sup> posição, ficando atrás, por exemplo, do Ceará e na frente de Pernambuco. Vale ressaltar que, no ano de 2016, o estado atingiu 364.418 em números de matrículas no ensino médio, porém decaiu em 2017 e 2018, com 359.331 matriculados.

Em se tratando do município de Bragança, o Instituto Federal iniciou em 2012 a oferta do ensino médio. No panorama geral, segundo os dados do IBGE, o número de matrículas foi

de 5.271, ocupando a 11<sup>o</sup> posição, ficando atrás de municípios como Marituba e à frente de Paragominas. Nos dois anos seguintes, 2013 e 2014, Bragança caiu de posição, ocupando a 13<sup>o</sup>, ficando atrás de Paragominas e à frente de Itaituba. Vale ressaltar que, entre os anos de 2015 e 2017, houve um aumento nessas matrículas, que fez com que, em 2015, ocupasse a 10<sup>a</sup> posição e, em 2017, a 9<sup>a</sup> entre os municípios do estado, chegando a cair uma posição em 2018. Esses dados não trazem a distinção entre matriculados no ensino médio na rede pública estadual e na federal, nem sobre se o ensino médio está integrado ou não ao ensino profissionalizante.

#### **4.1 Consideração sobre o IFPA *campus* Bragança e a Escuta Discente sobre o Ensino de Filosofia**

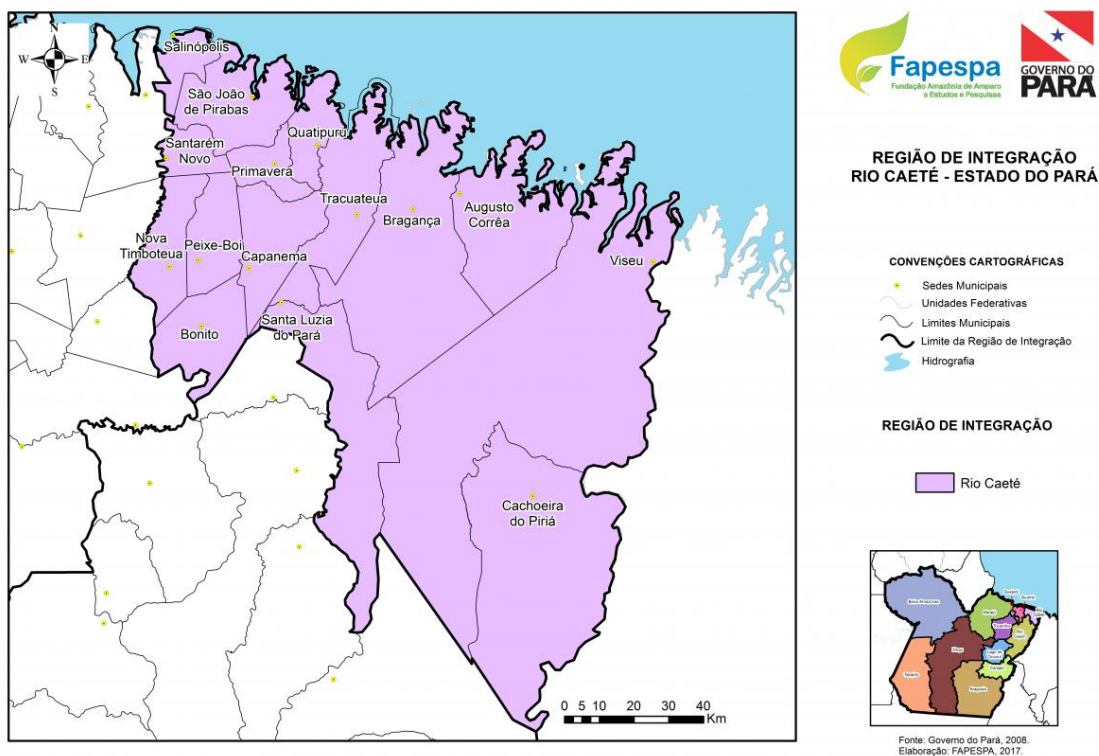
A criação e a instalação do IFPA *campus* Bragança, iniciando suas atividades administrativas e educacionais, deu-se em 20 de outubro de 2008, com sede provisória em uma escola da rede municipal, a “Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Daniel Ramos, enquanto o prédio definitivo estava sendo construído” (IFPA, 2017, p. 29). Na criação, a oferta de cursos do ensino profissional aconteceu por meio de cursos subsequentes<sup>34</sup>, para os concluintes do ensino médio, sendo eles, Aquicultura, Edificações, Eventos, Informática e Pesca, sendo ofertada uma turma por curso, com exceção dos cursos de Edificações e Eventos, que ofertaram duas turmas cada um. Apenas no ano de 2012 é que o *campus* Bragança passou a ofertar os cursos na modalidade ensino médio integrado, sendo os primeiros cursos: Agropecuária, Aquicultura, Edificações, Hospedagem, Informática, Pesca e Petróleo e Gás. Foi aberta uma turma por semestre.

Quanto à sua abrangência, a área de atuação do *campus* reúne dezenove cidades que estão situadas na região do Caeté, atendendo os municípios de Augusto Corrêa, Bonito, Bragança, Cachoeira do Piriá, Capanema, Capitão Poço, Garrafão do Norte, Nova Esperança do Piriá, Ourém, Nova Timboteua, Peixe Boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis, Santa Luzia do Pará, Santarém Novo, São João de Pirabas, Tracuateua e Viseu (IFPA, 2015, p. 02).

**Figura 2:** Mapa da Região do Caeté

---

<sup>34</sup> Modalidade de cursos técnicos para alunos que já concluíram o ensino médio, com cursos variando de um ano e meio a dois anos de duração.



**FONTE:** Governo do Estado do Pará -FAPESPA.

Tendo como área de atuação todos esses municípios, o IFPA *campus* Bragança atende um público de adolescentes e jovens muito diverso, em busca do acesso ao ensino médio integrado. Esses cursos profissionalizantes buscam atender as demandas do desenvolvimento regional, fazendo, assim, do IFPA *campus* Bragança, uma instituição de ensino que tem cada vez mais solidificado sua importância no processo de escolarização e desenvolvimento da região.

O campus oferta quatro tipos de modalidade: o integrado, que são cursos técnicos integrados ao ensino médio; cursos subsequentes, que são cursos técnicos profissionalizantes voltados para os que já concluíram o ensino médio; cursos de graduação, para os que concluíram o ensino médio; e cursos de pós-graduação, para os candidatos com diploma em curso de graduação. Os cursos de pós-graduação compreendem os “programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros” (BRASIL, 1996). Em relação aos cursos ofertados – ensino médio integrado, cursos subsequentes, graduação e pós-graduação – no *campus* Bragança, podemos visualizar o quadro a seguir:

**Quadro 04:** Cursos Ofertados pelo IFPA *campus* Bragança atualmente (2021)

<b>ENSINO MÉDIO INTEGRADO</b>	<b>SUBSEQUENTE</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>
Aquicultura	Agropecuária	Licenciatura em Ciências Biológicas	Especialização em Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável da Amazônia
Desenvolvimento de Sistema	Aquicultura	Licenciatura em Educação do Campo	
Edificações	Edificações	Licenciatura em Física	
Informática	Eventos	Licenciatura em Geografia	
Pesca	Pesca	Tecnólogo em Agroecologia	
Evento- Proeja		Tecnólogo em Gestão Ambiental	

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Com relação ao número de matrículas nos cursos integrados do *campus* Bragança, encontram-se 297 estudantes matriculados, sendo que a maior concentração está nos cursos de Aquicultura, Desenvolvimento de Sistemas e Edificações. Esse número refere-se a todas as matrículas do semestre atual, 2020.1. Esse semestre se deu no cenário da pandemia, teve seu reinício em outubro de 2020 e término em março de 2021. Veja-se a distribuição dessas matrículas por curso/ano:

**Quadro 05:** Quantitativo de alunos matriculados por Curso

<b>Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio</b>	<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>	<b>Total</b>
<b>Aquicultura</b>	41	30	25	96
<b>Desenvolvimento de Sistema</b>	39	37	35	111
<b>Edificações</b>	39	31	20	90

**FONTE:** Quadro elaborado pelo autor com base nas informações do SIGAA/IFPA (2020)

Sobre a oferta desses cursos, há que ponderar que os de Aquicultura, Desenvolvimento de Sistemas e Edificações têm sido ofertados anualmente. Já os cursos de Informática e Pesca tiveram a oferta retomada a partir do semestre 2021.1, com 40 vagas cada. Destaca-se também que o curso de Edificações funciona em tempo integral, sendo este um dos motivos que nos

levou a escolher o curso para realização da pesquisa, envolvendo os estudantes da turma de 2º ano, que, nesse contexto da pandemia, conta com 18 discentes do sexo feminino e 13 do sexo masculino.

Considerando a gama de diversidade dos municípios que estão na área de atuação do IFPA *campus* Bragança, vale ressaltar, também, que o mesmo,

[...] está comprometido com as exigências socioeconômicas, culturais e tecnológicas dos seus alunos, num processo de integração com o sistema de produção e no desenvolvimento regional, assumindo um papel de referência educacional, científica e tecnológica (IFPA, 2013, p. 13).

Atentando-nos para os cursos técnicos integrados supracitados, podemos perceber que as ofertas desses cursos, pelo *campus* Bragança, estão, de certa maneira, voltadas para os desenvolvimentos de alguns dos arranjos produtivos locais, com vistas ao fortalecimento desses núcleos produtivos. Nesse intuito, apresentamos abaixo os respectivos Arranjos Produtivos Locais (APL)<sup>35</sup>, com base na tabela disponibilizada pela Rede Observatório do Mundo do Trabalho, do Instituto Federal do Pará, que foi construída a partir dos Arranjos Produtivos já mapeados pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, com apoio do Grupo de Trabalho permanente local, tendo sido mapeados 31 APLs no estado do Pará. Esses dados referem-se aos anos 2016 e 2017. Destacamos, aqui, os APLs que têm relação com os cursos ofertados pelo *campus* Bragança, bem como a sua área de abrangência.

**Quadro 06:** Arranjos Produtivos Locais da área de atuação do *campus*

ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS	MUNICÍPIOS	MUNICÍPIO SEDE
<b>Apicultura do nordeste paraense</b>	Capitão Poço/ Nova Esperança do Piriá/ Garrafão do Norte/ Nova Timboteua/ Ourém/ Primavera/ Quatipuru Augusto Corrêa/ Salinópolis/ Santarém Novo/ São João de Pirabas/ Tracuateua Bragança/ Capanema	CAPITÃO POÇO
<b>Construção Naval</b>	São João de Pirabas Salinópolis/	BELÉM

<sup>35</sup> Segundo o Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços (MDIC), Arranjos Produtivos Locais (APLs) são aglomerações de empresas e empreendimentos localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva, algum tipo de governança e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/index.php/competitividade-industrial/arranjos-produtivos-locais>. Acesso em julho de 2019.

<b>Ovino e Caprino</b>	Santarém Novo/ Capanema/Nova Esperança do Piriá/ Nova Timboteua/ Ourém Tracuateua/ Peixe-Boi/ Garrafão do Norte/ Viseu/ Augusto Corrêa/ Bragança/ Capitão Poço Primavera/ São João de Pirabas/ Quatipuru/ Salinópolis	CASTANHAL
<b>Pesca e Aquicultura de Bragança</b>	Bragança/ Quatipuru/ Tracuateua/ Augusto Corrêa	BRAGANÇA
<b>Produtos Florestais Não Madeireiros</b>	Bragança/ São João de Pirabas/ Nova Timboteua Ourém/ Tracuateua/ Santa Luzia do Pará/ Augusto Corrêa/ Santarém Novo/ Cachoeira do Piriá/ Capanema/ Nova Esperança do Piriá/ Capitão Poço/ Peixe-Boi Garrafão do Norte/ Primavera/ Viseu/ Quatipuru/ Salinópolis	BELÉM

**FONTE:** Quadro elaborado pelo autor, com base com base nas informações da Rede OMT do IFPA (2021)

Observando esses Arranjos Produtivos Locais, podemos perceber dois que se relacionam aos cursos ofertados pelo *campus*: aos cursos de Aquicultura e Pesca, liga-se o arranjo produtivo do cultivo de peixes, mariscos etc., e, ao curso de Edificações, liga-se o arranjo produtivo de construção naval. Assim, dos cinco arranjos produtivos locais que incidem na área de abrangência do *campus*, para somente dois deles há cursos ofertados, ficando de fora a oferta de algum curso que poderia direcionar os arranjos da Apicultura, de Ovinos e Caprinos e de Produtos Florestais não madeireiros. Em breve tessitura, apresentamos o contexto em que se deu a pesquisa empírica no curso técnico integrado de Edificações, em uma turma matriculada na disciplina de filosofia, componente esse que passamos a situar no contexto do curso no IFPA *campus* Bragança.

#### **4.2 Filosofia e IFPA *campus* Bragança**

Nesse capítulo, pontuaremos de maneira breve o lugar do componente de filosofia nos cursos de formação do IFPA *campus* Bragança, trazendo para essa visualização como está organizada a matriz curricular do ensino médio integrado desde 2012, com vistas à apreensão do contexto da prática em sala de aula, principalmente nesses tempos de ensino em pandemia. Temos em vista, também, a percepção, nesse dispositivo pedagógico – a matriz curricular –,

das influências do pensar tecnicista<sup>36</sup> na organização do desenho curricular e na composição e espaço dos componentes curriculares, em particular no de filosofia.

O IFPA *campus* Bragança, sendo uma instituição pública de ensino, segue as diretrizes, normas e leis que regem a educação brasileira. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino de filosofia se faz presente como componente curricular dos cursos integrados devido à Lei 11.684, 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. É, também, preciso considerar o contexto da reforma do ensino médio, advinda com a MP 746/2016, aprovada como Lei 13.415/2017: dentre o conjunto das alterações impostas, está a retirada do ensino de filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio. Essa Lei alterou outras disciplinas do currículo da educação básica, como aconteceu com a disciplina de filosofia, que passou de disciplina obrigatória a conteúdos e práticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>37</sup>. Assim, passaremos a verificar como o ensino de filosofia foi e está sendo organizado desde do início das atividades com o ensino médio integrado.

A presença da filosofia na matriz curricular dos cursos de ensino médio integrado do *campus* Bragança está indicada em documentos como as Resoluções<sup>38</sup> nº 099/2012, nº 187/2014, nº 130/2015 e a de nº 004/2016, que tratam das matrizes curriculares dos cursos de Hospedagem, Aquicultura, Edificações e Agropecuária, e que garantiram a presença da filosofia nesses cursos, devido ao momento histórico em que havia legislação específica para o ensino de filosofia no currículo da educação básica brasileira, em função da vigência da Lei nº 11.684/2008. Nas matrizes desses cursos, o componente está presente nos três anos do ensino médio com uma (01) hora-aula semanal, totalizando uma carga horária que sofreu variação entre os anos de 2012 a 2016, oscilando de 160h/a para 192h/a. No caso específico da matriz curricular do curso técnico em Agropecuária, por exemplo, o ensino de filosofia, no ano de sua oferta, estava nos três anos do ensino médio, com diferença de carga horária (no primeiro ano, teve duas horas-aulas semanais e, nos demais, somente uma).

---

<sup>36</sup> O pensar tecnicista se refere a uma visão que se pauta no imediato e que, no caso da educação, deve privilegiar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, em detrimento de um pensar problematizador, crítico e até mesmo holístico da realidade e de uma formação integral do ser humano.

<sup>37</sup> A BNCC do ensino médio recebeu sua homologação pelo Ministro da Educação do governo Michel Temer, no dia 14 de dezembro de 2018. Conforme informações no site do Ministério da Educação, “a BNCC está completa, com a definição dos conteúdos que todos os alunos têm o direito de aprender no decorrer do percurso escolar” (BRASIL, 2018).

<sup>38</sup> As resoluções citadas (nº099/2012; nº 187/2014; nº 130/2015 e a de nº 004/2016) se referem aos Projetos Pedagógicos dos cursos técnico, a saber Hospedagem, Aquicultura, Edificações e Agropecuária na qual apresentam na sua íntegra a matriz curricular dos seus respectivos cursos.



Outro dado importante sobre a carga horária do componente curricular do ensino de filosofia é que, a partir de 2017, as matrizes curriculares dos cursos integrados (Aquicultura, Desenvolvimentos de Sistemas, Edificações e Pesca) passaram a contemplar uma carga horária de duas 02 horas semanais, diante da anterior, que era apenas de 01 hora. Atualmente, totaliza 240 horas aulas, distribuídas em 06 semestres. Nessa nova matriz, houve, também, mudança na oferta do componente curricular, que deixou de ser ofertada anualmente, para ser semestral.

Já sobre o contexto da reforma do ensino médio, tem-se um movimento da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFPA na elaboração de um documento normativo intitulado *Documento Base: Estratégias para Fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Contexto da Lei 13.415/2017*, apontando para a flexibilização da presença do componente de filosofia, tirando seu caráter obrigatório, com possibilidade de não comparecer na matriz curricular do curso que entender não ser necessário esse ensino. Consta no Documento Base:

A Lei 13.415/2017, ao fazer esta proposição, torna sem efeito a Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio, e a Instrução Normativa Nº 01/2014, que, internamente, normatizou a inclusão destas duas disciplinas em todos os anos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, pois tínhamos cursos com duração de 4 (quatro anos). Diante desta mudança, para os currículos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que forem atualizados ou criados a partir de 2018, temos as seguintes recomendações: Os componentes curriculares Sociologia e Filosofia continuarão sendo ofertados nos currículos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como disciplinas, porém não será obrigatória a oferta em todos os anos do Ensino Médio. Estes dois componentes curriculares poderão ser agrupados e ofertados como uma única disciplina, disciplinas distintas, todas no mesmo ano ou em anos distintos, de acordo com o desenho de integração planejado para o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (IFPA, 2018, p. 10).

Com base na proposta da PROEN/IFPA, percebe-se a influência dos grandes retrocessos que a MP 746/16 (posterior Lei 13.415/2017) representou, na questão de proibição e retirada de componentes do currículo. O retrocesso no processo formativo do IFPA, bem como na trajetória da disciplinarização do ensino de filosofia no campo da formação da educação profissional, representa bem como essa medida vai ao encontro das diretrizes advindas das políticas de reforma de ensino médio que entraram em vigor a partir da aprovação da Lei da reforma, bem como da própria instituição de ensino do IFPA.

Um fato que chama atenção, também, é a abertura que se deu para uma possível tentativa de agrupar os dois componentes curriculares (Filosofia e Sociologia) em uma única disciplina. Essa situação recoloca, no cenário da prática docente, um docente atuando na ação do ensino com conhecimentos de outra área diferente da de sua formação inicial. Uma docência

nessa perspectiva confronta a ideia de formação integral, podendo criar impasses até mesmo na política de contratação de docentes.

Ao normatizar sobre a desobrigatoriedade do componente curricular de filosofia, atribuiu-se ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) a responsabilidade, dentre outras coisas, de conduzir a elaboração e atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), incluindo ou não o ensino de filosofia. Nessas modificações, expressas nos documentos oficiais do IFPA, que estão sendo colocadas em prática de forma aligeirada, encontramos, mais uma vez, a questão da disputa curricular em torno da garantia de espaço das disciplinas básicas que deverão compor o currículo nos três anos dos cursos integrados. Com a entrada em vigor da Resolução nº 005/2019 do CONSUP/IFPA, veio a limitação de componentes curriculares, definindo-se um total de 16 componente anuais e 08 semestrais. Na visualização da consequência dessa limitação, podemos destacar o caso do curso técnico em Informática que, a partir do ano 2021, passou a ofertar o ensino de filosofia somente no 1º. ano, com 3 aulas semanais, totalizando, assim, uma carga horária de 120 horas-aulas, como bem explicitamos no Quadro 07:

**Quadro 07:** Matriz<sup>39</sup> do Curso Técnico em Informática- Disciplinas Básicas

Áreas do Conhecimento	Disciplinas ou Componentes Curriculares	1º ANO	2º ANO	3º ANO	Nota/ Conceito
Linguagens e Códigos	Artes	2	-	-	N
	Educação Física	2	2	-	N
	Língua Portuguesa	2	2	2	N
	Redação	-	1	2	N
	Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	N
	Língua Estrangeira (Espanhol)**	2	2	2	N
	Libras**	2	2	2	N
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	-	2	N
	História	2	2	-	N
	Sociologia	-	3	-	N
	Filosofia	3	-	-	N
Ciências da Natureza	Biologia	-	2	2	N
	Física	2	3	3	N
	Química	2	2	-	N
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	3	N

**FONTE:** Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

<sup>39</sup> Na matriz do curso técnico em Informática, como se pode perceber, há duas disciplinas ou componentes curriculares que estão com dois asteriscos: tratam-se disciplinas optativas, como se refere o próprio PPC.

Entretanto, no curso técnico de Pesca, o componente curricular de filosofia será ofertado em dois anos: no 2º ano, com duas aulas semanais, e no 3º ano, com três aulas semanais, chegando a uma carga horária total de 200 horas-aula. Vejamos o Quadro a seguir, sobre a distribuição carga horária/ano:

**Quadro 08:** Matriz Curricular Técnico em Pesca Integrado/ Disciplinas Básicas

Áreas do Conhecimento	Disciplinas ou Componentes Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano	CH TOTAL		N/C
		CHR	CHR	CHR	CHR	CHA	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	67,00	100,00	100,00	267,00	320	N
	Língua Estrangeira (obrigatório Inglês)	100,00			100,00	120	N
	Artes	100,00			100,00	120	N
	Educação Física	67,00	67,00	67,00	201,00	240	N
	Libras (opcional)		67,00		67,00	80	N
	Língua Estrangeira (opcional Espanhol)		67,00		67,00	80	N
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Sociologia		67,00	100,00	167,00	200	N
	Filosofia		67,00	100,00	167,00	200	N
	História	100,00	67,00		167,00	200	N
	Geografia	100,00	67,00		167,00	200	N
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	67,00	100,00		167,00	200	N
	Química		67,00	100,00	167,00	200	N
	Física		67,00	100,00	167,00	200	N
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	100,00	67,00	100,00	267,00	320	N

**FONTE:** Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Pesca Integrado ao Ensino Médio

Esses dois exemplos revelam bem como o componente curricular de filosofia passou a configurar na matriz atual, após a reforma do ensino médio: percebe-se a diminuição da carga horária, em relação às matrizes curriculares de 2017, que perfaziam 240 aulas, passando, a partir das novas orientações da Proen/IFPA, para uma oscilação de carga horária do ensino de filosofia entre 120 a 200 horas-aulas para a disciplina, com cursos em que a disciplina terá uma carga horária maior e, em outros, menor.

