

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCOS ALFONSO SPIESS

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CURITIBA

2018

MARCOS ALFONSO SPIESS

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Departamento de Filosofia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ronei C. Mocellin.

CURITIBA

2018

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar os desafios e as possibilidades do ensino de filosofia no âmbito da educação profissional. O problema que subjaz a investigação são as dualidades que perpassam a história e as estruturas da educação, tais como: educação e trabalho, intelectual e manual, filosofia e instrução. Com base em uma pesquisa bibliográfica, busca-se, em um primeiro momento, apresentar oposições entre o ensino de filosofia e a educação profissional. Essa relação de oposição é demonstrada tanto pela concepção platônica, que distinguia *tekne* e *logos*, quanto pelas políticas educacionais implementadas no Brasil, principalmente a partir do século XX, que separavam a educação da elite político e econômica e a formação instrumental para classes trabalhadoras. Em um segundo momento, busca-se identificar relações de aproximação entre a filosofia e a educação profissional. Para tanto, adota-se como fundamento dessa relação a Filosofia da Práxis presente, principalmente, no pensamento de K. Marx (1818-1883) e A. Gramsci (1891-1937). Ainda, apresenta-se a proposta do ensino médio integral e integrado como possibilidade de integração entre o ensino de filosofia e a educação profissional. Ao final, como proposta de ensino, é apresentada uma sequência didática sobre relações entre a mente e o computador. Em uma perspectiva interdisciplinar, a sequência didática demonstra a possibilidade e a necessidade do ensino de filosofia na educação profissional. Conclui-se que, apesar das concepções antagônicas entre filosofia e formação pelo e para o trabalho, é possível e necessário, com base em uma proposta de formação integral, introduzir o ensino de filosofia no ensino médio profissionalizante.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Educação Profissional; Trabalho; Formação Integral.

ABSTRACT

This work aims to investigate the challenges and possibilities of teaching philosophy in the field of professional education. The problem underlying research is the dualities that permeate the history and structures of education, such as: education and work, intellectual and manual, philosophy and instruction. Based on a bibliographical research, it is sought, in the first moment, to present oppositions between philosophy and the professional education. This relationship of opposition is demonstrated both by the Platonic conception, which distinguished *tekne* and *logos*, and by the educational policies implemented in Brazil, especially from the twentieth century, which separated education for the political and economic elite and instrumental formation for the working classes. In a second moment, we seek to identify relations of approximation between philosophy and professional education. For this reason, the Philosophy of Praxis is mainly based on the thought of K. Marx (1818-1883) and A. Gramsci (1891-1937). Also, the proposal of integrated secondary education is presented as a possibility of integration between philosophy teaching and professional education. At the end, as a teaching proposal, we present a didactic sequence on relations between mind and computer. From an interdisciplinary perspective, the didactic sequence demonstrates the possibility and necessity of teaching philosophy in professional education. It is concluded that, despite the antagonistic conceptions between philosophy and training by and for work, it is possible and necessary, based on a proposal of integral formation, to introduce philosophy teaching in vocational high school.

Keywords: Teaching Philosophy; Professional education; Work; Integral education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	Acesso do professor ao <i>PollEveryWhere</i>	p. 38
FIGURA 2 -	Acesso dos estudantes ao <i>PollEveryWhere</i>	p. 38
FIGURA 3 -	Exemplo de nuvem de palavra.....	p. 39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1 – DUALISMOS ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..	9
Teoria <i>versus</i> prática: uma concepção filosófica.....	9
A reprodução da dualidade educacional no Brasil	13
CAPÍTULO 2 - FILOSOFIA & EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTEGRAÇÃO	22
Teoria & prática: a proposta da Filosofia da Praxis	22
A proposta de formação integral	25
CAPÍTULO 3 - A MENTE, O COMPUTADOR E O CONHECIMENTO	32
Entre a mente e computador	32
Discutindo mente e computador na sala de aula: proposta de uma sequência didática.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

A partir do segundo semestre de 2016, com a ascensão de Michel Temer à Presidência da República, inúmeros temas ganharam o debate público. Citamos, por exemplo, as propostas de reformas na Previdência, nas Leis Trabalhistas e no Ensino Médio. Tais medidas governamentais têm provocados diversos debates, favoráveis e contrários, sobre o futuro incerto de como tais medidas serão implementadas e as consequências que podem gerar.

Em relação à Reforma do Ensino Médio, tema que nos interessa para discussão nesta especialização, a implementação da obrigatoriedade do ensino técnico na educação de nível médio trouxe discussões acerca dos papéis das instituições educacionais, especialmente da educação pública, e da função social da educação de uma forma geral. Em relação à filosofia, muito se discutiu sobre sua eventual retirada do currículo e, quando se decidiu pela sua permanência, passou-se a questionar sob quais condições ela iria permanecer no currículo do ensino profissionalizante técnico de nível médio.

