



COLÉGIO PEDRO II
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO
E CULTURA**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Cleber Aparecido Pereira Mota

**A RELEVÂNCIA DA ÉTICA ENQUANTO CAMPO DE
DEBATE PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
CONTRAPONTO E POSSIBILIDADES**

Rio de Janeiro

2023

Cleber Aparecido Pereira Mota

**A RELEVÂNCIA DA ÉTICA ENQUANTO CAMPO DE DEBATE PARA O ENSINO
MÉDIO INTEGRADO: CONTRAPONTO E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador Professor Dr. Leonardo Leônidas de Brito

Rio de Janeiro
2023

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M917 Mota, Cleber Aparecido Pereira
A relevância da ética enquanto campo de debate para o ensino médio integrado : contrapontos e possibilidades / Cleber Aparecido Pereira Mota. - Rio de Janeiro, 2023.

130 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Leonardo Leônidas de Brito.

1. Filosofia (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Ensino médio integrado. 3. Ética. 4. Trabalho. 5. Formação profissional. I. Brito, Leonardo Leônidas de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 107

Cleber Aparecido Pereira Mota

**A RELEVÂNCIA DA ÉTICA ENQUANTO CAMPO DE DEBATE PARA O ENSINO
MÉDIO INTEGRADO: CONTRAPONOTOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Leonardo Leônidas de Brito (Orientador)
Colégio Pedro II

Prof. Dr^a. Ana Carolina (Membro Interno)
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Marcelo Senna Guimarães (Membro Externo)

Rio de Janeiro, 2023

AGRADECIMENTOS

A minha amiga Glauciane Santos. Graças a ela eu tomei conhecimento do programa de mestrado Profept, que assim que me informei sobre o mesmo, me interessei de imediato. Ela também me encorajou muito para que eu fizesse a inscrição para o mesmo, que de início não senti que seria capaz de ir até o fim.

Agradeço também a toda a turma de 2018, pela amizade, a prontidão para ajudar nas dificuldades pessoais que eu tive para acompanhar os meus companheiros de discentes, que não mediam esforços para dar uma força quando fosse necessário.

Não tem como não deixar de agradecer ao meu orientador Rogério Lima pela paciência, visto que ele teve que me orientar nos pontos mais básicos, visto que eu não tinha nenhuma experiência em pesquisa. Foi fundamental o trabalho de acompanhamento do Rogério, que sempre esteve presente, dando feedbacks e retornos com toda diligência que se espera de um profissional à altura da instituição.

Também quero expressar minha gratidão à co-orientadora, Ana Carolina Rigoni, e ao Co-orientador Marcelo Senna, cujas direções e corretivos só vieram a somar para tornar melhor o meu trabalho, e me instigaram a levar o meu projeto para um patamar maior do que ele poderia atingir.

A minha família, que sempre me apoiaram em tudo. Meus pais, com o exemplo de vida, que me estimularam a acreditar no esforço e no trabalho duro, por sempre me incentivarem a estudar com afinco e nunca desistir mediante os obstáculos.

Dirijo meus sinceros agradecimentos a toda equipe técnica, aos profissionais de atendimento da biblioteca do Profept, elogiando o profissionalismo aliado a uma simpatia e educação ímpar.

Agradeço de coração a todos os 20 participantes que responderam ao questionário, cujas respostas serviram de base para a análise de dados. Sua contribuição e puderam agregar muito ao projeto como um todo.

Aos meus amigos Paulo Zacary e Pedro Braga, que me ajudaram a elaborar o jogo da memória, que faz parte do Produto Educacional. Sem as habilidades e o domínio deles no campo digital, eu não teria conseguido.

Também gostaria de externar meu agradecimento ao professor Dr. Leonardo Leônidas de Brito, que muito generosamente assumiu a minha orientação, mesmo diante de uma situação tão conturbada.

Por fim, quero agradecer a Deus, pois tenho certeza que Ele é quem possibilitou eu ir até o fim. Sem Ele nada disto seria possível. Tenho certeza que Ele se fez presente a todo o momento me animando nos momentos em que eu me sentia incapaz e desestimulado.

Dedico esse trabalho à mina saudosa avó, dona Sebastiana de Lima, que dedicou toda a sua vida em prol da família, e aos meus pais, Joventino Pereira Mota, e Maria de Lima Mota, por todo empenho e cuidado na criação dos filhos, e em especial no exemplo de vida, que para mim sempre vão servir de espelho e referência.

RESUMO

MOTA, Cleber Aparecido Pereira. **A relevância da ética enquanto campo de debate para o ensino médio integrado: contrapontos e possibilidades.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023 .

A difusão do ensino médio integrado nas últimas décadas, apesar de proporcionar novas possibilidades de formação discente, traz diversos desafios para atuação docente na escola básica, entre elas a necessidade de conectar os conteúdos tradicionais das disciplinas com a formação profissional dos estudantes. No campo específico do ensino da Filosofia, um dos problemas observados são as desconexões entre as discussões teóricas propostas pelos materiais didáticos e a realidade específica da formação discente nesse segmento de ensino. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral, desenvolver um material pedagógico que sirva de base para a discussão da ética do (e no) trabalho com estudantes do ensino médio integrado e que articulando diferentes ramos do saber, possa proporcionar reflexões críticas sobre o mundo do trabalho e as relações sociais desenvolvidas nele, em especial em um cenário de consolidação dos processos de reestruturação produtiva em curso desde os anos 1990. Os objetivos específicos da pesquisa são: verificar as possibilidades e limites dos professores que atuam em sala de aula, como professores de filosofia, no ensino médio integrado; investigar as estratégias pedagógicas utilizadas para o debate da ética nas aulas de filosofia; analisar os principais materiais didáticos disponíveis para os professores; elaborar e validar com professores um material didático que proponha o debate sobre o tema da ética no trabalho. A perspectiva teórica que orienta essa pesquisa é baseada em dois autores, Antônio Gramsci e sua proposta da escola unitária e Paulo Freire e sua proposta de formação para autonomia. A pesquisa se define como sendo uma pesquisa de caráter qualitativo. Os instrumentos de coleta de dados serão questionários aplicados a professores e estudantes. A metodologia de análise de dados será feita de forma qualitativa. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para o surgimento de novas possibilidades para o ensino de Filosofia no ensino médio integrado, que proporcionem aos docentes e estudantes novas possibilidades de compreensão e produção de novos sentidos e significados sobre as questões éticas no mundo do trabalho contemporâneo. O produto educacional será a confecção de um game, do tipo jogo da memória, na forma de uma ferramenta digital, com um roteiro de discussão sobre a ética do (e no) mundo do trabalho contemporâneo.

Palavras-chave: ensino de filosofia; ensino médio integrado; ética; mundo do trabalho.

LISTA DE QUADROS.

Quadro 1. Possibilidades de integração.....	64
Quadro 2. Desenvolvimento de ações curriculares integradoras.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Alocação Profissional dos participantes.....	55
Gráfico 2. Debate sobre ética no currículo.....	72
Gráfico 3. Articulação entre ética e as questões do trabalho.....	73
Gráfico 4. Conhecimento sobre a BNCC.....	76
Gráfico 5. Pirâmide descritiva da taxonomia de Bloom.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Imagem do jogo.....	81
Figura 2. Imagem inicial do jogo.....	91
Figura 3. Cartas.....	92
Figura 4. Como iniciar o manuseio das cartas..	94
Figura 5. Finalizando o jogo.....	95
Figura 6. Mensagem final do jogo.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Qual o seu tempo de atuação como regente.....	54
Tabela 2. Formação dos participantes.....	57
Tabela 3. Segmento de atuação profissional dos participantes.....	58
Tabela 4. Tempo de formação dos participantes.....	59
Tabela 5. Avaliação da instituição de formação.....	60
Tabela 6. Interação entre os conteúdos em sala de aula e formação profissional dos estudantes.....	62
Tabela 7. Avaliação do material didático.....	73
Tabela 8. Importância do ensino de Filosofia na redução das desigualdades.....	75
Tabela 9. A BNCC e a formação crítica.....	76
Tabela 10. Grupo 1. Tempo por minuto, de 0 à 7.....	97
Tabela 11. Grupo 1. Pontuação, de 0 à 5.....	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2. JUSTIFICATIVA.....	19
3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA.....	20
3.1 Freire e Gramsci como alternativas teórico-pedagógicas.....	27
3.2 Aplicando a proposta Gramsci e Freire para trabalhar o currículo de filosofia no Ensino Médio Integrado.....	34
3.3 – Ensino de Filosofia em uma instituição de ensino profissionalizante: algumas considerações.....	38
3.4 Freire: para uma educação autônoma e emancipatória.....	43
3.5 Algumas conclusões.....	46
4. CONSTRUINDO AS BASES PARA UMA PESQUISA SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA.....	49
4.1 O tratamento dos dados gerados.....	51
4.2. Quem são os participantes.....	54
5. ENTRE IDAS E VINDAS: O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA?	62
5.1 Currículos e Ensino de Filosofia.....	70
6. GAMIFICAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA: JOGO DA MEMÓRIA E APRENDIZADO ATRAVÉS DE FERRAMENTAS DIGITAIS.....	77
6.1 Ideia do jogo: projeto Raízes.....	84
6.2 Roteiro descritivo do jogo.....	91
6.3 Conduzindo o jogo na dinâmica da aula.....	96
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
Anexo I Termo de consentimento Livre e esclarecido.....	107
ANEXO II: PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL	108
APÊNDICE: INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS: QUESTIONÁRIO.....	127

1 INTRODUÇÃO

A lei 11.684/2008 ao alterar a LDB e garantir a obrigatoriedade da inclusão do ensino de Filosofia e Sociologia na grade curricular do ensino médio, a nível nacional, pois anteriormente esta obrigatoriedade estava restrita a algumas autarquias estaduais, mais que ampliou as possibilidades e a qualidade da formação discente, também abriu possibilidades de discussão de diferentes aspectos da organização da educação escolar. Ainda que o cenário da educação brasileira atualmente seja diferente, e que em abril de 2017 o Conselho Nacional de Educação (CNE) tenha homologado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo um cenário de incertezas, o debate sobre as possibilidades e as contribuições do ensino de Filosofia na escola básica e na formação dos estudantes permanece como um tema importante.

Ao longo da última década, a expansão do ensino de Filosofia gerou uma série de questões sobre materiais didáticos, currículos, formação docente, carga horária e relações de trabalho. Apesar dos aspectos positivos como a boa recepção dos estudantes à disciplina, a ampliação do mercado de trabalho, o reforço de uma educação humanística e as reflexões sobre temas centrais para a escola e a sociedade brasileira, houve também uma série de dilemas e problemas enfrentados no cotidiano da disciplina: as precárias condições de trabalho, a falta ou inadequação de muitos dos materiais didáticos disponibilizados, os diversos formatos da inserção na escola, a manutenção de uma pretensa hierarquia entre as disciplinas.

Dentre os diversos temas possíveis, essa investigação pretende trabalhar a questão do currículo da disciplina voltado para a educação profissional, em especial o tema da ética com o objetivo de demonstrar sua relevância para a formação discente nessa modalidade de ensino. Cabe ressaltar que por conta de sua estrutura já prever a existência de dois eixos de formação, propedêutica e profissional, seu currículo será menos impactado pela implantação do chamado Novo Ensino Médio, ainda que não esteja imune às ideias de eliminação das disciplinas de humanidades e sua reconfiguração como área de conhecimento.

Neste contexto, esta dissertação foi motivada pela experiência oriunda de uma prática profissional enquanto professor de Filosofia em instituições que trabalham com ensino médio integrado. Observou-se a necessidade de desenvolver um material pedagógico, que sirva de base para discussão ética do (e no) trabalho com estudantes do ensino médio dessas

instituições, uma vez que se identifica uma carência, de conteúdo que integre as reflexões éticas com outros ramos de conhecimento, a fim de conectá-los com o mundo do trabalho.

Mesmo com a produção de muitos materiais didáticos na última década, principalmente livros didáticos que chegam às escolas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no caso específico do ensino médio integrado a lacuna se mantém, visto que alguns desses materiais são produzidos com foco no ensino propedêutico e estabelecem poucos diálogos com a realidade do ensino profissionalizante. Por conta disso, em muitos temas as discussões ficam fora de contexto e exigem dos professores, contínuas adaptações para que os materiais alcancem os objetivos de seus cursos.

O ensino médio profissionalizante remonta às primeiras décadas do século XX com a criação das antigas escolas de formação profissional. Um exemplo são as escolas criadas por Nilo Peçanha através do Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909 que criou 19 escolas de aprendizes, considerada o marco das escolas federais que posteriormente se tornaram os CEFET's. A partir desse momento, a discussão sobre a melhor formação para os jovens trabalhadores sempre foi objeto de debate e esteve relacionado ao predomínio de perspectivas pedagógicas e projetos de educação geral, profissional e subsequente dos governos que se seguiram.

O campo de nossa pesquisa não seria o CEFET, mas uma outra instituição cuja autarquia seria estadual. Ela foi criada pelo governo estadual do RJ, com o propósito de promover o ensino médio técnico, profissional e profissionalizante gratuito e de qualidade e com o objetivo de inserir os jovens deste estado no mercado de trabalho. Trata-se de uma instituição de ensino estadual, com mais de 30 unidades de ensino médio técnico profissionalizante, espalhados ao longo do Estado e da cidade do Rio de Janeiro, atendendo em torno de 4.000 alunos, voltada para educação básica integrada, que oferece principalmente o ensino médio, juntamente com cursos técnicos e profissionalizantes em diversas áreas, como mecânica, enfermagem, eletrônica, moda, etc.

No que concerne ao ensino médio, uma instituição de ensino específica o oferece na modalidade integrada, ou seja, aquela na qual o aluno, ao término do curso recebe um diploma que lhe confere o grau de formação no ensino médio, conjugado com uma formação técnica, formação esta que o aluno escolhe no momento no momento que efetua sua inscrição (que pode ser mecânica, enfermagem, eletrônica, etc.), e passa por um processo seletivo, através de uma prova, concorrendo com outros, conforme o número de vagas.

Nas últimas décadas, com a criação da rede federal de educação tecnológica, o debate tem se concentrado na integração entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas no sentido de prover uma formação integral para os estudantes. Essa questão tem colocado em discussão os currículos praticados pelas diferentes disciplinas.

Os impasses que permeiam o debate na formulação do currículo teriam relação com a forma com que ocorreria a integração das disciplinas de caráter propedêutico, com aquelas de ordem técnica e profissional. As equipes técnicas e pedagógicas de uma determinada instituição de ensino, por pressão política e ideológica por parte dos segmentos liberais e conservadores da sociedade, acabam recomendando que esta integração ocorra, de forma que as disciplinas propedêuticas, principalmente as de caráter humanista, se enquadrem em diretrizes utilitaristas calcadas na submissão do ensino a ordem do mercado.

As equipes técnicas das escolas profissionais justificam esta solicitação orientada pela ideologia tecnicista, que de acordo com Menezes, o tecnicismo seria...

E A Tendência verificada nos anos 70, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. Segundo o educador José Mário Pires Azanha, o que é valorizado nesta perspectiva, não é o professor, mas sim a tecnologia, e o professor passam a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. “Esta orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60 e até hoje persiste em muitos cursos com a presença de manuais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.” (Ebenezer Takuno de Menezes, Dicionário Interativo, 2001, Verbetes tecnicismo educacional)

De acordo com FRIGOTTO e ARAÚJO (2015, p.66), esta proposta de integração, baseada na subordinação hierárquica de um conjunto de disciplinas a outras, corrompe ou quebra os objetivos específicos de cada disciplina. Cada disciplina, seja ela da área de humanas, exatas ou técnicas, de acordo com o autor, possui uma natureza peculiar, assim como um grau de relevância para a formação do aluno, pois trabalha um aspecto diferente da cognição humana. Mas é importante salientar que, embora este propósito de resguardar certa autonomia destas diferentes áreas de conhecimento, dado que cada uma permite o desenvolvimento de um aspecto particular do intelecto humano, não se trata, para estes autores, no final das contas, de promover uma fragmentação do saber, fazendo com que cada disciplina atue de maneira totalmente independente uma da outra. Ao contrário, tanto a trans quanto a interdisciplinaridade são desejáveis.

Segundo Frigotto e Araújo, para que mesmo que haja a combinação curricular entre os diferentes ramos de conhecimento, mantendo o estatuto epistêmico e próprio de cada área de saber, seria preciso que esta subordinação seja feita, não de forma unilateral, ou seja, pela subordinação de uma disciplina para com a outra, mas de forma horizontal, orientada por um objetivo comum a cada área de saber, e que ainda mantenha a heterogeneidade característica a cada área de conhecimento. Esse objetivo central, do qual todas as disciplinas estariam subordinadas seria a transformação social vigente, que é marcada pela desigualdade social, ou seja, pauperização de uma classe frente à concentração segregada da riqueza nas mãos de uma minoria da população.

Para que a interdisciplinaridade logre êxito, sem que isto comprometa o papel de cada disciplina, é preciso que elas ao mesmo tempo delimitem os pontos particulares que as distinguem. No caso da filosofia, não é necessário dar um significado utilitário ao seu conteúdo, para torná-la mais pragmática, pois este deslocamento epistêmico corrompe o caráter humanista da disciplina (assim como, de certa forma, todas as disciplinas, mesmo as exatas, são humanas, pois são criadas pelo homem). Para Frigotto e Araújo (2015, p. 66), o vínculo perfeito dos conteúdos formativos seria a mudança da realidade social “a transformação social revela a teleologia do projeto de ensino integrado”.

Dentro do debate sobre a contribuição da Filosofia na formação dos estudantes, a ética tem sido o ramo/tema da filosofia mais pleiteado por vários segmentos da sociedade, mesmo os liberais e conservadores, para ser ministrado como conteúdo programático pela equipe técnico-pedagógica, dentro do conteúdo filosófico. No entanto, a abordagem proposta muitas vezes, de acordo com OLIVEIRA (2020, p.7) segue uma cartilha “liberal tecnicista”, mesmo que estes termos não tenham o mesmo sentido, que ao invés de propor uma discussão crítica sobre a ética no (e do) trabalho, serve apenas como difusão de um conjunto de regras que visam formar um profissional conformado com as demandas do mercado, mas sem a habilidade de refletir criticamente a partir de seu lugar como trabalhador e cidadão. Seria um tipo de ética profissional, mais prescritiva do que reflexiva. OLIVEIRA (2020) apresenta o tecnicismo na educação como uma proposta que sempre aparece nas discussões sobre os rumos da educação brasileira e promete uma eficiência, que apesar dos vários momentos em que essa proposta dominou a legislação educacional brasileira, nunca foi alcançada. Com mudanças típicas de cada época, desde 1920, o tecnicismo se apoia na formação dos estudantes com base na redução do ensino humanístico e uma ampliação da formação técnica, na verdade utilitária e destinada aos interesses do mercado.

Evidenciamos o quanto esse renovadorismo facilitou as coisas para a instauração de uma doutrina tecnicista da escola no Brasil a partir da década de 1970. Doravante, abordaremos o caso desse liberalismo educacional brasileiro que facilmente se alia ao tecnicismo, produzindo como resultado final, entre outras consequências, a precarização do trabalho do professor e a perda de sua autonomia ante a organização do trabalho pedagógico. (OLIVEIRA, p. 7)

Uma abordagem do tema da ética que não leve em consideração as relações econômicas e de poder que estruturam as relações no mundo do trabalho, tende a responder pouco às necessidades de conhecimento e habilidades que os estudantes em formação profissional precisam adquirir. Visando promover uma discussão não utilitarista do tema na escola básica, essa pesquisa visa adotar, numa perspectiva de Gramsci, o trabalho como princípio educativo, pois de acordo com ROSALIO SILVA (2020, p.207), para Gramsci o trabalho seria o meio pelo qual o ser humano age sobre a realidade, transformando-o e através desta ação cria o conhecimento.

É o trabalho que produz a existência humana, que não é dada simplesmente pela natureza. É por meio da ação do sujeito perante a natureza que se atribui sentido e se constroem necessidades, descobertas, interesses e novas perspectivas que pautam o ser humano como tal e justificam o trabalho, enquanto ação transformadora da espécie humana. (Rosalio Silva, 2020, p.207)

Um outro autor que pretendemos fazer uso para discutir a inserção do tema da ética, enquanto disciplina filosófica, com base na práxis, ou seja, tendo as questões do mundo do trabalho como tema norteador é Paulo Freire. FREIRE (2019a e b) segue um fio condutor que corrobora muitas das conclusões da proposta gramsciana de escola unitária e desinteressada. Freire se opõem a um projeto pedagógico que ele denomina de “bancário”, que tem como propósito reforçar a desigualdades socioeconômicas, minando toda e qualquer resistência a esta condição nefasta da realidade.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtos desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2019a, p.51)

Freire tem como proposta de ensino aprendizagem a supressão do modelo bancário, que é autoritário e heterônomo, pois ao fixar os papéis do educador e do educando, colocando o primeiro como único detentor do conhecimento, e o segundo como receptor passivo deste saber, que é “transferido” para ele, analogamente a transferência monetária que se faz num banco. Este modelo visa minar a autonomia e a participação ativa do aluno, substituindo-o por uma educação baseada numa abordagem crítica. Esta concepção pedagógica freiriana visa cooperar com a autonomia do educando, autonomia esta que não se restringe apenas à esfera

individual, mas coletivo, visto que o objetivo dela seria de caráter ético político, pois estaria comprometida com a práxis, ou seja, com a transformação social.

Tendo então o trabalho como tema norteador, em ambos os autores supracitados, vamos discutir com professores de Filosofia atuantes no ensino médio integrado, suas experiências e visões acerca dos dilemas e possibilidades do debate sobre a ética como campo do conhecimento filosófico nessa modalidade de ensino. A partir dos dados gerados nessa discussão, pretende-se construir um material didático de apoio que sirva como uma ferramenta de junção entre os níveis teóricos com a vida prática, tendo como parâmetro a relevância da ética para discutir a categoria “trabalho”, como elemento que estrutura a sociedade.

Outra questão importante é que nas últimas décadas o chamado mundo do trabalho tem passado por um processo de reestruturação que altera profundamente as relações de trabalho e configura formas de pertencimento mais precárias e inseguras para os trabalhadores. Nesse contexto, a formação profissionalizante é direcionada para atendimento às demandas desse novo mercado nos quais trabalhadoras e trabalhadores vivenciam experiências de precarização cada vez mais significativas e que tornam essencial o debate da ética do (e no) trabalho com estudantes da fase final da escola básica.

Com o objetivo de provocar essas reflexões, a pesquisa levanta alguns questionamentos: qual o espaço possível para que professores de Filosofia possam trazer essas discussões à tona durante as aulas? De que forma os materiais didáticos acessíveis proporcionam as condições para esse debate no ensino profissionalizante? De que modo o debate da ética com estudantes pode ser uma ferramenta de formação de sujeitos em condições de refletir criticamente sobre o mundo do trabalho no qual em breve estarão inseridos? De que modo a formação profissionalizante é capaz de compatibilizar a formação humanística e a profissional?

2. JUSTIFICATIVA

O presente estudo se justifica pela sua relevância acadêmica, profissional e social. Do ponto de vista acadêmico, o ensino de Filosofia no ensino médio integrado enfrenta o desafio de proporcionar aos estudantes uma reflexão filosófica que lhes permita compreender em alguma medida a relação dos grandes temas da disciplina com suas experiências cotidianas e sua futura inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, a produção de um material didático que contribua para o alcance desses objetivos é relevante, principalmente num contexto em que não há materiais didáticos específicos para esse segmento do ensino.

Do ponto de vista profissional, a pesquisa colabora para a ação docente em salas de aula, na medida em que proporciona aos professores uma reflexão sobre suas práticas e ao mesmo tempo apresenta possibilidades de intervenções pedagógicas junto ao corpo discente que criem possibilidades de enfrentamento dos problemas vividos nos cursos, entre eles, o de fornecer ao aluno o conteúdo apropriado para a sua formação, que o prepare para os desafios que ele vai encontrar no mundo do trabalho.

Do ponto de vista social, o conhecimento filosófico é parte da formação dos indivíduos e por isso essencial para a construção de um cidadão crítico e um trabalhador consciente dos desafios que enfrentamos na vida social. Assim, essa pesquisa ao propor o debate sobre a ética no trabalho, tanto na Dissertação quanto no Produto Educacional, contribui para que professores e estudantes exercitem o filosofar e possam discutir e agir como indivíduos participativos de uma sociedade em processo contínuo de transformação.

3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

GRAMSCI (1982, p.130) afirma que o trabalho é o elemento que possibilita a síntese entre teoria e prática e que por conta disso pode ser considerado um princípio educativo. Contudo, diferente de outros teóricos marxistas, ele considera que esse princípio educativo não está situado apenas nas relações econômicas, mas em todas as dimensões da vida social. Por isso, na visão gramsciana, as relações culturais e econômicas, superestrutura e estrutura, se influenciam mutuamente.

SCIACCA (1967, p.79) explica como Marx opera nesta mudança de paradigma, onde o trabalho emerge como categoria “fundante” do real e fator que desencadeia e estrutura o processo de formação da cultura, que não só opera na mudança e no conhecimento da realidade, como também esta transformação recai sobre si mesmo.

...Marx desloca a dialética hegeliana do plano do espírito para o plano das necessidades materiais e interpreta a história e a política a partir da luta de classes... Para Hegel, o movimento do pensamento, que ele diz “ideia”, é o demiurgo da realidade... Para mim, ao contrário, o movimento do pensamento não é senão o reflexo do movimento do real transportado e transposto para o cérebro humano. (SCIACCA, 1967, p.79)

Gramsci partilha desta posição ontológica e epistêmica de Marx, que tem o trabalho como fonte da produção científica, tecnológica e cultural do homem, assim como a crítica feita por este autor à exploração operada pelo sistema capitalista em relação à classe trabalhadora, que embora produza a riqueza, essa mesma se vê separado destes mesmos bens que ela produz, os quais acabam sendo apropriados pela burguesia, que embora não as tenha produzido, são detentoras dos meios de produção. Para ambos os autores, como forma de mudar esta realidade com base na exploração que gera a desigualdade social, deveria haver um processo revolucionário, onde a classe trabalhadora tomaria posse dos meios de produção da burguesia.

Embora Gramsci acredite que deve haver uma revolução, conforme apregoada por Marx, para mudar esta realidade baseada na desigualdade, partilhando os meios de produção com a classe trabalhadora, há uma diferença básica entre eles quanto à este ponto. Para Marx esta revolução precisa acontecer, sobretudo, no campo político e social, ou seja, através da

tomada do poder econômico e político, instaurando a ditadura do proletariado. Já para Gramsci, de acordo com NOSELLA e AZEVEDO (2012,p.29) além da revolução no âmbito da infraestrutura, ela precisa também ocorrer na esfera cultural, ou seja, no campo das ideias. Para Gramsci o estado não se impõem somente pela força, mas também pela ideologia e pela cultura, e a escola seria o espaço ideal para propagar esta nova visão de mundo oposta ao sistema capitalista. Gramsci confere à educação uma importância capital, como um importante vetor para operar esta mudança. p.29

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo... O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e a estatal (direitos e deveres), é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. (GRAMSCI, 1982, p.130).

Nessa concepção, a educação escolar ganha importância por ser o lugar da formação dos intelectuais, aqueles que exercem a função de dar aos grupos sociais “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (GRAMSCI, 1982, p.3). Em sua análise das escolas de seu tempo, Gramsci aponta que “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (p. 118).

De acordo com ROSALIO SILVA (2020, p.202), Gramsci alerta que as escolas “classista”, ou seja, se caracterizam pelo seu caráter de classe, uma vez que elas podem ser divididas em dois modelos, visando determinada camada da sociedade: a escola desinteressada, com formação ampla e humanista que destina às classes dominantes e a formação de seus intelectuais e a escola interessada, que prioriza a formação profissional e limitada destinada às classes populares e médias da sociedade. Trazendo essa discussão para nossos dias, a recente reforma do ensino médio promovida na esteira da aprovação da BNCC, se caracteriza por expandir para todas as escolas públicas o modelo da escola interessada.

NOSELLA (2015, p.196) afirma que Gramsci “contrapõe-se tanto à proposta liberal de uma escola humanista para poucos, defendida por Gentile, quanto à proposta positivista defendida, na sua essência, também pelos socialistas reformistas, que propunham a ampliação do sistema educacional profissional e técnico para as massas.”

Em resposta GRAMSCI (1982, p.118) faz a defesa da escola unitária:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Há nesse aspecto, duas considerações, ambas em relação à escola de formação humanista. Em primeiro lugar, o ensino humanista da escola unitária, não significa que ele seja uniforme e homogêneo, quanto ao modelo de ensino e aprendizado, mas que ele deve ser universalizado, pois se destina a todos e não somente a um público restrito. “Para Gramsci a universalidade escolar era imprescindível, todos deveriam frequentar o mesmo espaço escolar, independente da fatia de capital que possuíssem”. (ROSALIO SILVA, 2020, p.205)

Em segundo lugar, embora ambas as escolas sejam “desinteressadas”, ou seja, cujo princípio pedagógico atua à revelia dos interesses imediatistas do mercado, a escola unitária visa uma formação que não negligencia a realidade do indivíduo, marcada pela condição de exploração e desigualdade e nesse sentido, não exclui a formação profissional, mas dá a ela outro sentido, de compreensão das relações sociais de produção que organizam a sociedade em que vivem.

As diretrizes didáticas perpetradas pela escola unitária pautam-se nas questões envolvendo as relações de “trabalho”, como estrutura elementar, que fariam a ponte entre a realidade concreta e os conteúdos teórico-formativos. Por isto o tipo intelectual que se enquadra neste perfil de formação não seria o intelectual burguês, erudito e eloquente, mas o intelectual orgânico, da classe trabalhadora, pronto a entender e modificar a sua realidade social, de modo a torná-la mais justa e digna, não somente para si, mas para todos aqueles que dela participam.

É importante salientar outra diferença marcante entre a escola unitária e a tradicional burguesa, embora ambas abrem espaço para as disciplinas humanas, as escolas unitárias, para GRAMSCI (1982. p. 118), partem da valorização do trabalho manual, concebendo que este pode ser alinhado com a atividade intelectual.

Após analisar esta concepção pedagógica que conjuga conhecimento técnico-manual com o humanista-intelectual através da categoria do trabalho, é necessário investigar algumas etapas específicas da implementação da disciplina Filosofia na escola básica no Brasil.

A presença do ensino de filosofia no Brasil tem oscilado, ao longo de sua história, entre a obrigatoriedade, a exclusão ou a modalidade optativa. No que tange às escolas técnicas

de ensino profissionalizante, o desafio foi maior ainda, não só para filosofia, como para todas as humanidades. Estas disciplinas de caráter humanista, que de acordo com a posição liberal e tecnicista, formariam um intelectual do tipo “meramente” erudito, passaram a ser consideradas como conteúdo supérfluo, e desprovidos de serventia para a formação profissional, que nos moldes tecnicistas requerem um trabalhador para executar tarefas simplificadas, e que prescindem desta erudição. O tipo de escola que adota tal perspectiva pedagógica imediatista, que dispensa o conhecimento humanista para os pobres, mas os mantém para as classes dirigentes, é o que Gramsci vai cunhar de escola “interessada” do saber.

Entretanto, é importante ressaltar que diferentemente do que muitos escritos sobre o tema tendem a apontar, essa condição de intermitência da Filosofia na escola básica está relacionada às propostas pedagógicas para a formação escolar e não somente aos regimes autoritários que vivenciamos no Brasil. Desse modo, ainda que a lei 5.692/71 tenha retirado a Filosofia do rol das disciplinas a serem disponibilizadas na escola básica durante a ditadura militar, as dificuldades da disciplina são anteriores a ela. A Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, considerou que a Filosofia não deveria ser uma disciplina obrigatória em toda a educação escolar.