Quanto à organização do componente curricular do ensino de filosofia no IFPA *campus* Bragança, a disciplina, na matriz curricular do curso de Edificações, está organizada conforme a Resolução 336/2017<sup>40</sup>, ofertada em regime semestral, com 40 horas-aulas, sendo 2

<sup>40</sup> A resolução em questão se refere a atualização do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações, na forma de oferta integrada, na modalidade presencial, ofertado no âmbito do Campus Bragança deste Instituto

horas semanais. Porém, a partir do estado pandêmico do Covid-19, as aulas no *campus* Bragança estão sendo desenvolvidas de maneira remota. Diante disso, houve alterações na organização das disciplinas, sendo que a de filosofia, passou a ter 08 aulas semanais, divididas em dois dias na semana. Sendo assim, as aulas de filosofia, na turma de Edificações do 2º ano, aconteceram às terças-feiras, no período matutino, e às quintas-feiras, no período vespertino, conforme estabelecido pela *Ata N° 06/2020 da reunião extraordinária do Colegiado do Curso técnico de Edificações com professores, realizada no dia 22 de dezembro de 2020* (ver Ata no anexo), na qual se tratou da reorganização do calendário para o período da Pandemia do Covid-19.

Esse cenário, de redução da presença do componente de filosofia na educação básica, não é novo. A título de exemplo, recuamos aos idos dos anos de 1930, quando o ensino médio sofreu duas reformas, a primeira em 1931 e a outra em 1942, que provocaram mudanças significativas para a disciplina. Conforme expressa Gallina (2000), no texto *A Disciplina de Filosofia e o Ensino Médio*:

O apogeu do Ensino Médio nesse período pode ser atribuído a três fatores básicos, a saber: 1) o incentivo para a formação técnico-profissional, 2) o aumento considerável do número de bibliotecas e 3) a campanha desenvolvida pelos defensores da “Escola Nova” campanha em prol do fortalecimento do ensino básico e da estruturação de sua natureza. Entretanto, mesmo com a ascensão de um pensamento que valorizava a questão da consciência social do homem, a edição de decretos e portarias, visando a reformulação do Ensino Médio, atingiu diretamente o ensino de filosofia que, gradativamente, perdia importância no âmbito escolar. Com o passar dos anos e com a edição de decretos e portarias, a filosofia ainda era mantida como disciplina obrigatória, porém com a carga horária reduzida. Mesmo as poucas aulas que restaram desde o início do processo das reformas foram marcadas por conteúdos genéricos, ou pela inclusão de conteúdos relativos à psicologia. Essa despreocupação com a especificidade da disciplina de filosofia estava ancorada num processo mais geral. A reforma do Ensino Médio privilegia mais os aspectos burocráticos e legalistas do que propriamente pedagógicos (GALLINA, 2000, p. 39).

Diante das considerações de Gallina (2000), pode-se perceber que o contexto da reforma do ensino médio na década de 1930 tem semelhança com a dos tempos atuais, no sentido de privilegiar a inserção do estudante no desenvolvimento de uma profissionalização, em um itinerário formativo em que a presença do ensino de filosofia parece não ser importante. Daí a mudança rumo ao retrocesso formativo.

Esse novo itinerário formativo que consta na proposta da BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018) se refere, por exemplo, sobre a obrigatoriedade de “estudos e práticas de

---

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, que foi aprovado pelo presidente do Conselho Superior do IFPA, em 12 de julho de 2017.

educação física, arte, sociologia e filosofia”, mas não fala em filosofia como um componente curricular ou disciplina. Também não preconiza que esses estudos e práticas estejam presentes em todos os anos do ensino médio, como se deixa claro na Lei, por exemplo, a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos do ensino médio, e com grande carga horária nesse nível de escolarização.

Essa nova legislação educacional do ensino médio, no cenário da educação integrada, ao romper com o modelo disciplinar e não fundamentar a propriedade epistemológica dos diversos ramos do conhecimento, desenha um itinerário formativo de empobrecimento do valor educacional do ensino médio, ao submetê-lo a uma lógica de formação fundada em uma epistemologia das competências e habilidades, que se apresenta como uma roupagem do neotecnicismo na educação.

Nessa lógica epistêmica das competências e habilidades, no que tange à sua compreensão, aproximamo-nos de Heidegger (2008a) e sua reflexão sobre a técnica, que possibilita enxergar esta imposição formativa como calcada em uma concepção da técnica que ordena todo um modo de pensar e que invade também o âmbito educacional no modo de ensinar. Nesse sentido, Heidegger (2008a) nos alerta que a técnica vigente aponta para um desvelar que se caracteriza como “exploração que impõe à natureza” (HEIDEGGER, 2008a, p. 19) e torna o homem disponível a esse modo de pensar que, além de explorar a própria natureza, adentra no campo da educação, fazendo com que a educação esteja disponível para servir àquela exploração. Desse modo, a educação privilegia uma formação que se volta para uma perspectiva de adquirir habilidades e domínio de técnica, com vistas à exploração do ambiente e da natureza.

Essa racionalidade técnica/tecnológica serve aos pressupostos de um modelo societário do capitalismo e, por conseguinte, atua como um instrumento de coisificação da natureza e do próprio homem, que são organizados e manuseados como meros materiais que servem a todos os fins e propósitos. Ou seja, a reprodução da vida social e material passou a incluir a utilização técnica da natureza e do próprio homem. No cenário formativo escolar, a possibilidade de superação da racionalidade técnica/tecnológica, em prol da emancipação humana por meio de uma educação voltada para reabilitação da formação crítica, requer que, no desenho curricular, haja presença sólida da filosofia e do seu ensino, para de fato criar e fomentar as condições para uma transformação qualitativa dessa formação.

Esse saber técnico que invade e está fortemente presente no âmbito educacional consiste em um saber operatório que condiciona o homem a pensar sempre no imediato. Por isso, a educação nos tempos atuais, a partir das concepções vigentes nessas instituições, tende

a pensar esse imediato como uma única via do formar, esquecendo-se da formação humana integral. Composto o cenário desse “lugar” do ensino de filosofia na educação profissional, passamos, a seguir, para as trilhas teórico-metodológicas da pesquisa desenvolvida no curso técnico de Edificação.

#### **4.3 Consideração sobre o Itinerário Metodológico da Pesquisa e a Tessitura do Resultado**

O desenvolvimento teórico-metodológico desse estudo circunscreve uma abordagem qualitativa, que se relacionou com a ideia da fenomenologia hermenêutica heideggeriana no sentido de apreender e compreender o sujeito dessa escuta, no mundo da sala de aula do ensino de filosofia. A pesquisa qualitativa nos possibilita uma aproximação ao lugar de estudo, bem como ao fenômeno estudado, levantando uma série de problemas e reflexões sobre eles.

Apreender a escuta dos discentes do curso de Edificações é o objetivo principal desse estudo, no intuito de analisar a prática docente de ensino de filosofia na educação profissional integrada do IFPA *campus* Bragança, a partir dessa escuta dos discentes. Nesse sentido, o fenômeno na pesquisa qualitativa “pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisada numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21). Assim, o pesquisador deve ter a postura de abertura para compreender o fenômeno, não de uma única maneira, mas de uma forma que vise a compreensão da totalidade, a partir das pessoas envolvidas, levando em consideração todas as perspectivas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa como relevantes, sem excluir ou fazer escolhas dos pontos de vista emergidos no estudo.

Segundo Godoy (1995), uma pesquisa qualitativa pode ter vários caminhos diferentes para a construção do conhecimento, como, por exemplo: pesquisa documental, estudo de caso, etnográfica. Nesta pesquisa, que denominamos de qualitativa, impôs-se um itinerário que perpassou pelos caminhos das abordagens metodológicas da pesquisa bibliográfica, documental e do estudo de caso. Entre os procedimentos adotados, destacamos o levantamento bibliográfico, tendo em vista a obtenção de informações sobre a escuta e a prática docente no ensino de filosofia no ensino médio integrado.

Nesse itinerário metodológico da pesquisa documental, Godoy (1995) salienta que a mesma constitui “uma rica fonte de dados” (GODOY, 1995, p. 21), em que se registram aspectos da vida de um determinado grupo ou sociedade. Quanto à sua adoção, Godoy (1995) apresenta três vantagens:

Permite o estudo de pessoas às quais não temos acesso físico, porque não estão mais vivas ou por problemas de distância;

Os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação e;

A pesquisa documental é também apropriada quando queremos estudar longos períodos de tempo, buscando identificar uma ou mais tendências no comportamento de um fenômeno (GODOY, 1995, p. 22).

Essas vantagens, apontadas por Godoy (1995), enfatizam mais ainda a pesquisa documental como fonte de dados, que o pesquisador pode utilizar para conhecimento do fenômeno investigado. Outro elemento importante da pesquisa documental se dá na análise de conteúdo, que, por sua vez, dispõe de três aspectos, a saber: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. No primeiro aspecto, Godoy (1995) alerta que a escolha “não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses”, que o pesquisador busca investigar.

Assim, se deve levar em consideração os documentos que melhor possibilitam compreensão do objeto pesquisado. Outro aspecto é o acesso aos documentos oficiais que apresentam maior possibilidade de fornecer informações em relação aos documentos pessoais. Por outro lado, quando o pesquisador trabalha com documentos não-pessoais, torna-se mais fácil adquirir uma grande amostra. Já o pesquisador que fará uso de documentos pessoais geralmente opta por uma pequena amostragem ou casos, que serão estudados em profundidade (GODOY, 1995, p. 23). O autor faz questão de enfatizar que, no acesso a documentos oficiais, é perceptível uma maior possibilidade de amostra, do que nos pessoais. Nesse caso, quando o pesquisador fizer uso deles, deverá optar por uma pequena amostragem, quando quiser estudar um caso em profundidade.

Quanto ao procedimento de análise do conteúdo, o autor alerta que "o pesquisador deverá se preocupar com a codificação e a análise dos dados" (GODOY, 1995, p. 23), no sentido de desvendar as informações contidas nos dados/conteúdo, uma vez que, ao se elaborar um documento, se quer transmitir uma mensagem a determinada pessoa/grupo ou mesmo a uma sociedade.

Sobre a análise do conteúdo, Godoy (1995), com base nas ideias de Bardin, contidas na obra *Análise de Conteúdo*, adverte que há três fases fundamentais: “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados" (BARDIN, 1977 *apud* GODOY, 1995, p. 24). Na primeira fase, o pesquisador faz uma aproximação prévia da documentação que pretende investigar, para assim perceber quais os documentos que possibilitarão melhor compreensão

para a questão investigada, ou seja, trata-se de um primeiro contato com a documentação, leitura e escolha do mesmo, que deve considerar a fundamentação teórica escolhida. A exploração do material, “nada mais é do que o cumprimento das decisões tomadas anteriormente. [...] caberá agora ao pesquisador ler os documentos selecionados, adotando, nesta fase, procedimentos de codificação, classificação e categorização” (GODOY, 1995, p. 24). Sobre a última fase, o autor relata que:

Apoiados em resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Utilizando técnicas quantitativas e/ ou qualitativas, condensará tais resultados em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, conforme indicado anteriormente, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra (GODOY, 1995, p. 24).

Depois de passar por todas as etapas de coleta de informações, o pesquisador deverá, a partir da análise e interpretação dos dados, construir o resultado, na busca de estabelecer padrões, tendências ou relações implícitas, visando compreender o sentido por trás das informações coletadas. Nesse sentido, manuseamos referências bibliográficas sobre a educação profissional, os documentos curriculares sobre o ensino de filosofia; na análise desses documentos, recorreremos ao estudo de Maurice Tardif sobre modelos de ações que estruturam e orientam a prática docente e aproximamo-nos, na medida do possível, de ideias e algumas categorias do filósofo Martin Heidegger. Ao recorrer às ideias de Martin Heidegger, tivemos o intuito de pensar a ideia do aprender filosofia e, conseqüentemente, jogar mais luz sobre o ensinar filosofia na educação integrada.

No que se refere à abordagem do estudo de caso, ele é caracterizado “como um tipo de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analise profundamente” (GODOY, 1995, p. 25). Desse modo, a unidade-caso, no âmbito desse estudo, foram as percepções dos discentes do 2º. ano do curso técnico integrado em Edificações, apreendendo a escuta discente em relação à prática docente no contexto de sala de aula. Porém, devido ao estado de pandemia, decretado desde março de 2020, o contexto da sala de aula sofreu alteração, passando a ser uma sala de aula em ambiente virtual, mediada pela plataforma do *Google Meet*. O estudo de caso

[...] tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (GODOY, 1995, p. 25).



Essa trilha teórico-metodológica balizou-se pelas seguintes problemáticas de pesquisa: como os discentes do curso de Edificações percebem e se expressam sobre a prática docente do professor de filosofia? E como essas percepções podem auxiliar a pensar a prática docente de filosofia? O fenômeno investigado foi a escuta discente sobre a prática docente no ensino de filosofia, no curso técnico integrado em Edificações. Considerando que o estudo de caso se define como uma tipologia de estudo que “é de caso único que se refere a um indivíduo, um grupo, um fenômeno etc.” (GIL, 2018, p. 107), circunscrevemos aqui um grupo de discentes.

No tocante a técnicas de coleta de dados, utilizamos questionários via *Google Forms*, observação sistemática para descrever os aspectos decorrentes do contexto de sala de aula virtual e análise dos documentos oficiais referentes à política de formação do IFPA *campus* Bragança, buscando apreender as orientações que os documentos imprimem sobre o ensino e a prática docente do professor de filosofia. Por último, a análise e interpretação dos dados e a redação do relatório.

Perseguir essas trilhas metodológicas visava trazer para a cena do esclarecimento a compreensão da escuta discente, cujo intuito é contribuir com a reflexão sobre a prática docente no ensino de filosofia, com vista à ampliação da compreensão do modo como a filosofia está sendo ensinada e aprendida no ensino médio integrado.

Trazer para a reflexão a escuta significou a abertura de um caminho valioso, tanto para ouvir os discentes em suas percepções, quanto para aproximar de uma escuta propriamente filosófica, além de pautar a reflexão sobre a experiência docente. Ressaltou também a importância e a complexidade do ensino de filosofia, bem como desta área de saber no contexto do ensino médio integrado.

Considerando que a ensinabilidade de filosofia perpassa (e ultrapassa) as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, equacionar as questões relativas a essa disciplina e às problemáticas do cotidiano é, portanto, tarefa difícil, mas extremamente necessária, quando se trata da ação de ensinabilidade e de sua apreensão nesse exercício de pesquisa no ensino de filosofia. A tessitura desse exercício do pesquisar o ensino é o que passamos a apresentar.

#### **4.4 As Etapas do Itinerário da Pesquisa e a Tessitura dos Resultados: escuta discente sobre a prática docente**

Os primeiros passos nessa caminhada da experiência deram-se durante o segundo semestre de 2020, com a aproximação junto à turma do 2º. ano do curso técnico integrado em

Edificações, inteirando-os sobre a pesquisa e convocando-os a participar desse estudo sobre a escuta de discentes do *campus* do IFPA de Bragança, do curso técnico integrado ao ensino médio. Nesta etapa da pesquisa, procedemos à escolha dos sujeitos que fariam parte da pesquisa, a turma do 2º ano, que tinha 31 estudantes matriculados na disciplina de filosofia. O grupo era composto por 13 estudantes do sexo masculino e 18 do sexo feminino.

A princípio, apresentamos a proposta da pesquisa e convidamos os que tinham interesse de fazer parte dela. Esse contato-convite deu-se no dia 22 de dezembro de 2020. De imediato, somente um discente demonstrou interesse em participar. No primeiro dia de aula virtual, no dia 05 de janeiro de 2021, reiteramos o convite para participar da pesquisa, pois, nesse dia, a turma contava com a participação de apenas 14 estudantes, dos 31 discentes matriculados. Desse segundo convite, apresentaram-se sete discentes, que se dispuseram a participar.

No intuito de aumentar o grupo de estudantes na pesquisa, passei a fazer contato individualmente, via aplicativo de mensagens instantâneas (*Whatsapp*). Houve o convencimento de mais cinco discentes, totalizando um grupo de 11. Esse grupo inicial de 11 discentes, com o decorrer do desenvolvimento das aulas e da pesquisa, acabou se reduzindo a somente 5<sup>41</sup> alunos que, de fato, deram retorno aos termos de consentimento livre e esclarecido. Depois da escolha dos participantes, deu-se início à caminhada de aplicação do questionário, via *Google Forms*, com o objetivo de construir um perfil sobre os sujeitos da pesquisa, no que tange aos aspectos socioeconômicos e sobre a percepção dos discentes sobre a prática docente no contexto do ensino de filosofia no curso em questão.

Em relação à aplicação do questionário, atentamos às ponderações de Oliveira (2010), que afirma:

Pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo de qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais (OLIVEIRA, 2010, p. 83).

Nesse sentido, o questionário foi um instrumento que auxiliou na coleta de informações relevantes para essa pesquisa. Já a terceira etapa da caminhada da pesquisa foi de aplicação da sequência didática (SD), para experimentar formas de ensinar e escutar os discentes sobre essa experiência, seguida da avaliação dessas sequências, a partir dessa escuta. Vale

---

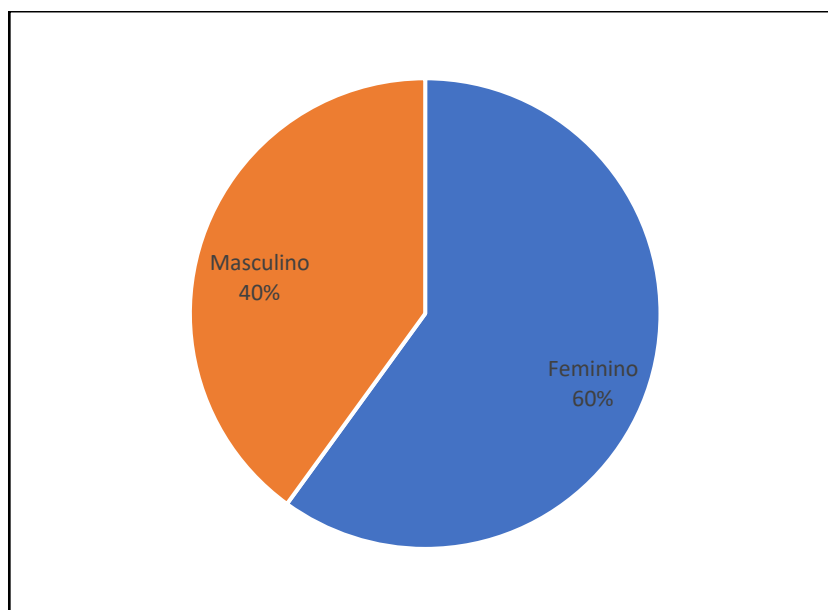
<sup>41</sup> Vale ressaltar que, dos 5 participantes da pesquisa, um não respondeu o questionário de avaliação sobre a sequência didática que foi aplicada.

ressaltar que a aplicação da SD ocorreu nos dias estabelecidos para o desenvolvimento da aula da disciplina de filosofia, utilizando-se da plataforma *Google Meet*, totalizando 4 horas-aulas. Na quarta etapa, deram-se a análise e a interpretação dos dados que foram coletados por meio do formulário do *Google Forms*.

Após coligir os dados da pesquisa, passamos à tessitura das análises. A priori, fazemos uma ressalva sobre a fase de concepção e planejamento da pesquisa: a previsão do *lócus* da sua realização era a de uma pesquisa presencial, em sala de aula de filosofia do curso do IFPA *campus* Bragança, com os discentes da turma do 2º ano do curso de Edificações. Entretanto, devido ao estado de pandemia de Covid-19, tal plano não foi possível, forçando-nos a adaptar a pesquisa ao formato de ensino remoto, não presencial. Neste caso, foi utilizada a plataforma do *Google Meet* para aplicação da sequência didática e o formulário do *Google Forms* para a coleta de dados, junto aos 5 discentes que continuaram participando do estudo.