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro 2017, colocou em evidência tanto a filosofia quanto as outras ciências humanas, que estavam, novamente, ameaçadas de serem extintas formalmente na educação básica. Após muitas reivindicações, incluiu-se a obrigatoriedade da filosofia na modalidade de “estudos e práticas”, conforme previsto no art. 3º, §2º da referida lei.

Esta forma de inclusão da filosofia no ensino médio foi amplamente criticada por profissionais e instituições afetos à área. Demonstrando sua posição contrária, antes mesmo de que a lei fosse sancionada. A Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (Anpof), por exemplo, emitiu nota criticando o lugar que a filosofia ocuparia no ensino médio, estando reduzidas à “estudos e práticas”. Sem um currículo definido, a filosofia corria o risco de se ver dissolvida frente ao discurso da interdisciplinaridade.

Além disso, a própria condução do processo de Reforma do Ensino Médio, iniciada por Medida Provisória pelo chefe do Executivo, seguida de avanços e retrocessos no debate cerrado dentro do Legislativo, sem abrir possibilidade de voz para crítica e contribuição das educadoras e educadores, demonstra a pertinência de uma reflexão acerca da Reforma do Ensino Médio, os lugares da filosofia nessa

proposta e as possibilidades de desenvolvimento dela enquanto “estudos e práticas”, e não mais como disciplina autônoma e obrigatória nos três anos do ensino médio.

Para além de uma discussão sobre a permanência ou não da filosofia no ensino médio, uma reflexão sobre os lugares que a filosofia poderá ocupar nesta nova configuração do ensino médio deve considerar o caráter profissionalizante dessa “nova” proposta em implementação. Na verdade, a proposta não é tão nova assim!

Em 1971, em pleno Regime Militar, com a promulgação da Lei 5.692/1971 as disciplinas de filosofia e sociologia foram retiradas do ensino médio, sendo substituídas pela disciplina de Educação Moral e Cívica. Curiosamente, chama atenção que naquela legislação também se tornou obrigatória a oferta de cursos técnicos por todas as instituições (principalmente as públicas) que ofereciam o ensino médio.

O atual contexto em que se discute a implementação do novo ensino médio nos remete ao passado não tão distante do país, protagonizado pela Ditadura Militar, e que colocou em oposição a educação profissional e o ensino de filosofia, o trabalho e a atividade intelectual. A partir de 1960 a implementação obrigatória dos cursos técnicos de nível médio, a exclusão da filosofia do currículo básico e a predominância da pedagogia tecnicista tornavam praticamente inconciliável uma educação básica profissionalizante que mantivesse um caráter crítico sobre a realidade.

A partir de 2016, presenciamos muitos elementos comuns ao período acima citado. Igualmente estamos diante um contexto político conturbado (ao qual muitos caracterizam o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff como um Golpe Político), presenciamos novamente a implementação obrigatória da educação profissional no nível médio e, além disso, por pouco não vemos a exclusão em definitivo da filosofia do currículo elementar (apesar de ter perdido o status curricular). Entretanto, no campo educacional, não podemos igualar acriticamente o contexto atual com o período ditatorial que, apesar de terem suas semelhanças, são contextos totalmente diferentes.

A análise do contexto atual e a proposta de alternativas para a permanência da filosofia no ensino médio torna necessária, em primeiro lugar, afastar (ainda que temporariamente) a postura que busca tornar inconciliável uma relação produtiva e interdependente entre filosofia e educação profissional. Para tanto, buscar as razões históricas e filosóficas dessa visão de incomunicabilidade entre educação profissional

e filosofia se torna nosso primeiro objetivo neste trabalho, quando analisaremos a oposição entre trabalho e educação, entre atividade manual e atividade intelectual.

Um segundo objetivo do trabalho se volta para possibilidade de conciliação entre filosofia e educação profissional, isto através do resgate do conceito de trabalho como princípio educativo. Esta proposta entre conciliar a crítica do pensamento filosófico com o trabalho técnico pode ser pensada a partir de uma experiência que apesar de estar presente em todo o país, representa um modelo adotado pela minoria das instituições públicas de educação. Referimo-nos, aqui, da proposta do Ensino Médio Integrado (EMI), implementado majoritariamente pelos Institutos Federais de Educação (IF's).