Mesmo após o final da ditadura, a condição da disciplina não se modifica. Ainda que a LDB de 1996, Lei 9.394/96, preveja que ao final do ensino médio o estudante deve dominar os “conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36), as duas disciplinas não são consideradas obrigatórias e seus conteúdos podem ser abordados de forma transversal em outras disciplinas.

A luta pela reinclusão obrigatória da disciplina à nível nacional capitaneada por movimentos sociais de profissionais da educação, estudantes e outros grupos sociais foram fundamentais para que em junho de 2008 fosse sancionada a Lei 11.684/08 que alterou o artigo 36 da LDB e tornou a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no ensino médio.

Esta foi uma vitória importante depois de décadas de luta para a reinserção dessas disciplinas na grade curricular da educação básica. Contudo, em 14 de dezembro de 2018 foi homologada pelo MEC a BNCC, como documento substituto à LDB, e cuja proposta curricular retira mais uma vez a obrigatoriedade da filosofia nos três anos do ensino médio, tornando-se obrigatória apenas no primeiro ano desta modalidade de ensino (nos dois anos seguintes ela passa a ser opcional, flexibilizando a maneira com que ela é adotada, mas e no

que diz respeito ao regime de ensino integrado, ela se torna excluída nos dois últimos anos, pelo menos na sua adoção).

A promulgação da BNCC (CNE/CP N. 4 4/2017) traz de volta a insegurança quanto à permanência da disciplina na grade da escola básica e confirma a tese de que as dificuldades do ensino de Filosofia na escola estão relacionadas às propostas pedagógicas e políticas públicas destinadas à Educação. O modelo utilitarista de ensino que por fim, acaba descartando as discussões do mundo do trabalho, serve apenas o propósito de adestrar o formando, e prepará-lo para ser um mero instrumento de execução de tarefas mecanicamente programadas.

O que temos observado recentemente com a reforma do ensino médio, na rede de ensino em geral, o que ocorre há bastante tempo, é a educação ser transformada em campo especial de luta por hegemonia. A hegemonia, de acordo com MÉSZÁROS (2005-2008) atua em função de promover e perpetuar sua ideologia dominante para manter cativas as consciências. A hegemonia age de maneira a valorizar um discurso, que apela a uma lógica fundamentada na ótica fetichista do capital, p.72, que se baseia nos sonhos e aspirações de ordem material, e que o sistema hegemônico lhe promete, caso o indivíduo se oriente por esta cartilha que lhe molda o pensamento e a sua conduta. Esta concepção de mundo internaliza e reproduz valores e crenças, com o forte argumento da realização dos desejos de consumo que lhe são garantidos pelo seu trabalho e esforço próprio, o faz rejeitar qualquer alternativa oposta a este discurso ou raciocínio como ilegítima ou não razoável.

Embora Gramsci, de acordo com ROSALIO SILVA (2020, p.61) rejeita a ideia de “falsa consciência”, de Marx, como se a ideologia fosse pura “enganação”, criada pela classe dominante. Tanto elas não seriam falsas em si mesmas, como também não poderiam ser consideradas verdades irrefutáveis, já que todo conhecimento seria construído historicamente. O papel incumbido à escola unitária, segundo Gramsci, seria tornar patente ao indivíduo sobre estes mecanismos de controle. A maneira como eles são forjados, como se baseassem em uma realidade imutável.

Desta forma, tais ideias são introjetadas na classe dominada, como se fossem axiomas ou verdade apodícticas, acabam se tornando assim instrumentos ideológicos da hegemonia dominante, que se sustentam em doutrinas e teorias explicativas do mundo, elaboradas de maneira bem cuidadosa, coerente e aparentemente bem plausíveis, mas que tem como objetivo minar toda e qualquer indignação quanto à situação de desigualdade e exploração que lhe era oculta por estes aparelhos, e se posiciona em desacordo com ela.

A filosofia da práxis que Gramsci lega de Marx, que tem como premissa a união entre teoria e prática através da luta de classes, agora encontra na educação escolar o campo ideal para o engajamento das massas. Gramsci entende que a luta precisa ser travada não só no âmbito político e econômico, embora estas esferas tenham de fato uma relevância, mas este conflito precisa ser articulados no da ideias, pois sabe que o sistema hegemônico se vale de argumentos que moldam o pensamento dos indivíduos e assim conseguem convencer e cooptar as consciências, no sentido de dissuadi-las quanto à possibilidade de mudar a realidade tal como ela se configura pela ótica do capital.

A escola, de acordo com Gramsci, é um local para criar consensos, pois o objetivo dela não é determinar o indivíduo a se comprometer em prol da causa proletária, sendo então, coagido por isto. É necessário que esta adesão e engajamento à causa operária seja efetivamente livre, espontânea e voluntária, ou conforme Nosella e Azevedo (2012, p.29), ao Estado-coerção é adicionado o Estado-consenso. Ao contrário da maneira como é feita a aceitação do estado de coisas “impostas” pela classe dominante, aparentemente baseada na livre escolha individual.

Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” e do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos que não consentem... nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1982, p.11)

Na citação acima Gramsci aponta um novo recurso usado para propagar a ideologia liberal capitalista. Trata-se dos intelectuais, ou seja, um grupo de indivíduos dotados de capacidade persuasiva, uma vez que eles se apresentam à sociedade como uma autoridade no campo do conhecimento e da ação. Mas não se trata do intelectual acadêmico e erudito, que tem domínio das artes e da cultura literária, tal qual o conceito remete de imediato quando se evoca o termo, mas de um novo gênero de intelectual, mais voltado à prática, dotado de capacidade técnica e dirigente. Gramsci aqui se refere aos intelectuais orgânicos, ou seja, uma nova categoria de intelectual, que emerge no exercício de sua função, e que neste ofício específico ele seja “como um organizador de uma nova cultura” “e organizador das massas”. p.4, como o diretor executivo, o empresário, etc.

Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe:... Pode-se observar que os

intelectuais “orgânicos”, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, “especializações”, de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe social deu a luz. (GRAMSCI, 1982, p.4)

De acordo com Gramsci, “todos os homens são intelectuais, mas nem todos vão exercer esta função”, e Gramsci não se refere à diferença entre o trabalho manual e o intelectual, visto que o intelectual orgânico, ao contrário do tradicional, apartado da vida prática, “imiscuir-se ativamente nela”. Quando ele diz que todos nós somos intelectuais, ele não faz nenhuma exceção, incluindo aqueles que exercem funções de caráter braçal. Não existe o “não intelectual, o *homo faber* não se separa ao *homo sapiens*”. p.7 e 8.

Em suma, todo o homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p.7 e 8)

GRAMSCI (1982, p.8) além de fazer uma diferença entre os intelectuais que exercem esta função daqueles que não o fazem, eles ainda contrapõem o intelectual conhecido vulgarmente como “tradicional” do intelectual orgânico. De acordo com Gramsci a categoria de intelectual meramente contemplativo e eloquente começa a entrar em decadência, tornando-se desvalorizado na modernidade industrial com relação aos intelectuais orgânicos, pois este exerce a função de intelectual, de forma a tornar o educando, de maneira clara e objetiva, apto ao cargo diretivo. Esta categoria de intelectual é formado principalmente para ser apto a conjugar, de maneira intrínseca “o especialista técnico com o político”, pois consegue conferir ativamente significado ao seu ofício, moldando-o conforme um sistema de ideias “de uma nova e integral concepção de mundo” não como o intelectual tradicional, com “eloquência e oratória erudita”, mas “ativamente na vida, como construtor, organizador, persuasor permanente”.(GRAMSCI, 1982, p.8)

Neste ponto cabe uma ressalva, pois mesmo o tradicional, assim o é conhecido, de acordo com Gramsci de maneira vulgar, ou seja, esta seria uma conceituação, de certa forma, imprópria do do termo, “ C) tipo tradicional e vulgarizado do intelectual é fornecido pelo literato, pelo filósofo, pelo artista... No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho intelectual, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual”. (GRAMSCI, 1982, p.8)

Mesmo este intelectual tem uma atuação orgânica, como comissários da classe dominante, uma vez que as classes hegemônicas produzem estes intelectuais, que se

“organizam” em determinado sentido, de forma orgânica e subalterna aos interesses desta classe. Gramsci usa como exemplo de intelectual, que embora tenha um perfil “tradicional”, atuam de maneira orgânica os eclesiásticos, que no período da idade média davam todo o suporte teórico para justificar a sistema feudal de exploração.

A mais típica destas categorias de intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral...A categoria dos eclesiásticos pode ser considerada como a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária: (GRAMSCI, 1982, p.5)

Na modernidade, com o advento da industrialização, houve então a necessidade de um novo tipo de intelectual orgânico, que diferente do intelectual tradicional, atenderia mais adequadamente os anseios da classe dominante, para manter cativas as massas trabalhadores, através tanto de pressupostos teóricos, quanto práticos, pois estaria ligado ao chão da fábrica, “não apenas um orador puro _ e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica trabalho, eleva-se a técnica ciência e a concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não chega a “dirigente” (especialista mais político)”. p.8

3.1 Freire e Gramsci como alternativas teórico-pedagógicas

Diante das questões colocadas até o momento e compreendendo que a formação dos estudantes precisa fugir das armadilhas da visão utilitária da educação, retomamos o debate sobre a proposta gramsciana de escola e acrescentamos a ela as discussões e teses de Paulo Freire.

Como discutimos no tópico anterior, se considerarmos a expansão na educação brasileira do modelo de escola ‘interessada’, voltada para a formação profissional e destinada aos filhos das classes trabalhadoras, podemos indicar que essa diferença na formação faz com que os trabalhadores não dominem todo o conhecimento necessário à compreensão das relações sociais dentro do capitalismo, o que lhes impede de perceber que “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. (GRAMSCI, 1982, p. 6).

Nesse aspecto, a organização da escola e da educação são elementos determinantes para que as classes trabalhadoras não se vejam como produtoras de conhecimento e capazes de formular alternativas de organização social, o que as coloca sob o controle e a visão de mundo das classes dominantes que assim podem exercer o que o autor conceitua como

hegemonia. Por hegemonia, entende-se o controle político e cultural exercido por uma ou mais classes sobre a sociedade. De acordo com Gruppi (1980, p.78) “A hegemonia tende a construir um bloco histórico, ou seja, a realizar uma unidade de forças sociais e políticas diferentes; e tende a conservá-la juntas através da concepção do mundo que ela traçou e difundiu.”. O bloco histórico, de acordo com SARTORETTO (2015, não paginado), seria um conceito gramsciano que visa entender o processo de formação de consensos na esfera ideológica, que diferente de Marx, não separa a infra-estrutura material e econômica da superestrutura composta pelo conjunto de valores e crenças, mas promove o casamento destes dois pólos, cuja relação dialética vai gerar o sistema de ideias, dos quais os intelectuais orgânicos vão se servir para gerir e organizar os grupos dos quais eles participam. GRUPPI (1980, p.78)

O conceito gramsciano (2000) de bloco histórico é bastante rico analiticamente, uma vez que supera tanto o economicismo quanto o idealismo ao promover a articulação dialética entre estrutura e supraestrutura, além de entender a realidade como dinâmica, viva. Na articulação dos dois momentos sociais, além da dominação pela força que mantém o status quo, tem o intelectual orgânico um papel primordial. É ele o encarregado de elaborar e propagar a ideologia e também, como que especialista que é, de dar consciência à classe dominante de sua função dirigente, gerando o consenso dos demais grupos sociais. Em outros termos, ele é o responsável pela organização da hegemonia de uma classe ou fração de classe sobre as demais classes e, inclusive, sobre seus grupos aliados. (SARTORETTO, 2015, p.4)

De acordo com ROSALIO SILVA (2020, p.47) é necessário que “a classe subalterna tenha consciência das condições que dispõem para a ação e luta”, a fim de que ele enxergue “outras possibilidades de ação e construção na batalha pela edificação de um novo bloco histórico”. A escola “interessada”, conforme Gramsci, seria o espaço para a edificação deste modelo que propicia esta mudança. O problema com relação ao projeto de ensino proposto pela BNCC, é que ele potencializa essa distinção entre escola “interessada” e “desinteressada”, que visa manter as desigualdades socioeconômicas (embora, para Gramsci a escola “desinteressada”, também tenha um interesse, mesmo que destoante da “interessada”, como veremos a seguir) e aponta processos de formação distintos para setores da sociedade, o que pode resultar em limitações ocupacionais para os estudantes oriundos das classes trabalhadoras, que ocupam as escolas públicas e a maioria das escolas privadas, e tende a aprofundar os problemas que escolas encontram de promover uma formação ampla, indo além da formação técnica.

Nesse sentido, a promoção da escola unitária pode trazer novas possibilidades, visto que:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1982, p. 121)

Na proposta gramsciana, a escola deveria ser reorganizada “não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar.” (GRAMSCI, 1982, p. 122). Para Nosella e Azevedo 2012 (p. 27), essa é uma das grandes teses do autor e necessita ser encampada por educadores e pessoas comprometidas com uma formação ampla e democrática. Para eles, essa é a alternativa ao processo de “ampla apologia” da formação que separa dominantes, intelectuais e dominados. Na concepção dos autores, a discussão da formação tem de considerar o fato de que alguns têm amplas possibilidades de escolha, enquanto outros são limitados em suas opções.

O modelo pedagógico proposto por Gramsci tem como base o trabalho como princípio educativo, pois de acordo com ele o trabalho constitui um elemento fundante da sociedade, pois pelo trabalho é que o homem age no mundo e através desta interação que emerge a cultura, fazendo do trabalho, como salienta RICARDO ANTUNES (2004, não paginado), uma categoria ontológica, já que é pelo trabalho que o homem transforma a natureza para obter os meios de sua subsistência.

Na perspectiva gramsciana, a escola deve ser um espaço de socialização do saber. Para ele, toda a educação básica, não apenas a modalidade profissional, como normalmente o currículo é dividido, deve ser integrada. Ao trazer as questões do trabalho para o espaço escolar, o que se visa é prover o indivíduo do conteúdo que o prepare para os desafios do mundo do trabalho. A ética seria um campo privilegiado para refletir estas questões.

Não se trata, como diz NOSELLA (2016, p.78), de transformar a escola numa fábrica, pois a escola, diferente da fábrica, não produz, ela forma. “A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica manual”, p.78. Entretanto a sua formação está ligada ao trabalho uma vez que integra conhecimento e prática. O intelectual orgânico da classe trabalhadora, como Gramsci conjectura, é aquele que se apropria de um saber que o estimula para o engajamento político, visando a transformação da sociedade. É esse sujeito que a escola unitária pretende formar.

Em outras palavras, a escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio educativo, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim concretizando-se como escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista, centrando-se na ideia de efetivar a liberdade concreta e universal do homem . (NOSELLA, 2016, p. 78)

Nesse sentido, integrar a cultura, em todas as esferas de conhecimento, com base no trabalho abre caminhos para ajustar as desigualdades sociais, na medida em que ela colabora para que a classe trabalhadora se aproprie de um conhecimento mais completo, antes restrito a uma parcela mínima da sociedade. Se antes esses fossem os únicos cotados a serem dirigentes desta sociedade, com a distribuição igualitária do conhecimento, todos passam a ter esta oportunidade. Mas como isto seria possível?

Dessa forma, acreditamos que essa perspectiva gramsciana de escola unitária, nos oferece uma resposta bem promissora a esta questão sobre qual seria o modelo didático pedagógico, cujo fim seria promover uma democratização do acesso a um ensino com um nível razoável de qualidade. Esta seria a escola unitária, que visa dar oportunidade às camadas excluídas da sociedade a uma educação mais completa e que estes possam estar em condições iguais aos de qualquer classe social quanto à possibilidade de ascensão social, por meio de do preparo das camadas excluídas para assumir funções dirigentes, que nos termos gramscianos, em sua proposta de reforma moral e intelectual da sociedade, significa que eles aprendam a governar e dirigir, auferindo cargos e posições melhores e mais valorizados.

O que Gramsci propõe para a escola unitária é ancorado no acesso ao ensino de qualidade ser igual para todos. Isso se associa à nossa proposta de um material didático para o ensino de ética do (e no) trabalho, por dois fatores. Primeiro: como ela não poderia ser uma escola “interessada”, ou seja, que apresenta os conteúdos de maneira mecânica e simplificada, adestrando os alunos para servir de maneira passiva e subserviente às elites dirigentes. Ao contrário, as discussões de ética, para consolidar sua proposta de perfil humanista, precisa ter um caráter “desinteressado”, contraposto a uma proposta de ensino aprendizagem de natureza pragmática.

E segundo, ao inserir a temática do trabalho, tal perspectiva culmina por moldar este conteúdo de maneira contextual, e este tipo saber que leva em conta as questões do trabalho, favorece o aprendizado do aluno das classes periféricas, conscientizando-o da realidade adversa que o circunda, instigando-o a lutarem contra a reprodução contínua da desigualdade social. É importante pontuar aqui que as escolas “desinteressadas” também são, em certo nível, interessadas. Elas possuem interesse específico: na emancipação da classe trabalhadora

e na construção da contra hegemonia. Ou seja, seu objetivo, seu *telos*, só é divergente da escola interessada, de apelo tecnicista e utilitarista, pois visa atender as demandas do mercado.

Outro autor fundamental, que se destaca para o debate da ética, estando este atrelado à experiência de vida e a construção de um estudante capaz de compreender seu lugar no mundo e propor transformações nele é PAULO FREIRE (2019b), inclusive para ele a própria prática docente “é orientada por uma eticidade”. p.17

FREIRE (2019 a e b) questiona os modelos de educação, que ao invés de desvelar para o educando o mundo, em suas contradições inerentes, o aliena e impede que ele seja capaz de perceber as relações sociais tal como elas se dão no cotidiano, o que ele denomina de educação bancária. Este processo de alienação ocorre porque neste modelo de ensino o aluno é submetido a uma educação passiva e acrítica, onde o professor transmite o conteúdo de maneira autoritária para o educando. Freire denomina este tipo de educação com o termo “bancária”, porque neste modelo pedagógico o professor “deposita” o conhecimento na mente do educando, que recebe passivamente este conjunto de saberes, de maneira mecânica e irreflexiva.

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante . (FREIRE, 2019 A, p. 80)

De acordo com FREIRE (2019^a, p.35), este projeto de ensino aprendizagem, que ele denomina de bancário, o educador “transfere”, “transmite conhecimentos e valores ao aluno”, p.82, e este deve acomodar este conteúdo de maneira submissa, sem questionamento. Este modelo de educação que promove o adestramento disciplinar do educando, implica na corroboração de uma sociedade dividida, mantendo o abismo econômico que separa as classes privilegiadas com relação a classe trabalhadora. Isto ocorre devido ao fato de que o educando não problematiza a sua condição de oprimido, porque não percebe que a realidade tem um caráter histórico e dinâmico e pode ser transformada, ficando então numa postura inerte e omissa diante desta realidade.

Esta é a razão, por exemplo, por que o sectário de direita, que no ensaio anterior, chamamos de “sectário de nascença”, pretende frear o processo, “domesticar” o tempo e, assim, os homens. esta é a razão por que o homem de esquerda, ao sectarizar-se, se equivoca totalmente na sua interpretação “dialética” da realidade, da história, deixando-se cair em posições fundamentalmente fatalistas. (FREIRE, 2019 A, p. 35)

O modelo bancário ao replicar, no próprio espaço escolar, o formato dicotômico da realidade, que estaria dividida entre opressores e oprimidos, acaba por se tornar um correlato correspondente à ela, reproduzindo esta mesma característica dual de subjugoamento desumanizante de uma de um indivíduo frente ao outro. Além do mais, uma vez que ela neutraliza qualquer questionamento sobre a realidade vigente, que se caracteriza pela condição de desigualdade e opressão, este silenciamento atua no sentido de impedir qualquer mudança desta condição opressiva que permeia a sociedade.

A mudança de um modelo bancário/heterônomo de educação, para um que outro que visa cooperar para uma a autonomia efetiva dos estudantes, depende de uma escolha de natureza ético-política por parte do educador. Até mesmo o conceito de autonomia em Freire tem um significado com uma conotação ética, visto que ela não se restringe à autonomia e o empoderamento do indivíduo, mas visa sobretudo à emancipação social. De acordo com Freire, o indivíduo não tem como se libertar sozinho das correntes da opressão, é preciso todo um esforço coordenado, pois “os homens se libertam em comunhão”. (FREIRE 2019 A, p.71)

Na Pedagogia da Autonomia (2019b, p.108) Freire procura mostrar este inter-relacionamento da ética com a prática educativa, pois o exercício docente teria duas escolhas possíveis, quanto à adoção do processo de ensino aprendizagem, e nenhuma delas seria axiologicamente neutras, pois ambas seriam inculcadas por crenças e valores de natureza ético-políticas, pois a neutralidade na educação, para Freire, é impossível. Ou o educador opta por uma postura didática comprometida com os interesses mesquinhos e egoístas do mercado, pois seriam fundamentados na exploração do homem pelo homem. Ou, por outro lado, o educador adotaria uma prática de ensino, impulsionada pela responsabilidade social. (FREIRE, 2019b, p.17)

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar da rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro...Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano... (FREIRE, 2019b, p. 17)

De acordo com FREIRE (2019a), para romper essa dicotomia que perfaz não só a sociedade, mas a própria escola, é necessário uma decisão livre e voluntária do educador, quanto a adoção da forma de ensino-aprendizagem, comprometida com a práxis, no sentido marxista e gramsciano do termo, ou seja, engajada em suprimir as desigualdades sociais.

Desta forma, segundo Freire, a liberdade está relacionada com a responsabilidade (Freire, 2019b, p.92). No que concerne aos conteúdos disciplinares, é necessário que haja uma junção entre os mesmos e a realidade concreta dos estudantes, levando em conta as injustiças sociais que são a marca desta realidade. Uma vez que estes saberes consigam “desvelar” esta conjuntura os indivíduos estão inseridos, e assim, uma vez que enxerguem este processo de objetivação do indivíduo, eles possam se contrapor e esta “desumanização”, uma vez que o indivíduo, neste processo de exploração, teria a sua “humanidade roubada”. p.71 e p.73

As afirmações que fazemos neste ensaio, não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem tampouco, de outro, resultam, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. (FREIRE, 2019a, p. 33)

Não obstante a esta percepção de que há uma realidade concreta, que se estrutura pela segregação de um dos segmentos desta sociedade, que é espoliada daquilo que ela mesma produz, e que lhe caberia por direito, isto não implica que esta mesma realidade seja imutável. O próprio homem seria um ser inacabado, “inconcluso”, p.40, e esta impossibilidade de retificá-lo impede que se possa mantê-lo sob um rígido controle, como se ele fosse um objeto pronto para ser adestrado. Esta condição ontológica-existencial impede é avesso a redução do homem à condição de um valor, ou mercadoria, que poderia ser mensurado em termos exploratórios. Segundo Freire, um dos mecanismos pedagógicos para impedir que haja qualquer mudança na sociedade, no sentido de que aconteça um rearranjo mais justo e equitativo da distribuição dos recursos, seria o de induzir o educando de que tanto a realidade quanto ele mesmo seriam inexoráveis. Por ambos não serem suscetíveis à mudança, caberia à ele aceitar o estado de coisas no qual ele é inserido.

Se considerarmos a posição defendida pelo autor, entendemos que qualquer discussão em sala de aula que não se aproxime da realidade do estudante e contribua para que ele a compreenda, não passa de uma educação bancária que apenas mantém o caráter de subordinação das classes trabalhadoras. No que tange a essa pesquisa, significa trazer o estudo da ética para uma dimensão em que ele se conecte com a realidade concreta do mundo do trabalho, com suas contradições e dilemas, de modo que os estudantes possam perceber a relação entre o estudo da Filosofia e sua vida cotidiana. Dessa maneira, concordamos com Freire e sua proposta da conexão entre a realidade e a formulação teórica. Nesse sentido, a própria reação dos oprimidos às situações de opressão demonstra a importância da vida concreta.

É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. (FREIRE, 2019 A, p.44)

Depreende-se disto que, para Freire, a reação do oprimido que melhor coopera com a mudança da sua realidade, seria aquela na qual ele se percebe nesta condição de subjugado pelo opressor, ou seja, como pertencente à classe oprimida. Caso contrário, ele pode confundir-se narcisicamente com o próprio opressor, colocando em si uma identidade que não lhe é própria, fazendo com que ele se engaje no próprio interesse do seu algoz, em manter o sistema que privilegia esse, em detrimento da exploração de si próprio, enquanto oprimido-opressor. Esta falta de consciência quanto ao seu lugar no mundo, faz com que estes oprimidos se voltem contra os seus, num clima de guerra e concorrência e competição com estes, pois não conseguem criar laços de solidariedade com a classe social com que efetivamente faz parte.

A discussão da ética do modo como propomos, deve ser uma ferramenta para o desenvolvimento de uma educação que contribua para desenvolver a autonomia individual e coletiva dos educandos. Assim como em Gramsci, é pela educação que se alcança a superação dessa condição. Ambos os autores apregoam que o projeto pedagógico seria ao mesmo tempo político. Freire sugere um modelo didático, que não se engessado, visto que se adapta a realidade do educando, e que endossa a tese de Gramsci, na medida em que ele visa desfazer os entraves que inibem uma parcela menos favorecida da sociedade possam se apropriar do saber, e que este saber esteja fincado em sua realidade concreta, que no caso de Gramsci, esta realidade se traduz a luz do mundo do trabalho.

3.2 Aplicando a proposta Gramsci e Freire para trabalhar o currículo de filosofia no Ensino Médio Integrado.

O debate do ensino da ética em escolas que oferecem a modalidade de ensino integrado ganha maior relevância na medida em que podem proporcionar uma formação crítica para os estudantes sobre sua futura inserção no mercado de trabalho. Entretanto, os problemas para que isso ocorra e possamos explorar todo o potencial que a disciplina tem para promover a reflexão crítica persistem porque muitos enxergam o conhecimento filosófico

como sendo supérfluo para os estudantes que buscam uma escola de carreira técnica, pois a visão que se tem, não haveria a necessidade de formar um profissional erudito e eloquente.

Ferretti (2018,) critica a reforma do ensino médio ao apontar que:

Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa. (FERRETI, 2018, p. 29)

Ele reforça suas ressalvas ao apontar que o artigo 35 da referida lei torna opcionais ou até mesmo dispensáveis, pelo menos numa interpretação forçosa que se faz desta lei onde estes constam os conteúdos de “Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia” (FERRETI, 2018, p. 30). Este tipo de conteúdo curricular, numa visão utilitária, seria mais apropriado às elites dominantes, para que estas mantenham sua hegemonia sobre as classes dominadas.

No modelo de escola proposto pela reforma do ensino médio, a prioridade aos interesses mercantis tende a potencializar as estratégias de formação “interessadas”, que apenas atende às demandas do mercado, esvaziando o conteúdo de uma abordagem ético-política, e vai na contramão de uma proposta “desinteressada”, que de acordo com Gramsci, valoriza uma formação ampla e crítica.

De acordo com Kuenzer (1989, p. 23) este é o velho princípio educativo que justifica propostas educacionais marcada pela dualidade, sendo uma direcionada para a burguesia, cujo o projeto seria uma educação acadêmica e livresca, que se complementaria no nível superior, enquanto para as classes “trabalhadoras” se restringe a ensino profissional técnico, sem nenhuma possibilidade de prosseguir para o ensino universitário.

A proposta pedagógica a ser adotada, em oposição ao modelo anterior, seria o que leva em conta o trabalho como princípio educativo. Quanto à forma seria aquela que promova a integração das diferentes disciplinas, com uma natureza epistemológica diferente, a partir deste princípio. Para Gramsci, adotar o trabalho como princípio educativo seria fazer uma conexão entre a escola e a vida, visto que o trabalho inclusive seria uma categoria epistêmica, pelo qual o homem intervém no mundo, modificando-o e através desta ação de transformação ele se torna cognoscível para ele.

... a lei civil estatal organiza os homens de modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a

forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isto, que o princípio educativo sobre o qual se baseiam as escolas elementares era o conceito de trabalho... (GRAMSCI, 1982, p.130)

Baseando-se neste princípio do trabalho como eixo que mescla conhecimento teórico e abstrato serve como argumento a disciplina filosófica para a sua presença na base curricular do ensino médio por ser uma disciplina que pode abordar as questões éticas e políticas do mundo do trabalho, visando modificar a realidade. Isto dá a filosofia um status privilegiado, ao colocar o indivíduo numa posição ativa e crítica, não obstante ela não seja a única disciplina que possua este status de criticidade. A filosofia pode ser usada, em sua abordagem ético-política, com o objetivo de questionar as relações sociais constituídas por uma hierarquia de classes sociais.

A participação da filosofia como conteúdo programático, complementando o currículo escolar junto a outras disciplinas, todas elas tendo o trabalho como princípio educativo, **deveria ser** obrigatória, pois é um direito do aluno receber uma educação ampla, que o prepare de maneira integral para não só mudar sua realidade individual, mas também a coletiva, conscientizando-o da configuração ambígua das relações sociais, que se estruturam de maneira a formar uma elite privilegiada, e que sempre o coloca numa posição de desvantagem, uma vez ele é tolhido das mesmas oportunidades.

O trabalho como princípio educativo favorece o ensino de filosofia, deslegitimando a tentativa constante de retirar da grade disciplinar, pois promove o casamento entre o manual e o intelectual, arbitrariamente dissociados pela modernidade, e que enquadra o saber filosófico na ordem de disciplinas desprovidas do acento pragmático, de cunho utilitarista, demandada por uma educação profissional tecnicista, uma vez que a filosofia estaria relegada na esfera intelectual, e conforme esta configuração, estaria desligada da realidade material.

Nesta conjuntura de ordem utilitarista, que demanda a formação de indivíduos para serem explorados, produzindo e gerando uma riqueza que se restringe, a filosofia seria considerada um saber inútil, sem a devida utilidade prática para os interesses da classe detentora dos meios de produção. Ela ficaria relegada a um saber meramente contemplativo e intelectual, completamente deslocado da realidade física e do mundo em que o indivíduo estaria inserido.

Jarbas Novelino (2008), em seu artigo *Conhecimento, trabalho e obra*, sugere que esta visão dicotômica, que de acordo com Ryle divide os ramos do conhecimento entre um mais concreto de outro abstrato conceitual, ou seja, colocando o conhecimento intelectual numa

esfera diferente do manual, teria sua raiz na filosofia cartesiana, que estabelece a separação entre o corpo e a alma. A alma, ou a realidade mental seria a instância que promove a atividade intelectual (*res cogitam*), enquanto ao corpo estaria relegada a atividade mecânica, determinada pelas leis da natureza, desprovido de qualquer atividade intelectual.

Esta cisão, que de certa forma permeia todo iluminismo, que parte do princípio da superioridade do intelecto com relação ao corpo, culmina na justificação da exploração da atividade manual, de natureza corpórea e motora, portanto inferiores àquelas provenientes da razão. p.9

Por isto a integração interdisciplinar dos conteúdos, sem deixar de resguardar suas devidas especificidades de cada um deles, casa bem com a adoção das questões referentes ao mundo da práxis envolvendo os temas éticos, porque esta compreensão das relações de trabalho é que unifica os saberes dispersos. Podemos deduzir que o trabalho como princípio educativo confere a filosofia o acento prático, pois promove a união entre a teórico e o prático, quando auxilia o indivíduo a compreender a sua realidade.