Considerando esse grupo de voluntários que se dispuseram a participar da pesquisa, apresentamos o perfil dos discentes, iniciando pelo gênero, indicando o quantitativo masculino e feminino, como se pode verificar a partir dos gráficos e quadros apresentados abaixo:

**Gráfico A:** Gênero dos entrevistados

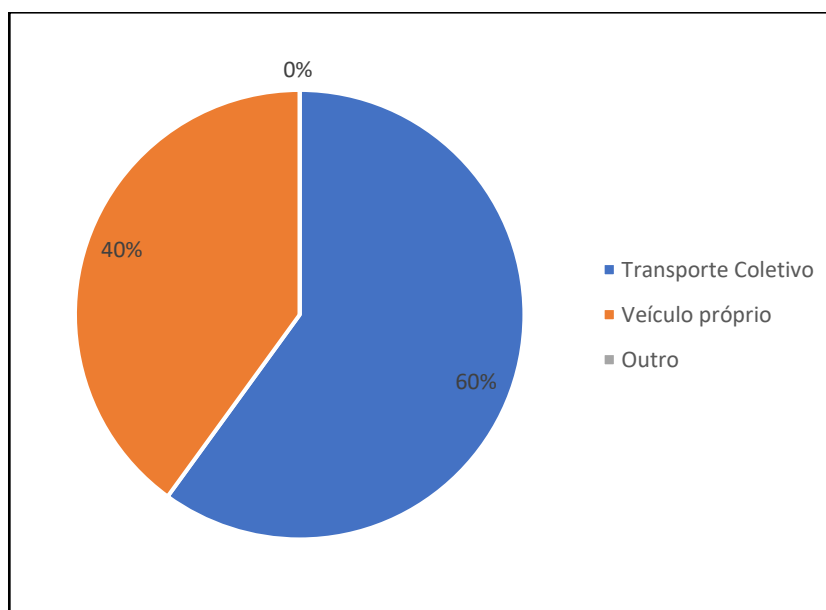


**FONTE:** Elaboração do autor, 2021.

Percebe-se, no Gráfico A, que os entrevistados são majoritariamente formados pelo sexo feminino, na média de faixa etária de 16,8 anos, tendo predominância de cor/raça autodeclarada parda. Cerca de 60% desse grupo mora na cidade sede do IFPA *campus* Bragança, enquanto 40% moram na área de abrangência do *campus*. 80% têm residência própria localizada na zona urbana e os demais 20% vivem de aluguel.

Antes da pandemia, 50% dos discentes que moram nos municípios da área de abrangência do *campus* perfazia o percurso de ir todos os dias para assistir às aulas e voltava para casa; a outra metade residia no município sede do Instituto, morando com parentes. Considerando, principalmente, os não residentes, os discentes que moram na área de atuação, indagamos sobre o meio de transporte que utilizavam para se deslocar para o Instituto Federal e tivemos a seguinte realidade:

**Gráfico B:** Meio de transporte



**FONTE:** Elaboração do autor, 2021.

Em relação ao transporte utilizado pelos estudantes para se deslocar para o Instituto Federal, pode-se perceber que, no gráfico B, o meio mais utilizado pelo grupo é o transporte coletivo, com 60% de usuários, seguido de 40% que utilizam veículos próprios. Quando se observa o universo dos discentes residentes em Bragança, o percentual de quem utiliza o transporte coletivo chega a 67%, em relação aos que usam outros meios para se locomover. Por outro lado, para os estudantes que moram fora da sede do *campus*, essa realidade é bem diferente, temos metade que usa o transporte coletivo, e outra metade usa outros meios para se locomover para o Instituto Federal.

Sobre o perfil de escolarização do grupo participante do estudo de caso, de acordo com o Quadro 09, 80% cursaram o ensino fundamental na escola pública e os outros 20% em escola pública e privada.

**Quadro 09:** Onde cursou o Ensino Fundamental

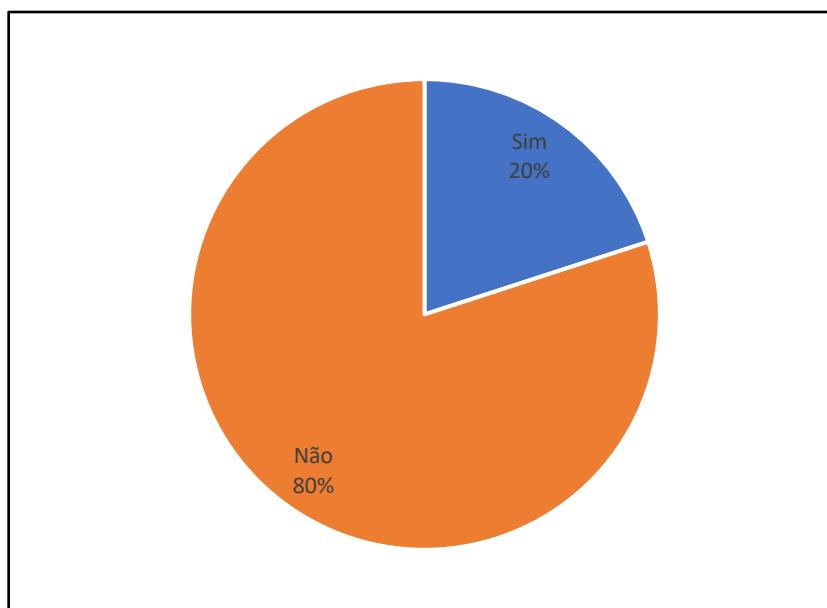
Onde cursou o ensino fundamental	Nº	%
<b>Todo na Escola Pública</b>	4	80
<b>Todo na Escola privada</b>	0	0
<b>Parte em Escola pública e em Escola Privada</b>	1	20
<b>Total</b>	5	100

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Outro ponto indagado na pesquisa, já considerando o contexto do ensino remoto, referiu-se às ferramentas tecnológicas e acesso à internet, ao computador, o acesso à internet em casa e quais meios eram utilizados para participação nas aulas remotas, questões essas que passaram a fazer parte do cenário educacional devido ao estado de pandemia de Covid-19, em que as instituições de ensino tiveram de adequar o trabalho do ensinar à modalidade remota ou à distância. Assim, os gráficos C, D e E representam um panorama desse cenário.

No que tange ao acesso às ferramentas tecnológicas, temos a seguinte realidade:

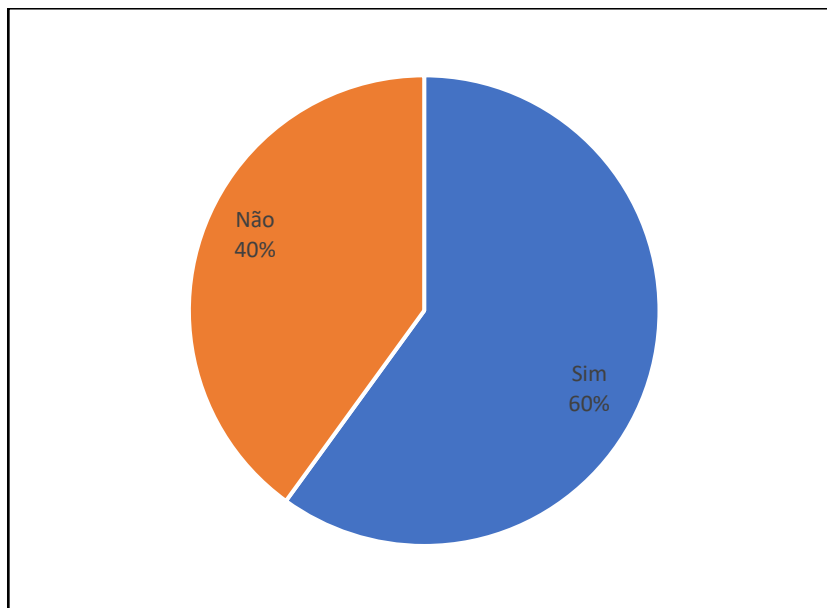
**Gráfico C:** Possui computador em casa?



**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Os discentes foram perguntados se tinham, em casa, um computador. O que se pode observar, no Gráfico C, é que 80% deles não têm, enquanto 20%, que equivale a 1 discente, tem computador em casa. Realidade preocupante para o desenvolvimento e acompanhamento do ensino remoto, uma vez que os discentes, não dispondo da ferramenta, certamente terão mais dificuldade para o acompanhamento das aulas remotas, bem como para a realização das atividades. Quanto ao acesso à internet, a realidade do grupo é que:

**Gráfico D:** Acesso à internet em casa

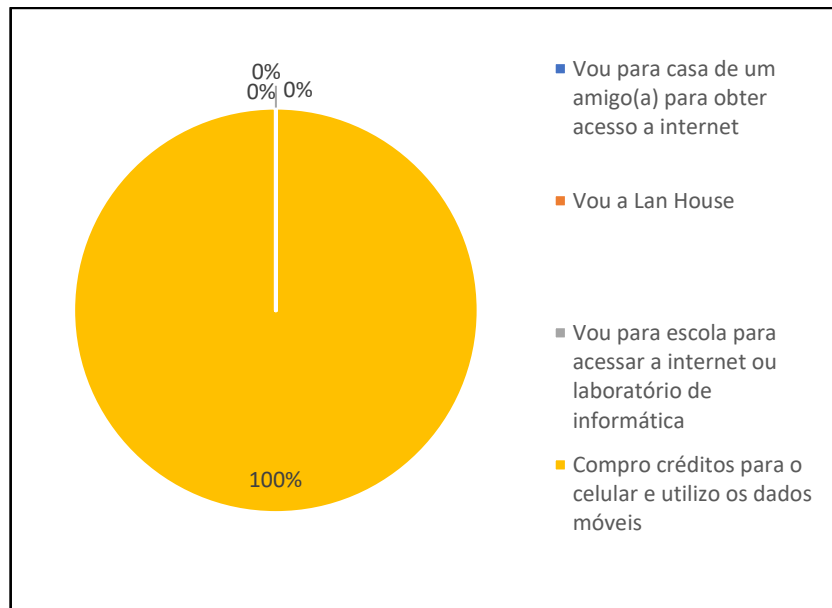


**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Quanto à questão sobre o acesso à internet em casa, o Gráfico D demonstra que apenas 60% dos entrevistados, que equivale a 3 discentes, dispõem de acesso à internet em casa, enquanto dois discentes (40%) não dispõem de acesso. Se analisado junto com o Gráfico C, podemos perceber que o acesso à internet é maior se comparado ao que dispõe de computador em casa: certamente, esse acesso é propiciado pelo uso de dados móveis do aparelho celular.

Quanto aos que informaram que não têm acesso à internet, indagamos como faziam para participar das aulas e atividade remotas. Eles responderam que:

**Gráfico E:** Discentes sem acesso à internet em casa

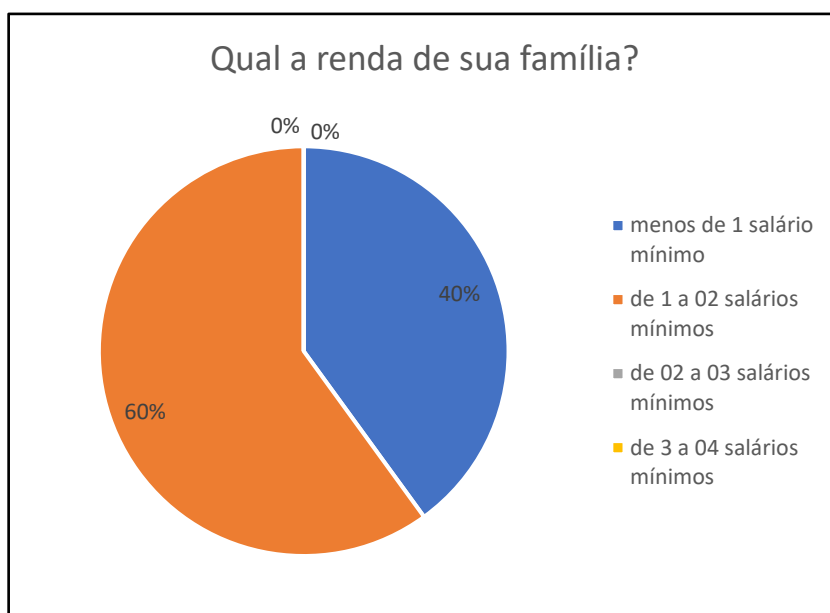


**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021

Do grupo de discentes que não tem acesso à internet em casa, 100%, que equivale a 2 discentes, responderam que precisam comprar créditos para o celular e, assim, obter acesso à internet e participar das aulas remotas. Todos têm disponível o aparelho de celular para participar do ensino remoto.

Passamos ao perfil socioeconômico do grupo pesquisado. No que tange ao perfil socioeconômico familiar dos discentes, pode-se perceber que, conforme o Gráfico F, dos 5 discentes entrevistados, 40% têm uma renda familiar de menos de um salário, enquanto 60% têm renda que varia de 1 a 2 salários. Uma vez questionados sobre a participação dos mesmos na renda familiar, 4 dos 5 discentes entrevistados não contribuí com a renda da sua família, e apenas um discente contribuía com a renda familiar. Esse discente informou que trabalhava: “antes da pandemia trabalha em uma lanchonete à noite” (DISCENTE 1).

**Gráfico F: Renda familiar**



**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Em relação à formação escolar dos pais (pai e mãe) ou dos responsáveis desses discentes entrevistados, conforme os dados da pesquisa, temos a seguinte composição:

**Quadro 10:** Formação dos Pais ou responsáveis dos discentes

Escolaridade	Discente 1	Discente 2	Discente 3	Discente 4	Discente 5
Ensino Superior Completo					
Ensino Superior Incompleto				Mãe	
Ensino Médio Completo					Mãe
Ensino Médio Incompleto					
Ensino Fundamental Completo					
Ensino Fundamental Incompleto	Pai e Mãe	Mãe	Pai e Mãe		

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.



De acordo com o Quadro 10, pode-se perceber que 3 dos 5 pais ou responsáveis dos discentes têm formação em nível fundamental incompleto, seguido de um dos pais ou responsável com ensino médio completo e outro com nível superior incompleto.

Após apresentar esse breve perfil do grupo pesquisado, passamos à tessitura das escutas discentes, que aqui apresentaremos em duas partes: numa primeira, a escuta volta-se para a disciplina de filosofia, a sua importância na formação do discente e sobre o modo docente de ensinar; já a segunda escuta será sobre a experiência da sequência didática desenvolvida nas aulas síncronas, no formato de ensino remoto. Para tessituras reflexivas dessas escutas dos discentes entrevistados, as organizamos identificando os entrevistados como Discente 1, Discente 2, Discente 3, Discente 4 e Discente 5, para que sejam preservadas suas identidades. E, no que se refere à apresentação dos dados, as escutas foram mantidas literalmente na forma com que disseram.

**Quadro 11:** Importância de estudar filosofia no ensino médio integrado

Discente 1	<i>Pra mim é importante, pois temos discussões de diversos assuntos diferentes. Um debate saudável, eu acho que isso ajuda bastante pra futuramente ser alguém mais evoluído, um ser que saiba debater sem bater.</i>
Discente 2	<i>É inegável a importância de desenvolver cidadãos capazes de se autoanalisar e analisar a realidade ao seu redor, de entender a que aspectos sociais, culturais e religiosos estão envolvidas as pessoas de seu convívio. Desenvolver o lado racional e compreender a história de autores que fizeram de seus pensamentos algo a ser adicionado à vida, para uma boa convivência em todos os aspectos enquanto um ser vivente numa sociedade.</i>
Discente 3	<i>Ajuda a despertar interesse em assuntos pertinentes à nossa formação institucional.</i>
Discente 4	<i>Na minha opinião, estudar filosofia nesse período é bem interessante, porque estamos aptos a abrir a mente para novas ideias e etc...</i>
Discente 5	<i>Na minha opinião, estudar filosofia nos ajuda a ter uma visão de mundo; sendo assim, contribui por meio de questionamentos para a nossa autonomia no pensar e no agir.</i>

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Percebe-se a partir dos dizeres discentes, apresentados no Quadro 11, o quanto eles ressaltam que estudar filosofia no ensino médio integrado é importante, no sentido de proporcionar “discussões de assuntos”, “autoanálise e análise da realidade”, “desenvolver o pensamento racional”, “despertar interesse por assuntos pertinentes”, abertura para “novas

ideias” e possibilita ter “uma visão de mundo” através de “questionamentos que levam à autonomia do pensar e do agir”. Esses dizeres vão ao encontro do que está pontuado no PPP do IFPA *campus* Bragança, que enfatiza uma “educação crítica, reflexiva e libertadora” (IFPA, 2013, p.19), bem como induz uma prática docente que, a partir das aproximações, feitas neste estudo, com as ideias de Maurice Tardif e Martin Heidegger, designamos como um agir questionador e crítico, no qual se propõe um modo de ensinar que parta do questionamento para entender a realidade em volta.

Quanto à prática do ensino de filosofia frente ao desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, quanto ao papel desse ensino, os dizeres discentes reportam da seguinte maneira:

**Quadro 12:** Se disciplina de filosofia ajuda a ter um pensamento ou uma atitude crítica

Discente 1	<i>Sim, acho que a filosofia é umas das grandes disciplinas, e muito importante para ter certos pensamentos e atitudes mais críticas. O fato de debater vários assuntos diferentes nos faz começar a ter opiniões mais críticas e responsáveis.</i>
Discente 2	<i>Sim, pois mostra a importância da busca do conhecimento e da razão. Isso vale como forma de fugir da ignorância, pois com a ignorância o povo se corrompe e fica vulnerável a aceitar qualquer conceito estabelecido por qualquer que diga ser o "dono da razão". Os jovens, que estão em fase de desenvolvimento, necessitam uma atitude e olhar crítico, para não ficarem a mercê do mundo em que vivem, daí a importância de começarem a ter esse tipo de pensamento, e na escola é uma boa alternativa.</i>
Discente 3	<i>Sim, visto que mostra diferentes pontos de pensamento.</i>
Discente 4	<i>Sim. Porque a filosofia sempre faz a gente tá se questionando, fazendo perguntas e isso sem dúvidas faz nós termos essa visão mais crítica.</i>
Discente 5	<i>Acredito que ajuda em ambos, pois a disciplina de filosofia ajuda e instrui o aluno a ter autonomia sobre seu pensar e no seu agir.</i>

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Nota-se que é unânime a percepção dos discentes, no que tange a filosofia ter ajudado a construir um pensamento ou uma atitude crítica. Porém, é importante ressaltar que essa função não se refere a algo isolado, no sentido de ser um papel exclusivo dela, mas sim a todos os componentes que compõem a matriz curricular de um curso. Contudo, a partir dessas

colocações, são perceptíveis duas formas de agir, que são: o agir comunicacional e questionador e o agir crítico.

Quanto à relação de ensinabilidade, em especial ao modo de ensinar do docente, os dizeres discentes destacam o quanto é importante uma atitude docente da escuta, com abertura para a interação e diálogo nessa relação do aprender e do ensinar. Sobre o modo de ensinar, assim foram os dizeres discentes:

**Quadro 13:** Se a metodologia ou as formas de ensinar do professor contribuem para aprendizagem

Discente 1	<i>A filosofia contribuiu bastante para minha aprendizagem, desde formar quanto a ter opiniões críticas e seguras, saber analisar cada fato apresentado, e a chegar em algumas opiniões ou conclusões mais concretas.</i>
Discente 2	<i>Sim, contribui, se houver qualquer tipo de dúvida o professor estará presente para esclarecer melhor. Tomando o pensamento filosófico, devemos ir além do que foi dito/explicado pelo docente e criar novas formas de entender aquilo; para caso houver outra pessoa que não compreenda, entender de outra maneira pode ajudar muito. Portanto, se aquilo criado for "nada a ver" o professor dirá, para que não haja um entendimento errado.</i>
Discente 3	<i>Sim, a metodologia tem ajudado a entender.</i>
Discente 4	<i>Sim. Ao meu ver, quanto mais o professor interage e traz novas formas de ensinar, isso faz com que o aluno desperte mais interesse pela disciplina.</i>
Discente 5	<i>Sim, a metodologia do professor ajuda a termos uma melhor compreensão.</i>

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Pelo que se pode perceber no Quadro 13, a filosofia tem um papel, ou seja, uma função de ajudar os discentes no desenvolvimento de um pensamento ou atitude crítica, e isso fica perceptível nas colocações dos discentes em relação à metodologia ou à forma de ensinar do docente, que colabora para essa perspectiva. O dizer do Discente 4 aponta para a ideia que o docente deve interagir e apresentar formas diversificadas para ensinar, possibilitando o despertar do interesse pela disciplina.

Em relação a isso, as ponderações de Tardif (2014) sobre esses fazeres da docência vêm ao encontro do relato sobre o tipo de ação docente<sup>42</sup> destacado no dizer do Discente 4, que seria uma “ação dramaturgica”, voltada para uma prática docente que valoriza a interação. Já

<sup>42</sup> Sobre os tipos de ação, verificar o quadro 03, apresentado no primeiro capítulo, em que tratamos sobre a ideia de tipo de ação, referenciada em Maurice Tardif.

nos relatos dos Discentes 1 e 2, é notável a postura de abertura para um agir comunicativo, estratégico, e um agir questionador e crítico, que a prática docente deve ter ou propiciar.

Quanto à ensinabilidade dos conteúdos, assim se expressaram os dizeres discentes:

**Quadro 14:** Como deveria ensinar os conteúdos de filosofia

Discente 1	<i>Na minha opinião seu ensino está totalmente excelente, o fato de deixar seus alunos expressarem suas opiniões de formas espontâneas, do jeito que cada um mais se sentir à vontade. A forma de transmissão desses conteúdos vão sempre variar com a necessidade de cada aluno.</i>
Discente 2	<i>No meu caso particular, acho que fica melhor pelo Google Meet, mostrando os slides e apresentado com interação da turma toda.</i>
Discente 3	<i>De forma clara e mais informal, pra não se tornar maçante.</i>
Discente 4	<i>Bom, na minha turma eu já acho bem interessante o método do professor, ele sempre faz debates com os alunos e acho que isso é bem eficaz na aprendizagem.</i>
Discente 5	<i>Deveria passar por meio de debates, rodas de conversas, utilização de vídeos, material didático, etc..</i>

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2022.

Uma vez questionados sobre a forma de ensinar os conteúdos de filosofia, conforme evidencia o Quadro 14, dois dos 3 discentes expressam contentamento sobre o modo de ensinar do docente, sendo que não haveria necessidade de mudança. Enquanto que, para os outros, na escuta se elencam alguns aspectos, como, por exemplo: ser mais claro na condução do ensino, ter uma abertura para o informal; conduzir debates, rodas de conversa, utilização de vídeos, material didático.