Desde o período da redemocratização do país, especialmente nos últimos anos com a estruturação Rede Federal de Educação Profissional (composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pelo Colégio Dom Pedro II), instituída em 2008 pela Lei 11.892, temos uma nova proposta de educação profissional que se distancia em muito da pedagogia tecnicista dos anos 1970 e que torna a filosofia como fundamento para uma educação pelo e para o trabalho.

Assim, nesse segundo momento, o objetivo será pensar o ensino de filosofia na educação profissional tendo por base a experiência do Ensino Médio Integrado (EMI), cuja fundamentação se dá na pedagogia histórico-crítico que busca uma formação integral (omnilateral para usar uma expressão de Gramsci). Em termos teóricos, essa proposta de ensino médio que torna imprescindível uma educação filosófica está fundamentada na Filosofia da Práxis, cuja relação teoria e prática são indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, buscaremos pensar os lugares que a filosofia poderá ocupar diante da educação profissional. O objetivo é apontar relações entre a educação intelectual (filosófica) e a educação manual (técnica), demonstrando a imprescindibilidade de uma para com a outra. Nosso terceiro objetivo é apresentar uma proposta de ensino de filosofia no ensino médio profissional tendo por base uma de uma questão bem específica: o que é um computador? E, qual a relação entre mente humana e o processamento de dados computacionais?

CAPÍTULO 1 – DUALISMOS ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, nosso objetivo é repensar as relações entre a educação filosófica e a educação profissional com base no binômio trabalho e educação. Ao longo da história do pensamento ocidental, torna-se possível perceber relações de aproximação e, principalmente, de distanciamentos entre a atividade intelectual e a atividade manual que produz como corolário a separação entre a filosofia (teoria) e o trabalho (ação).

Com base em uma pesquisa bibliográfica, apontaremos, em um primeiro momento, alguns desses traços históricos para, em um segundo momento, analisar algumas políticas educacionais brasileiras que majoritariamente criaram oposição entre a filosofia e a formação técnica. Nosso intuito, neste trabalho, não é esgotar as perspectivas históricas e teóricas sobre as relações entre filosofia e educação profissional.

Ao contrário, ao concentrarmos nossa análise no pensamento platônico e em algumas estruturas educacionais brasileiras, buscamos reunir elementos que permitam perceber que a separação entre filosofia e educação profissional não depende, exclusivamente, de uma determinação. Mais que isso, essa relação de exclusão decorre de uma postura filosófica e política quanto aos processos formativos.

Esperamos que ao final desse capítulo possamos concluir que o ensino de filosofia no ensino técnico de nível médio também prescinde de uma postura filosófica que permita integrar a educação técnico-profissional com o pensamento crítico e reflexivo da filosofia. A educação integral, nesse sentido, não diz respeito ao tempo em que os estudantes permanecem na escola, mas se refere a uma proposta pedagógica que considera a integralidade tanto dos educandos quanto dos educadores.

Teoria *versus* prática: uma concepção filosófica

A oposição com que muitas vezes é caracterizada as possíveis relações entre filosofia e a formação técnica não é aleatória. Ao contrário, ela possui concepções históricas e teóricas bem definidas. Indicar tais concepções, ainda que de forma não exaustiva, é nosso objetivo nesse capítulo. Pois somente com a consciência sobre os

fundamentos históricos e filosóficos que excluíram a filosofia da formação técnico-profissional é que se torna possível, em um segundo momento, pensar relações de aproximação e integração entre esses dois campos.

Ao abordar a relação entre trabalho e educação, para Bernard Charlot muitos já consideraram que “O trabalho nessa terra é um castigo, uma maldição. Essa ideia não é especificamente cristã; encontra-se também na filosofia grega, outro pilar do pensamento ocidental” (CHARLOT, 2013, p. 66). Destacando, aqui, a perspectiva platônica, torna-se possível demonstrar uma hierarquização ontológica na qual coisas sensíveis possuem um caráter inferior, enquanto que o pensamento um status superior.

Essa hierarquização, bem retratada na *Alegoria da Caverna*, que faz oposição entre o “mundo sensível” e o “mundo inteligível”, acaba repercutindo na divisão e categorização dos indivíduos em grupos socialmente desiguais, pois também hierarquizados. Platão ao analisar o papel de cada cidadão, o faz considerando a formação da alma de cada um dos integrantes da *polis*. Grosso modo, no pensamento platônico

Há três partes na alma e cada uma pode ser relacionada a uma classe de cidadãos: a razão, isto é, a sabedoria, caracteriza o rei, que deve ser filósofo; o ânimo, ou seja, a coragem, a vontade, define os guerreiros, a quem incumbe defender a cidade; o apetite, o desejo, caracteriza os artesãos e comerciantes, encarregados do trabalho material, utilitário. (CHARLOT, 2013, p. 66).