A escola unitária, da maneira como GRAMSCI (1982, p.118) a concebe, seria aquela que pensa a educação de qualidade, democratizando o acesso ao conhecimento, uma vez que esta escola tem como proposta desconstruir a estrutura ambígua do ensino, baseada na origem do indivíduo. Se esta origem é “nobre” e oligárquica, o aluno teria acesso a uma escola que o prepara para posições de comando e para as funções mais bem remuneradas, enquanto que para as camadas inferiores fica relegado uma educação fragmentada e simplista, que o torne um instrumento servil dos grupos privilegiados com uma posição profissional melhor, que ocupam este espaço porque receberam uma instrução que o prepare para isto.

Para romper com a ótica do atual sistema, que divide a distribuição do ensino em duas linhas distintas, de maneira antidemocrática e injusta, a escola unitária tem como pressuposto a síntese dos saberes através de temas relacionados ao mundo do trabalho, conscientizando das contradições internas inerentes da organização à esfera do trabalho e da cultura, que resultam numa cruel desigualdade social.

Mais do que pensar numa educação para melhorar o indivíduo, mas melhorar a própria sociedade, já que esta educação é cimentada na solidariedade, negando uma pedagogia firmada na competição egoísta, na qual uma camada ínfima da sociedade se beneficia dela. Impedir a filosofia como matéria escolar apenas neutraliza os esforços para desvelar a concepção liberal e meritocrática de mundo, que propaga a ideia de que a ascensão do indivíduo depende apenas do esforço individual.

O discurso que apela ao argumento da meritocracia é cuidadosamente construído para que os pobres se conformem em sua condição, fazendo com que eles acreditem que realmente merecem estar nesta condição porque não se empenharam o suficiente. Nesse aspecto, a BNCC e a reforma do ensino médio são movimentos retrocederam em alguns avanços da legislação anterior, como a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia, que haviam sido conquistados nos últimos anos e que marcaram, por exemplo, o desenvolvimento da proposta de ensino médio integrado.

Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (2019b, p.80) aponta um caminho diferente para a educação que no modelo bancário apenas serve para reproduzir a desigualdade que atravessa a história brasileira. No capítulo 2 da citada obra, o autor explica como ambas são frutos de uma pedagogia “bancária”, com fins de subjugar o educando de determinadas classes.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os “recipientes” com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais de deixem docilmente “encher”, tanto melhores educadores serão. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários, e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador se faz “comunicado”, e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam, repetem. Eis aí a concepção “bancária” de educação. (FREIRE, 2019, p.80)

Esta "domesticação" ocorre quando o educador estabelece uma ordem autoritária, autoridade está justificada por este ser o único detentor do conhecimento, que o deposita o saber na mente do educando, que seria o “recipiente” passivo deste conhecimento. (FREIRE, 2019a p. 80). Para romper com este paradigma pedagógico desumanizador, seria preciso que o educador se ponha no mesmo status de aprendiz, assim como o aluno e vice-versa. (p. 95). O ensino de Filosofia, bem como a ética como um de seus eixos temáticos, podem assim se tornar uma ferramenta importante de questionamento da nova ordem educacional proposta pela reforma do ensino médio e pela BNCC, gerando possibilidades contra hegemônicas no currículo escolar.

3.3 – Ensino de Filosofia em uma instituição de ensino profissionalizante: algumas considerações.

Para Nosella (2016) o projeto de escola unitária, tal qual concebia Gramsci, parte da ideia de que o mundo do trabalho está integrado ao mundo da cultura. Esta concepção de

cultura, como Gramsci concebe, representa uma ruptura com a visão tradicional presente na modernidade, que tinha como premissa básica a separação entre a mente e o corpo, sendo a primeira a sede da razão e da atividade intelectual, cujo resultado desta atividade seria um conhecimento que Gramsci classifica como “desinteressado”, ou seja, que não se liga aos interesses de ordem física, material e econômica.

Do ponto de vista teórico cultural, a primeira grande questão era integrar teórica e praticamente o mundo do trabalho como o mundo da cultura; a ciência produtiva com a ciência humanista; e escola profissionalizante com a escola desinteressada. (NOSELLA, 2016, p.71)

Na perspectiva gramsciana a cultura tem como premissa a união indissolúvel entre corpo e a mente, entre o pensamento e atividade manual. E o trabalho, entendido como atividade psicofísica, seria o processo de construção cultural, onde não só o homem modifica a realidade e a torna cognoscível a ele, mas também transforma a si próprio e lhe confere autoconsciência. Esta junção entre a cultura e o mundo do trabalho possibilita subverter a ordem fundada na dualidade reinante, que divide a sociedade em opressores e oprimidos.

Nessa pesquisa, o objetivo não é examinar o currículo de uma possível instituição de ensino como um todo, mas focar na etapa que me interessa a pesquisa, a saber, o ensino de ética como um tema da Filosofia, e a partir disso, mediante uma possível ponte de transição que alinham o pensamento de Gramsci e Freire, sugerir um material didático para as questões do trabalho, uma vez que o atual currículo mostra um hiato que caberia ser preenchido, aproveitando esta sugestão.

Mas para compreender o currículo do 3º ano e identificar esta lacuna, é preciso primeiro fazer um mapeamento sucinto da transição que a ementa curricular faz do primeiro ao terceiro ano. Por conta disso, foi feita uma escolha sobre o currículo de uma certa instituição de ensino estadual do Rio de Janeiro que oferece cursos profissionalizantes no ensino médio.

No currículo do 1º ano, esta instituição tem como proposta trabalhar uma introdução à filosofia enquanto campo do conhecimento no primeiro trimestre, dando os possíveis elementos introdutórios para que o aluno tenha uma visão geral da disciplina. No segundo trimestre, é feito um panorama histórico da filosofia, desde os pré-socráticos, passando pelos sofistas e terminando com a trindade clássica, Sócrates, Platão e Aristóteles. No 3º e último trimestre faz-se uma abordagem dos principais temas da filosofia, como a ética, a lógica e a metafísica, para que o aluno esteja familiarizado com esta divisão, que será trabalhada nos

dois próximos anos, assim como é feito uma esquematização dos diversos períodos históricos da filosofia, desde a antiguidade até o presente dia, citando autores e obras, sem se aprofundar nesta esquematização de caráter geral.

No 2º ano, retoma-se a chamada abordagem temática, de uma forma aprofundada. Cada trimestre tem como conteúdo referencial um tema, buscando autores, ao longo da história da filosofia, que tenham abordado este tema. No 1º trimestre o tema escolhido foi a Teoria do conhecimento, no segundo a Lógica, e no terceiro a Filosofia da Ciência. A ementa do segundo ano é hegemonicamente voltada para os temas de ordem epistemológica (como a teoria do conhecimento e a lógica), pois foi acordado, de maneira quase que unânime, entre os docentes da instituição, que uma condição *sine qua non* para entender os problemas que perfazem o campo ético, seria previamente explorar as indagações filosóficas de ordem epistêmica, que embora aparente ser independentes, estão, na verdade, interligadas.

O 3º ano concentra os temas filosóficos de ordem antropológica. A Ética, que seria o que nos interessa, é o primeiro assunto a ser desenvolvido já no 1º trimestre, seguido da política e da Estética, respectivamente no 2º e no 3º trimestre. É importante ressaltar que não é possível esgotar em um período trimestral as discussões no campo ético e moral, vendo a necessidade de retomar estas reflexões ao longo do terceiro ano, estabelecendo relações tanto com a Política, quanto da Estética, uma vez que a ética foi considerada um tema muito caro e pleiteado pela equipe técnico pedagógica, embora, como tratamos anteriormente, de maneira antagônica a nossa proposta, que não seria reduzir à ética numa aplicação utilitarista do trabalho. (trabalho aqui compreendido no seu sentido estrito, como mercado de trabalho, e não no seu sentido amplo e gramsciano, como mundo do trabalho).

Do ponto de vista de uma reorganização curricular que se aproxime da proposta gramsciana, o primeiro passo a ser dado no conteúdo programático, seria fazer uma distinção entre a ética e a moral. De acordo com Cotrim (2016), a moral se define como um conjunto de regras e valores da sociedade. Já a ética seria a disciplina filosófica que visa compreender e fundamentar de maneira racional e sistemática, assim como os valores e normas vigentes da moral. (p. 328 e 329)

Desenhado este primeiro quadro é possível transitar ao longo da história da filosofia, analisando como cada um desses autores se debruçou a respeito das reflexões que permeiam a ética. O primeiro autor proposto no currículo foi Aristóteles, que considera a ética como uma ciência prática. O sumo Bem, de acordo com o filósofo, seria a felicidade, pois seria superior a busca pela riqueza e pelos prazeres, visto que todas estas coisas servem como ponte para

alcançar aquilo que almejamos acima de todas as coisas, a saber, a felicidade, ou *eudaimonia*, no grego.

A felicidade para Aristóteles não seria um mero sentimento de bem-estar, mas o desenvolvimento de um conjunto de fatores que propiciam esta felicidade. Estes fatores seriam a virtude (*areté*), ou excelência moral. A virtude seria o meio termo ou equilíbrio racional (por isto a ética aristotélica é considerada racionalista como a platônica e a socrática) entre o excesso e a falta. Exemplo: a falta de honra resulta numa humildade oca, enquanto do seu excesso decorre uma vaidade exacerbada: o justo orgulho seria a virtude e o meio termo, SCIACCA (1967, p.102 a 103).

No século XIX os utilitaristas anglo-saxões deslocam esta busca pelo prazer e a felicidade individual, presente nas antigas éticas greco-romanas, para uma busca pelo prazer coletivo. (PELUSO, 1997). Elas também são conhecidas como Éticas Consequencialistas, pois defendem que as nossas escolhas e condutas devem ser avaliadas a partir da consequência e o resultado delas, que seria pautado principalmente por dois critérios:

1. Extensão: aquela irá proporcionar bem-estar para um maior número de pessoas possíveis.
2. Duração: embora possa causar mal-estar imediato, resultará em prazer ao longo prazo.

Neste mesmo período, Kant formula uma ética que serve de contraponto às éticas precedentes. Para ele o bem não poderia ser o prazer, o bem-estar e nem a felicidade individual ou coletiva, mas o merecimento destas coisas. Para o filósofo a felicidade não poderia ser a premissa básica da ética, mas o dever (*deon*) moral que nos torna “dignos” dela. Por isto a ética kantiana é conhecida como deontológica.

De acordo com Kant, e a ação só é moralmente boa quando o princípio que a norteia não seja a consequência ou resultado da satisfação de nossos impulsos naturais, mas de acordo com o imperativo categórico, que é lei moral proveniente da razão, universalmente válida, sem exceção a esta regra.

Ao agir de acordo com a determinação da lei, segundo o filósofo iluminista, isto não resulta no cerceamento da liberdade humana, ao contrário, a liberdade humana é gerada pela obediência a esta lei. Pois uma vez que esta lei moral é fruto da ação legisladora da razão, que é diferente das leis físicas e mecânicas da natureza, do qual se pautam nossos impulsos, por agir de acordo com uma lei que ele mesmo se fornece, “o homem se torna um livre e autônomo: um livre poder legislador”. A dignidade humana procede do fato dele ser diferente

das coisas, pois ele é capaz de ter autonomia (livre capacidade de se auto-determinar de maneira independente dos impulsos naturais).

Com relação à Gramsci, Freire e as questões do trabalho, é possível pensar que todo este conteúdo da ética kantiana, principalmente os conceitos de autonomia e dignidade presente na filosofia moral kantiana, podem ser articulados com o marxismo de ambos os autores. Embora Freire conceba esta autonomia não apenas do ponto de vista individual, mas coletivo, uma vez que o homem não se liberta sozinho e a sua condição existencial é a do inacabamento, e essa situação ontológica é avessa a uma coisificação operada pela exploração do homem pelo homem.

Ao se fazer esta convergência da ética com as questões do mundo do trabalho, vemos a necessidade de demarcar uma diferença entre a ética e a moral, pois aquilo que se entende por moral estaria ligado a pensar no ensino de ética como um conjunto de regras e valores previamente constituídos na sociedade, simplesmente domesticar o aluno, pois reforçam uma postura de passividade e aceitação diante das injustiças desta mesma sociedade. Já as reflexões e debates no campo da ética precisam almejar desalienar o indivíduo quanto a condição precária da sociedade, tirando-o da inércia e do imobilismo político, para que este lute para a emancipação social.

Tais conceitos, como os de dignidade e autonomia mostram que o marxismo seria muito mais uma síntese, do que uma antítese ao iluminismo, pois tanto para Kant, quanto para Marx o ser humano não pode ser um meio para um fim, sendo que o segundo o homem não pode ser um meio de exploração pela venda de sua força de trabalho, o que o rebaixaria da condição de homem para o de uma máquina. Muito além de ser uma filosofia materialista, o problema maior levantado por Marx seria dar uma resposta satisfatória à seguinte questão: qual o sistema político e econômico seria mais justo e **digno**, no sentido que garantiriam uma distribuição mais equânime dos recursos? Claro que quando Marx denuncia a ideologia burguesa, em sua inércia e falta de interesse em transformar esta realidade, isto notadamente o distingue dos que o antecederam.

O esforço tanto de Gramsci, quanto de Freire, seria o de desmontar o processo de alienação, que seria tornar o ser humano alheio tanto aos bens materiais, quanto dos bens culturais, em nome do aumento do desenfreio do lucro de uma parcela minoritária da sociedade, e esta culmina na desumanização do sujeito, causando danos e sequelas negativas na classe proletária, que vê sua dignidade sendo corroída pela exploração do trabalho.

Tanto Gramsci quanto Freire defendem que só uma educação que torne o indivíduo consciente desta ordem vigente precária das relações de trabalho, podem ajudar a romper com esta lógica de exploração que subjaz a sociedade, assim como as discussões da ética, coordenado com outros fatores socioeconômicos que garantem oportunidades iguais de distribuição de renda, podem se tornar um solo fértil que contribui para isto, quando ela incorpora em seu arcabouço teórico, as questões do trabalho, como elemento complementar a estas discussões.

O ponto a que chegamos já nos fornece alguns subsídios para pensar no ensino de filosofia e das questões relativas à ética através dos problemas do mundo do trabalho, pois encontra um caminho promissor para contextualizar o conteúdo trabalhado em sala de aula, e que transcende o espaço delimitado pela escola e vai ao encontro à realidade do educando, uma vez que o trabalho é o modo pelo qual ele vai promover a sua subsistência.

3.4 Freire: para uma educação autônoma e emancipatória.

A filosofia é uma disciplina que tem como ponto de partida o questionamento do estado de coisas. Com este requisito ela se torna uma disciplina com espaço que deveria ser garantido nas grades curriculares, pois ajuda a desenvolver o senso crítico e possibilita ao aluno refletir e problematizar as bases que fundamentam o conjunto de crenças e valores vigentes na sociedade, para que ele possa acatá-los ou não, de maneira livre e autônoma, que seria oposta a heterônoma, alicerçada na aceitação passiva e inquestionável destes mesmos valores e crenças.

FREIRE, na *Pedagogia da Autonomia* (2019b) dissecou a fundo este problema de origem política e pedagógica, denunciando as classes dominantes, que visam impor uma educação supostamente “neutra”, em oposição a uma política ideológica. Este critério didático pedagógico no fim acaba que cerceando a inserção de disciplinas ou eixos de estudo que promovam o pensamento livre, o debate e o diálogo no campo das ideias, visando o controle e a domesticação das massas, a fim de que elas concordem com a amarga marginalização promovida na sociedade e a engula sem questionar, quando a classe dominante.

É na diretividade da educação, esta vocação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideias, utopias e objetivos, o que se acha sendo chamado *politicidade* da educação. A qualidade de ser política inerente a sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade inerente da educação (...) O que se coloca é

educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da educação neutra... O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. (FREIRE, 2019b, p.108-110)

Não que Freire tenha aludido literalmente a respeito da exclusão desta ou daquela disciplina de maneira literal em sua obra. Isto seria uma inferência que se deduz quando fazemos a leitura dele, que nos ajuda a entender as razões que justificam essa mesma exclusão.

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia nos faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que é válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico científico do educando e não sua formação de que já não se fala (FREIRE, 2019b, p.123)

Ele faz uma crítica a pedagogia liberal tecnicista, que visa castrar o pensamento crítico, que teria como objetivo promover a autonomia do educando através de uma educação problematizadora, pois estes preferem adotar aquilo que Freire chama de educação “bancária”, bancária aqui tem um sentido figurado, pois Freire percebe que neste método de ensino e aprendizado, o professor, que detém o conhecimento do conteúdo a ser transmitido, simplesmente “deposita”, de maneira mecânica este saber na mente do educando, como se ele fosse um recipiente passivo.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes de seu “depósito”, tanto melhor educador será. Quantos mais se deixem “encher”, tanto melhor educadores serão. (FREIRE, 2019, p.80)

Freire denuncia essa relação assimétrica, em que o aluno é tido de antemão como sendo o que nada sabe, que para se desprover a falta de conhecimento que lhe é próprio, se coloca sobre a tutela do professor, que lhe preenche os espaços vazios da sua mente com o conjunto de saberes que ele possui. Esta estrutura bancária de educação acaba por reproduzir e manter velhos padrões da sociedade, como as desigualdades inerentes ao mundo do trabalho, que se retroalimentam dos preconceitos e crenças impostos pela sociedade de classes. Esta lógica de ensino aprendizagem é alienante, pois impedem que as classes desfavorecidas se apercebem disto, e acabam por frear o antagonismo, criando no indivíduo uma atitude de

inação frente a sua condição, visto que este hábito lhe foi forjado no ambiente escolar que “silencia” e “adormece” seus instintos de luta frente ao que ele considera errado.

Para fazer frente a este tipo de pedagogia que visa condicionar o indivíduo, como se ele fosse um animal de carga, tornando-o impotente para lutar contra as mazelas sociais, Freire propõem uma educação que lhe devolva a humanidade perdida, visto que no processo de opressão, o oprimido é alienado dela e se transforma num objeto a ser guiado pelas rédeas do opressor. A dicotomia opressor-oprimido opera esta metamorfose no oprimido, alienando-o da sua condição humana, e nele, ele passa a ser concebido como uma coisa desprovida de pensamento e liberdade para agir e pensar por si próprio.

A questão está em que pensar autenticamente se torna perigoso. O estranho desta concepção “bancária” se reduz a fazer dos homens o seu contrário_ o autômato, que é a negação sua ontológica vocação de *ser mais*. (FREIRE, 2019, p. 85)

E como a filosofia poderia contribuir para mudar este sistema didático-pedagógico, de cunho autoritário, e que visa manter a realidade que se edifica na divisão de classes sociais, e que nesta divisão aqueles que são oprimidos e estão numa situação de desvantagem, aceitem e cooperam por ela? Para Freire a primeira mudança no processo ensino aprendido seria na forma, ou seja, substituir uma estrutura hierárquica de educação, por aquela onde o educador e o educando colocam-se em pé de igualdade, no sentido de que ambos estão aprendendo juntos, para depois se pensar no conteúdo trabalhado, que teria uma abordagem mais política e menos neutra frente a este mesmo conteúdo.

Não que se deva dar exclusividade às ciências humanas. Para este papel de despertar o educando para as questões políticas e sociais, das quais se destacam aqueles oriundos do mundo do trabalho. Todas as disciplinas podem cumprir esta função pedagógica libertária, ou seja, todas as disciplinas teriam uma aspiração filosófica, de intervir no mundo com vista a transformá-lo. Podemos concluir que não só ele seria contrário à ideia de subtrair a filosofia do currículo, pois ele ainda adiciona o papel que antes era considerado apenas da filosofia, de maneira isolada, de questionar e pensar a realidade. A educação como um todo, independente da disciplina, pode ser usada para gerar a revolução social.

Se todas as disciplinas podem assumir uma posição didática comprometida em construir uma sociedade mais equitativa, que se posicione de maneira contrária à conservação da sociedade, na qual vigora a violação dos direitos humanos, na distribuição dos bens, pois os ricos vivem em abundância, a despeito da classe operária continuam despojados desses

bens, a filosofia tem um lugar de destaque dentre elas, uma vez que desde a antiguidade, pensar estas questões de natureza axiológica e política, sempre foi visto como atribuição da filosofia.

Para Freire, por exemplo, a dificuldade de se superar a dicotomia opressor-oprimido, teria raiz justamente em questões de natureza ideológica no campo ético e moral. O opressor, no caso a classe burguesa empresarial, consegue capturar as consciências que estão sendo oprimidos, mostrando a elas que a culpa por estarem assim teria a ver com o caráter destas pessoas. Da maneira como NIETZSCHE (2018) ensina no livro *Além do bem e do mal*, eles invertem os valores, de forma que aqueles que deveriam ser os “bons”, pois são os que trabalham e produzem, acabam sendo vistos como os “maus”, que estão numa situação precária porque não se dedicaram o suficiente.

De acordo com ele o que faz os oprimidos se voltarem contra os seus, pois passaram eles como seus inimigos e os vilões responsáveis não só por sua própria condição, como também da situação de precariedade social como um todo, como a pobreza, o crime e a violência, estaria no fato de que eles perderam a consciência da classe às quais pertencem. Eles se juntam aos opressores no sentimento de ódio e repulsa a classe pobre, porque eles não se identificam mais com eles. Ao hospedarem o oprimido em sua realidade ego-existencial, passam a imitar o opressor, justamente na sua atitude de dirigir sua opressão aos oprimidos. “Há, por outro lado, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo.” (FREIRE, 2019, p.68)

A educação “bancária” age no perpetuar visto que ela é a cópia exata deste modelo dicotômico opressor-oprimido, que suprime a liberdade a autonomia do indivíduo de interagir com a realidade. Algo que precisa ser esclarecido aqui que pode gerar confusão, autonomia aqui individualismo, ao contrário, pois ele visa negar o espírito competitivo e egoísta do espírito da ética capitalista, que culmina na divisão da sociedade entre opressores e oprimidos, dominantes e dominados, vencedores e fracassados.

O oprimido não pode se libertar sozinho. A liberdade só é alcançada em comunhão, O primeiro passo seria romper com a divisão provocada pela ideologia liberal burguesa, que coloca os oprimidos, uns contra os outros, pois cria a ideia de que o indivíduo precisa buscar somente a sua emancipação pessoal. Nossa ambição precisa se estender ao coletivo, empoderar a sociedade como um todo.

Para Freire é preciso substituir a cultura calcada no individualismo egoísta, por uma diferente, marcada pelo altruísmo, a empatia, que cria laços de solidariedade e harmonia entre as classes oprimidos, e os vincule ao mesmo objetivo de mudança e transformação a realidade social, não apenas para um, mas para todos, pois “Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação os sujeitos se encontram para mudar o mundo em co-laboração.” (2019a, p.227)

3.5 Algumas conclusões:

Neste capítulo, vimos como através da concepção pedagógica de Freire é possível pensar numa educação que colabore para a autonomia dos educandos, com vistas a lutarem pela liberdade em conjunto com a igualdade, e como a filosofia é uma disciplina fundamental como instrumento de luta, embora não isoladamente.

Tanto Gramsci como Freire são autores fundamentais, cujas ideias referentes à prática de ensino muito contribuem para pensar a proposta de elaborar um material didático para o ensino de ética no ensino médio, tendo o trabalho como princípio educativo, pois através este princípio a esfera teórica e a prática se tornam uma só realidade. Por meio deste princípio tanto o conceito e as ideias ganham corpo e vida e impulsionam o aluno a não apenas pensar, mas viver aquilo que aprende, e esta linha educacional marcada por um aprendizado dinâmico estimula a autonomia do educando.

Esta autonomia é resultado deste processo de ensino-aprendizado, oposto ao modelo bancário, onde só o professor é detentor do conhecimento, e o aluno tem o papel de aprender, como se fosse apenas um mero ator coadjuvante. É preciso que ele assuma o protagonismo, e com sua atitude ele inspire outros a se engajarem a favor de uma causa, que no caso estamos nos referindo ao combate às injustiças sociais. E é por meio de uma educação integrada e interdisciplinar, tendo como pressuposto as questões do mundo do trabalho, que acreditamos que este projeto se torna viável. Mas como esta integralidade entre as disciplinas concorre para que a nossa proposta de uma educação com vistas à emancipação social possa ocorrer?

Acredito que o primeiro passo seria entender os mecanismos que levam ao desmonte das condições de trabalho, com a desvalorização da mão de obra braçal e como uma pedagogia progressista poderia confrontar este sistema corrói o ganho da classe operária a fim de aumentar a mais valia destinada ao patronato. Esta forma de despojamento classe operária dos bens que lhe seriam devidos, porque seria ela quem produz, perpetrada pelos poucos

detentores dos meios de produção, tem origem em crenças e valores de ordem ontológica e epistêmica, que serviram de base para criar as condições históricas do mundo atual, baseado na exploração do trabalho técnico e manual.

O "calvário" desta categoria de trabalhador ocorre justamente porque a sua função passa a ser considerada de baixa qualificação, e, portanto, sujeita a uma baixa remuneração que condiz a qualidade "inferior" de seu trabalho. De acordo com NOVELINO (2008, p.9) foi na cultura ocidental, cujo grande representante da modernidade seria o filósofo Descartes, que teve início este processo de separação dicotômica e hierárquica entre o manual e o intelectual, sendo que o intelecto estaria numa posição superior ao do corpo.

Esta superioridade da mente com relação ao corpo se deve ao fato de que ela (a mente) seria uma instância responsável pelo pensamento, pela razão, cuja atividade própria seria a de pensar, refletir sobre o mundo. Neste sentido a atividade intelectual é considerada positiva, pois através dela que se cria todo o conhecimento que contribui para a humanidade culturalmente, e por meio dela o homem (que seria uma *res cogitans*, ou coisa pensante, de acordo com Descartes) se define como homem, como um ser diferente dos animais.

Já o corpo, (ou *res extensa*, ou figura mecânica e inanimada), seria a sede das paixões e dos desejos cegos e egoístas, que sem a orientação da mente seriam os responsáveis por desordem social, visto que sua natureza é irracional. Uma das consequências desta separação dicotômica entre corpo e a mente, seria a de conferir a esta uma exclusividade para a atividade teórica e intelectual, que serviria de guia para o trabalho prático e manual. A atividade motora e corpórea seria desprovida de um saber e conhecimento, seria como uma máquina inconsciente e sem vida.

Na dicotomia criticada por Ryle, transparece o entendimento de que as realizações concretas dos seres humanos são guiadas por uma mente que as concebe, analisa e guia. O corpo, nesse sentido, é um instrumento que mecanicamente cumpre ordens de um piloto alojado num centro de controle chamado mente. (NOVELINO, 2008, p.9)

A justificação da exploração do trabalho manual seria um desdobramento dessa concepção que coloca a mente numa posição hegemônica com relação ao corpo, uma vez que ela é a sede das ideias, do conceito e da ordem teórica (do *know how* para o *know that*), que precede, explica e orienta a prática (p.9), de um corpo que apenas segue ordens que lhe são previamente prescritas pelo intelecto.

4. CONSTRUINDO AS BASES PARA UMA PESQUISA SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, que pretende construir uma proposta de intervenção pedagógica nas aulas de Filosofia da escola básica, em especial no debate sobre a ética do (e no) trabalho em um curso de ensino médio integrado, por meio de entrevista de um conjunto de professores de filosofia. Os resultados colhidos e interpretados por meio destas sondagens, tem como intuito fazer uma proposta de reflexão por parte dos professores da disciplina que atuam em escolas que possuem ensino médio integrado, e que enfrentam diversas dificuldades neste contexto, em encaixar o conteúdo com o contexto vivido pelo aluno.

A pesquisa qualitativa, é definida por Günther (2006, p.202), como sendo oposta a quantitativa, e esta oposição não ocorre pelo fato de uma utilizar números e a outra não, p.201, mas por um conjunto de diversos fatores. Dentre eles, podemos destacar a maneira como é coletado e interpretado os resultados, a generalização que se faz mediante esta análise destes dados, assim como a postura do pesquisador no processo de coleta e análise destes dados. Todos estes fatores condicionam para concluir qual a abordagem adotada é pela pesquisa, ou seja, se ela tem o caráter quantitativo ou qualitativo.

Ao revisar a literatura sobre a pesquisa qualitativa, o que chama atenção imediata é o fato de que, freqüentemente, a pesquisa qualitativa não está sendo definida por si só, mas em contraponto a pesquisa quantitativa. Apresentaremos alguns destes contrastes e comparações. Para organizar as diferenças e similaridades entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa, consideramos: a) características da pesquisa qualitativa; b) postura do pesquisador; c) estratégias de coleta de dados; d) estudo de caso; e) papel do sujeito e f) aplicabilidade e uso dos resultados da pesquisa.(GÜNTER, 2006, p.202)

No que diz respeito a coleta de dados, mesmo que a pesquisa siga regras para a sua execução, a pesquisa qualitativa se determina por ter um caráter flexível de ação, uma vez que a forma com que é feita essa coleta, que no caso de entrevistas, ela precisa se adaptar ao fatos, levando em conta a conjuntura complexa e variável com que se depara o entrevistador, exigindo deste uma postura mais aberta quanto a maneira com que é feita esta coleta.

O princípio da abertura se traduz para Flick e cols. (2000) no fato da pesquisa qualitativa ser caracterizada por um espectro de métodos e técnicas, adaptados ao caso específico, ao invés de um método padronizado único. Ressaltam, assim, que o método deve se adequar ao objeto de estudo(GÜNTER, 2006, p.202)

No que tange a interpretação e a generalização dos resultados, a pesquisa qualitativa tem um proposta hermenêutica de abordagem, pois diferente da quantitativa, não visa chegar a

conclusões e inferências a partir da neutralidade do pesquisador, uma vez que se deve-se levar em conta “a contextualidade como fio condutor de qualquer análise em contraste com uma abstração nos resultados para que sejam facilmente generalizáveis. Implica, ainda, num processo de reflexão contínua sobre o seu comportamento enquanto pesquisador e, finalmente, numa interação dinâmica entre este e seu objeto de estudo”. (GÜNTER, 2006, p.202)

O objetivo desta entrevista seria coletar as impressões coletivas de professores de Filosofia que atuam na escola básica, principalmente os que atuam numa certa instituição de ensino médio profissionalizante de autarquia estadual, e, a partir da interpretação delas produzir um material didático que atenda às demandas docentes e possa ser uma ferramenta que contribua para a solução dos problemas identificados. Outra característica da pesquisa é que a definição mais clara dos problemas será feita a partir do modo como os professores participantes interpretam seu cotidiano. Assim, apesar de algumas impressões e constatações iniciais, com base na fundamentação teórica, será no processo de pesquisa, em meio as etapas de coleta e interpretação quem definirá em essência as conclusões interpretativas a serem adotados.

Na visão deste estudo, a educação deve ser construída coletivamente e a partir daqueles que estão envolvidos no cotidiano escolar. Assim, a proposta de ir à escola para compreender, analisar e propor caminhos para um fenômeno que está relacionado à ideia de que a escola pode ser um lugar de formação de sujeitos comprometidos com a transformação social.

Em razão da pandemia COVID -19 o processo de pesquisa foi afetado e a geração de dados foi realizada de forma online. Desse modo, foi aplicado um questionário na plataforma Google Forms, aos professores participantes e os dados obtidos foram utilizados na construção do material didático-pedagógico. Devido à situação pandêmica em que o país atravessa, não foi possível aplicar aos estudantes, o que será feito em um momento posterior à pandemia. Do mesmo modo, a análise dos pares será efetivada em um segundo momento. A amostra teve a participação de 20 professores de Filosofia, que atuam como professores no ensino médio integrado, tanto em escolas públicas ou privadas e o produto ora apresentado é um protótipo.