Chamou a atenção, a menção de positividade do ensino mediado pelo uso da plataforma do *Google Meet*. O ensino remoto nos impôs repensar a nova forma do modo de ensinar mediado por plataformas, nessa utilização do *Meet*. Pode-se verificar, diante disso, que a concepção da prática docente que perpassa nas colocações está vinculada aos agires comunicativo, dramático e estratégico.

Outro ponto interessante referente às formas de ensinar (Quadro 14), deduzidas dessas escutas dos discentes, é quando insinuam sobre um ensinar por transmissão de conteúdo, modo muito presente nas relações de aprendizagem. Heidegger (1987) traz importantes contribuições, através de um “enfoque filosófico”, para a compreensão de que essa forma não seria adequada

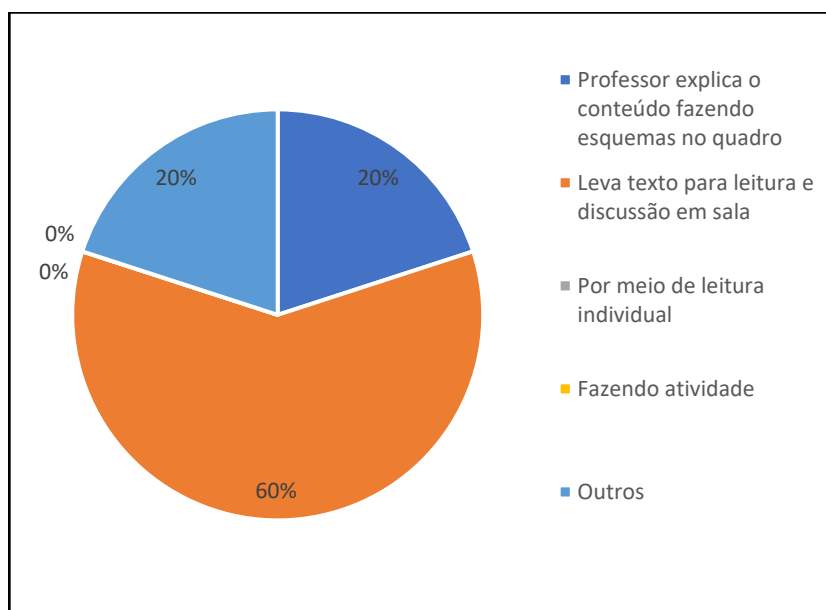
para o ensino de filosofia, uma vez que o aprender e ensinar filosofia não estaria na transposição, de maneira unilateral, de conteúdos que o docente previamente possui, ao estudante que ainda não os tem e deles supostamente necessita. Antes, seria um “tomar aquilo que se tem”, ou seja, “tomar conhecimento”, em uma relação em que o aprender e o ensinar é um dar, um oferecer, não o ensinável, mas um indicar, para que o estudante possa tomar aquilo que já tem (HEIDEGGER, 1987). Para esse filósofo, vale lembrar que:

Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa oferecida, não aprende. Aprende pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente, já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um dar a si mesmo e é experimentado enquanto tal [sentido]. Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, quer dizer, um conduzir mútuo até a aprendizagem. Aprender é mais difícil do que ensinar; assim, somente quem pode aprender verdadeiramente – e somente na medida em que tal consegue – pode verdadeiramente ensinar (HEIDEGGER, 1987, p. 79-80)

Para isso, faz-se necessário que o sujeito-aprendiz se dirija à tarefa de descobrir um sentido próprio a si e que a prática desse modo de ensinar coloque o ensino da filosofia naquilo que ela é: um processo de filosofar com os próprios filósofos, escutando, meditando o que eles pensaram para (re)pensar o que ainda não foi pensado e que necessita ser pensado.

Os discentes, uma vez questionados sobre como aprendem nas aulas de filosofia, responderam da seguinte forma:

**Gráfico G:** Aprendizagem nas aulas de filosofia



**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Sobre a questão do como aprendem, com base nos dizeres representados no Gráfico G, percebe-se que 60%, ou seja, que 3 dos 5 discentes apontam que aprendem quando o docente trabalha com leitura de texto, seguido das discussões em sala de aula; seguido de 20%, que equivale a 1 discente, que diz que aprende mais quando o docente apresenta aulas expositivas, explicando o conteúdo, com apresentação de esquemas no quadro, enquanto os outros 20%, 1 discente, preferiu apontar para outros meios (quando perguntado quais seriam, disse que aprende melhor por meio de “rodas de conversa sobre o assunto”). Diante disso, nota-se que as formas do aprender discente estão muito ligadas à ação docente.

Trazendo Heidegger a essa escuta sobre o aprender, os dizeres discentes remetem a uma noção de aprender que não se coaduna com o aprender definido pelo filósofo, que é como um “modo do apreender e do apropriar-se”. Cabe aqui, considerando a questão do aprender, a ponderação de Heidegger (1987), na obra *O que é uma coisa?*, quando se refere ao “tomar com um aprender” como significado de “entrar na posse de alguma coisa”, que nem todo tomar leva ao aprender, pois o que implica em um aprender é aquele imbuído de um exercício, de um modo de exercitar, com a ressalva, também, de que “nem todo o aprender é um exercitar-se”. Uma prática docente deve passar por essa atitude de levar a exercitar.

Em se tratando de uma prática docente que se pauta na aproximação com o texto filosófico em nome de levantar uma discussão temática, há que se atentar para as reflexões de Heidegger sobre como se deve direcionar o contato com os textos (escritos filosóficos): sob a luz de um caminhar da escuta, ou das escutas, do aprendente e dos filósofos, para pensar sobre determinado tema em questão. Aprender deve ser entrar em sintonia, na correspondência do *a-se-pensar*.

Tomando “docência” com um ato de construção de caminhos, que propicia a vivência de experiências concretas de ensino e aprendizagem, no sentido de tomar conhecimento, de exercitar essa prática, em se tratando do ensino de filosofia, ela pode ser compreendida como exercício do pensamento, no sentido de uma prática na qual cada aprendente estabelece uma relação na correspondência com o ser da filosofia, por meio do processo, e não da repetição de frase e ditos dos filósofos (HEIDEGGER, 1979).

Consideradas as contribuições teóricas sobre a estilística da ação docente, que se presta a sustentar a prática docente no âmbito do ensino de filosofia, a escuta discente sobre o modo de ensinabilidade amplia a compreensão, bem como levanta o alerta de que o filosofar, como prática de uma estilística atitudinal, vai para além da atenção ao estilo, ao tratamento didático-pedagógico ou bibliográfico reservado aos textos, às obras introdutórias, temáticas, especializadas, que são tomadas como eixo pedagógico no desenvolvimento do processo de

ensino e aprendizagem em filosofia. No modo de ensinar filosofia, na maioria das vezes, o tratamento estilístico do ensinar é entendido como um caminho profícuo para a proposição da experiência do exercício do pensamento, na busca da autoria por parte dos discentes e dos docentes da área da filosofia.

Parece consenso que a docência exige domínio teórico, metodológico e ético, mas não basta apenas saber teorias e procedimentos didáticos na relação do ensinar e aprender, pois pouco adianta um agir docente com vistas ao que o ensinante considera ético, uma vez que vários são as informações, conhecimentos e saberes, que podem e devem ser mobilizados pelo docente para compor o próprio perfil do ensinar filosofia, como bem afirma Tardif (2014). Conforme esse autor, o docente, na sua ação, age e utiliza-se de representações que orientam sua prática, não sendo exclusividade um único tipo de ação. Em outras palavras,

[...] ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca de criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta pela desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia (GALLO, 2004, p. 199).

O ensinar requerer correr riscos. É, na verdade, uma aventura no adentrar no próprio exercício do que é a filosofia, um questionar no qual nos colocamos diante daquilo que o pensar nos provoca e nos dirige a (re)pensar o que foi dito. Exercitar o pensamento não é aceitar as coisas que são ditas de modo imediato, é colocar-se numa postura de indagação e penetrar na essência do questionado. Ensinar é exercitar o pensamento.

Voltando à escuta discente sobre a relação com os conteúdos do ensino de filosofia, os dizeres expressados sobre a indagação vão na direção de considerar um conteúdo de aprendizagem difícil.

**Quadro 15:** Se os conteúdos de filosofia são difíceis de aprender

Discente 1	<i>Não. Acho filosofia bem de boa, são conteúdos bem explicados.</i>
Discente 2	<i>Sim, mas explicados de uma forma simples e dinâmica, colocar um texto nu e profundo pode exigir mais do aluno, e no contexto remoto em que estamos se houver qualquer interferência externa há também a interrupção do aprendizado.</i>
Discente 3	<i>Sim, alguns conceitos são bem complexos.</i>

Discente 4	<i>Não.</i>
Discente 5	<i>Na minha opinião depende de cada um e de cada assunto, para mim alguns assuntos são mais complexos e outros não.</i>

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Essas escutas, em relação à dificuldade de aprender os conteúdos de filosofia, dois dos cinco discentes apontam que não têm dificuldade na apreensão dos conteúdos ensinados e são enfáticos quanto ao modo de ensinar, pois “os conteúdos são bem explicados”. Uma vez que todos deixam transparecer, que o modo de ensinar com aulas explicativas facilita a compreensão dos assuntos, a apreensão dos conteúdos, quanto à questão de ser fácil ou não, tem uma relação com a forma com que são apresentados e trabalhados na sala de aula.

Diante disso, os entrevistados, mais uma vez, destacam que o conteúdo bem explicado (transmitido) facilita a aprendizagem, ou seja, na concepção dos discentes, o ensinar deve se constituir em uma exposição do conteúdo de forma acessível. Nesse sentido, Heidegger (1987) nos diria que essa forma de pensar estaria para um apropriar no qual os estudantes tomam, simplesmente, as explicações do professor e as repetem, e isso não seria um exercitar próprio da filosofia.

A escuta do Discente 2, referindo sobre aprofundar o texto, demonstra uma aproximação com o escutar próprio da filosofia, quando diz “colocar um texto nu e profundo pode exigir mais do aluno”, ou seja, exige que o discente penetre, demore, medite, levando-o a entrar na correspondência que fez com que o filósofo penetrasse naquela forma de pensar filosófica. Por isso, a escuta requer a meditação e a ida no próprio texto, de forma “nua e profunda”.

Chama atenção, também, os dizeres do Discente 5, quando expressa que a dificuldade da aprendizagem dos conteúdos de filosofia vai depender de cada um e do assunto, que pode ser complexo ou não. Isso também tem implicação na prática docente, no que tange à mediação nessa relação de aprendizagem dos conteúdos de filosofia.

Essas escutas discentes, sobre a relação na apreensão dos conteúdos, implicam uma reflexão sobre a ação do fazer do docente, do entendimento sobre a atividade de submeter os conhecimentos originariamente produzidos no campo da investigação filosófica, assim como aos tratamentos apropriados, para que se tornem ensináveis em contextos reais de ensino e aprendizagem, principalmente, em contexto de ensino remoto.



Significa que o docente tem que se atentar aos saberes curriculares, que devem ser recodificados para habitarem a sala de aula, de maneira que os discentes possam lidar com eles, visando o próprio aprendizado, bem como potencializando-os para o exercício do pensar, da reflexão filosófica. No ensino de filosofia, o docente tem que evitar a transposição didática linear, sem problematização dos conteúdos. Tem que se atentar para propor sua ação didática com vistas à criação filosófico-conceitual, por meio da escuta dos filósofos.

Sobre a relação entre conteúdos filosóficos e vivências e experiências cotidianas, as escutas afirmam:

**Quadro 16:** Conteúdos de filosofia e significado para vida escolar e formação para cidadania.

Discente 1	<i>A filosofia tem sim um significado, e bem importante. A arte de filosofar está em quase todos os momentos de nossas vidas, se questionar de algo e procurar uma razão para tal ato, pra mim significa muito, bastante ao ponto de me fazer ter opiniões e decisões mais firmes.</i>
Discente 2	<i>Sim, tomando ele como base para analisar criticamente a vivência de nós seres humanos com as pessoas na sociedade, buscando entender, compreender e desenvolver características que ajudarão exercer na prática nossa cidadania. Não se contentar com o que já é pré estabelecido e buscar novas formas de alcançar o desenvolvimento pessoal, espiritual e social de forma responsável, honrosa e inovadora.</i>
Discente 3	<i>Sim, enquanto criatura política a filosofia tem papel fundamental da minha formação escolar e enquanto cidadã</i>
Discente 4	<i>Acho que sim, consigo me impor em determinadas situações, colocar minhas opiniões em pauta, coisa que eu não fazia antes.</i>
Discente 5	<i>Sim, antes de ter a disciplina de filosofia na escola tomava algumas coisas como verdades absolutas e faziam-me ser uma pessoa preconceituosa, porém com a filosofia tive acesso a pensamentos e formas de ver o mundo que ajudaram-me a ser um cidadão melhor.</i>

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Essas escutas referem sobre o sentido do ensino de filosofia para a vida e para formação do cidadão, destacando a importância dos conteúdos de filosofia para essa formação. Conforme destacam os discentes, esse ensino tem dado base para construção e exercício de um pensamento crítico e autônomo frente às questões de si e do mundo. De uma certa maneira, as

escutas discentes revelam que a prática docente do ensino de filosofia na educação profissional integrada ao ensino médio do curso de Edificações tem propiciado ações docentes que estão voltadas para uma atitude questionadora, crítica (TARDIF, 2014; HEIDEGGER, 1979), tanto para formação acadêmica, quanto para a formação do cidadão.

Essas escutas discentes têm possibilitado refletir sobre o fazer docente, sobre o trabalho de ensinabilidade, jogando luz sobre o entendimento do sentido da docência no ensino de filosofia, bem como sobre o sentido do filosofar em sala de aula, na formação profissional. Esclarecem, também, que a abertura para diversas possibilidades do trabalho docente pode tanto facilitar quanto dificultar a ação de aprendizagem, em um campo que apresenta múltiplas possibilidades de interpretação e prática do ensino de filosofia. Diante dessas possibilidades, cabe ao docente do ensino médio integrado ter a clareza dos possíveis caminhos que possam ser percorridos em sua atuação docente.

Para essa reflexão sobre a prática docente na disciplina de filosofia, foi experienciado um modo de ensinar, junto aos discentes do curso de Edificações, baseado na apresentação e desenvolvimento de sequências didáticas, o que motivou também a escuta discente sobre a ação docente. Há que ressaltar, que um trabalho docente com sequências didáticas permite a elaboração de contextos de produção de forma precisa, por meio de atividades e exercícios múltiplos e variados, com a finalidade de oferecer, aos discentes, noções, técnicas e instrumentos, que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação (DOLZ, 2004).

Para promover um ensino referenciado no diálogo filosófico, com vistas a propiciar aos discentes do nível médio o filosofar, lançou-se mão da sequência didática como estratégia de ensino de filosofia, bem como da realização de atividades significativas e contextualizadas, visando possibilitar maior compreensão dos conteúdos filosóficos. É sobre essa experiência que passamos a apresentar a escuta discente.

Partindo do entendimento de que a sala de aula se constitui como espaço de construção de conhecimento e envolve o desenvolvimento da autonomia dos discente, para essa relação de ensinar e aprender é imprescindível reconhecer que o docente, a sua ação, pode configurar, potencialmente, como um grande mediador ou complicador do processo de ensino, na constituição da relação do ensinar e aprender, pois relações significativas requerem a apropriação dos saberes da docência, e isso inclui saberes sobre formas de ensinar.

Em contexto de ensino não presencial, ou seja, o ensino remoto, o desafio na promoção de relação de ensinabilidade dos conteúdos filosóficos, de forma a promover a aprendizagem contemplando a articulação dos conteúdos com as competências do diálogo e a troca de

impressões e reflexões filosóficas, torna-se muito maior, diante da especificidade de que se trata ser o ensino de filosofia. Conforme escreveu Cerletti (2003):

Vou afirmar que um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. [...] Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento (CERLETTI, 2003, p. 62).

Construir esse “espaço de problematização” em um modelo de sala de aula na qual, em razão do surgimento da Pandemia da Covid-19 e das várias medidas que foram tomadas no cenário educacional e do trabalho, as atividades são realizadas de forma remota, no ambiente da residência, por meio de tecnologias digitais, não me parece ser adequado, propício. O ensino remoto colocou em cena o modelo de sala de aula denominado *Flipped Classroom*, ou seja, a “Sala de Aula Invertida”, pois, nesse modelo, tudo o que antes era realizado em sala de aula com a mediação do docente passa a ser realizado, principalmente, pelo discente, na grande maioria das vezes com atividades assíncronas.

Enquanto no modelo tradicional de sala de aula havia a predominância do desenvolvimento da ação docente na exposição do conteúdo teórico, já no modelo da “Sala de Aula Invertida” requer-se, a priori, que o que será ensinado seja, ou deva ser, disponibilizado anteriormente, para que o momento em sala de aula seja utilizado para elucidar as dúvidas, a realização de debates, jogos, quiz, estudos de casos, momentos de interação entre docente-discentes e discentes-discentes. Mas, em muitas situações, o que acabou acontecendo foi uma transposição do modelo de ensinar presencial para o modelo de ensinar remoto.

O modelo de ensino remoto, no que tange a definição do termo, que ainda está em processo de categorização, pode ser entendido como conjunto de práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais ou aplicativos, através dos quais acontece a explicação de conteúdo, bem como a disponibilização e a execução das atividades educacionais e das atividades de avaliações, desempenhadas de forma remota. Configura-se como a virtualização dessas práticas de ensino. No modelo remoto, cada um dos envolvidos, na relação de aprendizagem, estará em seu ambiente, mas interagindo por meio de alguma plataforma digital ou aplicativo (ALVES, 2020; MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; SOUZA *et al.*, 2020).

Conforme Alves (2020), no modelo remoto, as práticas pedagógicas podem ser síncronas ou assíncronas, sendo que as síncronas se dão quando essas interações do docente-discentes e discente-discente, acontecem em tempo real em uma plataforma ou aplicativo, isto

é, com data e horário estabelecidos para que todos possam estar conectados e interagindo. Já a denominação de assíncrona volta-se para as interações flexíveis, em que o docente deve disponibilizar o material e as atividades para os discentes acessarem e realizarem essas atividades em momentos que desejarem, dentro de um prazo estabelecido.

Foi nesse contexto de ensino remoto que recorremos à aplicação da sequência didática no desenvolvimento de uma prática educativa, utilizando esse recurso didático diferenciado, para que, mesmo nesse modelo de sala de aula do ensino remoto, propiciássemos o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de ler e interpretar, abstrair, argumentar e redigir. Habilidades essas simbolizadoras do verdadeiro aprendizado do filosofar.

Tomamos o entendimento de sequência didática tal como apresentado por Zabala, no livro *A prática educativa: como ensinar* (1998), que a define como “uma série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas”, ou seja, “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). É um procedimento metodológico no qual o docente, através dos objetivos que pretende alcançar com sua ação docente, organiza sistematicamente uma série de atividades, para atingir a aprendizagem daqueles conteúdos selecionados para uma determinada unidade didática, no que tange as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Em uma ação docente a partir do uso de sequência didática, é importante também considerar, com muita relevância, as intenções educacionais e o papel das tarefas propostas quanto à definição dos conteúdos de aprendizagem. Há que pontuar que alguns critérios, para análise das sequências, reportam aos conteúdos de aprendizagem, que agem explicitando as intenções educativas, no que se refere àquelas dimensões mencionadas: “[...] dimensão conceitual – o que se deve saber?; dimensão procedimental – o que se deve saber fazer?; dimensão atitudinal – como se deve ser?” (ZABALA, 1998, p.31).

Após essas breves considerações, passamos à experiência da aplicação da sequência didática. A experiência foi realizada no dia 28 de janeiro de 2021 e teve a duração de uma hora e quarenta minutos, tendo sido realizada por meio da plataforma do *Google Meet*, iniciando-se às 14h30 e terminando às 16h10, abarcando exposição da temática, discussão e o momento em que os discentes foram para o momento assíncrono, desenvolver a atividade.

A unidade didática prevista no plano de ensino tinha como tema o *Existencialismo é um Humanismo*, de Jean-Paul Sartre. O objetivo traçado para essa unidade era o de refletir sobre o tema “liberdade”, a partir da mobilização de saberes docentes balizada pelo *deixar aprender*,

no intuito de que os discentes pudessem expressar seus entendimentos sobre liberdade através de diversos meios, a critério de escolha do discente. Dentre as possibilidades sugeridas, elencavam-se, por exemplo: escrever um texto, fazer uma poesia, desenhar, ou outra forma que o discente achasse melhor para expressar seu entendimento. Nessa atividade, não se perdeu de vista a relação entre a opinião, a expressão do discente e o diálogo com o pensamento do filósofo contemplado pela unidade didática a ser trabalhada. Vamos à sequência didática.

**Quadro 17:** Estrutura da sequência didática para o ensino de filosofia

<p><b>AULA 01 e 02 – Conceção de Liberdade</b></p> <p><b>a) PROBLEMA</b> – Definição de liberdade.</p> <p><b>b) OBJETIVO PRINCIPAL</b> – Refletir sobre a compreensão de liberdade, a partir do próprio entendimento e mediada pela ideia de Sartre.</p> <p><b>c) OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> – Discutir, a partir do entendimento dos alunos, a ideia de liberdade; – Relacionar a ideia de liberdade de Sartre com a concepção elaborada pelos discentes.</p> <p><b>d) UNIDADE DIDÁTICA DE FILOSOFIA (TÓPICOS)</b> – ÉTICAS CONTEMPORÂNEAS: ética da existência e da liberdade; Peter Singer: A ética prática; Hans Jonas e a ética para a sociedade tecnológica. No caso, o tópico a ser abordado nessa estrutura foi a ética da existência e da liberdade, direcionado para o entendimento sobre a liberdade.</p> <p><b>e) CONHECIMENTOS PRÉVIOS</b> – Os alunos precisarão expor seu entendimento sobre o tema da aula, para que se possa construir um ambiente de discussão e reflexão sobre a temática.</p> <p><b>f) PROCEDIMENTOS DE ENSINO (ESTRATÉGIA)</b> – No primeiro momento, será apresentado o passo a passo da sequência didática (mencionada acima), para que os discentes fiquem cientes de como a aula está organizada e, assim, possa-se dar início à mesma.</p> <p><b>g) TEORIA FILOSÓFICA</b> – Compreensão e reflexão sobre o que é liberdade, mediadas pelo fragmento do texto de Jean-Paul Sartre.</p> <p><b>h) METODOLOGICA A SER APLICADA</b></p>
---

– Exposição do entendimento dos alunos sobre o tema abordado, passando por uma reflexão a partir das exposições dos discentes, chegando a formular uma concepção que represente a ideia de turma sobre a temática da aula. Posteriormente, o professor apresenta um fragmento de um texto filosófico para aprofundar a temática e algumas ideias norteadoras, para relacionar a ideia do fragmento com a da turma.