A classificação dos indivíduos a partir de uma teoria da alma¹ cria uma oposição entre àqueles que deveriam se dedicar às coisas práticas, do mundo, e os que deveriam se dedicar às atividades teóricas, ao pensamento e a filosofia. Conforme aponta Platão, ao reproduzir um diálogo entre Glauco e Sócrates, n’ *A República*:

Sócrates: É neste sentido que eu diferencio, de um lado, os que amam os espetáculos, as artes e são *homens práticos*; e, de outro, aqueles a quem nos referimos no nosso discurso, os únicos a quem com razão podemos denominar filósofo. (PLATÃO, s.d., p. 241).

A divisão dos cidadãos da *polis* entre os filósofos e os *homens práticos*, faz com que papéis distintos sejam desempenhados por eles. Enquanto que aos *homens*

¹ Ainda no diálogo com Glauco, Sócrates afirma: “[...] o deus que vos formou misturou ouro na composição daqueles de entre vós que são capazes de comandar: por isso são os mais preciosos. Misturou prata na composição dos auxiliares; ferro e bronze na dos Lavradores e na dos outros artesãos”. (Platão, s.d, p. 146). Essa divisão entre almas de ouro, de bronze e de prata ficou conhecida como a teoria tripartite da alma no pensamento platônico, sendo utilizada para explicar a diferenciação entre as diferentes funções que cada cidadão deveria exercer na cidade.

práticos caberia o trabalho manual, o contato com as coisas sensíveis e a produção de coisas materiais. Diversamente, ao filósofo caberia o trabalho intelectual e filosófico, entendida aqui como libertação da alma do mundo sensível e como acesso ao “mundo das ideias”. “Por conseguinte, a quem é educado não cabe trabalhar, pelo menos no sentido comum da palavra” (CHARLOT, 2013, p. 67).

É justamente no contexto da Grécia Antiga, que pregava uma incompatibilidade entre estudo e trabalho, que temos os primeiros processos de institucionalização da educação. Sobre este contexto, afirma Saviani (2007, p. 155):

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego *scholé* e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. (Saviani 2007, p. 155).

Além da concepção filosófica de Platão, outro fator que possibilitou a distanciamento entre a educação institucionalizada nas *scholés* gregas e trabalho, desenvolvido pelos escravos, trata da dimensão político e econômica já presente naquela época. Um exemplo desse tipo de relação é observado na análise sobre a origem da divisão entre trabalho e educação realizada por Saviani nos seguintes termos:

A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. [...]. Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. [...]. A primeira modalidade de educação deu origem à escola (SAVIANI, 2007, p. 155).

Conforme esse autor, a origem da escola nos remete à uma divisão social (do trabalho e de classes), sendo ela voltada, inicialmente, para atender somente à elite e aos governantes. À classe dominada, por sua vez, caberia (quando necessário) uma instrução pelo e para o trabalho. “Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual” (SAVIANI, 2007, p. 157). Dualidade já presente na filosofia antiga que opunha os filósofos dos *homens práticos*.

Não pretendemos afirmar, assim, que os escravos, responsáveis pelos trabalhos manuais na Grécia não eram educados, no sentido de serem treinados ou

instruídos para desenvolverem determinadas ações. O que buscamos evidenciar eram as diferentes formas de educação que foram sendo implementadas nessa divisão social de classes.

Enquanto que aos escravos, e mais tarde aos trabalhadores, se desenvolvia uma educação para o trabalho e no próprio trabalho (processo conhecido pela máxima *aprender fazendo*); aos homens livres, que se dedicavam à filosofia, o processo educacional era institucionalizado, caracterizado pelo *diálogo* entre diferentes ideias.

Nessa perspectiva dualista é que vai se configurar a própria diferenciação entre *logos* e *techné*, entre a teoria e a prática. Conforme propõe Vasquez (1977, p. 20):

Tanto para Platão como para Aristóteles, o homem só se realiza verdadeiramente na vida teórica. Portanto, a negação das relações entre teoria e prática [...] provém, no pensamento grego, de uma concepção de homem como ser racional ou teórico por excelência. (VASQUEZ, 1977, p. 20).

Neste viés, desenvolveu-se a concepção de que aqueles dedicados às atividades manuais e a execução de ordens não caberia o acesso à educação formal, pois apenas deveriam *saber-fazer*. Por outro lado, conforme proposto por Platão, caberia aos dirigentes e aos governantes o acesso à educação formal, intelectual e teórica².