Os professores participantes foram aqueles que tenham concordado em cooperar com a pesquisa de maneira voluntária e espontânea, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE). O método de escolha dos respondentes foi o da bola de neve. De

acordo com Costa (2018, p.19), o método de geração de dados denominado de bola de neve é uma técnica na qual a amostra vai se construindo durante o processo de pesquisa.

Inicialmente, o pesquisador especifica as características que os membros da amostra deverão ter, depois identifica uma pessoa ou um grupo de pessoas congruentes aos dados necessários, na sequência, apresenta a proposta do estudo e, após obter/registrar tais dados, solicita que o(s) participante(s) da pesquisa indique(m) outra(s) pessoa(s) pertencente(s) à mesma população-alvo. (COSTA, 2018, p. 19)

Na presente pesquisa, algumas alterações foram implementadas. Sendo assim, a partir da rede de conhecimentos do pesquisador – professor de Filosofia- foi convidado um grupo de professores que atuam em escolas de ensino médio profissional e integrado, nos cursos técnicos em enfermagem, mecânica, eletrônica, enfermagem e telecomunicações, assim como o segmento convencional de ensino médio, que não é profissionalizante. A partir desses, a rede se expandiu até atingir o quantitativo de 20 professores.

O questionário, foi composto tanto de questões abertas quanto fechadas e foi desenvolvido estrategicamente com o objetivo de entender como é possível viabilizar o projeto que nos propomos, visando esmiuçar o campo empírico em que ele se insere, ou seja, no âmbito do ensino médio integrado, traçar um perfil desses participantes, que atuam neste segmento de ensino, ministrando a disciplina Filosofia.

Durante o processo de pesquisa, considerou-se que seria possível que os participantes se sentissem constrangidos ao cooperar com a pesquisa por se julgarem violados em expor seus pontos de vista. Os riscos previstos são de natureza subjetiva, pois os possíveis danos recaem sobre o psicológico dos participantes. O pesquisador se comprometeu a tomar medidas preventivas, deixando claro que a pesquisa se norteia por princípios éticos e por isto todo ponto de vista será tratado com devido respeito e cuidado. O pesquisador também se comprometeu a manter confidencialidade das informações pessoais dos professores que participaram dos questionários e que estas serão usadas exclusivamente para a elaboração do presente projeto, preservando a privacidade dos participantes.

4.1 O tratamento dos dados gerados

Todas as colocações dos professores foram registradas nos questionários, e posteriormente analisadas de maneira qualitativa, tendo como base o referencial teórico e com o objetivo de elaborar o material de apoio pedagógico. Esta base teórica foi se ajustando aos dados fenomênicos, para lhe dar um sentido mais real eficaz na proposta de produzir um

material didático que contemple teoria e prática, tendo o mundo do trabalho como princípio norteador.

Gatti (2012) aponta que a pesquisa educacional deve considerar que ao trabalhar com seres humanos é preciso considerar o contexto sociocultural em que os participantes estão inseridos. Dessa maneira, a metodologia precisa entender que o participante também é sujeito ativo do processo de geração de dados.

Nas falas do cotidiano, talvez isso não seja de maior importância, porém, na fala de educadores especialistas pode refletir, na interpretação de outros especialistas, a inconsistência da área ou sua fragilidade conceitual/teórica. (GATTI, 2012, p. 17)

Assim, reconhecer a influência que a interpretação dos participantes teve na construção do produto é essencial para compreender que apesar das dificuldades trazidas pela pandemia, o material educacional produzido é resultado de uma construção coletiva.

A pesquisa se desenvolveu em diferentes etapas: a) Elaboração do questionário que foi aplicado junto aos professores de filosofia, que atuam em escolas que oferecem a modalidade de ensino médio integrado; b) Aplicação dos questionários aos professores; c) análise *dos* dados gerados; d) elaboração do produto educacional.

A análise de dados foi feita com o objetivo de averiguar a possibilidade de inserir o material de apoio com base no repertório dos participantes, uma vez que para isto é preciso entender a atuação do corpo discente no espaço escolar, quais as ferramentas disponíveis, quais as orientações teóricas pedagógicas pelas quais ele se norteiam, até para prever as possíveis resistências para adotar um material didático com esta finalidade política e emancipatória.

Por ter um viés político e pedagógico, a análise de dados na pesquisa-ação, não se dá pelo paradigma positivista, onde o pesquisador, neutro, faz o registro de casos particulares almejando traçar um padrão uniforme de ensino e aprendizagem, que é suscetível a generalização por meio tanto do método hipotético indutivo, quanto do lógico, matemático e dedutivo, e assim chegar a um conceito ou lei definitivo

A pesquisa científica, o mais das vezes, é discutida no sentido formal da teorização indutiva e dedutiva. Esses processos são por certo utilizados na pesquisa-ação, não, porém para produzir conclusões e previsões positivistas, que são muito diferentes de bons julgamentos profissionais. (TRIPP, 2005, p.449)

Parte-se da perspectiva de que tanto o pesquisador, quanto o conjunto dos participantes, não são sujeitos totalmente neutros, o processo ensino-aprendizado é sempre

político (FREIRE, 2019). Seguindo esta linha de raciocínio, este processo de coleta e análise interpretação dos dados, culminou na formulação de hipóteses e conjecturas, que serviram para lidar com determinado problema de ordem prática, mas acima de tudo visa à transformação social, porque este é o objetivo central da educação.

Este saber que é gestado coletivamente mediante o diálogo e o consenso entre as partes, não detém um status definitivo, pois pode ser reformulado por futuros pesquisadores, para fomentar novas descobertas e insights de natureza epistêmica e política.

Além destes critérios metodológicos para analisar a amostra resultante do questionário que foi enviado aos professores, ainda temos como objetivo articular estes resultados e conclusões com as concepções políticas pedagógicas gramscianas e freirianas, que fazem parte da fundamentação teórica deste trabalho. Ambos os autores buscam fazer a ponte entre a escola e o mundo do trabalho, por meio de uma associação indissolúvel entre eles.

Um dos critérios de avaliação e análise interpretativa das respostas seria como elas se aproximam podem se aproximar ao ideal auferido por Gramsci, no que se refere ao conceito de escola unitária e “desinteressada”, da maneira como foi formulado por ele, como alternativa às escolas “interessadas”, no sentido utilitarista do termo (1982, p.136), ou seja, como um dos modelos que limitam o processo de formação das classes trabalhadoras.

Assim como Gramsci, Freire partilha acredita que a educação pode ser um meio de conscientização das classes dominadas. Nesse aspecto, a educação deve promover a autonomia do discente, quando acessível às camadas mais pobres da sociedade, tendem a arrefecer as desigualdades sociais e econômicas, sendo que para FREIRE esta autonomia se baseia numa educação que vise suplantar a dicotomia entre o opressor e o oprimido. (2019, p.41)

Em oposição à educação liberal bancária, acrítica, que serve aos ditames do sistema capitalista, a nossa aposta é em um material didático que se apoie em outro modelo de ensino. Muitas das questões elaboradas no questionário visam elucidar as possíveis lacunas e deficiências que existem no contexto em que os professores de Filosofia estão inseridos, ao trabalhar as questões éticas e morais, de uma maneira que não contribua para o rearranjo da ordem social vigente, imposta pelo discurso neoliberal.

O questionário foi dividido em duas seções: 1) Sobre o professor e sua vida profissional 2) sobre currículos e práticas pedagógicas interdisciplinares. Esta 2ª seção pode ser subdividida em quatro etapas: 2 a) Questões referentes à formação acadêmica do docente; 2b) Questões voltadas a análise do material didático adotado pelo professor; 2c) Questões

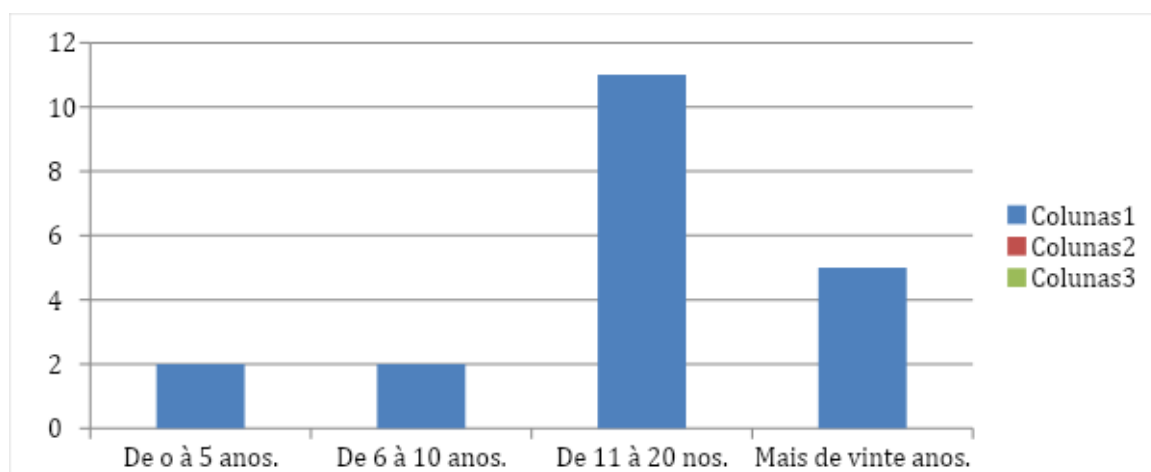
direcionadas ao currículo e políticas educacionais e 2d) Questões referentes ao conteúdo curricular concernente aos problemas éticos e morais articulados ao mundo do trabalho.

Na primeira etapa é constituída de questões voltadas a identificar a formação profissional e acadêmica, sem uma ligação direta com o conteúdo, apenas para traçar um perfil dos entrevistados e a partir desta identificação inicial, descrevendo certas características da população que faz parte da amostragem, com o fim de estabelecer algumas relações com o conjunto do objeto investigado, na medida em que estas informações possuem implicações que se associam de maneira sugestiva a segunda seção.

4.2. Quem são os participantes.

O quadro geral que se destaca é de uma diversidade de perfis. Em alguns momentos podemos perceber uma aproximação entre a trajetória e experiência dos participantes e em outros momentos um distanciamento entre eles.

Tabela 1: Qual o seu tempo de atuação no magistério, como regente?



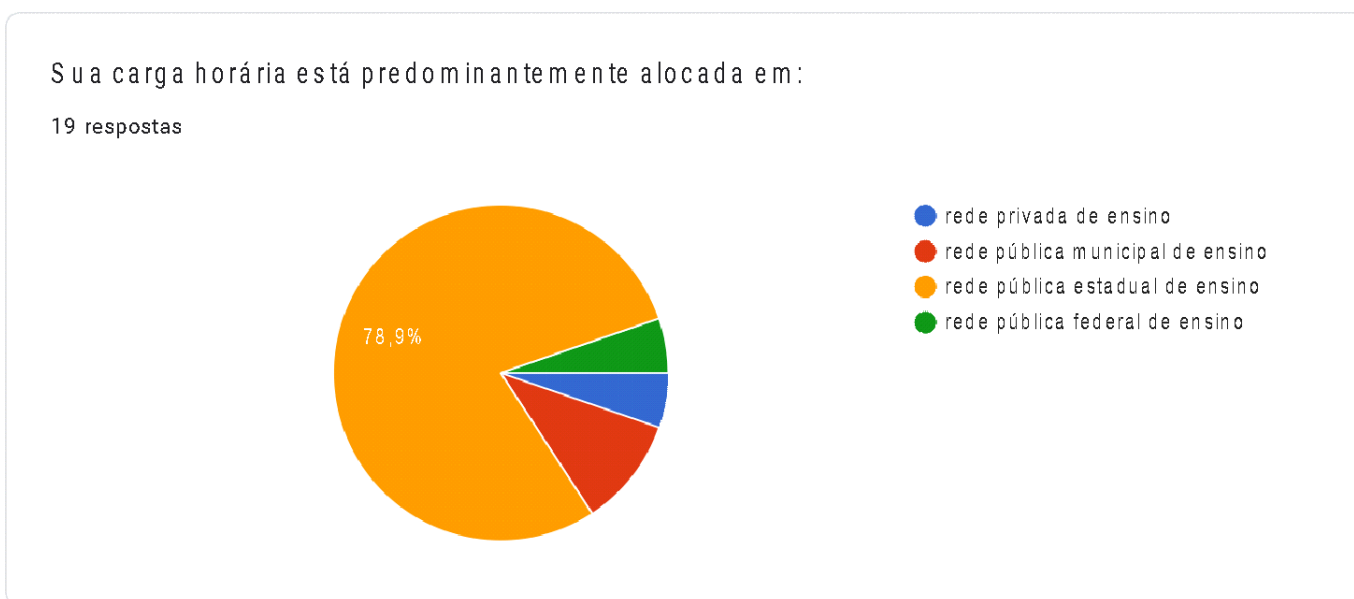
Fonte: O próprio autor. 2022

CASTRO e FLEITH (2008, não paginado) destacam em sua pesquisa como os diferentes graus de experiência de atuação na escola interferem no modo como docentes elaboram estratégias de ação junto aos estudantes. Nesse sentido, entende-se que o tempo e as experiências vivenciadas ao longo da carreira podem afetar a maneira como os docentes conduzem sua prática escolar, em vista de implantar as discussões do mundo do trabalho no conteúdo referente à ética.

Como veremos mais adiante, no caso do ensino de Filosofia, a própria trajetória da disciplina, caracterizada pela sua intermitência e a tradição de não organizar do mesmo modo que as demais disciplinas das grades curriculares, que se pensam como ciência e portanto, apesar de suas diferenças, compartilham modelos de organização similares, faz com essa diferença de tempo de magistério não tenha consequências tão significativas.

Fazendo uma concatenação com O gráfico 1, sobre a alocação dos professores, cuja resposta majoritária para a área de atuação dos professores pesquisados seria a escola pública, o que pode indicar a atuação maciça junto a estudantes das classes trabalhadoras. Neste quesito, a adoção de instrumentos didáticos que auxiliem a edificação daquilo que Gramsci (1982, não paginado) chamou de escola unitária, se faz necessário. A escola unitária, ou seja, que de acordo com Rosalio Silva, universaliza o acesso ao ensino e que seria oposta a uma escola classista e dual p.202, que se caracteriza por um descompasso quanto ao grau de formação para aquelas que são acessíveis às elites. Cabe à escola unitária oferecer um nível de formação ampla, análoga e que compete de igual para aquela oferecida às elites. (Rosalio Silva, 2020, p.205).

Gráfico 1: Alocação profissional dos participantes.



Fonte: O próprio autor. 2022

Algumas inferências podem ser feitas a partir das 19 respostas obtidas. A primeira indica que a Filosofia enquanto disciplina está presente nas redes públicas de ensino, o que de certo modo, permite uma previsibilidade maior e um processo mais longo de interação com a

escola. Ao mesmo tempo, pode significar a ampliação das possibilidades de adoção de estratégias pedagógicas menos influenciadas pela lógica do mercado, na medida em que a docência na escola pública ainda possibilita uma liberdade de cátedra maior.

Dessa forma, isso pode indicar que haja uma posição bem próxima destes participantes, de uma perspectiva pedagógica que seja:

- a) Criativa e crítica, ou seja, entende que o conhecimento está sempre sujeito a revisão histórica, uma vez que o conjunto dos saberes tem caráter provisório. Este modelo de aprendizagem, por meio de um processo de construção do conhecimento, não implica negar aos alunos o acesso aos saberes constituídos, mas que eles possam contextualizar estes mesmos saberes, fazendo com que ele contribua para entender a sua realidade.
- b) Que seja direcionada a combater as injustiças e desigualdades sociais. Se, a princípio, o conhecimento adquirido e construído de maneira crítica e reflexiva deve ser usado a fim de desvelar o mundo em que vivemos, e, num segundo momento ele precisa estar comprometido a reconstruir a realidade circundante, promovendo a qualidade de vida e bem estar para a população.

Os possíveis obstáculos a essa inferência podem ter relação com o olhar mais amplo sobre a educação. Moraes; Guimarães e Tomazi (2006) destacam que as dificuldades enfrentadas pela Sociologia e a Filosofia na escola básica não tem relação somente com os períodos autoritários, como erroneamente se associa, mas com perspectivas pedagógicas dominantes em determinados contextos históricos, mesmo democráticos. Portanto, uma objeção à proposta deste estudo pode advir de uma perspectiva político-ideológica dos docentes que tenham contato com o material.

Todavia este problema pode ser facilmente transcendido, pelo menos no campo pesquisado, mediante o apelo ao diálogo aberto e democrático, uma vez que seria uma minoria da classe que partilham de uma linha pedagógica tecnicista ou de cunho liberal, seja parcial ou integralmente. Acreditamos que esta adesão por parte do educador deve ser livre, não imposta pela coerção, como ensina Freire (2019), o diálogo é a essência da educação.

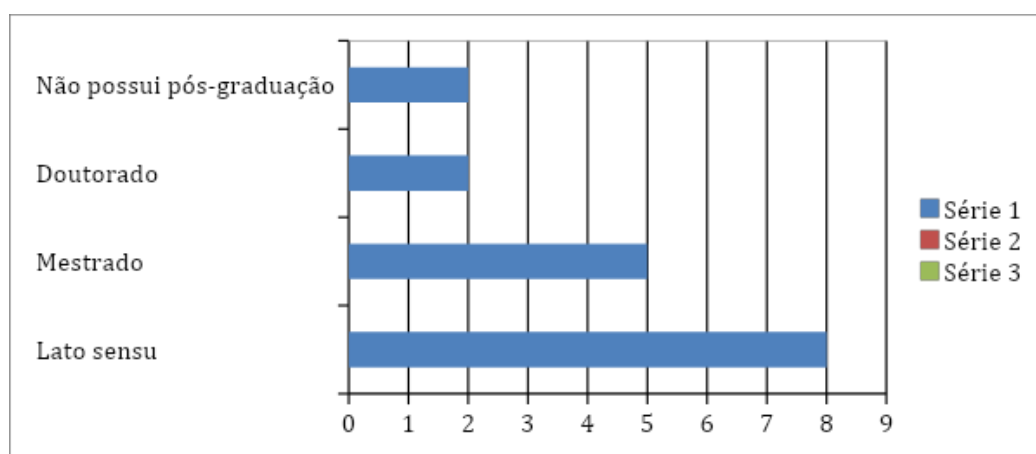
Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não se pode reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem

consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua. (FREIRE, 2019, p.109)

A formação dos professores, dado apresentado na tabela 2, é uma informação importante, pois indica outra característica dos docentes de Filosofia: a formação profissional. O perfil dos docentes que atuam no ensino de Filosofia tende a ser distinto de muitas outras disciplinas da escola básica, talvez pelas dificuldades de inserção nas escolas e do pouco espaço destinado à disciplina na grade curricular.

De qualquer forma, a participação em cursos de pós-graduação pode ser um indicativo de ampliação de conhecimentos pedagógicos que permitam a construção de um olhar diferenciado sobre os processos de ensino-aprendizagem na escola básica.

Tabela 2: Formação dos participantes.



Fonte: O próprio autor. 2022

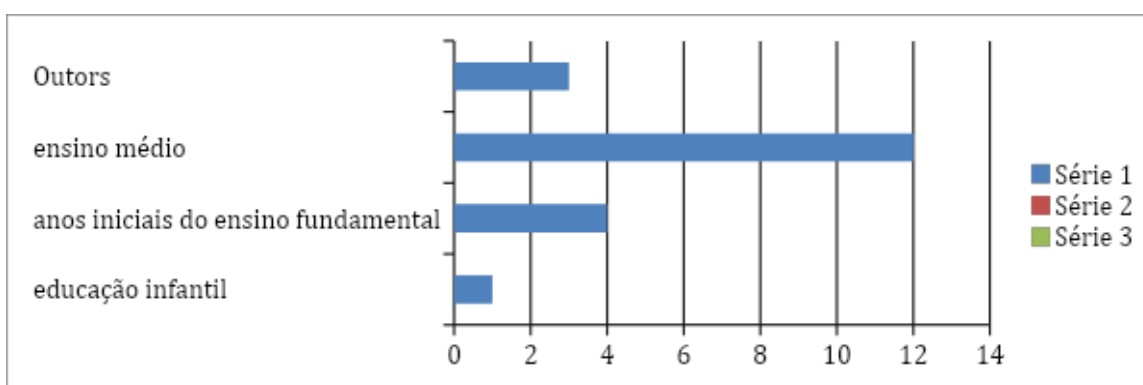
Para GRAMSCI (2010, p. 119), além do domínio técnico mais amplo, que assegure ao aluno proveniente da periferia uma base que o coloque de igual para igual com a de qualquer outra classe social, é necessário acrescentar uma formação humanista. Esta é a ideia de uma formação integral, que incorpora o conhecimento técnico ao humanista, visa preparar o indivíduo a assumir um posto no ramo profissional que lhe proporcione a devida remuneração, para que ele tenha uma vida minimamente digna.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: a escola única de cultura geral, humanista. Formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade intelectual. Deste tipo de escola

única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (Gramsci, 2010, p.119)

Um elemento importante a ser investigado é se essa formação dos professores aponta para uma maior adesão à perspectiva humanista ou se tem pouco impacto nos processos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula. Um questionamento possível, que poderia entrar em desacordo com esta conclusão, que defende uma alta qualificação como forma de melhorar o ensino aprendido no contexto do ensino médio, seria a de que os saberes acadêmicos destoam muito daqueles trabalhados no ensino médio, segmento de ensino no qual todos os professores pesquisados estão alocados, conforme indicado na tabela 3.

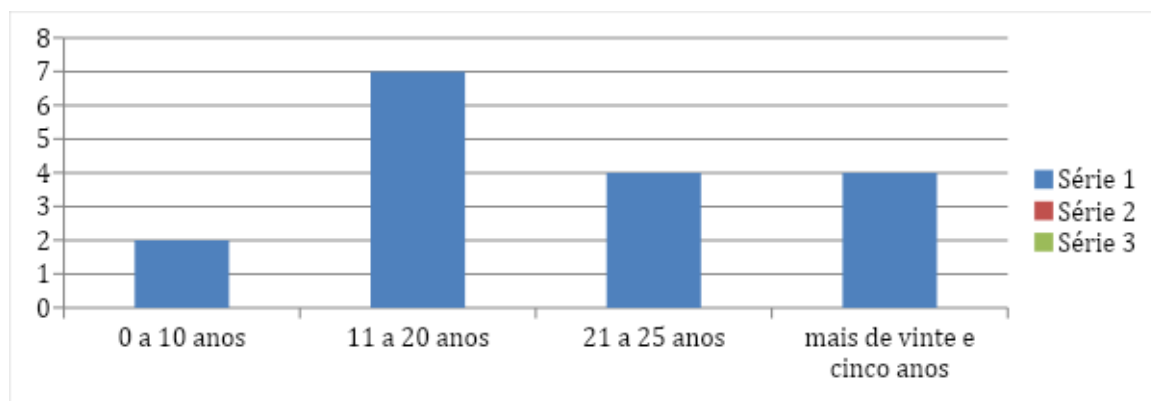
Tabela 3: Segmento de atuação dos participantes



Fonte: O próprio autor. 2022

Esses dados podem ser articulados com o da Tabela 4 que trata do tempo de formação dos participantes. Nesse sentido, a inserção no ensino médio e o tempo de formação apontam que são profissionais que tenham participado do cenário de discussão da reinserção da Filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio. Nesse processo, houve uma preocupação importante com as metodologias e estratégias pedagógicas que permitissem uma adequada participação da Filosofia na formação discente.

Tabela 4: Tempo de formação dos participantes



Fonte: O próprio autor. 2022

Todos os participantes, pelo tempo longo de sua formação, têm consciência da dificuldade da disciplina de conquistar seu espaço definido no currículo escolar, que é legalmente restrito ao ensino médio, e mesmo neste contexto deixou de ser obrigatório neste segmento, em alguns momentos da história. A adesão ao mundo do trabalho como abordagem filosófica para trabalhar o tema da ética seria voluntária e consensual. O argumento forte de convencimento para a adoção desta metodologia de ensino é que ela ajuda a conferir à disciplina um papel relevante na formação do indivíduo, isto fortalece sua permanência no currículo, o que seria um alento para este profissional.

Como já afirmado neste trabalho, a oferta do ensino de filosofia está sob risco constante, pois ela é posta em uma posição de demérito com relação a outras áreas de saber, consideradas mais úteis para os fins de formar para as cadeias produtivas, que supostamente prescindem a capacidade de refletir sobre sua prática. O ensino de Filosofia assim é visto como potencial adversário de modelos de formação que visam exclusivamente formar mão de obra para o mercado sem considerar os aspectos críticos da cidadania.

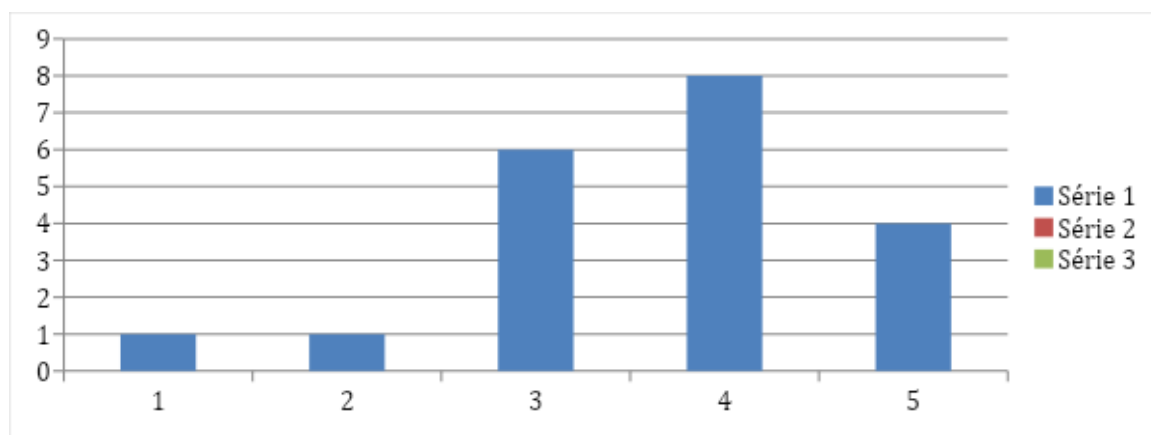
Neste primeiro momento em que nos focamos no perfil dos professores, para analisar as condições de possibilidade da inserção da filosofia a partir dos temas éticos com ensejo no mundo do trabalho, a fim de traçar estratégias para atingir este objetivo, o diagnóstico inicial seria o quanto esta proposta se fortalece diante de cada um dos resultados. Cada um destes fatores se combina de modo a apontar este caminho.

Como professores do ensino médio, com muitos anos de experiência e uma boa formação, e principalmente por eles estarem alocados no ensino público, todos estes conjuntos de características se alinham em função do papel social da filosofia, que exige da parte dos educadores uma constante reavaliação de sua prática, visando o empoderamento tanto do indivíduo, quanto da sociedade.

Um aspecto importante é tentar compreender como os participantes percebem seu próprio processo de formação inicial. Na tabela 5 são apresentados os dados das percepções dos professores sobre as instituições em que realizaram sua formação inicial. As respostas revelam uma conjuntura bem otimista da parte dos participantes. Dos treze respondentes, apenas um deles classifica esta formação no nível 1, numa escala de 1 a 5, que representa uma minoria considera fraca e insuficiente a sua formação.

Quatro deles estipulam esta escala como sendo no nível 3, que não seria nem muito boa, nem excelente, mas poderíamos estipular como sendo mediano. A maioria enquadra sua formação no nível 3 e 4, sendo oito no nível 4 e seis no nível 3, ou seja, para eles sua formação foi entre regular e boa.

Tabela 5: Avaliação da instituição de formação



Fonte: O próprio autor. 2022

A princípio se poderia encarar este resultado como sendo bem promissor, uma vez que a maioria se posiciona entre o nível 4 e 5, que é nove entre os treze participantes. Dos outros quatro participantes, quatro consideram sua formação muito boa, no nível 5. Um deles no nível 1 e outro no nível 2, o que poderia ser considerado enquadrado como uma formação ruim ou insuficiente.

Porém, essa visão otimista deve ser ponderada pela realidade enfrentada no cotidiano escolar. A quantidade excessiva de turmas, resultante do pouco espaço na grade curricular, a baixa remuneração, que obriga a trabalhar em várias escolas, o grande número de estudantes em sala de aula, a falta de estrutura para as atividades pedagógicas tem impacto na atividade profissional cotidiana.

A partir da resposta da maioria dos respondentes podemos supor hipoteticamente que a preocupação maior para o educando está no próprio espaço escolar. Isto talvez se deva ao fato

de que a formação teórica é bem ampla, e no caso dos pesquisados, que ainda complementam sua formação na pós-graduação, o que os tornam aptos, ou seja, com o domínio do conteúdo que todo este vasto tempo de dedicação ao conhecimento lhes proporciona.

A ideia de um professor saindo da universidade, totalmente preparado pronto para exercer a profissão, pois seria dotado de uma gama de conhecimentos que o posiciona numa condição hierárquica superior ao aluno, e este apenas esperaria de maneira passiva a “transferência bancária” deste conteúdo em sua mente, vai de encontro à proposta de Freire, que considera ingênua esta posição que não percebe a face problematizante da educação, que é sempre um projeto em vias de construção.

Mesmo reconhecendo que a formação seja necessária para o exercício da função de educador (daí não podemos nos posicionar contra a norma que estabelece esta exigência), sobre o prisma freiriano ele não seria suficiente para edificar uma educação que auxilie na erradicação da miséria e da desigualdade social. Para Freire esta condição injusta não deve ser encarada como um fato irremovível da realidade, mas sim como um fenômeno sujeito ao devir histórico, que projeta uma esperança um ideal a ser visado, mesmo que esta chegue a seu termo.

De acordo como Freire seria a educação bancária a responsável por esta concepção engessada e fatalista do real, uma vez que ela posiciona de um lado o educador como único dotado de um saber inquestionável, e que não precisa reaprender tanto a sua prática quanto o seu conhecimento, considerado imutável. Já o educando sempre se colocará numa condição disciplinar, como um aprendiz inerte e submisso. Esta distribuição unilateral e verticalizada da autoridade, de forma a conferir uma centralização “tirânica” do poder nas mãos do educador, apenas contribui para conservar as coisas como estão, visto que ela opõe opressores e oprimidos, de forma a fazer com que estes nunca questionem esta posição.

Os conceitos de escola unitária e desinteressada de Gramsci se alinham com a proposta freiriana de romper este regime que tutela o aluno, já que a escola unitária visa dotar o aluno de uma autonomia didática quando não apenas este se torne um ser participante do processo, como defende Freire, mas quando o professor se compromete a fazer com que os conteúdos trabalhados tenham uma relação com sua realidade e não estejam sujeitos aos ditames mercantis e utilitaristas.