#### **i) APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

– Avaliação será realizada por meio de entrega de atividade que expresse o entendimento sobre a aula, tendo como sugestão, por exemplo: poesia, resumo, podcast, paródia, vídeo, desenhos, dentre outros.

Essa sequência didática, na sua organização e no seu roteiro, contemplou sete passos, ou seja, previa uma aplicação organizada em sete momentos, a saber:

1. Momento: os discentes devem expressar seu entendimento sobre o que é Liberdade;
2. Momento: perceber as ideias comuns e diferentes sobre o tema;
3. Momento: formular uma concepção que represente as ideias da turma sobre o que é liberdade;
4. Momento: leitura do fragmento do texto *Existencialismo é um humanismo*;
5. Momento: perguntas direcionadas, como “Qual a ideia do filósofo sobre a liberdade?”, “O que o texto nos faz pensar?”, “Qual a relação da concepção (ideia) do filósofo com a concepção da turma”?
6. Momento: ouvir as respostas dos alunos e discutir;
7. Momento da atividade. Entregar uma atividade que expresse seu entendimento sobre o tema da aula, como exemplo de sugestão: poesia, resumo, podcast, paródia, vídeo, desenhos e dentre outros.

A sequência foi aplicada na aula de filosofia, por meio da plataforma *Google Meet*, e se desenvolveu seguindo o roteiro definido no planejamento da sequência. De modo inicial, os discentes foram instigados a apresentar os seus entendimentos sobre o tema liberdade, expressando-se através do *chat*. Essas mensagens postadas foram sendo acompanhadas pelo docente, que as lia. As mensagens expressavam o entendimento sobre a ideia de liberdade. Temos as seguintes mensagens sobre ideias iniciais de liberdade, postadas pelos discentes:

**Quadro 18:** Mensagens das ideias dos discentes sobre a concepção de liberdade

DISCENTE 1	<i>Para mim a liberdade é realmente poder fazer o que quiser, mas sem precisar prejudicar o próximo</i>
DISCENTE 2	<i>Pra mim a liberdade é o direito que a pessoa tem de fazer suas escolhas</i>

DISCENTE 3	<i>Liberdade para mim é uma sensação de plenitude, auto-aceitação, poder fazer o que se quer e o que achar melhor para si, viver de forma mais adequada, ou seja, seguir “o seu coração”.</i>
DISCENTE 4	<i>Pra eu liberdade vai além de ter certa autonomia ou independência, ela é a total condição de fazer suas escolhas sem ter algum tipo de cárcere impedindo.</i>
DISCENTE 5	Não se manifestou

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Nesse primeiro momento da aplicação da sequência didática, foi solicitado que os discentes apresentassem seus entendimentos sobre o que é liberdade (ressalto que a SD foi aplicada para toda a turma, apenas as escutas são dos discentes participantes da pesquisa). Posteriormente, a apresentação e leitura dessas mensagens demandou um momento da aula síncrona para dialogar sobre essa escuta e, em seguida, discutimos e encaminhamos a atividade da etapa de elaboração coletiva de um conceito de liberdade, representativo das escutas apresentadas pelo discentes, pois só a partir da escuta pode haver um saber autêntico.

Vale ressaltar que os discentes tomaram para si os conhecimentos e suas vivências sobre o tema, possibilitando um certo exercício do pensar no qual buscaram expressar o que concebiam como liberdade. Segundo Heidegger (1987), o exercício é uma forma de aprender, mas deve ir além de exercitar o pensamento: deve buscar aquilo que a própria liberdade é.

Essa atividade, de elaboração de uma concepção coletiva de liberdade, mobilizou o desenvolvimento da habilidade argumentativa na construção de exercício do filosofar. Essa ação docente, circunscrita aos três primeiros momentos da sequência didática, iniciando com a escuta discente, passando pela exposição da temática da aula e finalizando com a construção colaborativa do conceito de liberdade, correu dentro de um tempo médio de 40 minutos. Essa ação argumentativa resultou na formulação de uma ideia que foi considerada representativa, síntese, das ideias sobre liberdade expostas pelos discentes, resultando, assim, na concepção de que “Liberdade é relativa, variando de pessoa pra pessoa, podendo ser benéfica ou maléfica”.

Em um contexto de sala de aula remota, com um ensino mediado pela tecnologia, configura-se um espaço propício para potencializar e oportunizar o conhecimento de novas formas de leitura e de ampliá-las, em um processo de ensino e aprendizagem em que a interação entre discentes e docentes oportunize novos conhecimentos. A depender da ferramenta tecnológica, a escrita é ato marcante nas relações de comunicação, como, por exemplo, o celular.

Sendo assim, é oportuno, nesses espaços de aprendizagem virtual, lançar mão da escrita colaborativa, até porque a produção da escrita colaborativa é importante no cotidiano escolar, mesmo sendo os processos de aprendizagem marcados pela individualidade, considerando que cada um tem um tempo de aprendizagem diferente. Um trabalho colaborativo tem a potência de ser mais prazeroso do que um trabalho individual, na medida em que, em função do compartilhamento de ideias, ele pode agregar maior informação e possibilita mais situações de aprendizagem. A linguagem utilizada pelo grupo acaba favorecendo os discentes que têm mais dificuldades, podendo implicar um desempenho melhor nesse tipo de atividades.

Dando continuidade à aplicação da sequência didática, passamos ao quarto momento, a atividade de leitura do excerto do filósofo Sartre, disponibilizado para os discentes lerem e dialogarem com o texto e as questões problematizadoras – Qual a ideia do filósofo sobre a liberdade? O que o texto nos faz pensar? Qual a relação da concepção (ideia) do filósofo com a concepção da turma? – sobre a temática da liberdade, a partir desse excerto.

Para leitura, foi disponibilizado um tempo de 10 a 20 minutos, o excerto foi disponibilizado ao grupo via o *Whatsapp* da turma. No ensino remoto, a ação de ensinar pode ser atravessada por diversos imprevisto, que vão desde problemas com a conexão, à solicitação para se ausentar da aula, para resolver questões domésticas. O ambiente de aula virtual torna-se mais desafiador e complexo, na medida em que o espaço doméstico é tomado e atravessado pelo espaço da sala de aula, misturando-se nessa realidade de aula remota.

Nessa atividade, após a leitura do excerto, o docente realizou uma breve aproximação ao filósofo Sartre, explanado um pouco sobre o pensamento do filósofo e, em seguida, colocou as questões orientadoras para reflexão filosófica em torno da temática liberdade. Dessas discussões resultaram a produção de atividade que expressavam o entendimento sobre a temática da aula. Conforme já referimos, a aplicação da sequência didática envolveu todos os da turma que tiveram condições de acesso às aulas remotas síncronas (um total de 12 estudantes dos 31 matriculados), mas as escutas sobre essa experiência de ação docente através da metodologia da SD, em ambiente de sala virtual, remetem somente ao grupo de cinco discentes que se dispuseram participar da pesquisa.

Sobre a escuta referente à metodologia da sequência didática iniciamos indagando como o grupo<sup>43</sup> avaliou a experiência metodológica. Foi atribuída avaliação entre bom e ótimo,

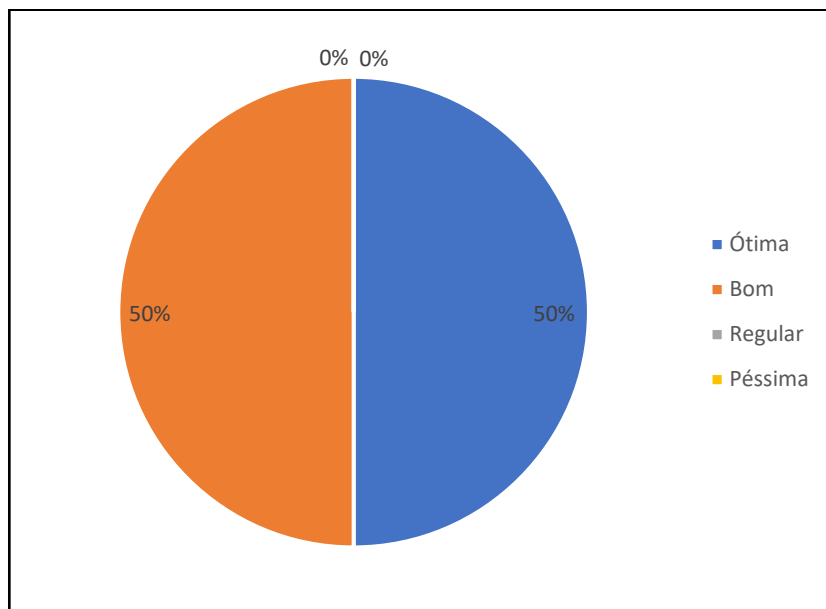
---

<sup>43</sup> Vale ressaltar que, na avaliação sobre a sequência didática trabalhada com os alunos, houve abstenção de um aluno que não respondeu o questionário de avaliação da sequência didática.



sendo que dois estudantes avaliaram como boa e dois, ótimos, como bem expressa o gráfico a seguir:

**Gráfico H:** Avaliação da SD aplicada pelo docente



**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

A partir da categorização sobre a avaliação do trabalho com a SD, indagamos por que estavam avaliando como bom ou ótima. Assim, expressaram as seguintes motivações, como, por exemplo, o caso da escuta que considerou a metodologia boa. O Discente 1 respondeu que:

Quando há a possibilidade do aluno expressar sua ideia sobre a temática há uma valorização de sua opinião e consequentemente ele se senti mais confortável em debater com outros colegas; na busca por um significado e formulação de um único entendimento sobre aquilo, sem considerar o pensamento de autores históricos, mostra o quão nossas ideias particulares contemporâneas estão em harmonia com a ideia do mesmo (caso não, temos o pensamento concreto e consciente disso). Só não dei "ótimo" porque o texto sobre a ideia do autor apresentado está em uma linguagem muito aprofundada, de quem já tem uma intimidade maior com aquilo, isso dificulta a perfeita compreensão do assunto abordado (DISCENTE 1).

O destaque que o Discente 1 fez sobre o trabalho docente, com o uso de SD, foi a possibilidade de abertura, de iniciar escutando os discentes sobre o seu entendimento da temática, nesse primeiro contato com o tema da aula, fazendo-os a expressarem seus entendimentos, antes mesmo de o docente expor a temática em forma de aula expositiva ou apresentar as ideias ou o conceito do filósofo a ser trabalhado. Quanto ao ponto negativo, ele referiu o texto utilizado para aula, versando sobre a liberdade a partir do pensamento de Sartre, que, na sua visão, tem uma linguagem muito profunda e que exigiria uma certa intimidade para a compreensão do assunto.

Pode-se perceber que houve uma relação de escuta do texto filosófico, quando o aluno admite que o texto do Sartre requer uma intimidade com o modo pelo qual o filósofo construiu seu pensamento, remetendo-nos a Heidegger (1978) e sua afirmação de que precisamos meditar, adentrar no modo do filosofar que levou os filósofos a essa atitude, bem como adentrar no pensar como ele pensou. Já o Discente 2, que também avaliou como boa a SD, expressou-se simplesmente assim: “por que achei boa a sequência didática”.

Os outros dois discentes que avaliaram a metodologia da SD a consideraram ótima, como percebe-se nas palavras do Discente 3: “Pelo fato de poder expressar nossos entendimentos pelo assunto abordado, e discutir sobre isso de uma forma positiva” (DISCENTE 3). Essa resposta põe em relevo o quanto é importante e necessário, na relação de ensino aprendizagem, a abertura para a escuta discente, para um pensar acerca de um problema da educação como exercício de uma escuta. Uma escuta verdadeira se realiza quando se está, na medida em que o escutar, o ouvir, tem o significado de deter-se junto àquilo de que se fala. Outro fato importante a ser observado é o diálogo, a discussão na interação do modo de pensar do discente e do filósofo, pois no diálogo não deve haver imposição de ideias, e sim uma abertura compreensível das falas.

Na relação de ensino aprendizagem, a abertura para a escuta é também um movimento de reconhecimento do outro, bem como, uma postura relacional e uma prática educativa, uma vez que possibilita a decodificação dos significados do dito, do estudado e do apreendido. O exercício da escuta, no contexto da aprendizagem, transforma os envolvidos e coloca em questão os saberes e perspectivas prévios, confrontando as visões cotidianas. A abertura para escuta possibilita, ao discente e ao docente, o que Gadamer (2011) chama de diálogo autêntico, como o lugar onde pode acontecer a experiência em sentido fenomenológico. Esclarece Gadamer que,

[...] um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo (GADAMER, 2011, p. 247).

No contexto escolar, os processos educativos envolvem um lidar com pessoas, com suas experiências, suas vivências, sua cultura. Sendo assim, estamos diante de um objeto complexo, que só pode ser compreendido no diálogo, numa relação dialógica, uma vez que somos seres históricos e já nos encontramos sempre em um dado horizonte de significações. A

compreensão ou a questão sobre o exercício do pensar no ensino de filosofia precisa estar sempre presente nessa relação de aprendizagem, em que não se deve prescindir da escuta.

Há que ressaltar que o processo do aprender e ensinar em Heidegger (1987; 2008b) deve envolver um aprender para além de repetições de frases dos filósofos. Necessita de uma postura para (re)pensar o que foi pensado, em uma postura de investigação na qual precisamos adentrar no próprio significado ou na direção daquilo que a coisa é, na sua essência. Já o ensinar é dar direcionamentos para que os discentes tomem aquilo que conhecem (pré-compreensível), para que, assim, possam construir um autêntico saber, ao tomar o que a coisa é na sua essência, e não naquilo que é dito sobre ela.

A educação precisa desse movimento contínuo de escuta, no processo de reflexão, de abertura, de retorno à coisa mesma, de diálogo, de repensar o seu projeto e confrontá-lo com a realidade. Nesse sentido, podemos afirmar que a escuta tem uma importante contribuição a dar à educação escolar, uma vez que ela é condição primordial de acesso à verdade, e, sem ela, não haveria subjetivação nem transformação. Portanto, a escuta permite o exercício e a apropriação dos saberes, bem como da arte da existência, com vistas a transformar a própria existência.

O Discente 4, expressando sua avaliação sobre a SD, considerou-a também ótima, justificando: “porque os assuntos ficaram bem explicados, e por meio das discussões com os outros alunos tive acesso a várias formas de percepção de cada um, assim ajudando na compreensão” (DISCENTE 4). A abertura para a escuta, em que os discentes têm possibilidade de expressarem seus entendimentos sobre o tema em questão, possibilita a ampliação da sua capacidade de compreensão, além de um certo amadurecimento e autonomia do pensar, pois, nesse modo de ensinar, os discentes podem não só aproximarem-se das ideias do filósofo sobre um determinado tema trabalhado na aula, mas posicionarem-se em relação ao mesmo. Assim, essa escuta seria, com bem referiu Heidegger, um caminho para o *lógos*<sup>44</sup>, ou seja, o caminho da passagem da escuta simplesmente como afluxo de som para a “escuta obediente do *lógos*”<sup>45</sup>, uma vez que, para esse filósofo, escutar é ouvir com compreensão.

---

<sup>44</sup> O caminho com o *lógos* é o da correspondência, ou seja, adentrar naquilo a que o *lógos*, o pensar, nos direciona.

<sup>45</sup> Segundo Zeferino Rocha, Heidegger debruçou-se sobre o sentido arcaico e originário do *Lógos* heraclítico, empenhando-se em fazer um comentário minucioso do *Fragmento 50 de Heráclito sobre o Lógos*, pois, para Vaz, hoje não é mais possível discutir a questão do *Lógos* e o seu sentido na filosofia de Heráclito, sem levar em consideração o comentário de Heidegger. “Valendo-nos dele e do que o mesmo Heidegger diz ainda comentando o Fragmento 16 sobre a *Alétheia*, bem como o que acrescentou no seu livro sobre Heráclito, vamos tentar mostrar a importância que tem o *Lógos*, no seu sentido originário, para nos ajudar a pensar o enigma do *φύσει da φύσις*. O objetivo de Heidegger, ao comentar o Fragmento 50 de Heráclito de Éfeso sobre o *Lógos*, é resgatar o sentido mais arcaico e originário desta palavra. Eis o fragmento na tradução do próprio Heidegger: *Se não ouvirem simplesmente a mim, mas se tiverem auscultado (obedecendo-lhe, na obediência) o λογος [ouk emou allá tou lógou akousántas], então é um saber (que consiste em) dizer igual o que diz o λογος [homologeín sophón estin]: tudo é um [Hèn*

Quanto à escuta sobre o momento na SD destinado à exposição do diálogo sobre o tema liberdade, tomando como ponto de partida a metodologia da ação docente, os discentes o avaliaram da seguinte maneira:

**Quadro 19:** Avaliação dos discentes sobre o momento da escuta inicial sobre o entendimento de Liberdade

DISCENTE 1	<i>Excelente, incluindo a parte da interação da turma</i>
DISCENTE 2	<i>Achei uma ideia ótima. Isso fez com que cada aluno tivesse sua própria opinião em relação ao assunto abordado sem antes ter algo a se "copiar".</i>
DISCENTE 3	<i>Achei ótima, pois assim podemos relacionar com a ideia do autor, ajudando-nos a compreender e criar uma linha de raciocínio.</i>
DISCENTE 4	<i>Achei muito legal, foi bom esse espaço que o professor abriu pra gente expressar nossa opinião.</i>
DISCENTE 5	Não respondeu o questionário

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Esses dizeres sobre a importância da escuta inicial evidenciam o quanto se faz necessário estabelecer, em situações de aprendizagem, uma *cultura da escuta* em que as ações da docência devem criar estratégias para exercitar o poder da escuta e da compreensão do outro, como formas de tomar o conhecimento.

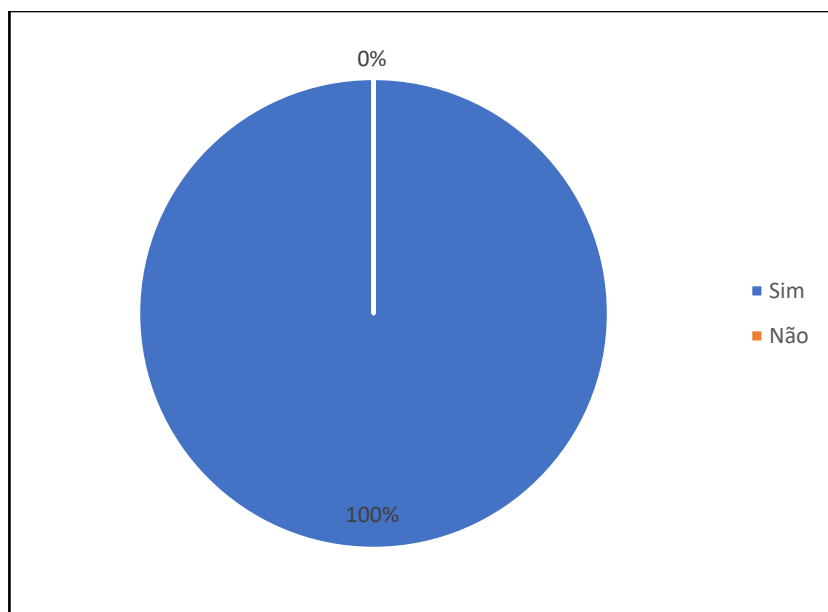
Nas situações de aprendizagem, o espaço da escuta pode ser a oportunidade de os discentes expressarem seu entendimento, suas visões e angústias em relação ao mundo e ao saber. Por outro lado, ele caracteriza que a aula não se torne um simples momento de imposições de ideias que os discentes precisam aprender, mas sim uma abertura para o diálogo entre o que eles sabem ou têm conhecimento e as ideias filosóficas sobre o assunto abordado. Para possibilitar um diálogo nesse sentido, Heidegger (1979) nos alerta que a situação de aprendizagem, em ensino de filosofia, não deve ser entendido como repetição do pensamento dos filósofos, mas como espaço de abertura para um “diálogo com os filósofos. Disto faz parte que discutamos com eles aquilo de que falam” (HEIDEGGER, 1979, p. 19). Assim, as aulas de filosofia devem possibilitar essa troca, o diálogo entre o docente, o(a) discente e o filósofo, para o que é essencial que haja o tempo para a escuta, para os discentes expressarem seu entendimento.

---

*Pánta*] (ROCHA, 2004, p.13). In: Heráclito de Éfeso, filósofo do Lógos, **Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental**, ano VII, n. 4, dez/2004

Passando para avaliação da metodologia da SD, os discentes foram questionados sobre potência da SD na mediação da aprendizagem, bem como na compreensão do assunto de filosofia. Foi unânime a afirmação de que ela favoreceu a aprendizagem e a compreensão do conteúdo da aula.

Gráfico I: Avaliação sobre Metodologia, potência da SD na Aprendizagem do Ensino de Filosofia.