Essas diferentes dualidades entre trabalho e educação, teoria e prática, *logos* e *techné*, governantes e governados, atividade intelectual e atividades manual vão sendo mantidas, com suas variações, no decorrer da história. Sem querer esgotar como se dá a permanência dessas dualidades, mas uma vez tendo apontado essa questão de fundo, passaremos a uma reflexão de como essas dicotomias adentraram ao sistema educacional brasileiro.

² “Sócrates: Enquanto os filósofos não forem reis nas cidades, ou aqueles que hoje denominamos reis e soberanos não forem verdadeira e seriamente filósofos, *enquanto o poder político e a filosofia não convergirem num mesmo indivíduo*, enquanto os muitos caracteres que atualmente perseguem um ou outro destes objetivos de modo exclusivo não forem impedidos de agir assim, não terão fim, meu caro Glauco, os males das cidades, nem, conforme julgo, os do gênero humano, e jamais a cidade que nós descrevemos será edificada” (PLATÃO, s.d., p 237).

A reprodução da dualidade educacional no Brasil

Transportando as concepções de educação e trabalho acima brevemente esboçadas para um outro tempo e lugar, veremos que na época do Brasil Colônia, a educação formal era realizada somente pelos filhos homens dos senhores e proprietários de terra, os quais eram enviados à Portugal para obterem seus estudos.

A inexistência de um investimento em educação no Brasil ocorria porque a Corte Portuguesa desencorajava a criação de instituições educacionais no Brasil, temendo que com isso a relação de dependência da colônia em relação à província fosse enfraquecida (MORAIS, 2011, p. 53). Assim, “um dos males produzidos pelo latifúndio escravocrata foi a negação do acesso à educação para a maior parte das pessoas que viviam no Brasil: os escravos negros”, além dos indígenas e camponeses (GONÇALVES, 2011, p. 15-16).

As primeiras instituições educacionais implementadas pelo Estado vieram ocorrer somente em 1827, após a instalação da Família Real em terras brasileiras. Temos como marco histórico a criação das Academias de Direito em São Paulo e Olinda, que buscava concretizar um projeto de construção do Estado Nacional Brasileiro, político e administrativamente autônomo.

A partir da Independência do Brasil, em 1822, “O Estado Nacional necessitava de operadores da burocracia que dominassem, minimamente, as minúcias legais, e de agentes que, em sua atuação, pudessem fortalecer a autonomia em relação à antiga metrópole portuguesa” (MORAIS, 2011, p. 55). Com isso, os cursos de Direito, seguidos pelos de Medicina e Engenharias, se instituíram no Brasil como o objetivo de estabelecer uma nova ordem de poder, independente de Portugal, e que pudesse auxiliar no governo autônomo do país.

Semelhante ao processo ocorrido na *polis* grega, a institucionalização da educação no Brasil foi pensada para a classe dirigente e governante do país. Entretanto, a atenção dada aos cursos superiores não minimizou o descaso com a educação básica. Nesse período, a responsabilidade sobre educação básica era conferida para as províncias, que sem estrutura orçamentária e administrativa, impulsionou o ensino classista com o incentivo à criação de colégios secundaristas pela iniciativa privada (GONÇALVES, 2011, p. 18).

As classes operárias que viviam tanto no campo quanto nas cidades estavam excluídas duplamente do acesso à educação formal: primeiro porque não possuíam

possibilidade de pagar pelos estudos; segundo, porque diante da necessidade de trabalhar a fim de auxiliarem suas famílias, não dispunham tempo livre para estudar.

Dessa estrutura educacional implementada no Brasil, torna-se perceptível a manutenção de uma dualidade entre educação formal para dirigentes e a não-educação ou uma educação instrumental voltada aos trabalhadores. Reitera-se, com isso, o entendimento da escola como espaço para a atividade intelectual enquanto que o trabalho prático ficaria excluído desses ambientes formais de educação. Em apertada síntese,

a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. (Saviani, 2007, p. 157).

No Brasil, essa configuração socio-educacional passou a se alterar com a Proclamação da República em 1889. Além disso, a passagem da produção do açúcar para a produção cafeeira e industrial, que introduziu novos meios de produção, passou-se a requerer novas técnicas e capacidades para o mercado de trabalho (o qual já não estava apto a formar sozinho seus próprios trabalhadores). A articulação entre capitalismo, modernização e industrialização alterou as estruturas sociais e, por consequência, a formação dos indivíduos:

O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação profissional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (Saviani, 2007, p. 157).

A escola assume, assim, uma relação com o mundo da produção para formar os profissionais necessários. A consequência disso foi que “o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais” (SAVIANI, 2007, p. 159). Configurava-se, com isso, dois campos distintos dentro das instituições de ensino:

aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159).