É importante salientar que o fato dela não ser “interessada”, não quer dizer que ela não tenha uma motivação, ou fim a ser perseguido. Ela tem a mesma natureza das escolas tradicionais, porém o que muda é a natureza tanto dos princípios, quanto aos fins a serem

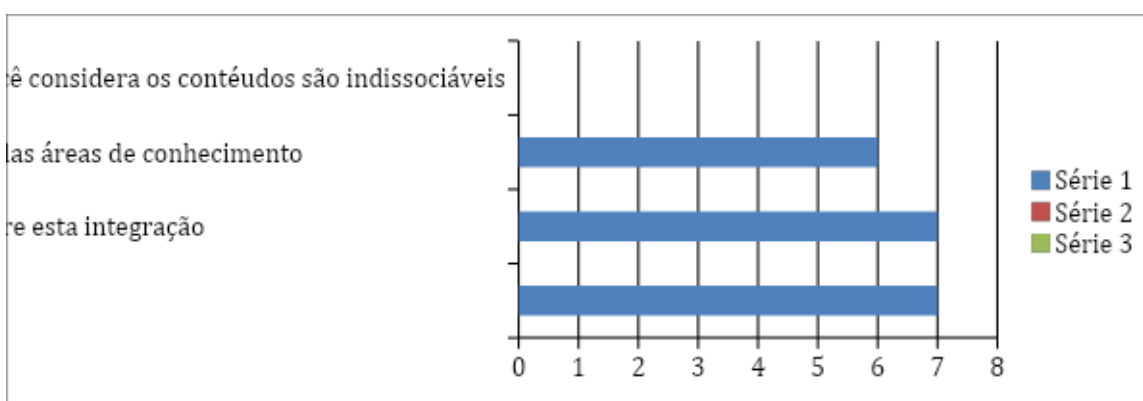
perseguidos (enquanto a escola liberal é mais individualista, servindo aos interesses de uma classe, para a escola “desinteressada” a ênfase está no coletivo, ou seja, à serviço classe trabalhadora, como um todo).

5. ENTRE IDAS E VINDAS: O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA?

O capítulo anterior apresentou uma primeira etapa da análise do material da pesquisa, visto que as informações que ela nos fornece ajudam a fazer uma avaliação do campo pesquisado a partir do qual discutimos a viabilidade do projeto de implantação do material didático para as questões éticas, tendo o mundo do trabalho como eixo temático.

No presente capítulo, iremos discutir os princípios pedagógicos que na visão dos participantes orientam suas ações em sala de aula. Nesse sentido, a tabela 5 apresenta uma avaliação de como os professores identificam a interação entre os temas discutidos em sala de aula e a formação profissional dos estudantes.

Tabela 6: Interação entre conteúdos em sala e formação profissional dos estudantes.



Fonte: O próprio autor. 2022

Nenhum dos participantes respondeu que os temas propostos por eles não teriam nenhuma interação com a vida profissional, 6 afirmaram que trabalham esta proposta em separado, distinguindo cada área de conhecimento, enquanto 7 conjugam os temas de ordem

teórica com a vida profissional de maneira parcial, explicando onde ocorre essa integração e por fim outros 7 deles de maneira completa e integral.

Nenhum dos participantes parecia defender uma forma de saber desinteressado puramente contemplativo. Esta concepção fragmentada do conhecimento, que separa um saber mais teórico, para formar profissionais eloquentes é diferente da maneira com que Gramsci entendia o saber desinteressado, que não deveria se reduzir ao seu aspecto teórico, voltado a formar intelectuais eruditos, mas os intelectuais orgânicos, que usam a cultura desinteressada a fim de promover uma sociedade mais inclusiva.

Quase que 1/3 dos participantes até trabalham com as questões do mundo do trabalho, mas de forma separada. Neste sentido, embora pareça que haja uma distinção entre o fato de não abordar estes temas, no final trata-se do mesmo espírito de ordem epistemológica, que negam a relação entre o todo e as partes, e vêem a divisão do conhecimento entre as áreas de humanas e exatas não como de natureza metodológica, mas como uma distinção real.

Esta seria uma típica proposta da pedagogia liberal, que visa formar para o mercado de trabalho, pois ao abordar as questões do trabalho, desprezando a transdisciplinaridade deste eixo temático, implica em dizer que este conhecimento seria “interessado”, pois serviria aos propósitos imediatistas (Nosella, 2016, p. 47), ou seja, que visa o enriquecimento de um grupo de forma egoísta, sem se preocupar com os danos sociais que esta forma de enriquecimento, que exclui a uma grande parcela das pessoas.

Uma palavra-chave que emerge nesse debate é o termo “desinteressado” (cultura desinteressada, escola e formação “desinteressada”) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas ao indivíduo ou a pequenos grupos, mas a coletividade e até à humanidade inteira. Uma segunda palavra chave é “trabalho”, isto é, cultura, a escola e a formação devem ser classistas, proletárias, do partido-do-trabalho. (NOSELLA, 2016, p.47)

Para 35 % dos participantes supõem que a integração entre as disciplinas e o domínio profissional é parcial. Este grupo está a meio caminho do ideal de um ensino integrado de caráter omnilateral (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS 2005), que visa uma formação completa e que não isola os diversos ramos dos saberes, mas os relaciona dialeticamente. Por outro lado, esses participantes ainda cotejam o ensino unilateral, que dispersa as diferentes áreas de ensino, dá um em uma unidade específica, separando a escolarização da profissionalização.

Este tipo de formação unilateral específica não teria como objetivo o aprofundamento do conhecimento, do tipo a tornar o aluno um especialista com o domínio de uma área

particular, pelo contrário, este tipo de formação o habilita a exercer um ofício limitada e do tipo braçal, sendo que esta atividade de ordem física e motora seria desprovida de qualquer conhecimento de ordem intelectual.

De um total de 20, somente 7 concebem uma integração total entre a sua área de conhecimento e o mundo do trabalho. Acredito que a resistência para se chegar um uma posição aparentemente radical seria a o receio de que esta concepção holística do saber corrompa o ensino de filosofia, modificando o seu estatuto de disciplina de humanidades, cujo eixo epistêmico central pelo qual ela gravita seria o exercício ativo e constante de pensar e refletir criticamente.

Esta inibição para conceber o ensino de filosofia, em cada uma das suas áreas de conhecimento, como as questões éticas e políticas, procedem da visão aristotélica muito consumada entre os professores da área, de que a filosofia nasce do ócio, pois naquela época e lugar onde a filosofia teve a sua origem, somente a classe aristocrata, que não precisavam executar os trabalhos necessários à sua subsistência, pois tinham os escravos a seu serviço, é que teriam o tempo para se dedicar à filosofia.

O próprio significado epistemológico de escola, tal qual foi adotado pelos povos gregos, como *skhole*, que quer dizer descanso, repouso e lazer. Toda esta gama de significação denota a ideia de suspensão da atividade, como aponta Nosella, que na cultura grega separava a atividade servil e tecno-manufatureira, da atividade intelectual que seria privilégio da nobreza “desocupada”. p. 28

A proposta de reforma cultural proposta por Gramsci seria a de uma valorização das áreas de humanas, universalizando o acesso a este tipo de conhecimento, conjugado com o conhecimento técnico científico. Este tipo de conhecimento teórico e contemplativo sofreu uma forte desvalorização na modernidade, que passou a atribuir mais valor agregado ao conhecimento científico, de alta tecnologia e pode ser usado na área produtiva, ou seja, que seja útil para gerar os produtos manufaturados e o conseqüente lucro daqueles que detém os meios de produção. De acordo com ROSALIO SILVA (2020), Gramsci se opunha a este sistema de ensino, que restringe o acesso a determinado tipo de conhecimento, relegando às classes trabalhadoras o papel de mero “executor”. p.190

Esta classe trabalhadora, além de não ter acesso a este conhecimento tecnológico de alto valor agregado, segundo Rosalio Silva, “o ensino profissional existente era fragmentário e reduzido ao aprendizado de técnicas para determinada função no mercado de trabalho, sem proporcionar uma aprendizagem filosófica, intelectual e ampla. A escola profissional não

encarava os sujeitos como seres pensantes, criativos e protagonistas de seu tempo, mas como indivíduos que deveriam dar pulsão as mãos e não ao cérebro”. p.190

Apenas 5 participantes estariam próximos da proposta de GRAMSCI (1982, p. 133), que mesmo que o seu conteúdo humano, histórico e filosófico não tenha uma serventia no sentido utilitarista da palavra, não quer dizer que ele não possua nenhuma afinidade com o mundo da vida. O aprendizado de línguas, como o latim, não tem como o imperativo principal o fato de que ele vai ser útil para a profissão de camareiro, mas que este domínio linguístico possa dar ao aluno os subsídios históricos para que este entenda os processos históricos da formação da língua, e que este conhecimento histórico social eleve o conhecimento de si e da realidade circundante, se nesse processo se aproprie dela, tornando-se dirigente e condutor de sua de sua própria história.

Ainda que não ocorra, a integração entre a formação propedêutica e a profissional é um dos objetivos a ser alcançado. A pergunta aberta feita aos profissionais trouxe diferentes propostas para que isso ocorra. O quadro I apresenta as respostas dadas pelos 19 participantes. Diante da pergunta: “Cite um exemplo de ação pedagógica realizada por você em suas aulas que visa integrar com a formação profissional do aluno?”, eles responderam:

Quadro I: Possibilidades de integração.

<p>Participante 1:</p> <p>Questões fundamentais da filosofia e escolha profissional</p>
<p>Participante 2:</p> <p>Projeto de campo</p>
<p>Participante 3:</p> <p>Temas transversais.</p>
<p>Participante 4:</p> <p>Projetos de orientação para competição em feiras técnicas regionais e nacionais</p>
<p>5: Participante</p> <p>Colocar situações reais da vida profissional em que ele precisará fazer escolhas éticas.</p>
<p>Participante 6:</p>

<p>O jogo da ética, em que os alunos precisam tomar decisões acertadas, dentro da função que ocupam no jogo.</p>
<p>Participante 7:</p> <p>O empirismo se aplica nas relações profissionais no universo do trabalho e o racionalismo nos métodos e técnicas profissionais desse trabalho. Kant desenvolveu categorias que entrelaçam experiências e métodos para encontrar soluções a partir das situações profissionais vividas.</p>
<p>Participante 8:</p> <p>Realização do projeto "ética em nosso cotidiano".</p>
<p>Participante 9:</p> <p>Atividades propostas com música, clipes.</p>
<p>Participante 10:</p> <p>Comportamento Organizacional, Juízo de Fato e de Valor nas relações, Ética no serviço público e privado, Códigos de Ética, Falhas e avaliações de profissionais, mercado de trabalho e religião e cultura</p>
<p>Participante 11:</p> <p>Uso de mídias com notícias diárias</p>
<p>Participante 12:</p> <p>Atividade de reflexão sobre a construção da identidade e sua relação com o trabalho.</p>
<p>Participante 13:</p> <p>Seminário de ética.</p>
<p>Participante 14:</p> <p>Não tem nenhuma proposta de trabalho integrador.</p>
<p>Participante 15:</p> <p>Acredito que todos os assuntos da Filosofia têm o potencial de desenvolver a competência</p>

<p>crítica do aluno e ajudá-lo a se situar enquanto sujeito no mundo. Essa formação, humanização, reflete em todas as suas experiências, mesmo as profissionais (embora não seja uma contribuição técnica, mas existencial). Assim, todas as aulas, ações pedagógicas, influenciam na sua formação profissional.</p>
<p>Participante 16:</p> <p>Seminário de ética.</p>
<p>Participante 17:</p> <p>A elaboração de debates, conversas, redações sobre temas reflexivos como “felicidade”, “mundo do trabalho”, “cidadania”, dentre outros.</p>
<p>Participante 18:</p> <p>Atividade em grupo, por exemplo, seminário.</p>
<p>Participante 19:</p> <p>No caso, a proposta é integrar a formação profissional a formação profissional com o ensino de filosofia, pois sou professor de uma disciplina profissional. Cobramos dos professores de filosofia mais atuação na parte de lógica e menos na parte de história da filosofia.</p>
<p>Participante 20:</p> <p>Estudos sobre políticas públicas, organização social e mundo do trabalho no contexto da lógica neoliberal.</p>

A maior parte das respostas repete as atividades mais comuns realizadas em disciplinas escolares, o que não significa que elas não sejam importantes ou que não tenham o potencial de transformar a prática pedagógica. Contudo, dentro da perspectiva adotada neste estudo, se destacam algumas ponderações. Por exemplo, o participante 5 diz: *“Colocar situações reais da vida profissional em que ele precisará fazer escolhas éticas.”* Nesse sentido, FINKLER, CAETANO e RAMOS (2013, p.3034) afirmam:

Considerando que toda profissão possui uma cultura específica e, portanto, valores específicos, o processo de socialização profissional inclui mais do que a educação e o treinamento que ocorrem com o aprendizado direto através do ensino previsto no currículo formal. Inclui as "lições do currículo oculto" que envolvem, principalmente, as influências de todas as relações sociais estabelecidas no processo

ensino-aprendizagem, no qual o estudante é sujeito ativo e não um mero objeto a ser moldado pela corporação

Dentro desse olhar, problematizar questões éticas que possam acontecer no exercício da atividade profissional traz um sentido concreto para a dimensão da ética e demonstra como as relações sociais vão além das definições abstratas dos conceitos. Isso pode contribuir para que o estudante associe a reflexão sobre a ética promovida pelo ensino de filosofia à formação profissional oferecida nas instituições escolares que frequentam.

O participante 6 sugere *“O jogo da ética, em que os alunos precisam tomar decisões acertadas, dentro da função que ocupam no jogo.”* Nesse caso, traz para a dimensão da ludicidade a ideia proposta pelo participante 5, o que do ponto de vista pedagógico pode ser bastante interessante por envolver os estudantes dentro de uma ação que realizam no cotidiano, a dos games. A vantagem do jogo lúdico, em filosofia, como um elemento didático seria trazer um dinamismo à sala de aula. Como uma maneira de torná-la mais interessante para o aluno. Resgatá-lo de um estado de inércia de ensino instigando-o a participar mais ativamente do processo. Aqui cabe uma ressalva, pois, que se pode rotular o aluno, como se ele fosse naturalmente preguiçoso e avesso ao conhecimento, uma vez que ele na verdade é vítima de um projeto político educacional, que é construído socialmente. Não se pode culpar o aluno, pois de acordo com ROSALIO SILVA (2020, p.190), é uma falha da escola profissional, que tem como projeto a formação de meros 'executores', e a ele não interessa sujeitos críticos e criativos.

O jogo mobiliza o jovem a se comprometer com uma tarefa, que ele passa, então a enxergá-la como um passatempo. Uma diversão, ao contrário muitas vezes do sentimento de desmotivação como que ele encara a busca pelo conhecimento. Desmotivação esta que não é uma característica inerente ao jovem, uma vez que não há um estímulo por parte do conjunto da sociedade. Claro que o jogo precisa ser complementado como o conteúdo formal, que requer um esforço do aluno. Para Gramsci tanto a disciplina, quanto o respeito às regras e normas são requisitos necessários para o aprendizado, desde que se entenda que esta disciplina tenha como premissa a democracia e não o arbítrio, assim como as regras e normas não são imutáveis, mas historicamente construídas a fim de servir a convivência humana. (ROSALIO SILVA, 2020, p. 229 e p.230)

Até porque o jogo não pode ser totalmente esvaziado do conteúdo. Ele precisa apresentar o conteúdo como se fosse uma brincadeira, de maneira leve e descontraída,

chamando a atenção do aluno. Tanto o projeto de feira, quanto a pesquisa de campo, ou o uso de mídias digitais informativas têm algo em comum, como a gamificação, que seria trazer o conteúdo para o cotidiano, fazendo a fusão entre o teórico e o prático.

Mas acreditamos que o jogo possui uma vantagem intrínseca que facilita o processo de aprendizagem, seja presente no material didático, ou como metodologia de interação a ser utilizado no próprio espaço escolar. O que poderia tornar este tipo de proposta ineficiente tem haver com a postura tanto do aluno quanto do educador, caso estes perdessem o foco, a disciplina, do aprendizado, uma vez que ele poderia se distrair imerso no aspecto divertido do jogo. Por isto acreditamos que as duas perspectivas são complementares umas às outras, tanto as mais formais, quanto as informais.

O participante 12 ao propor “Atividade de reflexão sobre a construção da identidade e sua relação com o trabalho”, permite desenvolver a perspectiva gramsciana de percepção de si enquanto sujeito histórico. A construção de uma identidade profissional que marcou profundamente as classes trabalhadoras no passado e que perde seu caráter unificador a partir das transformações recentes no mundo do trabalho (ANTUNES & ALVES, 2004), pode ser resgatada e despertar os estudantes para discussões acerca de suas semelhanças enquanto membros de classes que vivenciam a mesma realidade profissional.

Por fim, o participante 19 indica *“No caso, a proposta é integrar a formação profissional a formação profissional com o ensino de filosofia, pois sou professor de uma disciplina profissional. Cobramos dos professores de filosofia mais atuação na parte de lógica e menos na parte de história da filosofia.”* Há aqui uma questão interessante que é a necessidade de aproximação do ensino de filosofia da realidade do mundo do trabalho. Ainda que seja importantíssima a abordagem da história e da filosofia enquanto campo do conhecimento, isso não deve se sobrepor à articulação da disciplina com a realidade vivida pelos sujeitos. Assim, fazer a íntima conexão entre o vivido e o conhecido, com o intuito de conscientizar o aluno da situação política que o cerca e pensar em soluções não apenas individuais, mas que alcance o nível coletivo.

Como ensina PAULO FREIRE (2019A, p.43), o oprimido precisa passar por um processo para se reconhecer como tal, ou seja, estar consciente da classe a qual pertence e lutar a favor de seus “iguais”, almejando o empoderamento do grupo a qual faz parte. Caso o professor almeje trabalhar a querela conceitual do empirismo com o racionalismo, a partir da síntese entre estes perpetrada pela filosofia kantiana, entre a tese racionalista com antítese empirista, numa abordagem que remete às relações de trabalho, é importante que o

trabalhador consiga neste processo fazer a devida autorreferência, e se solidarize com os seus companheiros.

Um ensino de filosofia abstrato e focado num diálogo ontológico-existencial pode fazer com que o trabalhador introjete em si a identidade do opressor, e imaginar-se como sendo pertencente daqueles que o exploram e o oprimem. Esta distorção da realidade pessoal faz com que o oprimido se torne opressor de seus próprios companheiros, numa atitude de ódio onde ele passa a agredir ao outro, que embora esteja sobre o mesmo jugo opressivo de si ao qual ele deveria se solidarizar. Ele deseja fazer parte dos opressores, porque não aguenta mais ser oprimido e não se enxerga como tal. E almeja apenas a emancipação individual desta condição de subalternidade, não a coletiva.

A imersão em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. “Ordem” que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os seus próprios companheiros... Agridem, como opressores, o opressor nos oprimidos. (FREIRE, 2109, p.68)

Trabalhar as questões fundamentais da filosofia de modo a articular com a vida profissional, dando exemplos cotidianos como os participantes 1, 5 e 8 o fazem, seriam o passo inicial que daria o gatilho para uma educação integrada e transformadora, que desenvolve a autonomia e o senso crítico do educando. O segundo passo seria abrir a sua mente para entender a si mesmo e o seu espaço onde ele vive de modo a intervir sobre ele, visando o bem comum como resultado desta ação.

Findamos por enquanto análise dos currículos e das práticas desta seção, passamos a analisar a unidades escolares do qual os participantes estão inseridos, suas orientações curriculares, o material didático e de que forma o tema do mundo do trabalho é abordado em cada um destes itens.

5.1 Currículos e Ensino de Filosofia

APPLE (2006, p. 44) entende que a educação é uma atividade relacional permeada pelas disputas ideológicas e de poder ao longo do tempo. Desse modo, a educação é parte do “grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada.” Adotando uma perspectiva gramsciana, o autor entende que a sociedade é um cenário de disputas em busca de hegemonia e a educação é marcada por lutas diárias em torno dos processos de formação das gerações mais novas.

APPLE (2008) relaciona o processo educacional com as lutas políticas em uma sociedade.

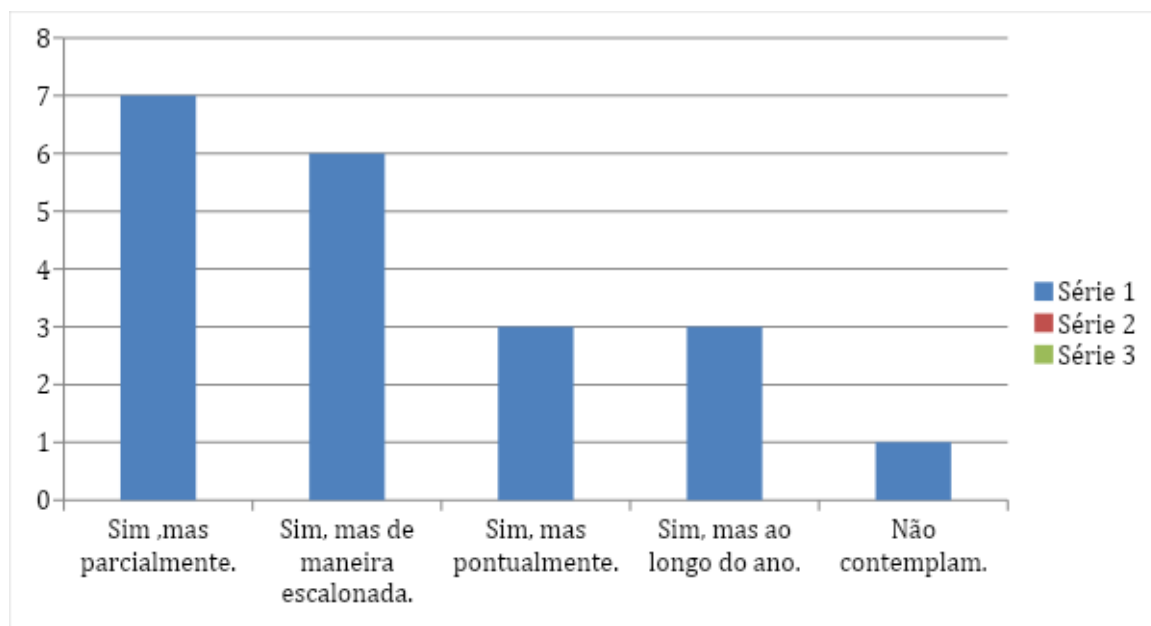
As lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre produção, distribuição e recepção do currículo, bem como nas relações entre mobilizações nacionais e internacionais. Juntos esses domínios formam o “palco” em que se encena atualmente o teatro político da educação (APPLE, 2008, p. 19)

O currículo como expressão político-pedagógica das tensões e disputas que ocorrem em torno da educação é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de estratégias de dominação ou de transformação social. Nesse sentido, o momento atual da educação brasileira espelha uma luta pela imposição de uma visão conservadora da vida social combinada com uma perspectiva econômica neoliberal. A BNCC e o novo ensino médio expressam essa linha de pensamento.

SILVA (2005) entende que o currículo é resultado de uma seleção realizada com o objetivo de consolidar uma estrutura de poder e para isso atribui validade a determinados tipos de conhecimento ao mesmo tempo em que desvalorizam outros. “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. (...) O currículo tem um papel decisivo na reprodução de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante”. (SILVA, 2005, p. 148)

Nesse campo de disputas, como os professores vêem o papel das instituições na qual atuam na implementação de currículos? Qual linha adotada pelas instituições no campo das estratégias político-pedagógicas? O quadro a seguir apresenta a respostas dos participantes para a pergunta “*As orientações curriculares do órgão/instituição onde trabalha promovem interdisciplinaridade entre a área de conhecimento com o mundo profissional?*”

Quadro 2: Desenvolvimento de ações curriculares integradoras

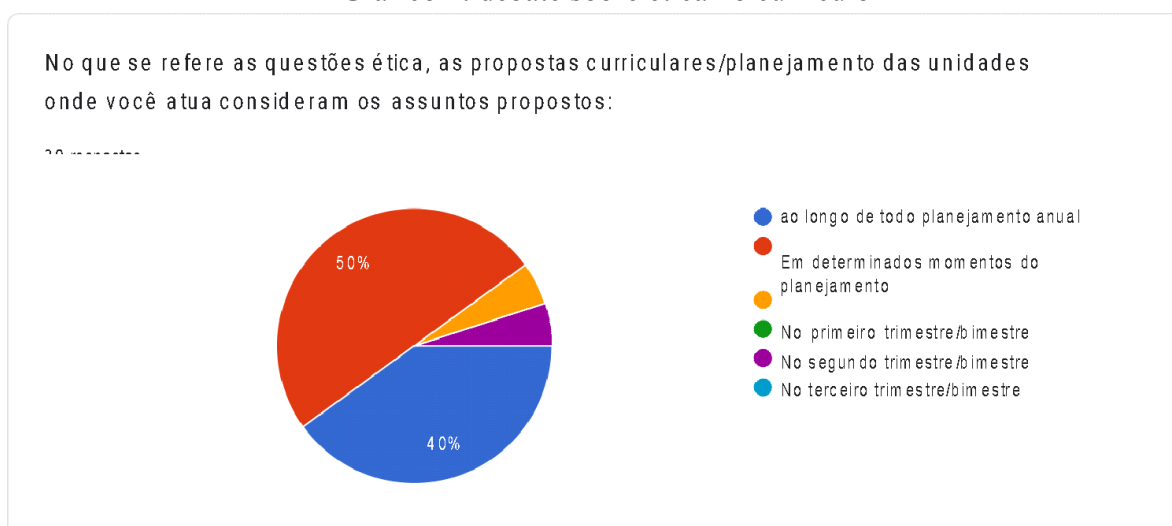


Fonte: O próprio autor. 2022

Embora o resultado seja bem heterogêneo e diverso, a percepção que este resultado evidencia é que as instituições não teriam como política educacional promover essa integração em todo o ano letivo. Apenas uma pequena parcela dos participantes identificou essa proposta na instituição em que atua. Por outro lado, os resultados podem indicar um campo em disputa, um espaço em constante mutação.

Na questão “no que se referem às questões éticas, as propostas curriculares/planejamento das unidades onde você atua consideram os assuntos propostos”, 50% deles afirmaram que eles ocorrem em determinado momento do planejamento, 40% disseram que seria no terceiro ou segundo bimestre. 5% afirmaram que ocorre no segundo trimestre ou bimestre, e outros 5% disseram que no primeiro trimestre ou bimestre.

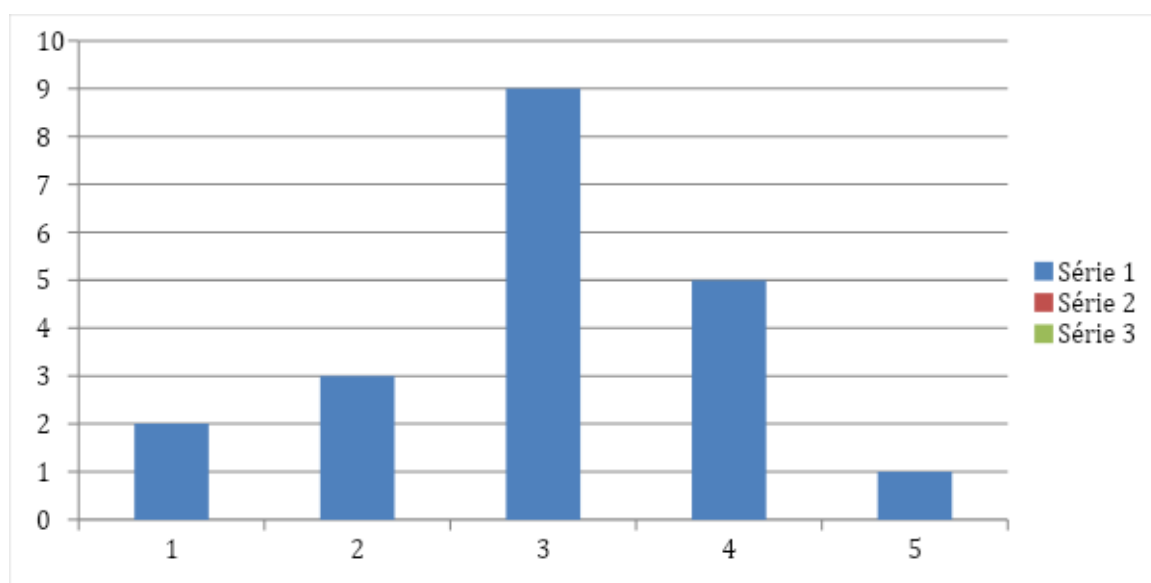
Gráfico 2: debate sobre ética no currículo



Fonte: O próprio autor. 2022

Outra questão levantada com os participantes remeteu ao material didático utilizado nas aulas. Nessa pergunta foi indagado aos professores que avaliassem o material didático disponível, em especial o seu potencial para favorecer uma abordagem interdisciplinar.

Tabela 7: Avaliação do material didático



Fonte: O próprio autor. 2022

Ao responder à indagação “*numa escala de 1 a 5 qual sua avaliação para as possibilidades de integração trazidas pelo material didático?*”, os docentes em sua maioria avaliaram seu potencial como mediano.

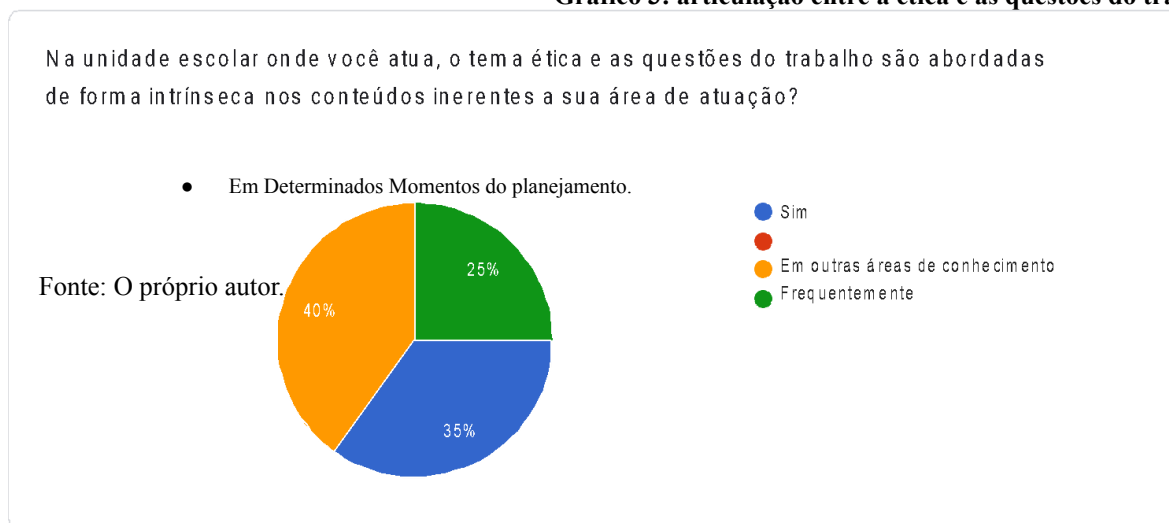
Para KUENZER (2000), um modelo fragmentado de abordagem do conhecimento tende a criar uma compreensão limitada da realidade social.

Em decorrência de sua desvinculação da prática social e produtiva, a seleção dos conteúdos sempre obedeceu a critérios formais fundados na lógica positivista, em que cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve seu próprio quadro conceitual e se automatiza dos outros objetos e da prática que a gerou. (KUENZER, 2000, p.55)

Uma das estratégias para romper com essa dicotomia, principalmente quando falamos de ensino médio integrado, é apresentar os conteúdos de maneira similar à encontrada na vida real, sem as divisões disciplinares criadas dentro de uma lógica de compartimentalização dos saberes. A questão seguinte procurou avaliar como os participantes da pesquisa vêem essa estratégia sendo adotada em suas instituições. Na pergunta “*Na sua unidade escolar as*

questões éticas são trabalhadas de maneira intrínseca ao tema do trabalho, no que tange a sua área de atuação?”, foram obtidas as respostas apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 3: articulação entre a ética e as questões do trabalho



Dos 20 respondentes, 40% deles acreditam que esta abordagem ocorre mais em outras áreas de conhecimento, mesmo que estas áreas também sejam de humanas. É bem provável que isto aconteça de maneira mais acentuada nas disciplinas de história e sociologia ou da geografia. 25% deles afirmaram que isto ocorre de maneira frequente, enquanto 35% afirmaram que sim, isto acontece, sem especificar o detalhe. De certo modo, essa indicação pode ter relação com um olhar sobre a filosofia que a não considera como ciência. Rocha (2008) apesar de admitir a relação da Filosofia com as demais disciplinas do campo das humanidades destacam sua singularidade. “há uma singularidade filosófica no perguntar e no responder, uma vez que “as respostas da Filosofia comportam sempre uma abertura, pois dizem respeito ao modo como lidamos com as nossas convenções mais profundas”. (ROCHA, 2008, p. 35).