**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

A escuta do Discente 1, ao referir-se sobre a metodologia da SD e a relação com a sua aprendizagem, destaca a positividade da utilização dessa metodologia, “porque antes do conteúdo que é interessante para nossa aprendizagem ser apresentado à nós, nosso cérebro já está ‘aquecido’ graças ao trabalho de estimulá-lo anteriormente”. O “aquecer o cérebro” no espaço da escuta oportuniza, a priori, o diálogo sobre a ideia, as impressões que cada discente tem sobre o tema em questão, como abertura de caminho para aproximação das ideias do filósofo. Para esses discentes, isto foi um estímulo que favoreceu na compreensão aula. Nesse mesmo sentido, os Discentes 2, 3 e 4 relatam:

**Quadro 20:** Escuta sobre a avaliação sobre Metodologia o Impacto da SD na Aprendizagem do Ensino de Filosofia

DISCENTE 2	<i>Com metodologia totalmente dinâmica e deixar todos se expressarem de formas diversas. Pra mim ajudou muito na compreensão</i>
DISCENTE 3	<i>Ajudou, pois com a interação de todos e com a organização do assunto pude compreende-lo melhor.</i>

DISCENTE 4	<i>Sim. Ajudou bastante.</i>
DISCENTE 5	Não respondeu o questionário

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Desses relatos, depreendemos o consenso entre os discentes em relação ao impacto da SD na aprendizagem e na compreensão dos conteúdos. Considerando essa avaliação em uma perspectiva heideggeriana, quando advoga que a abertura para a escuta provoca a atitude para o pensar, podemos refletir que, no contexto da relação do aprender e ensinar, ela provoca o pensar sobre o conteúdo e o modo de ensinar. Considerando as escutas dos discentes, podemos perceber que houve certa disponibilidade dos mesmos para com o assunto, tendo em vista que o discente “só pode pensar à medida que tem disponibilidade para tal” (HEIDEGGER, 2008b, p. 111).

No ensino de filosofia, uma ação docente centrada numa reflexão crítica e na criação de estratégias de ensino com abertura de um espaço de fala e de escuta, que dá lugar às narrativas, saberes e experiências dos discente, abre rotas de aprendizagens significativas, uma vez que a escuta envolve a construção de um laço singular, de abertura e disponibilidade para o encontro com o outro. Escutar não é da ordem procedimental, visando colher informações. O docente deve colocar-se, nessa relação, numa posição de escuta e de diálogo, e isso requer investimento e tempo, bem como reconhecimento da importância dos processos de escuta no ambiente escolar, na medida em que essa abertura oferece a possibilidade de reforçar as trocas coletivas e plurais, de construir lugares de enunciação e de apostar na palavra, para promover o pensamento e a reflexão crítica na formação discente.

No que tange à avaliação das atividades de construção coletiva de uma concepção/conceito sobre liberdade e a aproximação com o conceito do filósofo em pauta, os discentes expressaram que:

**Quadro 21:** Experiência coletiva de construção de conceito e aproximação com o conceito do filósofo

DISCENTE 1	<i>É importante que todos participem, porque podemos formular uma única concepção que tenha partes de todas as mentes presentes, assim o entendimento fica mais diversificado e único</i>
DISCENTE 2	<i>Como já disse, foi uma ideia ótima. Saber que todos podem ter uma opinião antes de se basear em algo.</i>

DISCENTE 3	<i>Gostei, pois assim podemos criar uma forma de pensar sobre o assunto de forma coletiva, porém individual.</i>
DISCENTE 4	<i>Gostei desse método de poder comparar as ideias com os colegas e com o conceito do filósofo.</i>
DISCENTE 5	Não respondeu o questionário

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Essas escutas ressaltam que o trabalho docente com uso da SD possibilitou aos discentes a autonomia do pensamento, bem como ampliou o entendimento na apreensão da ideia do filósofo sobre o assunto da aula, na qual os discentes puderam exercitar sua compreensão do assunto, numa perspectiva de aproximação entre as ideias do filósofo e as ideias dos discentes. Deste modo, refletindo que “uma coisa é verificar opiniões dos filósofos e descrevê-las. Outra coisa bem diferente é debater como eles aquilo que dizem, e isto quer dizer, do que falam” (HEIDEGGER, 1979, p. 19), a SD possibilitou criar essa situação de abertura para a escuta discente-docente, e os discentes se colocaram disponíveis para responder às atividades propostas, tanto as de fala, quanto as de escrita, como pode-se observar nas mensagens postadas pelos discentes nas atividades de uso do *chat* da plataforma *Google Meet*:

**Quadro 22:** As mensagens do chat sobre a ideia de Liberdade

CONCEITO DA TURMA	<i>A liberdade é relativa, variando de pessoa pra pessoa. Podendo ser benéfica ou maléfica.</i>
DISCENTE 1	<i>Professor meu celular já vai descarregar.</i>
DISCENTE 2	<i>No primeiro momento eu falei q liberdade é poder ser livre pra fazer o q quiser, mas sem precisar prejudicar o próximo. Depois de ler o texto, pra mim liberdade me fez pensar q o ser humano é sua própria liberdade em si. E quando falamos q liberdade é relativa é exatamente isso do texto, algumas pessoas são boas assim como existe as ruins, então projetamos aquilo q somos. Q pode ser benéfico ou maléfico, dependendo da visão do outro</i>
DISCENTE 3	<i>Não se manifestou</i>
DISCENTE 4	<i>Não esteve presente na aula virtual</i>

DISCENTE 5	<p><i>Verdade, quando li o texto percebi que é isso, o homem é que se faz, é intensificou também a ideia de que a liberdade pode ser benéfica ou maléfica, e o ser humano é que decide se vai ser ruim ou bom.</i></p> <p><i>O texto me fez pensar que o ser humano é um ser autônomo, e que a vida é cheia de escolhas, a partir do momento que existimos começamos a fazer escolhas, e essa seria a liberdade "fazer nossas próprias escolhas"</i></p>
------------	--

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Vale lembrar que, nessas aulas remotas via *Google Meet*, houve alguns momentos de interação via áudio, na qual os discentes abriam o microfone no momento síncrono e escreviam no *chat*, expressando-se pela fala e pela escrita, sobre o assunto liberdade, com base no excerto de *Existencialismo é um Humanismo* de Jean-Paul Sartre. Na participação de fala, apenas os Discentes 2 e 5 conseguiram expor suas ideias no momento síncrono; os outros três discentes que não participaram, um alegou que o celular estava descarregado e saiu da aula, e os outros dois não se manifestaram na aula síncrona.

As concepções/conceitos, tanto os construídos/expressados individualmente quanto os coletivos, têm uma certa aproximação com o conceito do filósofo. Portanto, percebe-se que, nas escutas dos Discentes 2 e 5, há um pensar autônomo, no qual eles foram para além do simples aceite da ideia do filósofo: fizeram o esforço de interligar as ideias em debate, com vistas ao amadurecimento do seu pensamento, o que, por sua vez, nos lembra a ideia heideggeriana de que “o homem aprende à medida que traz todos os seus afazeres e desfazeres para a correspondência com isso que a ele é dito de modo especial. Aprendemos a pensar à medida que voltamos nossa atenção” (HEIDEGGER, 2008b, p.112). Nesse sentido, os discentes voltaram sua atenção para o assunto liberdade, que foi objeto de estudo da aula, podendo expressar seus posicionamentos e construir um pensar autônomo em relação à temática.

Quanto ao processo de avaliação adotado no trabalho com a SD, a escuta dos discentes destacou que:

**Quadro 23:** Avaliação sobre método de avaliação da aprendizagem

DISCENTE 1	<p><i>Se o aluno sabe ele tem que provar, é importante saber se a compreensão dele é exatamente a apresentada, se ele não pecou em algum ponto, se ele participou, se ele vai receber os pontos porque ele se esforçou para aprender o assunto, etc. essas questões serão entendidas quando ele descrever a compreensão dele.</i></p>
------------	---



	<i>Fora que, é comprovado que aprendemos mais quando explicamos o assunto para alguém.</i>
DISCENTE 2	<i>Achei uma metodologia ótima, dessa forma todos ficam livres para poder se expressar.</i>
DISCENTE 3	<i>Achei boa, por que assim podemos criar um pensamento autônomo sobre o assunto.</i>
DISCENTE 4	<i>Achei bom, assim ninguém seria responsável pela reprovação do outro.. e a pessoa podia se expressar da maneira que ela julgava está correto</i>
DISCENTE 5	Não respondeu o questionário

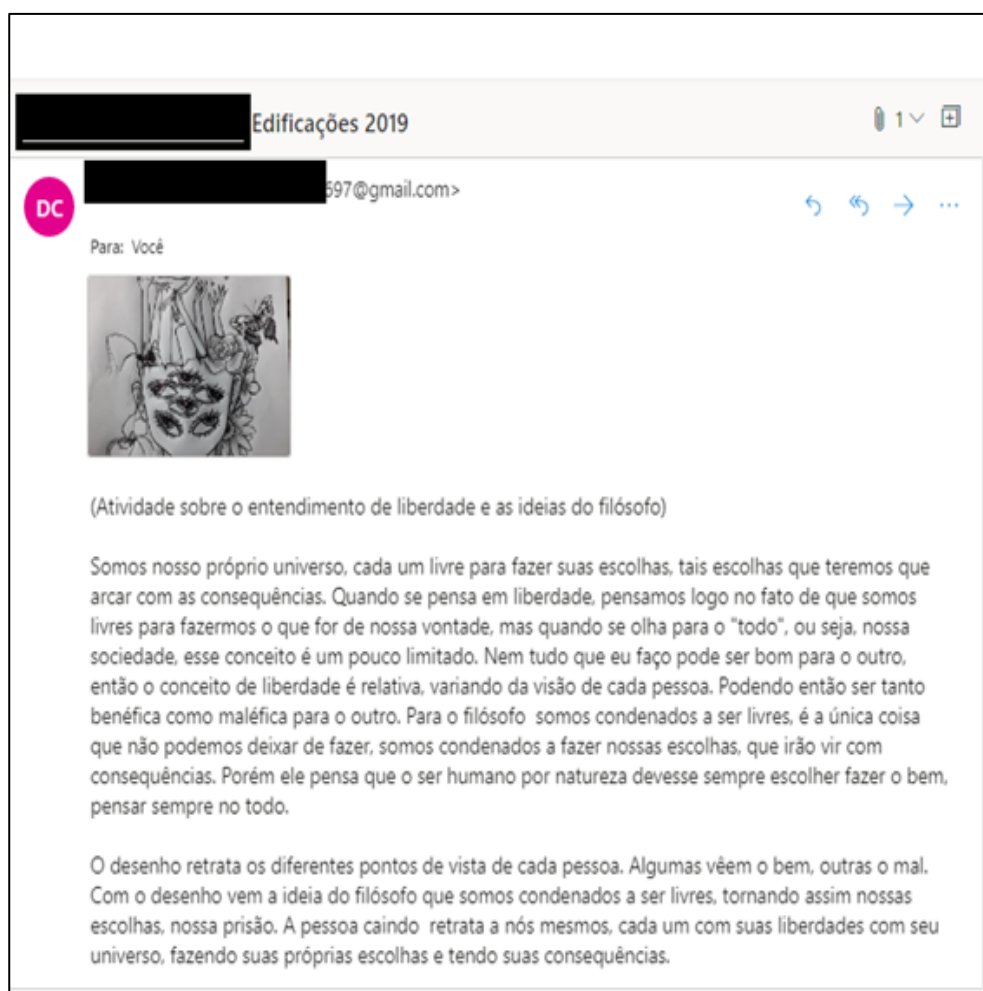
**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Frente à indagação sobre suas opiniões referentes à metodologia de avaliação da aprendizagem, de modo geral houve uma avaliação positiva, destacando os adjetivos de qualidade como: “bom”, “boa” e “ótima”. Outro fato notável foi a escuta do Discente 3, que mencionou, além dos adjetivos citados, a possibilidade de “criar um pensamento autônomo sobre o assunto”. Quando se dá abertura para o discente usar o meio que se sente à vontade para expressar seu entendimento, vem para a cena da relação de aprendizagem a problematização da padronização de um único meio de expressão no processo de ensinar e aprender. Considerando que a orientação docente, quanto ao processo de avaliação, era de que os discentes poderiam fazê-lo da forma que melhor expressasse a sua compreensão sobre o conceito de liberdade, diversificaram-se as formas de expressão do apreender: produção de texto, poesia/poema e desenho.

Os formatos das atividades desenvolvidas pelos discentes, na pesquisa, foram: desenho (acompanhado de comentários), duas atividades em forma de poema lírico e dois textos em prosa. Na orientação sobre o formato da avaliação, ponderamos também que, em caso de texto ou poesia, eles deveriam estar relacionados ao entendimento sobre a liberdade e a ideia/conceito do texto de Sartre. Essa atividade de avaliação não poderia ser cópia da internet ou similar, e, quanto ao encaminhamento, poderia ser pelo e-mail designado pelo docente ou postado no grupo do *Whatsapp*.

O Discente 1 apresentou a avaliação recorrendo ao desenho para expressar a sua compreensão sobre o conceito de liberdade. Vamos à avaliação:

**Figura 03:** Atividade Avaliativa do Discente 1 – Desenho



**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

O desenho apresentado pelo Discente 1 tem os seguintes detalhes: uma cabeça com vários olhos, com uma parte aberta, na qual há várias mãos jogando uma pessoa para cima; borboleta, uma aranha e flores. O discente sintetizou a concepção/conceito de liberdade como “liberdade ilusória”, o que foi sendo construído a partir das ideias surgidas durante as discussões e explanações na aula remota, bem como de seu entendimento sobre a ideia de liberdade, referenciada no filósofo trabalhado em sala de aula virtual.

Outro dado relevante é a criatividade do discente em demonstrar o entendimento por parte de um desenho como um modo de se expressar, ao relacionar com a ideia do filósofo, ou seja, procurar compreender as ideias do filósofo e construir a sua. Houve, de fato, um aprender, no qual o discente dirigiu-se de maneira dialógica para com o filósofo (HEIDEGGER, 1987/1979), mas não simplesmente repetindo as informações do mesmo, e sim construindo a sua forma de expressão a partir de suas próprias ideias, relacionando-as com as de Sartre. Passamos à atividade de avaliação do Discente 2:

**Figura 04:** Atividade Avaliativa do Discente 2 - Versos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Pará.  
Disciplina: Filosofia  
Aluna: [REDACTED]  
Matricula: 20192040465

Trabalho Avaliativo

Posso eu ser livre?  
Se penso, penso só?  
Se ando, ando por mim?  
Se faço tudo por minha vontade  
Tenho liberdade

[REDACTED] 2021

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Nesta avaliação, em forma de verso, o discente problematiza a condição de ser livre, frente às ideias de liberdade do filósofo e das escutas socializadas na aula. Quando foi indagado sobre a relação da atividade com o texto trabalhado o mesmo relata que:

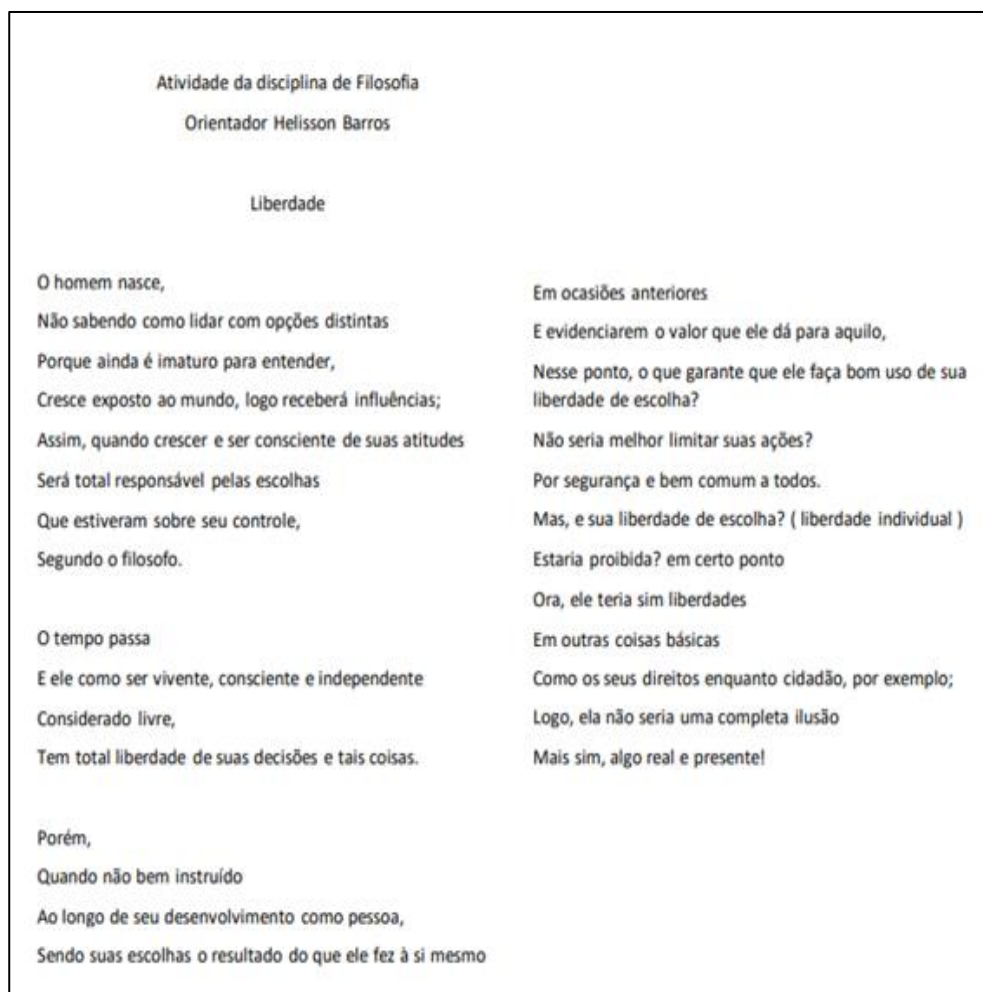
A liberdade seria algo incondicional, nós não escolhemos nascer. A partir daí, estamos condenados a ser livre. No poema eu questiono sobre. Porque o homem que está dentro de “matrix” não sabe que está dentro, a sua liberdade é condicionada apenas ao que vê. É assim que enxergo a ideia de Sartre sobre liberdade (DISCENTE 2).

No relato, o Discente 2 explica um pouco o seu entendimento e a relação que estabeleceu com a ideia do filósofo Sartre. Na atividade, percebe-se que ele faz indagações que possibilitam, a partir do relato, uma compreensão sobre o entendimento de liberdade – que ela não estaria condicionada a nada, a não ser ao próprio sujeito. Contudo, há, de certa maneira, uma correlação com a ideia do filósofo e um exercitar do pensar autônomo, e não apenas uma

repetição de ideias prontas. Há uma atitude questionadora e crítica (HEIDEGGER, 1979) presente no pequeno poema elaborado pelo discente.

Já na atividade do Discente 3, ele apresentou um poema de nome “Liberdade”. Vejamos:

**Figura 05:** Atividade Avaliativa do Discente 3 – Poema “Liberdade”



**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Através do poema, o Discente 3 traz elementos convidativos, que possibilitam alargar as reflexões como: as influências que recebemos da realidade, as escolhas que fazemos, dentre outros elementos que nos possibilitam a pensar a liberdade. Esses elementos, que se fazem presentes ao longo do poema, relacionam-se com as ideias do filósofo estudado no ensino remoto, como, por exemplo, a ligação entre a escolha e a consequência se correlaciona com a reflexão do filósofo sobre a liberdade e aproxima das apresentações das ideias na escuta virtual.

Esse poema explicita um entendimento sobre liberdade já mesclado com o pensamento sartreano. Ainda que, ao ser perguntado sobre a relação entre o seu entendimento e as ideias do

texto trabalhado, o mesmo não tenha se posicionado, percebe-se que o estudante estabelece uma relação entre suas ideias com o tema trabalhado na aula virtual. Há que se destacar, a forma em que apresentou seu entendimento, por meio de um texto poético, com característica lírica, mesmo que, em algumas passagens, não tenha ficado claro o sentido lírico do texto.

Na atividade apresentada pelo Discente 3, é notória uma postura questionadora e crítica em relação à temática da aula, bem como um diálogo com Sartre, que não se configura simplesmente como uma repetição das informações do texto do filósofo, mas um diálogo com o filósofo e suas ideias, evidenciando um aprender que se constrói por meio de um pensar próprio e autônomo (HEIDEGGER,1987/1979).

O Discente 4 apresenta a atividade em formato de uma breve reflexão sobre o entendimento de liberdade.

**Figura 06:** Atividade Avaliativa do Discente 4 – texto

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO PARÁ  
CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES

DISCENTE:  
[REDACTED]

DOCENTE:  
HELISON BARROS

MATRÍCULA:  
20192041112

*Liberdade*

Liberdade, à tão sonhada liberdade que todos querem ter , eu passei a minha vida toda achando que Liberdade era poder fazer tudo que eu queria tudo aquilo que eu sonhava fazer, mas, lendo o texto acabei percebendo que Liberdade não é poder fazer tudo aquilo que eu quero e sim que eu sou minha própria liberdade eu que faço ela e que a liberdade é relativa simplesmente porque o que é liberdade para mim pode não ser para outra pessoa

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Nessa reflexão, o Discente 4 demonstrou certo conflito sobre o que o mesmo pensava ser liberdade, apesar da aparente confusão no entendimento das ideias do texto, quando diz que: “lendo o texto acabei percebendo que Liberdade não é poder fazer tudo aquilo que eu quero e sim que eu sou minha liberdade eu que faço ela”, pois, uma vez que a liberdade é escolha, pode-se escolher o que quiser. Contudo, há uma relação entre o entendimento do Discente 4 com o texto trabalhado, quando, no geral, o discente apresenta três concepções de ideias: o que o mesmo pensava ser liberdade; a do texto; e a que liberdade é relativa. Desse modo, podemos perceber que o discente entra em um diálogo com o filósofo, na busca de compreender o que se denomina liberdade.