A estrutura criada no ensino fundamental e básico tornou possível manter no Brasil dois sistemas paralelos de formação educacional: de um lado, um projeto

educacional que busca acomodar os sujeitos à realidade presente, preparando-os tecnicamente para o mercado de trabalho. E, de outro lado, uma formação geral e humanista para os filhos das classes dirigentes.

O trabalho, mais especificamente a capacitação ao exercício de uma profissão, era o objetivo teleológico da formação técnica propiciada pelas instituições públicas. A proposta de uma educação transformadora não se colocava até então. Inviabilizava-se um projeto educacional que teria por objetivo a transformação da realidade nas quais os sujeitos estavam envolvidos. Por isso, nesse contexto, o trabalho ainda não era visto como princípio educativo, pois não era tido como *instrumento* de transformação dos sujeitos e do mundo que os circunda (ARAÚJO, RODRIGUES, 2010, p. 51).

Esse dualismo educacional se fundamentava na própria “divisão social do trabalho que separa o trabalho intelectual do trabalho corporal” (ARAÚJO, RODRIGUES, 2010, p. 52). A formação disponível para os filhos das classes trabalhadores se pautou, essencialmente, em valores advindos com a industrialização, principalmente o individualismo, sequer habilitando o sujeito em uma qualificação que “lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero ‘empregável’ disponível ao mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração” (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

O advento da industrialização e, por conseguinte, o do capitalismo, fizeram alterar as estruturas sociais e educacionais. Os valores que passaram a fundamentar a organização social foi alterado, não era mais a atividade puramente intelectual e o acesso ao “mundo das Ideias” que importava, e sim o acesso aos meios de produção e a acumulação de bens materiais. Com isso, “à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2007, p. 195).

No Brasil, o processo de industrialização ocorreu, principalmente, a partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. “É nesse momento que no Brasil se fortalece a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras” (MOURA, 2007, p. 8). Para a educação, os anos que se seguiram seriam significativos. Ainda em 1930 foi criado pela primeira vez o Ministério da Educação e Saúde Pública; e, em 1931, criou-se o Conselho Nacional de Educação, procedendo-

se uma reforma educacional que organizaria o ensino secundário e o ensino comercial (MOURA, 2007).

Nesse contexto, ganha força o movimento dos Pioneiros pela Educação Nova, que através do Manifesto de 1932, assumiam “a perspectiva de uma escola democrática que pudesse proporcionar oportunidades para todos, tanto no que dizia respeito a uma cultura geral, como na possibilidade de especializações” (MOURA, 2007, p. 7). O debate de um acesso democrático à educação chegou a ganhar força quando da elaboração da Constituição de 1934, principalmente através da V Conferência Nacional de Educação, realizada em 1933.

Como resultado, tivemos o início de uma política educacional para traçar as diretrizes nacionais e a fixação de um plano nacional de educação. Destaca-se que nesse contexto, no sistema educacional, “uma característica se manteve constante: o interesse pela educação rural e pelo ensino técnico-profissional” (PAIVA, 1985, p. 115), dado o interesse do governo em qualificar mão-de-obra para que o país pudesse se desenvolver e competir economicamente em âmbito internacional.

Entretanto, apesar da ampliação do acesso à educação formal, buscando incluir nas instituições educacionais a classe trabalhadora, é preciso reconhecer que este processo tinha objetivos utilitaristas: formação de mão de obra que pudesse atuar no processo produtivo. Surgia, assim, os

cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. (Saviani, 2007, p. 159).

Apesar dos investimentos na educação básica, os dualismos estruturais na educação se mantiveram: de um lado, criavam-se as escolas destinadas à elite, com formação em letras, ciências e artes. De outro, as escolas às classes populares, com fins de instrução profissional e conteúdos técnicos para operar as máquinas das fábricas.

Mantinha-se, assim, em outros termos, a divisão social dos homens em dois grandes campos de formação:

aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Sem querer esgotar a descrição das condições em que essa dualidade educacional se manteve na história da educação brasileira, não podemos deixar de mencionar dois momentos em que a dualidade é reafirmada, principalmente pela imposição da formação técnico-profissional e sua errônea oposição com a formação geral e filosófica: trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1971, no contexto de Ditadura Militar, e da recente Reforma do Ensino Médio, após o *impeachment* de Dilma Rousseff da Presidência da República, que encerrou um ciclo do governo do Partido dos Trabalhadores.

Com o Golpe Militar de 1964 e seu projeto desenvolvimentista, a educação, novamente, surge como tema prioritário para a progresso do país e novas alterações são realizadas nas estruturas educacionais. Em 1971, ocorre uma Reforma da Educação Básica, tornando obrigatória a educação técnica profissionalizante para todo o ensino médio. Com a Lei n. 5.692/1971, o governo ditatorial sistematizou a educação básica em 1º grau, que passou a englobar os estudos primários e o ginásial, e o 2º grau, de três anos, sendo obrigatória a educação profissionalizante para todos os estudantes desse segundo ciclo.