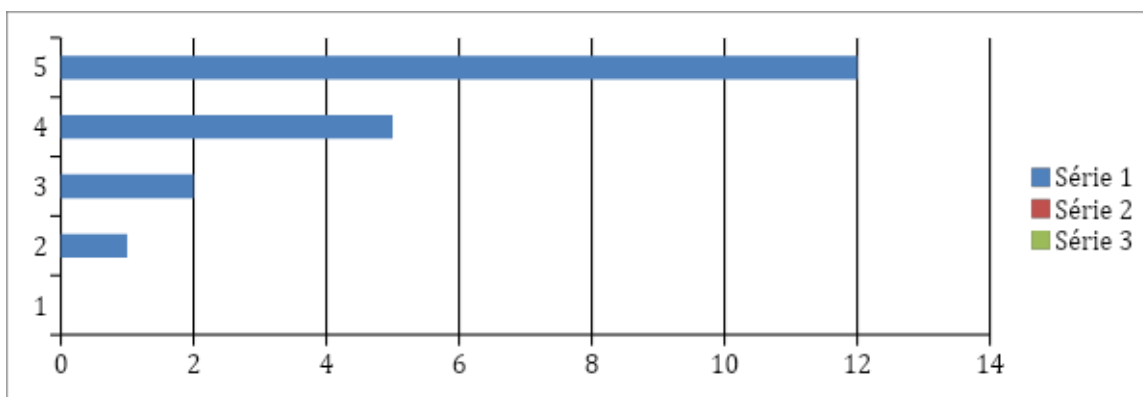
Esse debate nos remete à questão do lugar da Filosofia na escola e em particular dentro do ensino médio integrado. CARRILLO (1987, p. 44) afirma

O ensino escolar habitua os alunos a aprender, a adquirir conteúdos estáveis de conhecimentos. Se o ensino da filosofia se conformasse a esta característica geral, não haveria qualquer problema particular. Mas tal não acontece: os problemas que surgem com o ensino da filosofia decorrem fundamentalmente daquilo que se pretende ensinar, isto é, da própria natureza da filosofia, do facto de ela não poder oferecer aqueles conteúdos e, portanto, ser aprendida *strictu sensu*, mas apenas poder propor, exercitar a aprendizagem do filosofar.

Desse modo, o ensino de filosofia pode surgir como um espaço de quebra daquilo que se torna familiar e muitas vezes reproduzidor das estruturas dominantes no processo de formação escolar. Uma visão compartilhada com os participantes que quando indagados sobre

qual o papel da filosofia na luta contra as desigualdades, indicaram majoritariamente os graus 4 e 5, aqueles que indicam a maior importância.

Tabela 8: importância do ensino de filosofia na redução das desigualdades



Fonte: O próprio autor. 2022

FERRETTI & SILVA (2017) analisam as disputas em torno do currículo como disputas por hegemonia. Ao discutir a construção e aprovação da BNCC, indicam as tensões e contradições presentes no documento que espelham essa disputa.

No caso do ensino médio, quando o documento da BNCC discute as finalidades e dimensões dessa etapa, remete às atuais Diretrizes Curriculares a ela referentes, as quais são diretamente inspiradas na proposta de formação integrada alicerçada na escola unitária de inspiração gramsciana e na concepção ontológica de trabalho. Todavia, a discussão sobre os eixos que devem nortear tal formação tende a resvalar para concepções e proposições que a aproximam da perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como “protagonismo”, “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”. Tal situação é reveladora do hibridismo como elemento estruturante do texto. (FERRETTI & SILVA, 2017, p. 398)

Essas tensões aparecem nas propostas de reforma do ensino médio. Enquanto a BNCC fala em integração entre as disciplinas, a proposta dos percursos formativos valoriza a dicotomia e os saberes compartimentalizados, isso porque:

na medida em que esta flexibiliza o currículo dessa etapa estruturando-o sob a forma de percursos formativos, o que não permite a integração na forma indicada naqueles documentos, embora possam ocorrer pela articulação interna dos componentes de cada um dos percursos, obviamente limitando-a não apenas do ponto de vista dos campos de conhecimento envolvidos, mas também daquele referente à sua concepção. (FERRETTI & SILVA, 2017, p. 399)

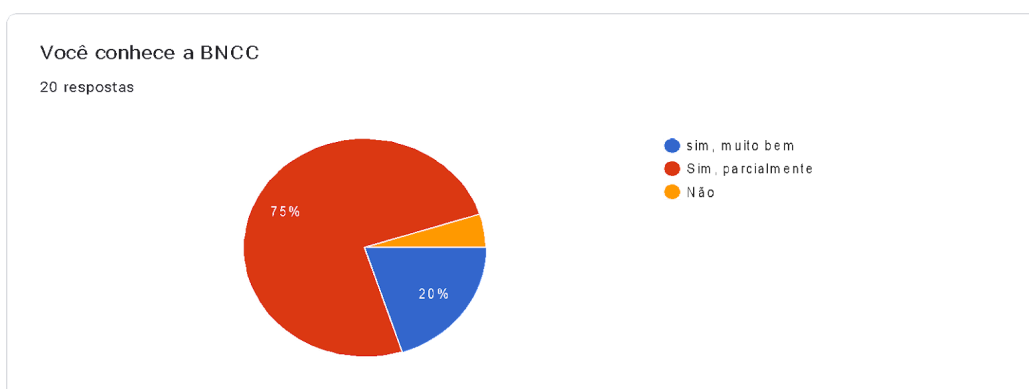
É pertinente nesse sentido, apontar como a discussão sobre a escola interessada proposta por Gramsci se revela atual, bem como a crítica à formação bancária contida na análise freiriana da educação hegemônica.

Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais da ciência, como instrumento para sua finalidade, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam. (FREIRE, 2019, p.65)

Essas tensões e contradições também aparecem na visão que os docentes têm sobre a BNCC e a organização do ensino médio. Apesar de atuarem em instituições e cursos onde a proposta de integração deva ser uma realidade, nem sempre essa visão é destacada.

Apesar de ser a legislação vigente há alguns anos, o conhecimento dos docentes acerca da BNCC ainda é parcial. Quando perguntados sobre seu conhecimento acerca da base comum curricular, 75% deles afirmaram possuir um conhecimento parcial do projeto. 20 por cento dos respondentes afirmaram ter um bom conhecimento dele, enquanto 5% deles disseram não possuir nenhum conhecimento sobre a BNCC

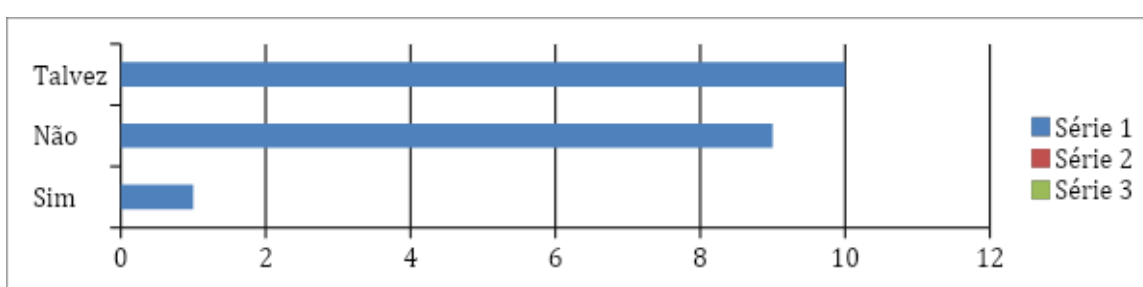
Gráfico 4: Conhecimento sobre a BNCC.



Fonte: O próprio autor.

Quando indagados se nesse contexto educacional “*se acredita que o ensino de filosofia atingirá plenamente a reflexão crítica*”, dos vinte participantes, dez marcaram talvez, 9 disseram que não, enquanto apenas 1 disse sim. Essa visão expressa na tabela 8 marca um pouco o quadro de incerteza que a nova legislação traz para a formação escolar.

Tabela 9: A BNCC e a formação crítica



Fonte: O próprio autor. 2022

A luta por hegemonia social, como já afirmado antes neste texto, tem no espaço da educação um lugar de ocorrência, por excelência. Como afirmam diferentes utilizados na construção deste material, a escola e os currículos nela praticados refletem essas tensões, disputas e trajetórias. Nesse aspecto, o ensino de filosofia e a própria trajetória da disciplina na educação básica demonstram que esse é um aspecto que não pode e não deve ser negligenciado.

Como atores centrais em todo esse debate, os docentes desenvolvem olhares sobre sua atuação e sobre as possibilidades do ensino de filosofia nesse contexto. O que os dados demonstram é que apesar das dificuldades, há uma crença no papel que a filosofia pode exercer na formação dos estudantes.

6. JOGO DA MEMÓRIA E APRENDIZADO ATRAVÉS DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO APRENDIZADO EM FILOSOFIA

Maria Rodrigo (2009) endossa a proposta gramsciana de que haja uma difusão do conhecimento para os estudantes das classes trabalhadoras. De acordo com a autora, isso não implica em massificar ou banalizar os conteúdos, mas superar as barreiras e distâncias socioculturais que dificultam aos estudantes dessas classes o acesso ao patrimônio da filosofia e seu uso para compreensão de sua própria realidade.

Ela destaca a necessidade de uma aproximação com o alunado de modo a tornar a filosofia e o filosofar algo um pouco mais familiar. Uma vez transposta esta barreira inicial, vai se aumentando o grau de complexidade, a de maneira crescente, avançando na medida em que o aluno vai adquirindo mais confiança, por dominar os conteúdos mais básicos, que é “didatizado”, de acordo com sua realidade.

Isso é necessário, segundo ela, por dois motivos: por um lado existe um receio, por parte da academia, de que a difusão irrestrita do ensino de filosofia incorra na perda de sua qualidade para o público leigo; de outra forma, existe a imagem estigmatizada da filosofia, de ser um saber chato, e o exercício de pensar filosoficamente como algo maçante. Neste sentido, os jogos de game, que usam do elemento lúdico, podem contribuir para resolver esses dois dilemas.

ORLANDI ET AL (2018, p.18) afirmam que:

A Gamificação surge como uma possível alternativa, que pode agregar diversos modos - multimodalidade - para a captação do interesse dos alunos, o despertar da sua curiosidade, conjugando elementos que levam a participação, ao engajamento, resultando na reinvenção do aprendizado.

O jogo é uma estratégia didática complementar, que torna as aulas mais dinâmicas, o que permite aos alunos a possibilidade de interação uns com os outros, instigando assim tanto a competição, quanto os laços de generosidade. Considerando que essa é uma prática cotidiana da juventude, essa troca se torna bem promissora, pois instiga a curiosidade, provoca a motivação e o entusiasmo no processo de aprendizado na medida em que “Os Games são uma realidade no mundo atual. Indivíduos de diferentes idades utilizam os games em suas vidas cotidianas, inicialmente para divertimento, revelando seu impacto no mundo de hoje”. (ORLANDI ET AL, 2018, P. 19)

Segundo os autores, o uso de games como estratégia de ensino-aprendizagem é importante para motivar os estudantes. Assim, o jogo colabora no sentido de valorizar a motivação intrínseca que enfatiza o significado pessoal, e leva à percepção do valor interno do indivíduo. Tem como base a autonomia (controle sobre sua própria vida), o domínio (fazer algo de valor por alguém ou por alguma coisa que importa) e propósito (objetivo e meta a alcançar)” (ORLANDI ET AL, 2018, p. 21).

Fragelli (2017) defende que o uso de jogos favorece o aprendizado entre os estudantes, especialmente em temas mais complexos ou que despertam pouco interesse inicial entre os estudantes. Na experiência narrada pela autora:

Cerca de 85,7 % alunos consideraram que o conteúdo apresentado em jogo facilitou o aprendizado. Com relação à aprendizagem 85,7% dos alunos consideraram que aprenderam o conteúdo com a aula. E, 100% dos alunos se consideraram motivados com a aula. E, 92,8% dos alunos se consideraram motivados a aprofundar o conteúdo apresentado. (FRAGELLI, 2017, p. 230)

Concordando com a visão apresentada, este estudo tem como proposta de produto educacional, a confecção de um jogo, no formato de jogo da memória, de modo que os temas trabalhados em sala de aula, no 3º ano do ensino médio, sobretudo a ética, possam ser compreendidas de uma maneira simples, prazerosa e educativa. O objetivo do jogo seria propiciar que os alunos interajam tanto no espaço virtual, já que o jogo se encontra na forma de mídia, quanto uns com os outros em sala de aula, uma vez que ele envolve uma competição amigável e pode ser complementado com seminários dos alunos apresentados na forma de um enredo narrativo, com a mesma estrutura informal do jogo.

O uso desta ferramenta didática, no caso o jogo da memória, que é bem distinta dos meios convencionais pelo seu caráter informal, se justifica pelo fato de aguçar o aluno no desejo e na curiosidade, já que a memória seria a primeira etapa a ser trabalhada neste processo. Além disso, ele ajuda no amadurecimento do educando, promovendo tanto cooperação quanto colaboração deles. Acreditamos que o jogo potencializa o processo ensino-aprendizagem, complementando outros instrumentos considerados mais ortodoxos (como os livros didáticos, por exemplo), pois supre três objetivos distintos, porém concorrentes.

- 1) Ajudar o aluno a memorizar o conteúdo, usando estimulando a sua memória natural, com a memória oriunda da livre associação de ideias, do qual o jogo, da maneira como ele foi planejado permite fazer.
- 2) Usar a Simplificar e contextualizar o conteúdo, de forma a tornar possível a apropriação mental por parte do aluno, que não estão familiarizados com a complexidade dele.
- 3) Tornar este conteúdo mais interessante e palatável para o público adolescente, que a princípio tende a considerar o mesmo como algo maçante.

No que diz respeito ao 1º objetivo, do qual vamos elucidar melhor posteriormente, é preciso esclarecer que embora o jogo estimula a memória natural do aluno, por meio da leitura feita de uma forma repetitiva dos conceitos que serão trabalhados, a proposta do jogo seria ir além da mera retenção mecânica destes conteúdos, proveniente do exercício da memória natural, que por si só não gera nem uma memória, pelo menos não a longo prazo, como também não produz conhecimento.

Para que o aprendizado dos conceitos éticos a serem trabalhados, a partir do mundo do trabalho ocorra de maneira efetiva, não se pode desdenhar a relevância da memória, como parte da capacidade natural do ser humano, como um fator importante para o processo ensino-aprendizagem. Mas embora este seja um recurso didático necessário para “imprimir” o saber na mente humana, ele não é suficiente para que este conhecimento faça parte dela, uma vez que a mente humana é diferente de um computador.

É interessante notar que tanto o 1º quanto o 2º objetivo estão em consonância com a proposta gramsciana de uma escola unitária, que não defende que o conhecimento erudito, apropriado pela burguesia, seja descartado pelas classes populares, como algo supérfluo, mas que ele possa ser trabalhado de maneira que atenda às necessidades do público não pertencente a esta elite.

O jogo possibilita a facilidade no aprendizado, pois ele traduz o conteúdo, que à princípio aparenta ser hermético e de difícil compreensão, de uma maneira mais simples e didática. Esta concepção de que a filosofia seria um saber distante da realidade do aluno é construída socialmente, visto que o fracasso da educação é um projeto da classe dominante, como se a filosofia fosse um saber distante da sua realidade, de uma maneira. O jogo pode desmistificar esta ideia de que ela não é compreendida e acessível ao público mais jovem, adaptando o conteúdo por meios de imagens e narrativas. Estes artifícios conseguem comunicar o conteúdo numa linguagem para o aluno do ensino médio entenda, sem aquele academicismo que é mais apropriado para os alunos da graduação.

Segundo ROSALIO SILVA (2020), Gramsci procura “abolir a ideia de que a filosofia é algo difícil e restrito ao trabalho do mais alto escalão de cientistas. Pelo contrário, assim como prega que a atividade intelectual compõem o ser humano, mesmo que de maneira inconsciente, “a filosofia é intrínseca a nossa espécie...” p.63. Portanto não se pode afirmar que a filosofia é uma espécie de conhecimento do qual o aluno não teria, de antemão, a habilidade de compreendê-la, e que o jogo em si mudaria este fato. ele apenas coopera para despertar um aspecto cognitivo e intelectual, que é inerente a ele, enquanto ser humano.

Quanto ao conteúdo a ser trabalhado, a ética será o tema abordado, articulando-o com as discussões do e (no) mundo do trabalho. A ética é um tema trabalhado no primeiro trimestre (que abrange os meses de fevereiro, março, abril e início de maio) do 3º ano do ensino médio integrado. Compartilhando da visão aristotélica, que a ética e a política são áreas convergentes, pretende-se no 2º trimestre, quando forem abordadas as questões da filosofia política, retomar as questões abordadas no trimestre anterior, fazendo uma conexão entre estas áreas afins, usando as questões do trabalho como tema de vínculo entre a disciplina ética e a política.

Tais problemas inerentes aos desafios do mundo do trabalho dizem respeito a precarização, provocada por diversos fatores que cooperam entre si, como a flexibilização das leis trabalhistas, o flagelo de desemprego, todos desencadeados pelo mercado global, com o propósito de fomentar a concentração da riqueza, aumento dos lucros e os ganhos para uma elite minoritária.

Antes de seguir para a próxima seção, onde vamos apresentar o roteiro do jogo da memória, fazemos a seguir uma exposição das aulas e dos conteúdos trabalhados em ética, e como podem se associar aos problemas e questionamentos relativos ao mundo do trabalho.

Figura 1. Imagem inicial do jogo



**TESTE SUA MEMÓRIA E
SEU CONHECIMENTO.**

VIRE A FACE DAS CARTAS ABAIXO, RELACIONANDO OS CONCEITOS SEMELHANTES. O JOGO ACABA QUANDO TODOS OS ITENS SIMILARES TIVEREM SUAS FACE OCULTA REVELADA: DESENVOLVA SUA HABILIDADE DE RETENÇÃO DE UMA MANEIRA SIMPLES E DIVERTIDA.



Fonte: Projeto Raízes

Link do jogo:

<https://nostalgic-tesla-df4467.netlify.app>

Aula 1: a utilidade da justiça em Platão e suas implicações nas questões do trabalho.

Na 1ª aula será abordada a famosa alegoria platônica, conhecida como Anel de Gíges, presente no capítulo 2, da *República* (2000). Embora Platão não faça parte do programa de ética, ele pode ser abordado como assunto complementar (visto que o programa abre esta possibilidade), mesmo porque ele é um autor que estará presente no programa em política. Esta alegoria tem forte potencial de se transformar numa narrativa de jogo, de uma forma adaptável, sem que se percam de vista os propósitos filosóficos da alegoria, que seria determinar de uma maneira lógica e conceitual a utilidade da justiça, para a *pólis*.

Neste capítulo, Sócrates se questiona pela utilidade prática da justiça, que tinha sido colocada em xeque no capítulo 1. Afinal de contas, qual o benefício que a justiça nos proporciona, se toda vez que escolhermos agir de maneira incorreta, isto só nos traz prejuízo pessoal? Antes de responder a esta questão, Sócrates força ainda mais uma visão cética e pessimista para este problema, narrando a fábula de Gíges, cujo personagem central, que dá nome a fábula, estava trabalhando no campo, quando de repente ele ouve um estrondo. Curioso, ele se dirige ao lugar onde tenha ouvido esta explosão.

Ao chegar ao local, ele, um ser (alienígena?) num cavalo alado (uma nave espacial), morto e com um anel no dedo. Ele toma posse de anel e percebe que este lhe confere o poder da invisibilidade. De posse deste superpoder, ele invade o palácio, seduz a rainha e logo depois tira a vida do rei, tomando posse da coroa.

A pergunta que Sócrates levanta para os interlocutores seria: qual a motivação para fazer o que é certo, quando não há nenhuma força coercitiva que nos impeça? Todo o esforço do capítulo seria demonstrar que embora a justiça não proporcione um benefício individual, de imediato, ela é útil para a comunidade, uma vez que quando todos a praticam, cada indivíduo, no final das contas, colherá os frutos da conduta justa da comunidade em geral.

No que diz respeito às questões do trabalho, tanto Platão na *República*, quanto Aristóteles na *Ética à Nicômaco* entendiam o conceito de justiça, como interligado à distribuição de bens. E Platão, em particular, a justiça só é possível quando as classes produtoras suprimem a ganância desenfreada pela posse dos bens e o controle oligárquico do poder, de modo ao que ao invés reproduzir seu acesso exclusivo aos meios de produção, eles possam permitir a partilha de modo justo pelos sábios e justos governantes.

Aula 2: justiça como equidade na ética aristotélica; desigualdade e exploração no mundo do trabalho

A 2ª aula será uma análise da concepção ética e política, presente na *Ética à Nicômaco*, com relação à distribuição de bens. Para o filósofo grego, equidade não significa uma distribuição igualitária de bens, distribuindo de uma maneira igual, para os desiguais, visto que existem muitas variáveis a serem consideradas, como a quantidade de membros de uma família ou de um clã. Não se trata de promover um igualitarismo, mas de proporcionar a partilha dos bens de forma que todos possam ter suas necessidades básicas supridas, sem onerar de maneira extrema as classes oligárquicas. Certo nível de desigualdade, calcado no mérito, é permitido, desde que não ocorra um abismo extremo entre as classes sociais, ocasionando carência numa delas, enquanto a outra vive um estado de opulência. (CHAUI, 2005).

Tanto para a 1ª, quanto para segunda aula, será confeccionado um jogo narrativo, apresentando estas ideias na forma de uma narrativa em imagens de vídeo, e criando uma estratégia de interação entre os alunos, como a criação de um problema em formato de desafio, para que estes possam resolvê-lo. Este tipo de trabalho possibilita motivar o uma equipe, para que estes ao trabalharem em conjunto, em prol de um objetivo comum, o que contribui tanto para desenvolver a sua capacidade cognitiva individual, como também ajudá-los a crescer em empatia, possibilitando que eles se tornem cidadãos mais críticos e solidários.

Aula 3: utilitarismo

A 3ª aula visa problematizar a filosofia moral utilitarista, cuja concepção gravita em torno da ideia que é possível estabelecer um critério matemático, que sirva de base para a nossa conduta. De acordo com este parâmetro de ordem positivista, uma ação é considerada como moralmente reprovável quando ela causar um maior dano coletivo, ou dor individual, enquanto o agir eticamente válido seria aquele que irá proporcionar um prazer individual ao longo prazo, conjugado com a felicidade coletiva. (PELUSO, 1997).

A crítica que se faz a esta teoria filosófica é que ela acaba reduzindo o valor da vida a um mero número, o que acaba criando a percepção bem banalizada sobre a mesma. Será que o custo de uma vida pode ser medido numa escala estatística, como fazem os utilitaristas? Outro problema que se levanta a respeito desta tradição filosófica, que é decorrente desta fria mensuração sobre o valor da vida, é que ele não visa à erradicação da miséria e do sofrimento como um todo, mas minimizá-lo aos mais baixos níveis. O problema é que o resultado do cálculo que é feito para a felicidade do todo, será o necessário sacrifício de uma das partes, geralmente a parte mais fraca.

Um exemplo que podemos extrair disso, levando em conta as questões do trabalho, é que esta escola filosófica pode ser usada pelos liberais para justificar a competição e a meritocracia no mundo do trabalho, pois se esta competição, por um lado proporciona uma série de danos, ocasionando individualismo, intrigas e divisões no grupo, por outro lado todo o esforço em torno de ser melhor que o outro acaba proporcionando maior geração de riqueza, do que um ambiente de trabalho pautado pela colaboração empatia, desprovido de qualquer rivalidade. O problema que aqueles que advogam a favor do princípio de utilidade, justificando que os fins legitimam os meios, omitem o fato que esta riqueza que é gerada, é alienada da classe trabalhadora, e no fim, a tão sonhada felicidade geral não passa de uma utopia.

Aula 4: Habermas: ética a partir do agir comunicativo: construindo diálogos nas discussões do mundo do trabalho.

A teoria do agir comunicativo de Habermas pode ser caracterizada como uma democracia epistemológica, pois de acordo com esta perspectiva o critério que sustenta a verdade deve ser o consenso estabelecido por determinada comunidade acadêmica. Esta verdade, que é instituída mediante criteriosa investigação, seguida pelo diálogo entre os membros da comunidade científica, não é considerada como absoluta, nem relativa, mas consensual. Ela é aceita por um conjunto de pesquisadores e estudiosos, pois se baseia em rigorosos fatores lógicos e empíricos.

Mas uma vez que se estabelece o consenso sobre determinado assunto (seja ele no campo das ciências humanas ou naturais), isto não quer dizer que este paradigma conceitual, será considerado como uma verdade válida indefinidamente, de maneira dogmática e

engessada. É preciso, pois, submetê-lo de forma constante ao diálogo e à investigação, sendo desta forma, passível de ser revisto por novas descobertas a respeito do assunto.

De acordo com Habermas, existem dois fatores que atuam para determinada verdade seja aceita por todos, ou seja, passem da subjetividade para a intersubjetividade. O primeiro seria o bom senso. Que o planeta Terra tem o formato de um globo, ou que a homofobia, o racismo e a exploração proletária são eticamente condenáveis, não é uma verdade absoluta, mas é uma questão de bom senso que todos o aceitem. COTRIM (2016, p.318)

O segundo critério seria de ordem pragmática. Se determinada ordem conceitual serve ao bom convívio social, ou proporciona ganhos, como a descoberta de tecnologias que auxiliam ao homem, então ela pode ser aceita como verdadeira, devido a sua utilidade pública e aplicação prática.

Para a 3ª e a 4ª aula será elaborado um jogo no formato de perguntas e respostas, com correção automática, onde o aluno terá direito a três tentativas, fazendo ele mesmo uma autocorreção e fornecendo um feedback automático. Esta plataforma de avaliação, que tem um caráter mais formal de questões, visa suprir a falta de concentração que a metodologia gamificada pode apresentar. Esta distração pode ocorrer nas propostas gamificadas, de acordo com TENÓRIO e RODRIGUES (2016), é derivado de seu caráter recreativo, que pode alienar o aluno, ao invés de gerar os benefícios que se espera dela (p. 323). Para que as expectativas não sejam frustradas, é preciso complementar o informal e lúdico, com o formal e conteudístico.

Como trabalho final será proposto à formulação de uma nova narrativa de design gamificado, ou uma apresentação desta narrativa em forma de cartaz, apresentação teatral, etc, que será feita em grupo e apresentada pelos alunos, com temas que articulem as discussões éticas empreendidas pelos filósofos com as questões relativas ao mundo do trabalho, como o desemprego, a precarização, a flexibilização das leis trabalhistas, o baixo salário e as desigualdades sociais. Será avaliada a criatividade dos alunos em associar as ideias para atribuir significado ao conteúdo e assim, construir conhecimento.

6.1 Ideia do jogo da memória: Projeto Raízes.

A ideia do jogo surgiu como resultado da observação deste pesquisador, como professor de filosofia das escolas de ensino médio, da lacuna que os materiais didáticos apresentavam em relacionar os saberes apresentados com as questões do mundo do trabalho, ou seja, que

este conhecimento fizesse a conexão da teoria com a prática por meio do contexto em que o aluno está envolvido.

Outra situação averiguada, que de certa forma corresponde acima referida, seria a dificuldade dos alunos na retenção dos conceitos filosóficos, que a princípio lhe parecem estranhos e distantes da sua realidade, ou seja, do seu contexto, e este hermetismo previamente associado ao ensino de filosofia serve de entrave ao seu ímpeto para aprender de maneira natural e espontânea, fazendo este processo exercício penoso e desencorajador.

Para suprir esta carência do aluno de uma ferramenta informal, que o espaço escolar tradicionalmente não consegue, foi pensado em se criar um jogo da memória, contando com a ajuda dos meus amigos Pedro e Paulo, que elaboraram a ideia e a parte midiática do jogo, que seria uma parte da qual eu não teria o domínio.

Mas por que um jogo da memória? Como esta habilidade da mente em armazenar um dado conteúdo pode nos ajudar no processo ensino aprendizagem, de uma matéria das ciências humanas, que privilegiam muito mais outras habilidades cognitivas do ser humano, como associação de ideias, por exemplo? Sabemos que a parte “formal” do nosso trabalho diz respeito às questões do mundo do trabalho, o que significa que elas dizem respeito à desigualdade desproporcional entre as classes sociais, equilibrando as distorções na distribuição dos recursos.

O problema seria como associar o espaço escolar com o ambiente de trabalho, se são dois espaços distintos? De que maneira seria possível a escola, cujo objetivo seria o aprendizado adotar o trabalho como princípio educativo? Acreditamos que a memória é a resposta principal que buscamos para estas perguntas, por meio da evocação recorrente das lembranças daquilo foi aprendido e que, portanto, será aplicado no mundo do trabalho. De acordo com Nosella (2016), a fábrica e a escola são locais distintos, que a escola deve ser escola e que a fábrica deve ser fábrica, é preciso, então, evitar conexões artificiosas e grotescas entre as duas, p. 39. No entanto, há uma possibilidade de uni-los levando para a escola o espírito da laboriosidade. P.78

O trabalho moderno organicamente se une a escola autêntica à escola quando consegue inspirar neste seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética da solidariedade universal com o interesse objetivo de todos, sua lógica produtiva organização de muitos para um só fim. Este fim, obviamente, deverá ser diferente, pois as escolas produzem algo diferente das fábricas, como também estas não produzem todas as mesmas coisas. A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material. (NOSELLA, 2016, p.78)

Para que a escola, cuja atividade essencial seria produzir conhecimento, esteja vinculada ao mundo do trabalho é preciso trazer a fábrica para a escola, por meio de um mesmo espírito que os vincule. A escola precisa ser inspirada pela fábrica. (2016 p.79). O que Nosella chama de espírito nesta passagem diz respeito à subjetividade humana, levando em conta tanto o cognitivo, quanto o emocional. Mas sendo que a memória seria uma fração dela, como ela poderia ser tão relevante? Para tentar responder esta questão, podemos inicialmente usar como parâmetro a taxonomia de Bloom, que de acordo com Ferraz e Belhot.

A Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo é estruturada em níveis de complexidade crescente – do mais simples ao mais complexo – e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. (FERRAZ; BELHOT, 2010, p.423 e 424)

De acordo com o diagrama abaixo, desenvolvido através do modelo taxonômico de Bloom, memória (ou conhecimento) estaria na base do aprendizado. Este seria etapa que precisa ser trabalhada e desenvolvida no processo ensino-aprendizado, para só depois passar para a outra fase do processo. De maneira isolada, a memória não poderia ser levada ao conhecimento minimamente desejado.

Gráfico 5: pirâmide descritiva da taxonomia de Bloom.



Fonte Google, ano 2022

Mas uma vez que se tenha dominado o conjunto de habilidades e competências cognitivas do momento anterior, o processo de ascensão para uma nova modalidade não significa uma supressão do anterior. O tipo de táxons (ou domínios) abarca o outro e o integra em sua estrutura intelectual. O “relembrar” (ou conhecer), se faz presente de maneira intrínseca tanto no entender, quanto no aplicar, ou no analisar, assim como no avaliar e até mesmo no criar,

que é considerado ápice da pirâmide do conhecimento. Todos estes aspectos da cognição são interdependentes entre si, mas todos eles necessitam da memória para agir.