Já na atividade do Discente 5, ele apresenta um texto dissertativo sobre o tema Liberdade.

**Figura 07:** Atividade Avaliativa do Discente 5 – texto

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ  
CAMPUS BRAGANÇA  
CURSO:TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES  
DISCIPLINA: FILOSOFIA  
PROFESSOR: HELISSON BARROS  
ALUNO [REDACTED]  
MATRÍCULA: 20192040471  
TRABALHO AVALIATIVO  
TEMA: EXISTENCIALISMO É UM HUMANISMO

**Liberdade**

Segundo o filósofo Jean-Paul Sartre a liberdade tem haver com escolhas, sendo elas ruins ou boas, dessa forma o ser humano a partir do ato de existir se torna algo que foi projetado por ele mesmo, por meio de decisões.

Em sala os alunos chegaram à um conceito de que a liberdade é algo que tem que ser usada com prudência, pois a liberdade pode ser benéfica ou maléfica dependendo das próprias escolhas, ou seja, a liberdade é o ato de viver a vida como a pessoa achar melhor porém com noção de que pode ocasionar em coisas boas ou ruins.

Devo salientar que a liberdade as vezes é aparente, somos presos porém nos achamos libertos, e cabe a nós analisar e entender se as escolhas que fazemos são nossas( autônomas) ou são impostas por terceiros.

**FONTE:** Elaborado pelo autor, 2021.

Considerando a análise do texto apresentada pelo discente, percebe-se que o mesmo demonstra a relação entre o seu entendimento e o conteúdo trabalhado na aula virtual, pois traz para a sua escrita a ideia de liberdade apreendida do texto, aproxima-se com a ideia elaborada pela turma, bem como expõe seu posicionamento, que, de certa maneira, representa uma reflexão sobre o sentido das escolhas e sua relação com a questão da autonomia e da imposição. A partir disso, podemos perceber que houve uma abertura para o diálogo com o filósofo apresentado, do qual se aproxima e com o qual conversa sobre o sentido de liberdade.

As experiências aqui apresentadas, resultados da experimentação do uso da SD no ensino de filosofia, demonstraram que, quando se coloca a centralidade da relação do ensinar e aprender na escuta do discente, abre-se caminho para o mesmo tomar para si a responsabilidade com sua aprendizagem. Demonstram também o quanto os discentes ficam mais interessados e envolvidos na participação da proposição da ação docente, bem como na construção de caminhos de aprendizagem, de formas de se expressar e do pensar filosófico.

Quando a prática docente é de abertura para escuta, os discentes expressam suas aprendizagens, pois “educar não é equalizar possibilidades de ser, não é uniformizar condutas; é o esforço, fenomenologicamente conduzido, de oferecer a oportunidade de cada um de nós amadurecermos no seu modo próprio de ser” (DICTCHEKENIAN, 2015). Quando se busca uniformizar a aprendizagem, perde-se a possibilidade de estimular as potencialidades de cada discente, no que se refere à forma de aprender, de tomar o conhecimento e de expressar seu entendimento sobre determinado assunto, ou seja, perde-se a possibilidade de colocar os discentes na cena da relação de aprendizagens, construindo os seus próprios caminhos de aprender.

No que se refere a aprender, na perspectiva heideggeriana, podemos aferir que houve um exercitar por meio do exercício do pensamento, no qual os discentes se colocaram nessa busca de entendimento e reflexão sobre o sentido da liberdade. Lembremos que, em Heidegger (1987), esse exercitar por meio do exercício é um dos modos de aprender. No que se refere ao aprender originário, ao qual se referia o filósofo, esse caminho da escuta levou os discentes a um envolvimento maior no esmiuçar, adentrar o texto e a atmosfera que levou o filósofo a pensar daquela maneira – o filosofar, realmente.

Já no que se refere à escuta, houve, em parte, certa correspondência com o pensar do filósofo Sartre na forma de entender o sentido que o mesmo apontava para liberdade. No mais, a relação do escutar aponta também para entender como o filósofo construiu seu sentido de liberdade, atitude essa nem sempre presente nas atividades dos discentes, devido não terem sido provocados por uma prática docente que encaminha para uma abertura da escuta.

A abertura para a escuta discente na aprendizagem não pode continuar causando estranhamentos – há que se ter o entendimento dos envolvidos nessa relação de que ela é essencial, pois o diálogo é, nesse sentido, escutar de forma ativa, sensível e profunda, isto é, esta postura faz-se necessária para a construção de caminhos de aprendizagens autônomos no ensino de filosofia.

Ao nos voltarmos para uma reflexão e compreensão da escuta discente na relação do aprender e ensinar, partimos da compreensão de que a docência, a ação docente, é um ato de experiência de estar com o outro, bem como de aprender a estar com esse outro. Não é uma ação natural, mas aprendida e constituída, na tensão do encontro, do diálogo e da escuta entre docente e discente, em que se deve zelar por essa escuta, uma vez que a prática docente, a ação de educar, é sempre um intervir na vida do outro e supõe responsabilidade, tanto com a singularidade de cada discente, quanto com o espaço mundano da pluralidade e da diferença, que é a sala de aula.

Na convivência do espaço escolar, com bem destaca Larrosa (2006), educar diz respeito ao modo como acolhemos os que chegam nesse espaço. Diante desta perspectiva, é estar aberto ao ato de interrogar e aceitar a responsabilidade de estar com o outro aprendente, para “criar um lugar, abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar, pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (LARROSA, 2006, p. 188).

Mediante essa premissa, o ato de educar requer a compreensão da responsabilidade como atitude pedagógica de acolher e responder, “ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar, à vinda de algo novo ao qual tem de ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão” (LARROSA, 2006, p. 189). O que se colocou em questão, ao longo dessa escrita, foi a escuta discente sobre o saber docente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiando-se nas reflexões e aproximações com algumas categorias de Heidegger, este estudo propôs analisar a questão da escuta como uma existência, ou seja, condição ontológica do *Daisen* e de sua forma de compartilhamento com o outro existente humano, reconhecendo-a como um caminho privilegiado para o acesso ao *logos*, deixar-se ouvir para, a partir desse itinerário, analisar a prática docente no ensino de filosofia na educação profissional integrada ao ensino médio, dando abertura para a escuta discente sobre a ação docente, com vistas a propor e experienciar um modo de ensinar com base na escuta.

Nas considerações finais dessa escrita dissertativa, considerando o caminho teórico-metodológico que priorizou a aproximação entre Heidegger e a educação e dada a centralidade da abertura para a escuta filosófica no cenário da sala de aula no ensino de filosofia, em especial, no ensino médio integrado em um curso técnico, com certeza ainda se apresentam muitas arestas que precisam ser aparadas, dados os riscos que assumimos na aproximação do filósofo, na articulação com uma *ontologia* da prática docente, bem como na tessitura do percurso da educação profissional à sua configuração como ensino médio integrado e, por entre esses caminhos, apreender o lugar do ensino de filosofia. Há que considerar também, a mudança brusca do itinerário metodológico da pesquisa, pois, em razão dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, toda a ação de pesquisa foi adaptada para o formato remoto. Devido à nova realidade do ensino em tempos de pandemia, com a entrada do ensino remoto e das aulas assíncronas e síncronas, a pesquisa converteu-se em um estudo de caso.

Sob tais cenários, seguimos na análise e aproximações sobre o fazer docente, tratando especificamente da escuta sobre a *práxis* na relação do aprender e do ensinar, buscando um ouvir, não como um simples recurso humano, mas como uma articulada rede de sentidos e significados, pois compreender e ouvir como algo de significado é um escutar com determinação. Escutar os sentidos e significados que os discentes percebiam sobre a prática docente foi a intenção desse estudo, para posterior implicação na ressignificação dessa prática, com vista a uma aprendizagem mais significativa e ao encontro do que deve ser o ensino de filosofia, que é assegurar a reflexão filosófica, o pensar autônomo e crítico.

O que se pretendeu com as possíveis contribuições do pensamento de Heidegger para a educação, em especial para a reflexão da prática docente, procurei demonstrar na presente dissertação, com foco na experiência da proposta metodológica da Sequência Didática (SD), que motivou uma escuta que envolveu o discente e o docente, nesse universo de ensino e aprendizagem do ensino de filosofia. A pretensão na introdução foi apresentar este trabalho de

pesquisa, a elaboração de seu tema, seu objetivo e motivações, bem como o percurso teórico-metodológico, demarcando o cenário do ensino médio integrado.

No primeiro capítulo, tivemos como finalidade a investigação da relação entre educação profissional integrada e o ensino de filosofia, com vistas à compreensão da educação profissional integrada e do lugar da filosofia nessa dimensão formativa. Traçamos nessa escrita uma breve consideração histórica acerca do surgimento da educação profissional, ao longo da história da educação do Brasil, procurando entender um pouco das raízes e do desenvolvimento da própria educação profissional com o ensino médio (também conhecido como propedêutico), e as várias perceptivas, impasses e/ou tentativas de uni-los, ora designando o ensino profissional como voltado para a classe trabalhadora, aos menos favorecidos, e o ensino médio para a classe das elites, ora superando esse dualismo, no caso do Brasil, apenas no século XXI, quando acontece uma unificação sob a forma da educação integrada.

A partir disso, pudemos ter uma visão panorâmica da educação profissional integrada, bem como perceber qual é o lugar ou “não lugar” da filosofia nesse contexto da educação profissional. Na busca pela presença da filosofia, nessa matriz formativa do ensino médio integrado, voltamo-nos à compilação e à análise de alguns documentos oficiais do IFPA *campus* Bragança, para compreender qual era a intencionalidade orientadora-referenciadora que direcionava a prática docente de filosofia e do seu ensino.

Nesse sentido, enquanto *lócus* da pesquisa, priorizamos os documentos do IFPA *campus* Bragança, o *Projeto Político Pedagógico* (PPP) do *campus* e o *Projeto do Pedagógico do Curso de Edificações* (PPC-Curso Edificações), a fim de observar como aparece, neles, a orientação para a prática docente e o ensino de filosofia. Da análise dessa documentação, consideramos que tais documentos oficiais do *campus* Bragança apontam ou direcionam uma tentativa de prática crítica, reflexiva e libertadora, na sua concepção de ensinar.

Defendemos que a filosofia tem um papel importante na educação, a de problematizar a existência humana e construir um pensar para além do simples imediatismo que ronda a ideia da educação profissional, como se o único objetivo fosse formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, secundarizando outras dimensões da formação humana, a formação holística do discente.

No segundo capítulo, explicitamos as concepções de aprender, ensinar, pensar, técnica e filosofia da escuta, na perspectiva heideggeriana e em sua relação com o ensino de filosofia, bem como a reflexão sobre o conceito de prática docente. No tocante aos conceitos de aprender e ensinar manuseados nessa escrita, a intenção foi aferir que aprender e ensinar são categorias que andam juntas, pois não se pode separá-las, e que, acima de tudo, devem ser uma atitude de

abertura para o deixar aprender, que deve estar presente em todo processo de ensino e aprendizagem. Assim, ensinar não é somente inculcar valores que a sociedade almeja, mas possibilitar que o discente tome para si a responsabilidade da sua aprendizagem, problematizando, refletindo a partir do conteúdo trabalhado em aula, fazendo um diálogo com os filósofos, não para repetir seus pensamentos, mas para pensar a própria realidade, com eles.

Outra reflexão que está na escrita desse capítulo é a ponderação sobre o modo de ensinar no qual a postura do discente restringe-se apenas a simplesmente receber o conteúdo pronto. Esse modo de ensinar não significa modo de aprender, não se aprende nessa relação sem escutas. Nesse sentido, é preciso criar meios para chegar ao discente, possibilitando a abertura dialógica, para juntos, poder aprender e também não limitar a criatividade na forma de demonstrar a sua aprendizagem. Esse caminho para a abertura dialógica se encontra na própria escuta, quando nós docentes abrimos para as possibilidades do ensinar e aprender, pois não há um único meio para tal, há vários meios e caminhos do aprender, como foi refletido neste segundo capítulo. A escuta é o caminho pelo qual nós nos abrimos para uma relação com o outro, compreendendo e refletindo sobre suas possibilidades.

No terceiro capítulo, a escrita se volta para a experiência de escuta discente motivada pelo uso da metodologia da proposta de uma Sequência Didática aplicada e avaliada na percepção dos discentes sobre essa prática de ensinar, experiência que configurou um estudo de caso. Nesta parte, também temos um breve panorama sobre o ensino de filosofia no *campus* Bragança, na intenção de demarcar o contexto do estudo e o lugar da filosofia no ensino propiciado pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). Na análise dos dados e informações coligidas, procuramos demonstrar a realidade desse ensino e a movimentação de restrição da filosofia na matriz curricular dos cursos dessa IES. No bojo dessa movimentação de reforma, destacam-se os impactos da própria política reformista interna da PROEN do IFPA. A presença do ensino de filosofia no *campus* Bragança, como em todo o IFPA, vem sofrendo um retrocesso que se reflete desde a carga horária até seu espaço como componente curricular. Tudo em relação a esse ensino está ameaçado.

Na reflexão sobre a pesquisa empírica, sobre a parte prática, ressaltamos as dificuldades encontradas, a princípio pelo próprio pesquisador, que foi desafiado a entender a singularidade do tipo de pesquisa que se requer em um Mestrado Profissional em Filosofia, da imersão no campo da pesquisa, com fazer pesquisa de campo, tendo em vista que a minha formação, desde a graduação, passando pela especialização, envolveu aspectos mais de pesquisa bibliográfica e estudo teórico, totalmente distantes da prática.

Na oportunidade dessa escrita de Considerações Finais, permito-me uma digressão e trazer também as minhas angústias e percepções sobre a imersão nesse cenário de pesquisa do mestrado profissional. Começo a me achar no caminho desse tipo de pesquisa a partir da própria experiência de mestrando, quando, depois das primeiras aulas, conversa com o orientador e retorno ao Instituto, depois de dois dias de aula na UFMA, as dúvidas pareciam só aumentar. Cheguei até a mandar uma lista de temas ao orientador, para relacionar com a ideia de prática à qual a dissertação deveria estar vinculada. Mas, houve um alento a partir das disciplinas de Seminário de Pesquisa, de Projetos e de Laboratório do Ensino de Filosofia, que foram de grande ajuda para melhor entendimento e esclarecimento no tipo de pesquisa sobre o fenômeno do ensino, do modo de ensinar.

Outra dificuldade encontrada na pesquisa foi convencer os discentes a participarem dela. Muitos alegavam a sobrecarga de atividades e a falta de tempo: para se ter uma ideia, o curso escolhido para realizar a escuta discente foi o de Edificações, turma do 2º ano, que contava com 31 alunos(as) matriculados(as); de início, 12 aceitaram, mas, quando se aproximou o dia de entregar os termos de livre consentimento e esclarecido, esse número caiu para 5, sem falar ainda que houve uma oscilação na participação de respostas dos questionários, de maneira que, em alguns, somente 4 discentes estiveram participando.

Além disso, há que pontuar que toda a pesquisa foi planejada no início do mestrado, em 2019, com um cronograma de realização de forma presencial, quando, de repente, no final do ano, surgiu uma epidemia na cidade de Wuhan, China, e que, em março de 2020, no Brasil, é declarado estado de calamidade pública em razão do novo coronavírus. Com isso, entramos todos da educação em um outro cenário de ensino, surgindo mais dificuldades – somos obrigados a nos reinventar, a mudar totalmente a prática de ensinar, sem que sequer tivéssemos formação para isso: o imperativo era mudar, reinventar-se. As aulas passaram a ser chamadas por diversas nomenclaturas, como, por exemplo, “remota”, “síncrona”, “assíncrona”, *on-line*, *off-line*. E foi nesse ambiente remoto que se desenvolveu a pesquisa.

O percurso metodológico abordado foi de uma pesquisa qualitativa, que se desmembrou nos aspectos bibliográfico e fenomenológico, com estudo de caso, que contribuíram de forma bem significativa para alcançarmos o nosso objetivo. No aspecto bibliográfico, recorreremos aos documentos oficiais sobre a educação profissional, decretos, leis entre outros, que estavam diretamente relacionados à nossa temática. Já quanto ao estudo de caso para a escuta dos discentes participantes, é notório que conseguimos fazer uma escuta sobre o que os discentes pensam ou dizem sobre a prática docente do ensino de filosofia no

*campus* Bragança, bem como sobre os aspectos da metodologia da sequência didática (SD) aplicada.

O uso da metodologia da SD como foco para a escuta dos discentes deu abertura de escuta antes mesmo de o docente apresentar o conteúdo, pois o momento de escutar reposicionou os discentes nessa relação de aprendizagem, quando oportunizou a eles o tomar para si também o modo de aprender. Na avaliação da SD, chegou-se a algumas conclusões, como, por exemplo, que se precisa de disponibilidade, no sentido que tanto o docente como o discente precisam estar dispostos, ter abertura para escuta, pois, na maioria das vezes, em nossa experiência docente, estamos mais preocupados em cumprir o conteúdo, do que com o sentido e significado da possibilidade de diálogo. Além disso, alerta que o docente precisa diversificar suas práticas docentes, não ficar em um único modelo de *práxis*. Outro ponto importante é que, no ato de avaliar os desempenhos dos discentes, deve-se pensar em deixar o discente livre para expressar seu entendimento, com isso, pode-se requerer outras habilidades que os discentes desenvolvam, bem como o próprio docente.

Contudo, nota-se que a SD possibilitou o desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos discentes, quando os mesmos puderam se colocar na própria ação da escuta, ou seja, ouvir, refletir e pensar sobre o que cada colega tinha a dizer sobre seu entendimento. Destaco, também, acerca da aplicação da SD a partir do atual cenário da pandemia, na qual pode-se dizer que a mesma possibilitou vivências em dois momentos, um de escuta, reflexão e discussão, e outro de produção da atividade. Com essas considerações, dou por encerrado esse caminho da escuta discente sobre a prática docente, provocado pelo contato com os textos e as conferências de Martin Heidegger.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fonte, 2007.
- ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.
- ARAÚJO SILVA, M. Érico de. (2020). A questão da formação na licenciatura em filosofia: magistério pedagógico, ou magistério filosófico? **REVISTA INSTANTE**, 3(1), 7–38. Recuperado de <https://revista.uepb.edu.br/revistainstante/article/view/290> Acesso em nov. 2021.
- BARROS, Helison da Costa. **Filosofia Necessidade ou Obrigatoriedade no Ensino Médio**. Brasília: Universidade Católica de Brasília/UCB, 2013.
- BLACKBURN, Robin. Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. Diálogo coordenado por Pablo Gentili, Luis Fernandes e Emilio Taddei. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que Democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 29 de abril de 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf> Acesso em 29 de Abr. de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Aprovado em 05 de outubro de 1999. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer169.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer169.pdf) >. Acesso em 12 de fev. de 2020.

BRASIL. **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, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio,** 2006a.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. (PCN+): Ciências Humanas e suas Tecnologias,** Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnico de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.684, 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, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica: série histórica e avanços institucionais 2003-2016.** Brasília: MEC/SETEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CAMINHA, Herick Marques. Organização do Pessoal da Marinha Imperial. IN:\_\_\_\_\_. **MARINHA DO BRASIL. História Naval brasileira.** Rio de Janeiro: SDMG, 3 v. 2002

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo: Unesp, 2002.

DICHTCHEKENIAN, Nichan. **Educação e fenomenologia** (parte 3). 2015. Youtube, 29 abr. 2020. 12min. son., color. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=aOjWfrezx\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=aOjWfrezx_g). Acesso em 12 de nov. de 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ESCOTT, C. M. & Moraes, M. A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IX **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**. (pp. 1492- 1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.

GADAMER, H. **Verdade e Método II**. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALLO, Silvio. **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Unijui, 2004.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. A Disciplina de Filosofia e o Ensino Médio. IN: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

GIL, Antônio Carlos. Como Delinear um Estudo de Caso? IN: \_\_\_\_\_. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2018.



GODOY, Arilda Schmidt. A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. IN: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

HABERMAS, J. **Teoria de Ação Comunicativa**. Taurus, Madri, 1987.

HEIDEGGER, Martin. **Que é uma coisa?**. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70, 1962-1987.

HEIDEGGER, Martin. O que é isto, a filosofia? In:\_\_\_\_\_. **Conferências e Escritos Filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1955-1979. Pág. 8-24. (Os pensadores)

HEIDEGGER, Martin. **Língua de Tradição e Língua Técnica**. Tradução Mario Botas. Lisboa: Passagens, 1962-1995.

HEIDEGGER, Martin. **A Caminho da Linguagem**. Tradução de Marcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis- RJ: Vozes, 1959-2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Marcia de Sá Cavalcante Schuback. 15° Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1927-2005. (Parte I)

HEIDEGGER, Martin. A Questão da Técnica. In:\_\_\_\_\_. **Ensaio e Conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia de Sá Cavalcante Schuback. 8° Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1953-2008a. Pág. 11- 38.

HEIDEGGER, Martin. O Que Quer Dizer Pensar? In:\_\_\_\_\_. **Ensaio e Conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia de Sá Cavalcante Schuback. 8° Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1952-2008b. Pág. 111- 124.

HEIDEGGER, Martin. Logos (Heráclito e o fragmento 50). In:\_\_\_\_\_. **Ensaio e Conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia de Sá Cavalcante Schuback. 8° Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1951-2008c. Pág. 183- 203.