Desse contexto, dois fatores, em conjunto, foram determinantes para que se estabelecesse a compulsoriedade do ensino técnico no ensino médio: a primeira, a necessidade de se produzir mão-de-obra para a massiva industrialização do país que ficou historicamente conhecido como o “milagre econômico”; a segunda era o fato de que com o ensino médio técnico, em tese, era possível capacitar os jovens para o mercado de trabalho e, com isso, minimizar as demandas de acesso ao ensino superior (MOURA, 2007, p. 11).

Frisa-se que não apenas as estruturas educacionais se alteraram, mas os próprios princípios pedagógicos. Com a chegada das empresas multinacionais no país, o próprio modelo organizacional dessas empresas era, paulatinamente, introduzido nos ambientes escolares. Conforme sintetiza Saviani (2013, p. 367-368) em sua *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*:

Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no

campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”. (SAVIANI, 2013, p. 367-368).

Ao ter como foco o adestramento do comportamento dos estudantes visando o máximo desempenho, posterior, de um comportamento no processos de produção taylorista/fordista, a pedagogia tecnicista coloca em segundo plano tanto o professor quanto o alunos, e coloca no centro os meios produtivos e pedagógicos. Em outros termos,

Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação era invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. (SAVIANI, 2013, p. 381).

Ao objetivar o estudante/trabalhador e fazê-lo se adaptar aos meios pedagógicos e produtivos, as disciplinas de filosofia e sociologia, que por sua própria natureza produziram reflexões e críticas à realidade, foram excluídas do processo de ensino. Não obstante, a tentativa de implementação do ensino técnico nas escolas públicas foi desastrosa, isso porque, “de forma incoerente com esse discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros” (MOURA, 2007, p. 13.)

Com isso, os estudantes das escolas públicas tinham acesso a uma educação claudicante, vez que não oferecia os conhecimentos de uma formação geral, mas tão somente os conhecimentos instrumentalizadores para um “mercado de trabalho”. Neste contexto, apesar da obrigatoriedade legal, na prática, “as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites” (MOURA, 2007, p. 12), que tinham por objetivo o acesso dos seus filhos ao ensino superior. Com a não adequação das escolas privadas ao impositivo da lei, procedeu-se uma migração dos filhos da classe média para a escola privada, que continuava a ministrar os conteúdos gerais e humanistas, possibilitando aos que tivessem acesso a esse conteúdo o ingresso na educação superior.

Em contrapartida, esse movimento gerou uma desvalorização da escola pública, que ao tentar ofertar ensino profissional, minimizava a educação geral e também não possuía recursos para ofertar com qualidade as disciplinas técnicas. Essa situação durante o regime militar reforçou a lógica dualista entre a educação

básica e educação profissional, entre educação pública e a privada, entre a educação básica e a educação superior, e, principalmente, entre educação geral e filosófica e a educação profissional (MOURA, 2007, p. 14).

No contexto de Ditadura Militar, a acentuada ênfase no “ensino técnico”, implementado obrigatoriamente na educação pública de nível básico, bem como a valorização das escolas particulares (que somente tinham acesso aqueles que minimamente podiam pagar pelos estudos), acentuaram tanto a divisão entre uma educação voltada àqueles que já detinham uma condição econômica elevada e àqueles que ficavam submetidos às políticas estatais. Além disso, a política do governo militar reforçou a dicotomia entre aqueles que poderiam acessar ao ensino superior e aqueles que, no máximo, deveriam se satisfazer com um ensino técnico que garantisse alguma colocação no “mercado de trabalho”.

Em detrimento de todas as conquistas educacionais obtidas no processo de redemocratização³ e reatualizando a proposta de 1971, recentemente foi publicada a Lei 13.415 de fevereiro de 2017, também conhecida como a lei do *Novo Ensino Médio*. A principal característica entre a reforma de 1971 e 2017, dentre outras, é a implementação obrigatória da educação profissional nas séries finais do ensino básico.

Dentre os principais argumentos que defendem a atual reforma, podemos citar três: a necessidade de um currículo flexível e dinâmico; a valorização da autonomia do estudante que poderá escolher seu itinerário formativo; a ênfase na escola de tempo integral; e, a formação profissional como meta de autonomia profissional (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119).

Entretanto, o principal problema que se apresenta quanto essa reforma é a total ausência de um planejamento quanto às condições materiais e de recursos humanos que serão necessárias para implementação de *novo ensino médio*. Ao focar estritamente na organização curricular, como o fez a LDB de 1971, “não se discutem as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 120).