Só após conhecer um determinado assunto alguém poderá compreendê-lo e aplicá-lo. Nesse sentido, a taxonomia proposta não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado. (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 424)

A memória é uma parte importante do processo de aquisição do saber, pois ele ajuda a evocar as ideias alojadas na esfera cognitiva, de maneira a associá-las com novas experiências de aprendizado. Sem a nossa capacidade de recordação de ideias antigas, ficaríamos totalmente ociosos e vazios de conhecimento, o que impossibilitaria qualquer aprendizado.

Os processos categorizados pela Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom, além de representarem resultados de aprendizagem esperados, são cumulativos, o que caracteriza uma relação de dependência entre os níveis e são organizados em termos de complexidades dos processos mentais... (Ferraz e Belhot, 2010, p.424)

1. Conhecimento Definição: Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos. (FERRAZ; BELHOT, 2010, p.426)

Entendemos que o jogo pode fortalecer o aluno a se lembrar dos temas trabalhados ajudaria e muito no trabalho como docentes, uma vez que o minimizar o esquecimento que acontece ao longo da vida ajudaria que este trabalho não seja em vão. O foco central do jogo seria centrar-se na memória de longa duração. Criar um gatilho que recupere, sempre que preciso, as memórias perdidas ao longo da vida. Daí surgiu a ideia do projeto como “raízes”, que se baseia nas pedagogias progressistas, cuja ênfase não seria um aprendizado no estilo robotizado, para passar numa prova, mas que o conteúdo seja **enraizado** na subjetividade do aluno, fazendo parte de sua existência.

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou mais do que isto, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto apreendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. (FREIRE, 2019, p.68)

O resgate das ideias perdidas ocorre através do gatilho surtido pela associação de ideias, através do contexto que ela se associa, uma vez que ela se conecta com o traço mnemônico ao qual ela estaria ligada. O processo de aprendizado decorre de antemão da capacidade de gravar um determinado dado no intelecto, não de maneira cristalizada, visto que o próprio ser

humano é um ser dinâmico e em constante devir, mas direcionar a mente a um propósito que o propicie renovar saberes antigos.

Esta força motriz que permite a superar uma educação onde o educando se vê na condição de mero *paciente* da transferência do conteúdo, que apenas repete a lição dada, para um sujeito crítico e epistemologicamente curioso, seria, de acordo com Freire a *politicidade* da prática educativa, que ao contrário de uma educação neutra, permite a passagem da *heteronomia*, para a *autonomia*. (2019, p. 67, 68 e 69)

Para que este propósito seja cumprido, é necessário complementar ao jogo da memória com o debate e a discussão do conteúdo gnosiológico por meio da interferência e a participação dos alunos, criando um enredo, seja através de um jogo em design narrativo, ou por meio de cartazes, ou mesmo por meio da apresentação de uma peça. Para que conteúdo seja apreendido é preciso que ele não seja apenas memorizado, mas que ele seja decorado, no sentido epistemológico da palavra “de coração”, ou seja, a educação perpassa todas as esferas do ser humano, desde o intelecto, levando em conta o pólo lógico racional da subjetividade, quanto à dimensão emotiva do indivíduo, que abrange as questões de cunho ético e político e envolvem as relações entre os indivíduos.

Como vimos na pirâmide de Bloom, o ápice do saber seria a criação. Mas existem outros níveis de saberes hierarquizados, onde o criar estaria localizado no ápice, conforme o gráfico acima. Belhot e Ferraz assim os distribui e classifica.

1. Lembrar: Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada.
2. Entender: Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”.
3. Aplicar: Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova.
4. Analisar: Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes.
5. Avaliar: Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia.
6. Criar: Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos (FERRAZ; BELHOT, 2010, p.429)

Para Freire o ato de criação implica transcender os saberes herdados do passado e negar que eles sejam introjetados de maneira “bancária” (autoritária) na mente do indivíduo. O ato de gerar um novo conhecimento seria um ato de criar um novo mundo, que no caso de uma pedagogia libertadora, na concepção de Freire, este novo mundo gerado precisa ser mais justo, menos desigual e que promova o bem-estar social.

Se o que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil”, em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em consciência para outro, a solidariedade verdadeira com eles está em *com* eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para o outro”. (FREIRE, 2018, p. 48)

Na pirâmide de Bloom o apogeu das escalas do conhecimento seria a habilidade de criar um conhecimento, ao invés de apenas acomodar saberes herdados do passado. Já para Freire e outros educadores de uma linha pedagógica mais progressista, podemos concluir que a “última fase do conhecimento” (com a devida ressalva que Freire não se encaixa nesta linha da taxonômica de Bloom, como escala de medida linear de conhecimento) não seria aquela apenas que se constrói um novo conhecimento, remodelando a realidade circundante, mas acima de tudo aquela que provoca a transformação no próprio indivíduo, conscientizando-o quanto as suas responsabilidades pessoais em prol dos desfavorecidos.

Podemos inferir que em Freire, quanto Gramsci, a meta final da educação seria o desenvolvimento de uma “inteligência emocional” (ou, melhor dizendo, inteligência ético-moral) que possibilita suprimir as injustiças que são frutos de um individualismo egoísta e da falta de empatia. A nova realidade resultante de indivíduos “forjadas” no espírito da solidariedade visa corrigir as distorções de uma sociedade dividida; de um grupo que vive no luxo, com a riqueza concentrada em suas mãos, sendo que a maior parte da população estaria condenada à extrema pobreza e miséria.

Lutar pelo empoderamento coletivo, mediante uma atitude coerente e desalienante da parte dos educandos, sensibilizando-os quanto às necessidades básicas dos seus semelhantes, é o efeito de educação com uma *eticidade* mais humana e humanizante. “O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de ser *menos*. De desumanização... Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação.” FREIRE, 2018, p.105.

6.2 Roteiro descritivo do jogo.

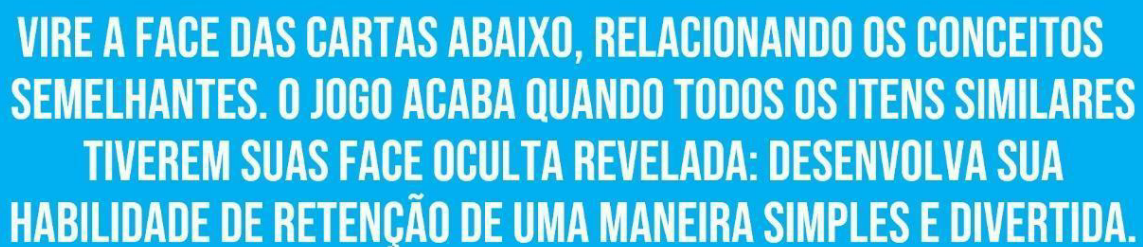
O nosso jogo da memória como foi desenvolvido no formato de mídia digital, pode ser acessado por um link que seria compartilhado em qualquer ferramenta eletrônica, seja um computador, notebook ou tablet. A facilidade com que o jogo se faz disponível, seria uma característica bem vantajosa para ele, podendo o aluno usar o próprio celular para participar da brincadeira educativa, seja em sala de aula, ou ele ainda pode treinar em sua própria casa.

A proposta do jogo seria tornar o conteúdo mais interessante e divertido para o aluno, apresentando o conteúdo de uma maneira simples, leve e atrativa. O elemento lúdico, como recurso pedagógico potencializa a capacidade de aprendizado, principalmente para muitos alunos com déficit de atenção ou são hiperativos, que geralmente apresentam uma prévia indisposição para o aprendizado.

A competição será outro fator que será usado para instigar os alunos a uma participação mais ativa no jogo. A rivalidade saudável oferece um tempero que torna o processo ensino aprendizado mais dinâmico palatável ao aluno. Grande parte dos jovens tem interesse em jogos eletrônicos, por causa dos desafios que eles oferecem, e a cada vitória que eles conseguem isto os anima, porque realça a sua auto-estima. Por que não usar esta ferramenta, com a vantagem que ela nos oferece, uma vez que ela oferece todo este estímulo ao aluno?

O jogo funciona de uma maneira bem simples e intuitiva, principalmente para os adolescentes, que têm um domínio natural e uma familiaridade com jogos eletrônicos. O jogo se inicia com a tela mostrando todas as oito cartas com a face desvirada, com o mesmo desenho do Projeto Raízes impresso nesta face, e ocultando a face inversa que contém os conceitos éticos que serão trabalhados ao longo das aulas. Todos eles se apresentarão conforme o desenho apresentado na figura abaixo:

Figura 2: imagem inicial do jogo



VIRE A FACE DAS CARTAS ABAIXO, RELACIONANDO OS CONCEITOS SEMELHANTES. O JOGO ACABA QUANDO TODOS OS ITENS SIMILARES TIVEREM SUAS FACE OCULTA REVELADA: DESENVOLVA SUA HABILIDADE DE RETENÇÃO DE UMA MANEIRA SIMPLES E DIVERTIDA.

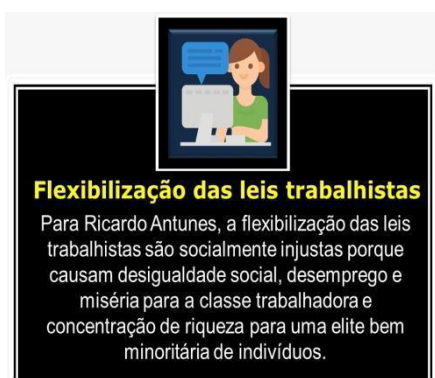
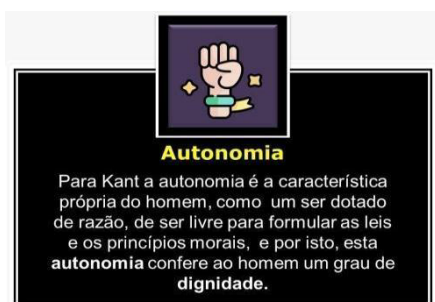


Fonte: Projeto Raízes

O jogador, ao tocar na carta, faz com que ela revele o que está por trás dela, ou seja, ela mostra dado conceito que o aluno precisa ler para que ele possa identificá-lo. O conteúdo expresso em palavras é sempre acompanhado de uma imagem que representa o conceito, vinculando-a com uma figura explicativa, que ajuda a compreender este conceito do qual ele remete. Logo abaixo compartilho os quatro desenhos, contendo os respectivos conceitos.

Figura 3: cartas





Fonte: Projeto Raízes

Mas por que haveria apenas quatro conceitos, se o jogo fosse composto de oito cartas? A resposta seria porque cada conceito estaria disposto no jogo em duplicidade. O jogador precisa então relacionar os dois pares que contém o mesmo conceito filosófico. Claro que quando as cartas estiverem todas viradas no lado oposto, com o desenho “Raízes Digitais”, ele não sabe onde estão cada um destes conceitos.

O jogador só pode virar um desenho de cada vez. Quando ele toca no desenho do lado oposto, o do desenho Raízes, ele imediatamente vai revelar o que está por trás dele. (figura 3). Ao fazer o mesmo gesto sobre outro desenho, caso este seja um par conceitual, as duas cartas vão permanecer viradas (figura 4), caso os conceitos sejam diferentes, elas vão desvirar. Neste caso os erros são até vantajosos no processo ensino aprendizagem, pois fazem os conceitos serem apresentados de maneira repetitiva para o aluno, o que o ajuda na fixação dos mesmos.

Quando o jogo acabar, será emitida uma mensagem parabenizando o aluno por ter conseguido chegar ao final do mesmo, com o intuito de trabalhar sua auto-estima, o que é considerado uma medida que o condiciona a jogar de novo, buscando a recompensa intrínseca que o sabor da vitória lhe proporciona.

Figura 4: Dando início ao jogo




Justiça Distributiva

O filósofo Aristóteles entendia a justiça distributiva como sendo uma forma de equilibrar as desigualdades sociais, de maneira proporcional, ou seja, levando em conta o mérito e as necessidades de cada um.



Fonte: Projeto Raízes

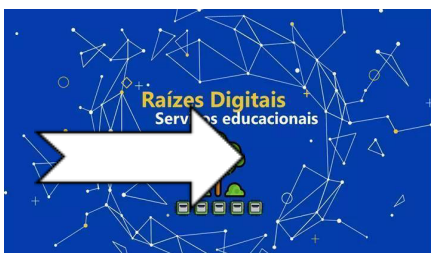
Figura 5: Finalizando o jogo.




Justiça Distributiva

O filósofo Aristóteles entendia a justiça distributiva como sendo uma forma de equilibrar as desigualdades sociais, de maneira proporcional, ou seja, levando em conta o mérito e as necessidades de cada um.





Fonte: Projeto Raízes

O jogo somente vai acabar quando todos os quatro pares conceituais forem encontrados através de pares casados. Cada vez que a pessoa erra, não significa que o jogo vai reiniciar do começo, desfazendo a etapa já alcançada. O que já foi acertado é mantido nesta posição. Com relação às tentativas erradas, abre-se espaço para uma nova oportunidade.

Quando o jogo se encerra, assim que o participante conseguiu revelar todas as peças que estavam com a face ocultada, aparecerá uma mensagem final de parabenização, conforme a figura abaixo, a fim de trabalhar a auto-estima deste participante, e uma vez que ele se sinta capaz e confiante, isto sirva de estímulo para continuar aprendendo.

Figura 6: mensagem final do jogo

PARABÉNS!

VOCÊ VENCEU O DESAFIO DO JOGO DA MEMÓRIA, CONCEITOS ÉTICOS FUNDAMENTAIS DA FILOSOFIA E OS PROBLEMAS DO MUNDO DO TRABALHO.

Fonte: Projeto Raízes

6.3 Conduzindo o jogo, na dinâmica da aula.

Todos os conceitos éticos acima serão trabalhados ao longo do período letivo, que varia conforme o currículo de cada instituição. O jogo da memória pode ser aplicado no meio do processo, justamente para fixar o conteúdo na mente. No final, como complemento ao aprendizado, pode-se pedir para que a turma seja dividida em grupos e apresente os mesmos por meio de uma narrativa que os relacione com o debate relativo às questões do mundo do trabalho.

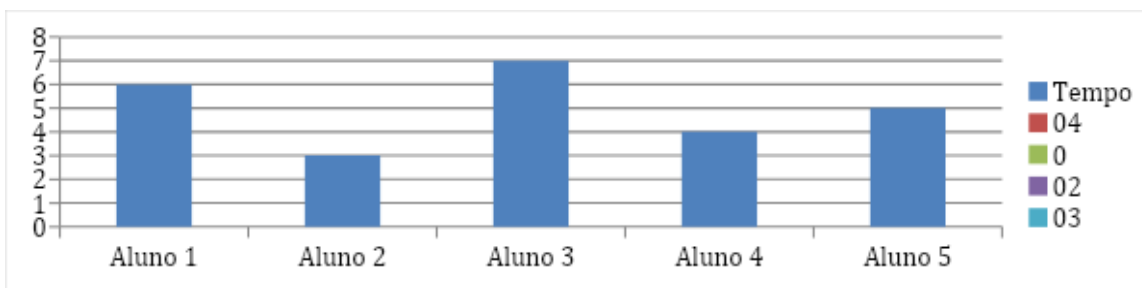
Recomenda-se que o professor separe pelo menos uns 30 minutos de reserva da aula para explicar o jogo, além de outras necessidades da aula. Será necessária pelo menos uma aula com uma de pelo menos 1h 50m para a aplicação do jogo. Para que esta aplicação seja mais dinâmica, uma sugestão é que ela seja feita na forma de competição. Numa turma de 25 alunos divide-se em 5 grupos de 5 alunos. Pode-se aplicar o jogo em um grupo de cada vez, com um tempo máximo de 7 minutos cada grupo.

Tempo total da aula	Tempo de aplicação por grupo	Tempo total dos 5 grupos	Tempo restante para explicar o jogo e outras necessidades da aula.
1 h 50 m	$7 \times 2 = 14\text{m}$	$14\text{m} \times 5 = 1 \text{ h } 10 \text{ m}$	40 minutos.

O critério a ser usado na competição seria o tempo, que pode ser individualmente, ou em grupo. Aquele aluno, ou grupo de alunos, que terminarem primeiro receberá uma pontuação maior, a ser acordado previamente com o professor, do maior para o menor ponto. Sugere-se que se aplique o jogo uma segunda vez, em cada grupo, a fim de dar uma nova oportunidade aos participantes. O gráfico abaixo pode ser tomado como um exemplo sugestivo para a

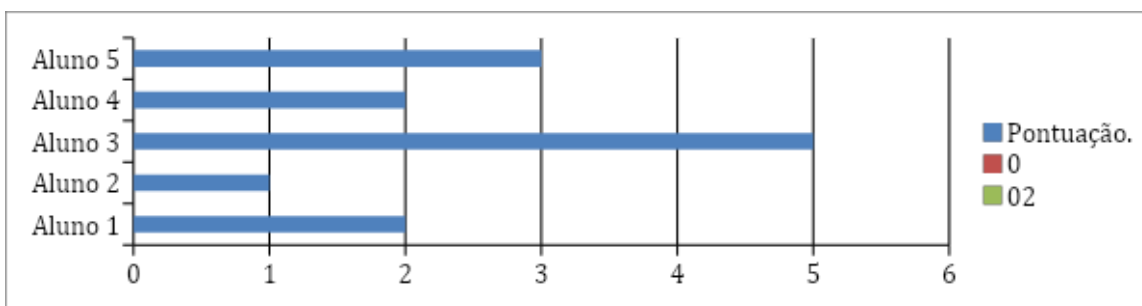
pontuação individual, de cada aluno, conforme o tempo que cada um termina o jogo, dentro de um determinado grupo.

Tabela 11: Grupo 1: Tempo por minuto, de 0 à 7.



Fonte: O próprio autor. 2022

Tabela 12: Grupo 1: Pontuação de 0 a 5.



Fonte: O próprio autor. 2022

Este jogo tem sua relevância e justificação fundamentada não por tornar o processo de memorização mais agradável, mas por usar o elemento informal e lúdico. Mas sabemos que a memória, embora possa ser considerada a base do saber, para que o processo de ensino seja alcançado plenamente, de forma que propicie ao aluno saia da posição de coadjuvante e assume o protagonismo.

Uma sugestão para que o professor eleve o debate a respeito destes temas, pedindo aos alunos que os associe cada um dos conceitos, com temas relativos ao mundo do trabalho, de maneira interdisciplinar, integrando-se e interagindo com outras áreas do saber, inclusive aquelas próprias ao ensino técnico e profissionalizante, por meio da apresentação de trabalhos na forma de enredos gamificados, ou qualquer outro meio de apresentação que vincule o lúdico com o formal.

Exemplo:



Justiça Distributiva

O filósofo Aristóteles entendia a justiça distributiva como sendo uma forma de equilibrar as desigualdades sociais, de maneira proporcional, ou seja, levando em conta o mérito e as necessidades de cada um.

Temas sugeridos para o conceito:

1. Desigualdade e justiça.
2. O mito da meritocracia.
3. Isonomia x equidade.



Flexibilização das leis trabalhistas

Para Ricardo Antunes, a flexibilização das leis trabalhistas são socialmente injustas porque causam desigualdade social, desemprego e miséria para a classe trabalhadora e concentração de riqueza para uma elite bem minoritária de indivíduos.

Temas sugeridos:

Reforma trabalhista.
Desemprego.
Trabalho infantil.

Fonte: Projeto Raízes

No final, os alunos podem fazer um debate apontando possíveis soluções, seja na esfera pública ou privada, tanto para o problema das desigualdades, referentes ao 1º conceito, quanto para buscar formas de amenizar a exploração do mercado de trabalho.

Devido ao país ter sido acometido pela Pandemia com o vírus Sars Covid, durante o ano 2020/2021, houve a impossibilidade da aplicação do jogo em ambiente de sala de aula, ou até mesmo de maneira remota ou virtual, uma vez que existe uma limitação da grande maioria dos alunos em acompanharem este sistema de sistema, que teve um baixo ou ínfimo alcance.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se iniciou pelo debate quanto à implementação do ensino de filosofia, no ensino integrado, tendo a ética como tema destacado, assim como as questões do (e no) mundo do trabalho como parâmetro didático pedagógico, ou seja, entendendo que o trabalho estabelece o elo entre o campo teórico com o prático, uma vez que ele seria considerado uma categoria ontológica, epistêmica e existencial.

Neste sentido, um dos problemas que levantamos diz respeito à carência dos materiais didáticos, ou seja, eles têm se mostrado inadequados para trabalhar o ensino de ética em filosofia, de forma a conjugar o conteúdo teórico com os debates inerentes ao mundo do trabalho. A nossa proposta foi elaborar um material didático que supra essa lacuna, ou abrir caminho para que futuros outros trabalhos possam dar continuidade a partir do ponto em que chegamos.

Vimos no transcorrer do texto que Gramsci foi um dos autores que primeiro se debruçou sobre o papel da escola como espaço de transformação social, por meio da compreensão de que o trabalho seria uma categoria estruturante da realidade e da formação cultural. Para ele a escola unitária, por prover ao aluno com uma formação ampla, que articula o ensino técnico e humanista, com o técnico profissionalizante, tende a ser um veículo de luta contra a cultura hegemônica, que aspira preservar a sociedade e as relações de trabalho no atual estado de coisas, marcado pela exploração.

Assim como Gramsci, Freire também considera que a elite deseja manter seus privilégios e sua superioridade perante a classe proletária. Para esta elite dirigente o tipo de educação que eles consideram adequado seria aquela que fosse cópia e modelo da realidade bipartida duas esferas e divididas hierarquicamente. A classe pobre estaria relegada a uma educação do tipo “bancário”, ou seja, uma escola repressora, pois subjuga o educando diante do educador, e que acaba introjetando no próprio inconsciente do educando a aceitação passiva da realidade opressora, como algo natural e imutável.

A formação de intelectuais orgânicos, seria uma orientação de Gramsci se aproxima da proposta de Freire em desenvolver a autonomia do educando, a fim de que este possa se tornar um protagonista que de fato interfere na realidade, com o intuito de equilibrar as diferenças desproporcionais entre os ganhos, a renda e a qualidade de vida dos indivíduos.

Estes autores oferecem uma base teórica que vai de encontro à defesa do ensino de filosofia no ensino médio integrado, que nas perspectivas tecnicistas tendem a considerá-las

inúteis, pois não são imprescindíveis para os seus interesses mercantis. Procuramos mostrar que estes autores consideram que as pedagogias liberais são opressoras, desumanizantes e dominadoras, porque almejam alienar os indivíduos, tornando-os um objeto dócil e obediente, prontos a obedecer aos seus comandos de maneira inquestionável, como uma máquina.

Na parte referente à análise que fizemos do ensino técnico integrado, mostramos como o paradigma pragmático utilitarista, pode ainda usar outro meio de excluir o ensino de filosofia, camuflando este objetivo. Sua proposta seria usar o ensino de filosofia, sobretudo o de ética, com uma abordagem que corrompa a natureza epistêmica da filosofia, que seria a de ser uma disciplina humana, inclusive o ensino de ética e moral, de maneira a adequar ao conteúdo técnico. O problema é que esta forma de interdisciplinaridade hierarquizada quanto ao conteúdo nem mesmo aprofunda o ensino profissional, e visa apenas formação unilateral, ou seja, formar um indivíduo para executar tarefas simples e que aceita condições precárias de trabalho.

Vimos que Frigotto e outros autores apontam um caminho oposto ao da formação unilateral: este seria o da formação omnilateral. Trata-se de uma formação ampla, tanto no ensino técnico quanto no humanista, para que o educando esteja totalmente preparado para enfrentar os desafios do mundo do trabalho. Além disso, as disciplinas não deveriam estar subordinadas umas às outras, mas a um único fim, que seria o da transformação social.

Conforme foi apontado, historicamente a disciplina tem passado por muitos desafios para se preservar como uma matéria presente no currículo. Um deles seria o da legislação, por isto nos debruçamos sobre a BNCC, que seria a legislação atual que prescreve o ensino sobre itinerários formativos.

Com uma metodologia de pesquisa qualitativa, com base na pesquisa ação colaborativa, fizemos um questionário para entender como os professores de filosofia lidam e como eles refletem sobre estes desafios, a fim de encontrar soluções conjuntas para como viabilizar o ensino de ética na filosofia, fundamentados nas questões do mundo do trabalho, como o desemprego, a precarização das condições de trabalho, a baixa remuneração, a desregulamentação das leis trabalhistas, etc.

Como Produto Educacional foi apresentado um jogo da memória, que serve como uma ferramenta que ajuda a apropriar-se do conteúdo de uma forma deleitável para o aluno, desmistificando a ideia prévia que ele geralmente possui que o ensino de filosofia seria chato, difícil e distante da sua realidade. Além de ser bem divertido, o jogo também ajuda a fixar o conteúdo na memória, mas apesar desta vantagem, ele possui uma limitação, pois a memória

seria apenas uma etapa do processo ensino aprendido, por isto o jogo precisa ser complementado com outras atividades que propiciem o debate mais amplo dos conceitos que o mesmo apresenta.

Nossa proposta final seria que a escola fosse, de acordo com o significado etimológico, *skolé*, um local de lazer, ou seja, seu objetivo seria não o de ser pesado e penoso, mas de propiciar a recreação para aqueles que ocupam este espaço. Quando se fala em trazer o trabalho para a escola, como princípio educativo, não seria para mudar o ambiente escolar, que deve ter como meta o entretenimento e o estudo precisa continuar sendo uma experiência prazerosa para os alunos. O objetivo na verdade, seria preparar o aluno para mudar a realidade, de forma que o ofício ou a função que ele venha exercer lhe propicie a mesma alegria e bem-estar que a atividade intelectual, na fase escolar lhe proporcionou.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo. Boitempo. 2018/2020.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações do mundo do trabalho, na era da mundialização do capital**. Marília. UNESP 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>

[ARAÚJO, R.N DE LIMA; FRIGOTTO, G. Artigo, Práticas Pedagógicas e ensino integrado](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611). Natal. Revista Educação em Questão. 2015. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611>

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-Ação: **Uma Metodologia do “Conhecer” E do “Agir” Coletivo**. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2): 5-25, agosto/2001

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael Whitman. **Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARATO, Jarbas Novelino. **Conhecimento, trabalho e obra**. Artigo publicado em 2008. B. Tec. SENAC: a R. Educ. Prof, Rio de Janeiro.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Acesso em 29/07/2020

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio BNCC (EM)**. MEC/CNE. Resolução número 4. 4/12/2018. Disponível em http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296

CARRILHO, M. M. **Razão e transmissão da filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.

CASTRO, Julia Soares Rosa de. FLEITH, Denise de Souza. Criatividade escolar: **Relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola, criatividade, experiência docente e escola**. UNB-Brasília. Revista-12.2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/phrsSkVRbDT34dN9jCbMwsm/?format=pdf&lang=pt>

CHAUÍ, Marilena. **Um convite à filosofia**. São Paulo. Ática. 2005. Capítulo 8, 9 e 10.

COTRIM, Gilberto. Fundamentos de Filosofia. São Paulo. Editora Saraiva.2016. Capítulo 18.

FAETEC, **Fundação de Apoio às Escolas Técnicas Estaduais do Rio de Janeiro**. Lei 2735/97 | Lei nº 2735, de 10 de junho de 1997

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marchet. BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Pro. São Carlos/SP. 2010.

FEERRETI, Celso João. **A reforma do ensino médio e sua inquestionável concepção de qualidade de educação. Ensino de Humanidades**. 2018. Disponível em.

<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=pdf>

FERRETI, Celso João. Silva, Mônica Ribeiro. **Da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória número 746/2006: estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educação e Sociedade. 2017.

Disponível em : <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?lang=pt>

FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira. **Gamificação como um Processo de Mudança no Estilo de Ensino Aprendizagem no Ensino Superior: um Relato de Experiência**. Revista Internacional de Educação Superior, São Paulo, v.4, n.1, p.221-233, 2017.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2019. Caps. 1, 2, 3, e 4.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2019. Caps. 1,2 e 3.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G; ARAÚJO, R.N DE LIMA; Artigo, **Práticas pedagógicas e ensino integrado. Natal**. Revista Educação em Questão. 2015.

FRINKLER, Mireli. CAETANO, João Carlos. RAMOS, Flávia Regina Souza. **Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso**. Ciênc. saúde coletiva. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/XmKDFS3wsq8ZKjNrJ75DVdB/?lang=pt>

GATI, Bernardeti A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração. 2012.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315>

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1982. Caps. I, II, III e IV.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. São Paulo. Editora Graal. 1980.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa X Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?** Psicologia; Teoria e Pesquisa. Brasília. 2006.

Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>

HEGEL, Wilhelm Friedrich Georg. São Paulo. **Extratos da fenomenologia do espírito**. Os pensadores. Nova Cultural. 1996.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo. Cortez. 2000. 1ª e 2ª parte.

KUENZER, Acácia. Artigo **O trabalho como princípio educativo**. 1989. disponível no site <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118>

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes tecnicismo educacional**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/tecnicismo-educacional/>>

MÉZÁROZ, István. **A educação para além do capital**. São Paulo. Bomtempo, 2005, 2008. Introdução. A educação para além do capital e apêndice.

MONASTA, Attilio. **Antônio Gramsci**. Massangana. Recife. 2010. Textos selecionados.

MOURA, Dante Henrique, FILHO, Domingos Leite Lima, Silva, Mônica Ribeiro. **Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas as educações brasileiras**. Revista Brasileira. Porto de Galinhas/PE. Artigo.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia Ilustrada de filosofia**. São Paulo. Editora Globo. 2002. Sócrates, parte XXIII.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira. 2018. Quinta Parte.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo. Cortez Editora. 2017. Parte I, II, III e IV.

NOSELLA, Paolo. AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **A Educação em Gramsci**. São Paulo. UFSCAR. 2012.

OLIVEIRA, Fernando Bonádio de. **Entre liberais e tecnicistas: a didática na reforma do ensino médio**. EDUR. 2020. P.7

ORLANDI, Tomás Roberto Cotta; DUQUE, Claudio Gottschalg; MORI, Alexandre Mori. **Gamificação: uma Nova Abordagem Multimodal para a Educação**. Biblios, Brasília, n.70, 2018

PELUSO, Luis Alberto. **Ética e Utilitarismo**. PUC-Campinas. Alínea. 1997. Introdução.

PLATÃO. **A República**. São Paulo. Martin Claret. 2000. Capítulo 1 e 2.

ROCHA, R. P. do. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**. Campinas-SP. Autores e Associados. 2009. Caps. 1.

SARTORETTO, Leonardo. **A construção do bloco histórico, no rearranjo político de 1930**. UNESP/São Paulo. 2015.

SILVA, Deise Rosalio. **O lugar da educação em Gramsci**. Curitiba. Appris, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Tainá Rocha dos. **(Des) emprego, trabalho e renda: estratégias de administração do capitalismo**. UFES. 2018.

SOUZA, Aline Batista de. SALGADO, Tania Denise Miskinis. **Memória, aprendizagem, emoções e inteligência**. Revista Liberato. Nova Hamburgo. 2015.

SCIACCA, Michele Federico. **História da filosofia**. São Paulo. Mestre Jou. 1967. Livro I, capítulo IV.

THENÓRIO, Thais; SILVA, André Rodrigues; TENÓRIO, André. **A influência da gamificação com base na percepção de pesquisadores brasileiros**. São Cristóvão SE. Revista Edapeci, v.16, n. 2. Agosto/2016. Pg. 320-335.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo. Autores Associados. 1947. Caps. I, II e III.

TOLEDO, Renata Ferraz de. JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**. Educ, Soc. Campinas. 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação; **Uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa. São Paulo. 2005.