HORN, Geraldo B. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. IN: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

HAYEK, Friedrich August von. **Os Fundamentos da Liberdade**. São Paulo: Visão,1983.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – *Campus Bragança*. Diretoria de Ensino. **Projeto Político- pedagógico do Instituto de Educação ciência e Tecnologia do Pará, *Campus Bragança***. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. *Campus Bragança*. Diretoria de Ensino. — Bragança, 2013.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – *Campus Bragança*. Diretoria de Ensino. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações na Forma de Oferta Integrada**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. *Campus Bragança*. Diretoria de Ensino. — Bragança, 2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – *Campus Bragança*. Diretoria de Ensino. **Documento Base: Estratégias para Fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Contexto da Lei 13.415/2017**, 2018. Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/16-documentos-para-fortalecimento-cursos-integrados-no-ifpa/1920-documento-basecorrigido-ensino-medio-integrado-30-11-2017/file> . Acesso em 12 de janeiro de 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Conselho Superior do IFPA – CONSUP. **Resolução 099/2012**. Disponível em [https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf) Acesso em 12 de janeiro de 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Conselho Superior do IFPA – CONSUP. **Resolução 187/2014**. Disponível em [https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf). Acesso em 12 de janeiro de 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Conselho Superior do IFPA – CONSUP. **Resolução 130/2015**. Disponível em [https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf). Acesso em 12 de janeiro de 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Conselho Superior do IFPA – CONSUP. **Resolução 004/2016**. Disponível em [https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf). Acesso em 12 janeiro de 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Conselho Superior do IFPA – CONSUP. **Resolução 336/2017**. Disponível em [https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf). Acesso em 12 janeiro de 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Conselho Superior do IFPA – CONSUP. **Resolução 005/2019**. Disponível em [https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf). Acesso em 12 janeiro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Escolar - sinopse. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/braganca/pesquisa/13/78117?tipo=ranking> Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. Heidegger educador: acerca do aprender e do ensinar. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista. Ano III, nº4, 2005, pág. 161-171.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. **Heidegger e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Pensadores e Educação)

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

LEÃO, Jorge Antonio Soares. Ensino de Filosofia: implicações pedagógica-políticas para Educação Profissional Técnica de Nível Médio. IN:\_\_\_\_\_. **Contribuição do Ensino de Filosofia para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Contexto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão**. São Luís: UFMA/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÖWY, Michael. Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. Diálogo coordenado por Pablo Gentili, Luís Fernandes e Emilio Taddei. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MANFREDI, Silvia Maria. História da Educação Profissional no Brasil. IN:\_\_\_\_\_. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. São Paulo: Paco Editorial, 2002. (versão digital)

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARTINI, Rosa Maria F. Paulo Freire e Heidegger: o essencial é deixar aprender. IN: **Educação Unisinos**, São Leopoldo (RS): V. 9, n. 1, janeiro/abril, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um Ensino Remoto Emergencial para uma Educação Digital em Rede, em Tempos de Pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 25 agosto de 2021.

MOURA, Dante Henrique. A Relação Entre a Educação Profissional e a Educação Básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. IN: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875- 894, jul.-set. 2010.

NOSELLA, P. **ENSINO MÉDIO: natureza, história e perspectivas**. Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo PPGE da UNINOVE-SP (27/08/2009) e no encerramento do V Simpósio sobre Trabalho e Educação, promovido pela FAE/NETE da UFMG/BH (28/08/2009). O mesmo texto foi apresentado no Seminário Nacional de Políticas para o Ensino Médio, a convite do Ministério da Educação, Brasília, 23 de set. 2009.

NOZICK, Robert. **Anarquia, Estado e Utopia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,1991.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem Fins Lucrativo: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 3ª ed. revista e ampliada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

PAIVA, Francisco da Silva. Ensino Técnico: uma breve história. IN: **Revista Húmus**. Nº 8. Mai/Jun/Jul/Ago. 2013.

QUARESMA, Alexandre. Tecnociências: meios ou fins? IN: **Filosofia Ciência e Vida**. São Paulo. Ano VII. N° 86, p. 15- 23, set. 2013

REZENDE, A.M.de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 38).

ROCHA, Maurício. Inteligência, trabalho imaterial e ensino de filosofia. In: KOHAN, Walter O. (org.). **Políticas do Ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROSA, Francisco de Andrade; FERNANDES, Raquel Martins; MARRA, Walkyr Gomes. Da importância do ensino de filosofia na educação profissional tecnológica, em nossos dias. IN: **Proficiência**. Cuiabá/MT: IFMT-campus Cuiabá. n. 4, 2009.

SALES, P. E. N. & OLIVEIRA, M. A. M. Políticas de Educação Profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In: M. L. M. Carvalho (Org.) **Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, C. S. B da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In. FERNANDES, A. V. M. (at.al). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998. (p. 23-32).

SILVA, Flávio de Oliveira. Uma escuta heideggeriana ao problema da educação. IN: **Aprender Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista. Ano II, n°2, 2004.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Educação Após 1964. IN:\_\_\_\_\_. **Ensino de Filosofia no 2º Grau: em busca de um sentido**. Campinas-SP: Universidades Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação, 1991.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Tese sobre o ensino de filosofia no nível médio. In:\_\_\_\_\_.

SILVEIRA, Renê José Trentin ; GOTO, Roberto. **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 77-118.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Filosofia e Segurança Nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964. IN:\_\_\_\_\_. Renê Trentin; Roberto Goto (Org.). **A Filosofia e seu Ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 53- 77.

SOUZA, Antônia de Abreu; NUNES, Claudio Ricardo Gomes de Lima; OLIVEIRA Elenice Gomes de. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SOUZA, Sonia Maria da Fonseca, et al. Os Encontros e Desencontros do Ensino Presencial, A Distância e Remoto em Tempos de Covid-19. **Revista Transformar**, v. 14, Edição Especial, p. 38-51, 2020. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/viewFile/374/182>. Acesso em: 25 de agosto de 2021

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. São Paulo: Vozes, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**  
**PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL**

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação Helison da Costa Barros, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado(a) pelo e-mail [helison.barros@discente.ufma.br](mailto:helison.barros@discente.ufma.br) ou [helisonbarros@hotmail.com](mailto:helisonbarros@hotmail.com) e pelos telefones (91) 98450-3180 e (94) 99228-2993. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof. Dr. Acildo Leite da Silva, que poderá ser contatado pelo e-mail [acildo.leite@ufma.br](mailto:acildo.leite@ufma.br) ou [acildoleite@gmail.com](mailto:acildoleite@gmail.com).

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Bragança, visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de Trabalho de Dissertação de Mestrado intitulado "Filosofia da Escuta no Contexto da Educação Profissional Integrada do IFPA: contribuições para pensar a prática docente no curso de edificações".

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista (por meio do google meet) que será gravada e transcrita e bem como responder questionário (impresso/ Google Forms) relacionado à temática da pesquisa. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos participantes e assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Voluntário(a)

Bragança- PA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**  
**PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL**

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo que \_\_\_\_\_ participe, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação Helison da Costa Barros, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado pelo e-mail: [helison.barros@discente.ufma.br](mailto:helison.barros@discente.ufma.br) ou [helisonbarros@hotmail.com](mailto:helisonbarros@hotmail.com) e pelos telefones (91) 98450-3180 e (94) 99228-2993. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof. Dr. Acildo Leite da Silva, que poderá ser contatado(a) pelo e-mail [acildo.leite@ufma.br](mailto:acildo.leite@ufma.br) ou [acildoleite@gmail.com](mailto:acildoleite@gmail.com).

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Bragança, visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de Trabalho de Dissertação de Mestrado intitulado "Filosofia da Escuta no Contexto da Educação Profissional Integrada do IFPA: contribuições para pensar a prática docente no curso de edificações".

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder uma entrevista (por meio do google meet) que será gravada e transcrita e bem como responder questionário (impresso/ Google Forms) relacionado à temática da pesquisa. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

Bragança- PA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**Programa de Pós-Graduação em Filosofia**

Centro de Ciências Humanas – CCH, Bloco 05, 2º andar. Cidade Universitária. Av. dos Portugueses, 1966. CEP 65080-805, São Luís-MA.  
Telefone: 098-32728307 E-mail: [pro-filo@ufma.br](mailto:pro-filo@ufma.br)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**  
**PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL**

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICO-CULTURAL**

Caro (a) Discente,

Este formulário constitui um instrumento importante para compor o perfil socioeconômico e étnico-cultural dos sujeitos de nossa pesquisa. Sua resposta é extremamente importante para o êxito de nosso trabalho, por isso, lhe pedimos participação em respondê-lo.

**1. SEXO**

- Masculino
- Feminino
- outro: \_\_\_\_\_

**2. Idade:** \_\_\_\_\_

**3. De acordo com a classificação do IBGE qual é a sua cor/raça:**

- Branco
- Preto
- Pardo
- Amarelo
- Indígena

**4. Qual a cidade/ Estado onde você nasceu?**

---

**5. Se não mora em Bragança em tempos antes da pandemia como fazia para assistir às aulas?**

- todos os dias da semana vou para Instituto Federal e volto
- alugo uma kitnet e divido com os colegas
- moro com parentes



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**  
**PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL**

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



**6. Em relação às condições de moradia de sua família a residência é: \***

própria

alugada

**7. Sua residência fica**

na zona urbana

a zona rural

**8. Para deslocar para o Instituto Federal você utiliza qual meio de transporte?**

veículo próprio

transporte coletivo

outro

**9. Onde você cursou o Ensino Fundamental?**

Na Escola Pública

Na Escola privada

Parte em Escola pública e em Escola Privada

**10. Tem computador em casa?**

Sim

Não

**11. Tem acesso a internet em casa?**

Sim

Não

**12. Se respondeu NÃO na questão (11) anterior como faz para ter acesso a internet e participar das aulas remotas**

Vou para casa de um amigo(a) para obter acesso a internet



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**  
**PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL**

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



- ( ) Vou a Lan House
- ( ) Vou para escola para acessar a internet ou o laboratório
- ( ) Compro créditos para o celular e utilizo os dados móveis

**13. Que aparelho você usa com maior frequência para acessar a internet e/ou as aulas remotas?**

- ( ) Computador
- ( ) Tablet
- ( ) Notebook
- ( ) Ipod
- ( ) Celular
- ( ) Outro

**14. Você participa contribuindo na renda familiar?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

**15. Se respondeu sim na questão anterior. Trabalha de quê?**

---

**16. A renda de sua família é: \***

- ( ) menos de 01 salário mínimo (1.100,00)
- ( ) de 01 a 02 salários mínimos (1.100,00 a 2.200,00)
- ( ) de 02 a 03 salários mínimos (2.200,00 a 3.300,00)
- ( ) de 03 a 04 salários mínimos (3.300,00 a 4.400,00)
- ( ) de 04 a 05 salários mínimos (4.400,00 a 5.500,00)
- ( ) de 05 a mais salários mínimos ( 5.500,00 a mais)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**  
**PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL**

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



**17. Qual a profissão do seu pai ou responsável?**

---

**18. Qual a profissão da sua mãe ou responsável?**

---

**19. Qual é a formação escolar de seu pai?**

- não escolarizado
- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

**20. Qual a formação escolar de sua mãe?**

- não escolarizado
- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**  
**PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL**

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



**Questionário a ser aplicado antes da sequência didática.**

1. **Na sua opinião, qual a importância de estudar filosofia no ensino médio integrado?**
2. **A disciplina de filosofia ajuda a ter um pensamento ou uma atitude mais crítica? Se sim ou não, justifique sua resposta.**
3. **A metodologia do professor, ou seja, a forma de ensinar os conteúdos de filosofia pelo professor contribui para a sua aprendizagem? Explique como a filosofia contribui ou não na sua aprendizagem**
4. **Na sua opinião, como o professor deveria ensinar ou transmitir os conteúdos da filosofia na sala de aula?**
5. **Nas aulas de filosofia você aprende mais quando:**
  - ( ) professor explica o conteúdo fazendo esquemas no quadro
  - ( ) leva texto para leitura e discussão em sala de aula
  - ( ) por meio de leitura individual
  - ( ) fazendo atividadeOutro  
(especificar) \_\_\_\_\_
6. **Em relação à questão anterior se marcou OUTRO. Especifique**
7. **Na sua opinião os conteúdos de filosofia são difíceis de aprender? Se sim ou não, justifique**
8. **Os conteúdos de filosofia têm algum tipo de significado para sua vida escolar e formação enquanto cidadão? Justifique sua resposta**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**  
**PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL**

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



**Questionário após a aplicação da sequência didática.**

**1. O que você achou da sequência didática aplicada pelo professor?**

- ótima
- bom
- regular
- péssima

**2. Em relação à pergunta anterior. Por que expressou essa resposta**

**3. A maneira como o professor conduziu a aula possibilitou uma melhor compreensão do assunto?**

- sim
- Não

**4. Em relação à pergunta anterior. Justifique sua resposta**

**5. O que você achou da ideia dos alunos apresentarem suas ideias em relação ao assunto antes de estudar a ideia do filósofo?**

**6. A metodologia utilizada pelo professor auxiliou na sua aprendizagem e compreensão do assunto de filosofia? \***

- sim
- não

**7. Em relação à pergunta anterior. Justifique sua resposta.**

**8. O que você achou da ideia da turma criar sua própria concepção/conceito do assunto estudado e comparar com a ideia/conceito do filósofo?**

**9. O que você achou sobre a metodologia de avaliação do conteúdo na qual cada um ficou livre para explicar sua compreensão?**

## **ANEXOS**





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ  
CAMPUS BRAGANÇA

Rua dos Bragançanos, Vila Sinhá-CEP: 68.600-000  
E-mail: dg.braganca@ifpa.edu.br

Ata Nº 06/2020 da reunião extraordinária do  
Colegiado do Curso técnico de Edificações com  
professores, realizada no dia 22 de dezembro de  
2020, às 08:30 horas.

1 Aos vinte e dois dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte, reuniram-se  
2 REMOTAMENTE, através do Google Meet, os servidores membros do Colegiado do Curso  
3 Técnico em Edificações integrado e subsequente e professores, para participar da reunião para  
4 tratar da seguinte pauta: reunião com os docentes para definição do horário de aula para o  
5 retorno das atividades remotas do semestre 2020.1. A reunião teve início às oito horas e trita  
6 minutos com os presentes: Antônio Alison Pinheiro, Amiraldo Aviz, Marcelo Martins Farias,  
7 Sérgio Rômulo Vieira, Odilson da Silva Paiva, Celestina Lima de Rezende Farias, Ryan  
8 Henrique Freitas Moura, Janio di Paula Cavalleiro de Macedo dos Santos, Helison Barros.  
9 Após a convocação foi registrados um total de **oito** membros e foram iniciados os trabalhos.  
10 **Marcelo Farias** cumprimentou a todos os presentes e fez-se a leitura da pauta. Após relato  
11 dos professores, ficou decidida, **a aprovação, por unanimidade, o afastamento do**  
12 **professor Luiz Antonio Soares Cardoso** e que as atividades EXCLUSIVAMENTE do curso  
13 de edificações (disciplina de topografia) serão ministradas pelo professor Odilson da Silva  
14 Paiva. Que o professor Ryan Henrique Freitas Moura, apresentou sua portaria de afastamento  
15 e solicitou seu desligamento deste Colegiado, aprovados por todos. Que entre os professores  
16 presentes fora elaborado um NOVO HORÁRIO para o mês de Janeiro, com início no dia  
17 04/01/2020. Que até o dia 30/12/2020 os professores terão como prazo para entrega dos  
18 Planos de Disciplina Adaptado. Que os SÁBADOS letivos ficam a disposição para reposição  
19 de aulas que sejam necessárias. QUE os professores que terminarem suas atividades,  
20 RESGUARDADO o fechamento da disciplina no SIGAA para o final do semestre  
21 (aguardando algum aluno entregar atividade), **deverá avisar a coordenação do Curso** para  
22 verificar a possibilidade de lotação de outras disciplinas e/ou utilização por outro professor do  
23 horário que ficará vago já estabelecido nesta ATA. Não havendo mais nada a tratar, eu,  
24 Marcelo Martins Farias, agradei a presença de todos, e lavrei a ata da reunião que se  
25 encerrou às 11 h e 24 min.

Assinado de  
forma digital  
por Marcelo  
Martins  
Farias:7  
922046  
0220  
Dados:  
2020.12.30  
09:56:34 -03'00'

Assinado de  
forma digital  
por Amiraldo  
Cezar  
Alves de  
Aviz:3037  
4740259  
Dados:  
2020.12.30  
11:09:27 -03'00'

Assinado de forma  
digital por Sergio  
Romulo do Lago  
Vieira:715  
81383304  
Dados:  
2020.12.30  
14:07:17 -03'00'

Assinado de  
forma digital  
por Odilson da  
Silva de  
Paiva:771  
04951253  
Dados:  
2020.12.30  
14:16:47 -03'00'

Assinado de  
forma digital  
per Antonio  
Alison Pinheiro  
Martins:0  
40922403  
09  
Dados:  
2020.12.30  
20:15:21 -03'00'

Assinado de forma digital por Helison da Costa Barros:02573897338

Assinado de forma digital por Helison da Costa Barros:02573897338  
Dados:  
2020.12.30  
20:15:21 -03'00'



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ  
 CAMPUS BRAGANÇA

Rua dos Bragançanos, Via Sinhô-CEP: 68.600-000  
 E-mail: dg.braganca@ifpa.edu.br

27 Para Turma: 2º ANO - EDIFICAÇÕES INTEGRADO INTEGRAL 2019 – SEMESTRE 2020.1

<b>Dia</b>	<b>Horário</b>	<b>EDIFICAÇÕES - Segunda-feira</b>	<b>EDIFICAÇÕES - Terça-feira</b>	<b>EDIFICAÇÕES - Quarta-feira</b>	<b>EDIFICAÇÕES - Quinta-feira</b>	<b>EDIFICAÇÕES - Sexta-feira</b>
	07:15 - 08:05					
	08:05 - 08:55	Estabilidade das Construções – Prof Odilson Paiva	Filosofia I A – Prof Helison Barros	Estabilidade das Construções – Prof Odilson Paiva	Tecnologia de Concreto e Argamassa – Prof Sérgio Vieira	
(Manhã)	08:55 - 09:45	Estabilidade das Construções – Prof Odilson Paiva	Filosofia I A – Prof Helison Barros	Estabilidade das Construções – Prof Odilson Paiva	Tecnologia de Concreto e Argamassa – Prof Sérgio Vieira	
	10:00 - 10:50	Estabilidade das Construções – Prof Odilson Paiva	Filosofia I A – Prof Helison Barros	Estabilidade das Construções – Prof Odilson Paiva	Tecnologia de Concreto e Argamassa – Prof Sérgio Vieira	
	10:50 - 11:40	Estabilidade das Construções – Prof Odilson Paiva	Filosofia I A – Prof Helison Barros	Estabilidade das Construções – Prof Odilson Paiva	Tecnologia de Concreto e Argamassa – Prof Sérgio Vieira	
	11:40 - 12:30					
	13:15 - 14:05					
	14:05 - 14:55	Tecnologia de Concreto e Argamassa – Prof Sérgio Vieira	Física IIA – Prof Danielle Silva		Filosofia I A – Prof Helison Barros	Física IIA – Prof Danielle Silva
	14:55 - 15:45	Tecnologia de Concreto e Argamassa – Prof Sérgio Vieira	Física IIA – Prof Danielle Silva		Filosofia I A – Prof Helison Barros	Física IIA – Prof Danielle Silva
(Tarde)	16:00 - 16:50	Tecnologia de Concreto e Argamassa – Prof Sérgio Vieira	Física IIA – Prof Danielle Silva		Filosofia I A – Prof Helison Barros	Física IIA – Prof Danielle Silva
	16:50 - 17:40	Tecnologia de Concreto e Argamassa – Prof Sérgio Vieira	Física IIA – Prof Danielle Silva		Filosofia I A – Prof Helison Barros	Física IIA – Prof Danielle Silva
	17:40 - 18:30					

## TEMA: JEAN-PAUL SARTRE: EXISTENCIALISMO É UM HUMANISMO

REFERÊNCIA: SARTRE, Jean-Paul. O Existencialismo é um Humanismo. Apresentação e notas de Arlete Elkaïm-Sartre. Tradução de João Batista Kreuch. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Pág. 19 a 23. (Vozes de bolso).

“[...] O homem é, não apenas como é concebido, mas como ele se quer, e como se concebe a partir da existência, como se quer a partir desse impulso de existir, o homem nada é além do que ele se faz. Esse é o primeiro princípio do existencialismo. É isso também o que se denomina subjetivamente, e esse é o termo pelo qual nos criticam. Porém, o que entendemos, na verdade, com isso, senão o homem tem mais dignidade que a pedra ou uma mesa? Pois queremos dizer que o homem existe antes de tudo, ou seja, que o homem é, antes de tudo, aquilo que projeta vir a ser, e aquilo que tem consciência de projetar vir a ser. [...] O homem é, inicialmente, um projeto que se vive enquanto sujeito, e não como um musgo, um fungo ou uma couve-flor; nada existe anteriormente a esse projeto; nada existe de inteligível sob o céu e o homem será, antes de mais nada, o que ele tiver projetado ser. Pois o que entendemos ordinariamente por querer é uma decisão consciente que, para a maior parte de nós, é posterior ao que fizemos efetivamente de nós mesmos. Posso querer aderir a um partido, escrever um livro, casar-me, tudo isto é apenas uma manifestação de uma escolha original, mais espontânea do que aquilo que se chama vontade. Mas se realmente a existência precede a essência o homem é responsável pelo que é. Assim a primeira decorrência do existencialismo é colocar o homem em posse daquilo que ele é, e fazer pousar sobre ele a responsabilidade de total por sua existência. E quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que ele é responsável estritamente por sua individualidade, mas que é responsável por todos os homens. [...] Fazer a escolha por isto, ou aquilo equivale a afirmar ao mesmo tempo o valor daquilo que escolhemos, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem sê-lo para todos. Se a existência, além do mais, precede a essência, e nós queremos existir ao mesmo tempo em que moldamos nossa imagem, tal imagem é válida para todos e para nossa época inteira” .