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “A relevância da ética enquanto campo de debate para o ensino médio integrado: contrapontos e possibilidades”, realizada no âmbito do PROFEPT (Mestrado Profissional Em Educação Profissional e Tecnológica), ministrado no Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão IIe que diz respeito a um trabalho de conclusão de curso de dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: Desenvolver um material pedagógico que sirva de base para a discussão da ética do (e no) trabalho com estudantes de terceiro ano do ensino médio integrado.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder à um questionário visando contribuir para a pesquisa sobre o ensino de Filosofia em escolas que oferecem o ensino médio integrado/profissionalizante.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, é possível que os participantes se sintam constrangidos ao cooperar com a pesquisa por se julgarem violados em expor seus pontos de vista. Os riscos são de natureza subjetiva, pois os possíveis danos recaem sobre o psicológico dos participantes. Objetivando minimizar esses riscos, o pesquisador tem a possibilidade de tomar medidas preventivas, como esclarecer aos quanto à confidencialidade da pesquisa, pois ela está norteada por princípios éticos, e que, portanto, se compromete em resguardar o caráter confidencial das informações fornecidas pelos participantes. Não são garantidos benefícios diretos aos participantes da pesquisa. Contudo, potencialmente, o estudo pode contribuir para a melhoria do trabalho docente nas escolas de ensino médio integrado.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a

sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na página inicial do questionário que será respondido. Seu Ok no documento será aceito como concordância em participar. Essa via pode ser impressa por você. Caso deseje, o pesquisador se compromete a enviar uma via do termo de consentimento por email. Essas vias serão assinadas na última página por ambos e depois de escaneadas, cada um guardará sua via. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Cleber Aparecido Pereira Mota pelo telefone (21) 992136695, ou pelo e-mail: cleberfilofaetec@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/_____
-------------------------------	---------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/_____
---------------------------------	---------------------

ANEXO II: PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

A RELEVÂNCIA DA ÉTICA ENQUANTO CAMPO DE DEBATE PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRAPONTO E POSSIBILIDADES

Pesquisador:

cleber mota

Área Temática:

Versão:

2

CAAE:

39544920.1.0000.9047

Instituição Proponente:

Colégio Pedro II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.451.400

Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1645764.pdf (submetido na Plataforma Brasil em 27/11/2020).

INTRODUÇÃO:

A lei 11.684/2008 ao alterar a LDB e garantir a obrigatoriedade da inclusão do ensino de Filosofia e Sociologia na grade curricular do ensino médio, mais que ampliar as possibilidades e a qualidade da formação discente, abriu possibilidades de discussão de diferentes aspectos da organização da educação escolar. Ainda que o cenário da educação brasileira atualmente seja diferente em abril de 2017 o Conselho Nacional de Educação (CNE) tenha homologado a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), trazendo um cenário de incertezas, o debate sobre as possibilidades e as contribuições do ensino de Filosofia na escola básica e na formação dos estudantes permanece como um tema importante. Ao longo da última década, a expansão do ensino de Filosofia gerou uma série de questões sobre materiais didáticos, currículos, formação docente, carga horária e relações de trabalho. Apesar dos aspectos positivos como a boa recepção dos estudantes à

Campo de São Cristóvão 177

Endereço:

São Cristóvão

Bairro: CEP:

20.921-903

UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO

Telefone:

(21)3891-0020 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 01 de 13



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 4.451.400

disciplina, a ampliação do mercado de trabalho, o reforço de uma educação humanística e as reflexões sobre temas centrais para a escola e a sociedade brasileira, houve também uma série de dilemas e problemas enfrentados no cotidiano da disciplina: as precárias condições de trabalho, a falta ou inadequação de muitos dos materiais didáticos disponibilizados, os diversos formatos da inserção na escola, a manutenção de uma pretensa hierarquia entre as disciplinas são alguns dos problemas vividos pelos professores de Filosofia dentro das escolas. Dentre os diversos temas possíveis, essa investigação pretende trabalhar a questão do currículo da disciplina voltado para a educação profissionalizante, em especial o tema da ética com o objetivo de demonstrar sua relevância para a formação discente nessa modalidade de ensino. 1.1 Contexto do estudo Este projeto de pesquisa foi motivado pela experiência oriunda de uma prática profissional enquanto professor de Filosofia na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Observou-se a necessidade de desenvolver um material pedagógico, que sirva de base para discussão da ética do (e no) trabalho com estudantes do terceiro ano do ensino médio integrado, uma vez que nota-se uma carência, neste segmento, de um conteúdo que integre as reflexões éticas com outros ramos de conhecimento, a fim de conectá-los com o mundo do trabalho. Mesmo com a produção de muitos materiais didáticos na última década, principalmente livros didáticos que chegam às escolas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no caso específico do ensino médio integrado a lacuna se mantém, visto que esses materiais são produzidos com foco no ensino

propedêutico e estabelecem poucos diálogos com a realidade do ensino profissionalizante. Por conta disso, em muitos temas a discussão fica fora de contexto e exigem dos professores, estratégias de adaptação que nem sempre são bem sucedidas. A FAETEC, instituição de autarquia estadual, criada pela lei 2.735/97 e alterada pela lei 3.808/2002, cuja sede localiza-se no Bairro Quintino de Bocaiúva, zona Norte da cidade do Rio de Janeiro/RJ, com o propósito de promover o ensino médio técnico, profissional e profissionalizante gratuito e de qualidade. Ela seria então uma instituição de ensino estadual, com mais de 30 unidades de ensino médio técnico profissionalizante, espalhados ao longo do Estado e da cidade do Rio de Janeiro, atendendo em torno de 4.000 alunos, voltada para educação básica integrada, que oferece principalmente o ensino médio, juntamente com cursos técnicos e profissionalizantes em diversas áreas, como mecânica, enfermagem, eletrônica, moda, etc. No que concerne ao ensino médio, ofertada pela FAETEC modalidade integrada, ou seja, aquela na qual o aluno, ao término do curso recebe um diploma que lhe confere o grau de formação no ensino médio, conjugado com uma formação técnica, formação esta que o aluno escolhe no momento em que efetua sua inscrição (que pode ser mecânica, enfermagem, eletrônica, etc.), e passa por um processo seletivo, através de uma

Campo de São Cristóvão 177

Endereço:

São Cristóvão

Bairro: CEP:

20.921-903

UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO

Telefone:

(21)3891-0020 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 02 de 13



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 4.451.400

prova, concorrendo com outros, conforme o número de vagas. O problema é que a maneira em que esta integração entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas ocorrem tem suscitado muitos debates de ordem epistêmica assim como a própria organização dos conteúdos e das estratégias pedagógicas implementadas no ensino médio, entre os setores envolvidos na formulação dos programas e currículos. A confusão que permeia o debate na formulação do currículo teria relação com a forma com que ocorreria a integração das disciplinas de caráter propedêutico, com aquelas de ordem técnica e profissional. A equipe técnica e pedagógica recomenda que esta integração ocorra, de forma que as disciplinas propedêuticas, principalmente as de caráter humanista, se

enquadrem em diretrizes utilitaristas calcadas na submissão do ensino a ordem do mercado. De acordo com Frigotto e Araújo (2015, p.66), esta proposta de integração, baseada na subordinação hierárquica de um conjunto de disciplinas a outras, corrompe ou quebra os objetivos específicos de cada disciplina. Não se trata, para estes autores, de promover uma fragmentação do saber, mas para que mesmo que haja a combinação curricular entre os diferentes ramos de conhecimento, seria preciso que esta subordinação seja feita, não de forma unilateral, pela subordinação de uma disciplina para com a outra, mas de forma horizontal, orientada por um objetivo, que seria o da transformação social vigente, que é marcada pela pauperização de uma classe frente à concentração segregada da riqueza nas mãos de uma minoria da população. Para que a interdisciplinaridade logre êxito, sem que isto comprometa o papel de cada disciplina, é preciso que elas ao mesmo tempo delimitem os pontos particulares que as distinguem. No caso da filosofia, não é necessário dar um significado utilitário ao seu conteúdo, para torná-la mais pragmática, pois este deslocamento epistêmico corrompe o caráter essencialmente humanista da disciplina. Para Frigotto (2015, p. 66), o vínculo perfeito dos conteúdos formativos seria a mudança da realidade social “a transformação social revela a teleologia do projeto de ensino integrado”. Dentro do debate sobre a contribuição da Filosofia na formação dos estudantes, a ética tem sido o ramo/tema da filosofia mais pleiteado para ser ministrado como conteúdo programático pela equipe técnico-pedagógica, dentro do conteúdo filosófico. No entanto, a abordagem proposta muitas vezes segue uma cartilha tecnicista que ao invés de propor uma discussão crítica sobre a ética no (e do) trabalho, serve apenas como difusão de um conjunto de regras que visam formar um profissional conformado com as demandas do mercado, mas sem a habilidade de refletir criticamente a partir de seu lugar como trabalhador e cidadão. Seria um tipo de ética profissional, mais prescritiva do que reflexiva. “Essa perspectiva contraria algumas premissas básicas do ensino de Filosofia que na legislação em conjunto com as ciências humanas deve possibilitar que os estudantes compreendam o significado de trabalho em diferentes culturas

Campo de São Cristóvão 177

Endereço:

São Cristóvão

Bairro: CEP:

20.921-903

UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO

Telefone:

(21)3891-0020 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 03 de 13



COLÉGIO PEDRO II



e sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política”. (BNCC, 2019, p. 576) Uma abordagem do tema da ética que não leve em consideração as relações econômicas e de poder que estruturam as relações no mundo do trabalho, tende a responder pouco às necessidades de conhecimento e habilidades que os estudantes em formação profissional precisam adquirir. Visando promover uma discussão não utilitarista do tema na escola básica, essa pesquisa irá discutir com professores de Filosofia atuantes no ensino médio integrado, suas experiências e visões acerca dos dilemas e possibilidades do debate sobre a ética como campo do conhecimento filosófico nessa modalidade de ensino. A partir dos dados gerados nessa discussão, pretende-se construir um material didático de apoio que sirva como uma ferramenta de junção entre os níveis teóricos a vida prática, tendo como parâmetro a relevância da ética para discutir a categoria “trabalho”, como elemento que estrutura a sociedade. Outra questão importante é que nas últimas décadas o chamado mundo do trabalho tem passado por um processo de reestruturação que altera profundamente as relações de trabalho e configura formas de pertencimento mais precárias e inseguras para os trabalhadores. Nesse contexto, a formação profissionalizante é direcionada para atendimento às demandas desse novo mercado nos quais trabalhadoras e trabalhadores vivenciam experiências de precarização cada vez mais significativas e que tornam essencial o debate da ética do (e no) trabalho com estudantes da fase final da escola básica. Com o objetivo de provocar essas reflexões, a pesquisa levanta alguns questionamentos: qual o espaço possível para que professores de Filosofia possam trazer essas discussões à tona durante as aulas? De que forma os materiais didáticos acessíveis proporcionam as condições para esse debate no ensino profissionalizante? De que modo, o debate da ética com estudantes pode ser uma ferramenta de formação de sujeitos em condições de refletir criticamente sobre o mundo do trabalho no qual em breve estarão inseridos? De que modo a formação profissionalizante é capaz de compatibilizar a formação humanística e a profissional?

HIPÓTESE:

Diante do contexto apresentado, esta pesquisa parte do seguinte problema: de que forma, um material didático voltado para o debate da ética do (e no mundo) do trabalho construído a partir de uma perspectiva gramsciana pode colaborar para a formação de estudantes do terceiro ensino médio integrado?

Campo de São Cristóvão 177

Endereço:

São Cristóvão

Bairro: CEP:

20.921-903

UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO

Telefone:

(21)3891-0020 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.451.400

METODOLOGIA PROPOSTA:

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação qualitativa que pretende construir uma proposta de intervenção pedagógica nas aulas de Filosofia da escola básica, em especial no debate sobre a ética do (e no) trabalho em um curso de ensino médio integrado. A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1985, p. 14) como aquela realizada em “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. No caso desta pesquisa, o entendimento de que o debate sobre a ética nas aulas de Filosofia no ensino médio integrado enfrenta diversas dificuldades, leva à proposta de reflexão por parte dos professores da disciplina que atuam na FAETEC. O objetivo é que a partir das impressões coletivas seja produzido um material didático que atenda às demandas docentes e que seja revisado por esses pares e possa ser uma ferramenta que contribua para a solução dos problemas identificados. Outra característica da pesquisa é que a definição mais clara dos problemas será definida a partir do modo como os professores participantes interpretarem seu cotidiano. Assim, apesar de algumas impressões e constatações iniciais, será o processo de pesquisa quem definirá em essência os caminhos metodológicos a serem adotados. A pesquisa-ação surge nos anos 1960 como uma solução para as complexidades envolvidas nas pesquisas que interajam com a dinâmica da realidade social e possam diferenciar-se das metodologias tradicionais de pesquisa, especialmente aquelas relacionadas à concepção positivista de ciência. Seu precursor, Kurt Lewin (1965) considerava que os fenômenos sociais só podem ser compreendidos de fato pelos pesquisadores, quando esses estão dispostos a se envolverem pessoalmente na observação, diagnóstico e intervenção na realidade pesquisada. Baldissera (2001, p. 6) reforça essa concepção ao afirmar que: Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. Na visão deste estudo, a educação deve ser construída coletivamente e a partir daqueles que estão envolvidos no cotidiano escolar. Assim, a proposta de ir à escola para compreender, analisar e propor caminhos para um fenômeno está relacionado à ideia de que a escola pode ser um lugar de formação de sujeitos comprometidos com a transformação social.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Campo de São Cristóvão 177

Endereço:

São Cristóvão

Bairro: CEP:

20.921-903

UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO

Telefone:

(21)3891-0020 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 05 de 13



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 4.451.400

Participarão da pesquisa professores que atuam como professor de filosofia nas ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO (FAETEC)

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Não pode participar da pesquisa quem não atua como professor de filosofia no ensino médio integrado.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador:

Objetivo Primário: Desenvolver um material pedagógico que sirva de base para a discussão da ética do (e no) trabalho com estudantes de terceiro ano do ensino médio integrado e que articulando diferentes ramos do saber possa proporcionar reflexões críticas sobre o mundo do trabalho e as relações sociais desenvolvidas nele na contemporaneidade.

Objetivo Secundário: Os objetivos específicos da pesquisa são: verificar as possibilidades e limites dos professores que atuam em sala de aula, como professores de filosofia, no ensino médio integrado; analisar os principais materiais didáticos disponíveis para os professores; elaborar e validar com professores um material didático que proponha o debate sobre o tema da ética no trabalho a partir de uma perspectiva gramsciana.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o(a) pesquisador(a):

Riscos: Durante o processo de pesquisa, é possível que os participantes se sintam constrangidos ao cooperar com a pesquisa por se julgarem violados em expor seus pontos de vista. Os riscos são de natureza subjetiva, pois os possíveis danos recaem sobre o psicológico dos participantes. O pesquisador se compromete a tomar medidas preventivas, deixando claro que a pesquisa se norteia por princípios éticos e por isto todo ponto de vista será tratado com devido respeito e cuidado. O pesquisador também se compromete a manter confidencialidade das informações pessoais dos professores que participarão dos questionários e que estas serão usadas

<p>Campo de São Cristovão 177</p> <p>Endereço:</p> <p>São Cristóvão</p> <p>Bairro: CEP:</p> <p>20.921-903</p> <p>UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO</p> <p>Telefone:</p> <p>(21)3891-0020 E-mail: cep@cp2.g12.br</p>

Página 06 de 13



Continuação do Parecer: 4.451.400

exclusivamente para a elaboração do presente projeto, preservando a privacidade dos participantes.

Benefícios: Espera-se que a pesquisa possa contribuir para o surgimento de novas possibilidades para o ensino de Filosofia no ensino médio integrado, que proporcionem aos docentes e estudantes novas possibilidades de compreensão e produção de novos sentidos e significados sobre as questões éticas no mundo do trabalho contemporâneo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma resposta ao parecer CEP no 4.407.714, datado de 18 de novembro de 2020. **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conferir item “Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações”.

Recomendações:

Conferir item “Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Pendência: “Sobre a declaração de anuência da instituição coparticipante, apresentada pelo pesquisador no arquivo intitulado “SOLICITACAODEAUTORIZACAODA.doc”, submetido em 16/10/2020: não consta assinatura do responsável institucional da FAETEC. Solicita-se a apresentação do termo devidamente assinado e carimbado pelo representante institucional da instituição coparticipante.”

Resposta: Em virtude da dificuldade de obtenção da autorização da FAETEC, o projeto foi alterado e as entrevistas serão realizadas com professores de Filosofia que atuam no ensino médio integrado sem considerar seu pertencimento profissional. Desse modo, a declaração de anuência não será mais necessária. Essa alteração consta na página 20 do projeto onde se lê “A amostra terá a participação de 20 professores de Filosofia , que atuam como professores no ensino médio integrado em escolas públicas ou privadas.”

Análise: Pendência atendida.

2. Pendência: “Sobre Folha de rosto, conforme apresentada pelo pesquisador no arquivo intitulado

<p>Campo de São Cristovão 177</p> <p>Endereço:</p> <p>São Cristóvão</p> <p>Bairro: CEP:</p> <p>20.921-903</p> <p>UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO</p> <p>Telefone:</p> <p>(21)3891-0020 E-mail: cep@cp2.g12.br</p>

Página 07 de 13



Continuação do Parecer: 4.451.400

“folhaDeRosto.pdf” submetido em 16/10/2020: não há assinatura do pesquisador nem a assinatura do responsável da instituição proponente. Solicita-se a apresentação da folha de rosto devidamente preenchida e assinada pelo pesquisador e pelo responsável institucional.”

Resposta: Conforme solicitado foi anexada a versão correta da folha de rosto com as devidas assinaturas. Análise: Pendência atendida.

3. Pendência: “ Sobre o orçamento, conforme apresentado pelo pesquisador no arquivo intitulado “orcamentoCleber.docx” submetido em 16/10/2020: não há a assinatura do pesquisador e a data do documento. Solicita-se adequação.”

Resposta: Conforme solicitado foi inserida a assinatura no documento e uma nova versão foi postada na plataforma Brasil.

Análise: Pendência atendida.

4. Pendência: “ Sobre o Termo de confidencialidade, conforme apresentado pelo pesquisador no arquivo intitulado TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.docx submetido em 09/10/2020: não há a assinatura do pesquisador e a data do documento. Solicita-se adequação.

Resposta: Conforme solicitado foi inserida a assinatura e a data no documento e uma nova versão foi postada na plataforma Brasil.

Análise: Pendência atendida.

5. Pendência: “Sobre a Declaração de isenção de custos, conforme apresentado pelo pesquisador no arquivo intitulado DECLARACAO_ISENCAO_DE_CUSTOS.docx submetido em 09/10/2020: não

Campo de São Cristovão 177
Endereço:
São Cristóvão
Bairro: CEP:
20.921-903
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone:
(21)3891-0020 E-mail: cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II

Continuação do Parecer: 4.451.400

há a assinatura do pesquisador e a data do documento. Solicita-se adequação.”

Resposta: Conforme solicitado foi inserida a assinatura e a data no documento e uma nova versão foi postada na plataforma Brasil.

Análise: Pendência atendida.

6. Pendência: “Sobre o cronograma, conforme consta no arquivo intitulado o “CRONOGRAMA_E_CURRICULO_LATTES.docx” submetido em 09/10/2020: o documento não está assinado pelo pesquisador. Há campos em branco, especificamente de dezembro de 2020 a março de 2021, comprometendo a compreensão da cronologia das etapas da pesquisa. Solicita-se adequação. Recomenda-se que o pesquisador adeque o arquivo do cronograma e as informações básicas do Projeto na Plataforma Brasil para atender à exigência de iniciar a coleta somente após a emissão do parecer de aprovação para a realização da pesquisa.”

Resposta: Foram realizadas as adequações solicitadas e uma nova versão do documento foi postada na Plataforma Brasil.

Análise: Pendência atendida.

7. Pendência: “Sobre o projeto de pesquisa, conforme consta no arquivo intitulado “PROJETO.docx” submetido em 16/10/2020: na página 28, lê-se: “Processo de consentimento. Para obter o consentimento dos participantes para realização das entrevistas, que serão feitas por meios virtuais, devido a Pandemia do vírus Covid 19, será enviado um convite para os participantes, onde o pesquisador se dispõe a fazer uma roda de conversa, explicando os objetivos essenciais da pesquisa.”. Solicita-se que o pesquisador especifique de que maneira se dará este convite.”

Resposta: Foram realizadas alterações no projeto para explicar melhor o modo como se dará o convite aos participantes. A nova redação na página 20 do projeto é a seguinte: “Para obter o

Campo de São Cristóvão 177

Endereço:

São Cristóvão

Bairro: CEP:

20.921-903

UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO

Telefone:

(21)3891-0020 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 09 de 13

COLÉGIO PEDRO II

Continuação do Parecer: 4.451.400

consentimento dos participantes para realização das entrevistas, que serão feitas por meios virtuais, será enviado um convite virtual a partir do método “bola de neve” onde serão apresentados os contatos do pesquisador e agendada uma reunião virtual com os professores que aceitem participar. Nesse encontro, serão esclarecidas, as diversas etapas e os objetivos da pesquisa, assim como os riscos e potenciais benefícios da participação. Serão esclarecidas todas as dúvidas que forem apresentadas e o pesquisador se comprometerá com a confidencialidade e com as providências necessárias para reduzir os riscos para os participantes. Cabe ressaltar que por conta de metodologia adotada, se for necessário, o pesquisador fará reuniões individuais com os participantes para prestar esclarecimentos acerca da pesquisa. Somente depois da reunião será enviado para os participantes, o questionário que será respondido. Na sua primeira página será apresentado o TCLE para que os participantes deem seu consentimento.”

Análise: Pendência atendida.

8. Pendência (1): “Sobre o Termo de consentimento livre e esclarecido, conforme consta no arquivo intitulado “ModeloTCLEMAIORESdeidade.docx” submetido em 16/10/2020: na página 1 lê-se: 3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, é possível que os participantes se sintam constrangidos ao cooperar com a pesquisa por se julgarem violados em expor seus pontos de vista. Os riscos são de natureza subjetiva, pois os possíveis danos recaem sobre o psicológico dos participantes. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de tomar medidas preventivas, como esclarecer aos quanto à confidencialidade da pesquisa, pois ela está norteada por princípios éticos, e que, portanto, se compromete em resguardar o caráter confidencial das informações fornecidas pelos participantes”. Solicita se a revisão do trecho que diz que “o participante tem a possibilidade de tomar medidas preventivas, como esclarecer aos quanto à confidencialidade da pesquisa”, considerando que esse esclarecimento usualmente é feito pelo pesquisador responsável (e não pelo participante), no processo de consentimento livre e esclarecido.”

Resposta: O trecho solicitado foi revisado passando a contar com a seguinte redação: “Objetivando minimizar esses riscos, o pesquisador tem a possibilidade de tomar medidas preventivas, como esclarecer aos quanto à confidencialidade da pesquisa, pois ela está norteada por princípios éticos,

Campo de São Cristovão 177

Endereço:

São Cristóvão

Bairro: CEP:

20.921-903

UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO

Telefone:

(21)3891-0020 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 10 de 13

COLÉGIO PEDRO II

Continuação do Parecer: 4.451.400

e que, portanto, se compromete em resguardar o caráter confidencial das informações fornecidas pelos participantes. Não são garantidos benefícios diretos aos participantes da pesquisa. Contudo, potencialmente, o estudo pode contribuir para a melhoria do trabalho docente nas escolas de ensino médio integrado.”

Análise: Pendência atendida.

8. Pendência (2): “Na página 1 lê-se: “7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador.” Considerando que, segundo o pesquisador, a geração de dados será feita por meios virtuais, solicita-se que o TCLE explicita ao participante como se dará a assinatura em meio virtual e de que maneira será disponibilizada ao participante uma via do termo.”

Resposta: Foi realizada uma modificação no texto que passa a contar com a seguinte redação: “você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na página inicial do questionário que será respondido. Seu Ok no documento será aceito como concordância em participar. Essa via pode ser impressa por você. Caso deseje, o pesquisador se compromete a enviar uma via do termo de consentimento por email. Essas vias serão assinadas na última página por ambos e depois de escaneadas, cada um guardará sua via. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.”

Análise: Pendência atendida

Considerações Finais a critério do CEP:

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <<http://conselho.saude.gov>.

<p>Campo de São Cristóvão 177</p> <p>Endereço:</p> <p>São Cristóvão</p> <p>Bairro: CEP:</p> <p>20.921-903</p> <p>UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO</p> <p>Telefone:</p> <p>(21)3891-0020 E-mail: cep@cp2.g12.br</p>

Página 11 de 13

<p>COLÉGIO PEDRO II</p>

Continuação do Parecer: 4.451.400

[br/web_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf](http://web_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf)>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado "1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso "copiar e colar".

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de

forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a

melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1645764.pdf	27/11/2020 18:22:53		Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	27/11/2020 18:21:18	ROGERIO MENDES DE LIMA	Aceito
Outros	DECLARACAO_ISENCAO_DE_CUSTO_Spdf.pdf	27/11/2020 18:20:28	ROGERIO MENDES DE LIMA	Aceito

<p>Campo de São Cristóvão 177</p> <p>Endereço:</p> <p>São Cristóvão</p> <p>Bairro: CEP:</p> <p>20.921-903</p> <p>UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO</p> <p>Telefone:</p> <p>(21)3891-0020 E-mail: cep@cp2.g12.br</p>

COLÉGIO PEDRO II

Continuação do Parecer: 4.451.400

TCLE / Termos de Assentime nto / Justificativa de Ausência	ModeloTCLEMAIORESdeidade.docx	27/11/202 0 18:20:00	ROGERI O MENDE S DE LIMA	Aceit o
Orçamento	orcamentoCleber.pdf	27/11/202 0 18:19:36	ROGERI O MENDE S DE LIMA	Aceit o
Cronograma	Cronograma_e_Curriculo_Lattes.pdf	27/11/202 0 18:19:14	ROGERI O MENDE S DE LIMA	Aceit o
Outros	Documento_de_resposta_pendencias_Cleber_M ota.pdf	27/11/202 0 18:15:20	ROGERI O MENDE S DE LIMA	Aceit o
Outros	Documento_de_resposta_pendencias_Cleber_M ota.docx	27/11/202 0 18:14:52	ROGERI O MENDE S DE	Aceit o

			LIMA	
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	27/11/2020 18:11:14	ROGERI O MENDE S DE LIMA	Aceit o
Folha de Rosto	FolhadeRostoCleber.pdf	19/11/2020 09:25:27	cleber mota	Aceit o
Outros	Oficiodeapresentacao.pdf	16/10/2020 14:40:54	cleber mota	Aceit o
Outros	insturmentodegeracaodedados.docx	16/10/2020 14:39:21	cleber mota	Aceit o

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 09 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Kátia Regina Xavier da Silva
(Coordenador(a))

Campo de São Cristóvão 177 Endereço: São Cristóvão Bairro: CEP: 20.921-903
--

UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO

Telefone:

(21)3891-0020 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

APÊNDICE: INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS – QUESTIONÁRIO
 Questionário pertencente à pesquisa para dissertação do Mestrado Profissional Educação Profissional e Tecnológica - Campus São Cristovão, sobre a inserção curricular da filosofia, na esfera da educação técnica e profissional, realizada pelo professor Cleber Aparecido Pereira Mota, email: cleberfilofaetec@gmail.com

Parte I: Sobre o professor e sua vida acadêmica e profissional

- 1- Quanto tempo você tem de formação, na sua área?
 anos

- 2- Qual o tempo de atuação no magistério como regente?
 anos
 Menos de um ano.

- 3- Atua em quais segmentos? (Pode marcar mais de uma opção)
 educação infantil
 anos iniciais do ensino fundamental
 ensino médio
 Outro _____

- 4- Sua carga horária está predominantemente alocada em:
 rede privada de ensino
 rede pública municipal de ensino
 rede pública estadual de ensino
 rede pública federal de ensino

5. Indique se você possui algum destes graus de formação e qual área.
 Pós Graduação *lato sensu* . Área de Formação. _____
 Mestrado. Área de Formação. _____
 Doutorado. Área de Formação. _____

Parte II: Sobre Currículos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares:

6. Numa escala de 1 a 5, você considera que sua formação lhe preparou para atuar no ensino médio integrado?

7. De 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o maior, como você avalia a possibilidade de integração da sua disciplina, de caráter propedêutico, com as de caráter técnico?

8. Os temas propostos nas aulas de filosofia são desdobrados por você de forma que haja esta integração:
- De maneira completa e integral.
 - Parcialmente, explicando especificamente onde ocorre esta integração.
 - Em separado, distinguindo cada área de conhecimento, com ênfase no tema que trata das questões éticas.
 - Em nenhum momento, visto que considera duas áreas com conteúdo sem nenhuma associação.
9. Cite um exemplo de ação pedagógica realizada por você em suas aulas que visa integrar com a formação profissional do aluno

10. As orientações curriculares do órgão/instituição onde trabalha promovem a interdisciplinaridade entre a área técnica e a propedêutica?

- Sim, ao longo de todo o texto.
- (...) Sim, de maneira escalonada.
- (...) Sim, mas parcialmente.
- Sim, mas pontualmente.
- Não contemplam.

11. No que se referem às discussões éticas, as propostas curriculares/planejamento da unidade escolar onde você atua consideram os assuntos propostos:

- Ao longo de todo o planejamento anual
- Em determinados momentos do planejamento
- No primeiro trimestre
- No segundo trimestre
- No terceiro trimestre

(....) Em nenhum momento

12. Os materiais didáticos, incluindo imagens e vídeos adotados pelo órgão/instituição onde trabalha contemplam as questões de ordem ética, de maneira integrada com o conteúdo técnico:

Ao longo de todo conteúdo

Em pontos específicos

Ao longo de todo conteúdo propondo reflexões críticas.

Não consideram.

13. Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o máximo, avalie o material didático utilizado em sua escola para tratar do tema relativo à ética e a moral, de maneira Inter, ou transdisciplinar?

14. Na unidade escolar onde você atua o tema ético e as questões do trabalho são abordadas de forma intrínseca nos conteúdos inerentes à sua área de atuação?

Não.

Em outras áreas do conhecimento.

Frequentemente.

Esporadicamente.

15. Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o máximo, indique qual a importância do currículo para:

a. As questões do trabalho para a temática ética e moral _____

b. A preparação do indivíduo para os desafios da vida profissionais _____

c. Para o enfrentamento das desigualdades econômicas e educacionais _____

d. Para a formação dos estudantes, a fim de que estes exerçam a sua cidadania _____

e. Para que a escola promova o objetivo de emancipação social, através da educação _____

16. Diga qual autor, ou tema, e área da filosofia seria de seu interesse.

17. Você acredita que o seu tema/área/autor como empecilho para uma proposta de caráter interdisciplinar?

1. () Sim

2. () Não

3. () Talvez

18. Você conhece a BNCC?

() Sim, completamente.

() Sim, parcialmente

() Não.

19. No que diz respeito ao ensino de filosofia, você acredita que esta nova lei permitirá que a disciplina atinja plenamente o seu potencial de promover a reflexão crítica?

1. () Sim

2. () Não

3. () Talvez

20. Você considera que com o advento da BNCC, poderá resultar numa leitura equivocada da mesma, que resultará na diminuição da carga horária obrigatória de filosofia inerente à lei no ensino médio integrado e profissional, resultará ao aluno um preparo apropriado para enfrentar os desafios da vida profissional inerentes a precarização, como o desemprego, a terceirização e a informalidade?

() Sim. () Não.

() Possivelmente.