³ O segundo capítulo abordará uma outra perspectiva de educação profissional que busca superar a pedagogia tecnicista.

À exemplo de outras épocas, ao se submeter à lógica mercadológica e não de uma formação humanista e integral, essa reforma acabará por enfatizar a hierarquização social nos ambientes escolares uma vez que está comprometendo ainda mais a qualidade do ensino médio público e, de outro lado, abrindo-se ao domínio das escolas particulares sobre a educação básica, que continuarão ofertando uma formação geral e dando possibilidade ao ensino superior.

Como consequência, as escolas públicas, sob pretexto de formação profissional, colocarão à disposição do mercado mão de obra supostamente qualificada, além de impossibilitar a continuidade de formação acadêmica de seus egressos diante da precariedade com que a ensino público continuará a ser ofertado. Por isso, podemos concluir que, “A “nova” organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o País, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 120).

Não obstante ser difícil um diagnóstico acerca das consequências da atual reforma, vez que se encontra no início de sua implementação, um prognóstico permite afirmar que o objetivo é “fazer mais prático, operacional e rápidos o processo de trânsito para o mercado de trabalho dos sujeitos que cursarão o itinerário “formação técnica e profissional” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125).

Na contramão de um processo formativo integral, a flexibilização do currículo tornará a formação fragmentada e precária (pois difícil acreditar que todas as escolas públicas terão à disposição professores para atuar com propriedade nos cinco itinerários que constituíram o ensino médio⁴).

Conforme as perspectivas aqui esboças, seja na concepção platônica de educação, seja nas propostas mais recentes de reformas educacionais no Brasil (1971 e 2017), percebe-se relações de exclusão entre educação filosófica e educação profissional. A permanência das dualidades acima esboças, parece tornar impossível uma relação de integração entre filosofia e educação profissional. Talvez seja esse o motivo pelo qual, quando da atual reforma que introduziu o ensino técnico no ensino

⁴ Conforme o art. 36 da Lei 13.415/2017, a oferta do ensino médio poderá ocorrer com os seguintes itinerários: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Lembrando que não é obrigatória a oferta de todos os itinerários por uma mesma instituição, podendo ela ofertar conforme as demandas locais e, principalmente, suas condições.

médio, muitos concluíram pela imediata exclusão da filosofia do currículo da educação básica.

Não queremos negar que de fato foram e são essas as tentativas estatais. Contudo, a questão que queremos ressaltar não diz respeito a possível incompatibilidade entre a filosofia e educação técnica, o principal problema diz respeito à forma com que essas relações são feitas, mantendo-se as dualidades educacionais e a pedagogia tecnicista, cuja consequência acaba sendo relações de exclusão entre esses dois campos.

Não se conformando com as reformas atuais que buscam manter as dualidades educacionais e sociais, mas principalmente não querendo reiterar uma incompatibilidade entre filosofia e educação técnico-profissional, buscaremos apresentar no próximo capítulo uma proposta de educação integral que busca, justamente, relacionar de forma complementar a educação técnica com a educação filosófica. Referimo-nos ao Ensino Médio Integral (EMI) implementado em diversas instituições públicas estaduais e municipais, mas que se expandiu efetivamente a partir de 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, e que hoje se vê ameaça pelas atuais reformas educacionais.

CAPÍTULO 2 - FILOSOFIA & EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTEGRAÇÃO

Assim como no capítulo anterior, nesta parte do trabalho buscaremos identificar fundamentos históricos e filosóficos na relação entre filosofia e educação profissional. Entretanto, diferentemente da reflexão acima, neste momento o objetivo é apontar relações de integração entre a educação técnico-profissional e a educação filosófica. Para tanto, nos servirá como marco teórico a Filosofia da *Práxis*, em especial com as contribuições de Marx e Gramsci.

Além disso, como contraponto histórico e político, descreveremos a experiência do Ensino Médio Integral e Integrado implementado, nos últimos anos, em diversas escolas estaduais, mas principalmente nos Institutos Federais de Educação que foram criados a partir de 2008.

O intento desse capítulo, é, em primeiro, demonstrar a possibilidade de integração entre filosofia e educação profissional, além de apontar para experiências institucionais que já implementaram essa integração e obtiveram bons resultados acadêmicos⁵.

A reflexão esboçada neste capítulo, ainda, dará suporte para a proposta pedagógica que iremos sugerir no terceiro capítulo deste trabalho. Com base em um ensino médio integrador, apresentaremos uma sequência didática como alternativa para implementação e permanência da educação filosófica no ensino básico.

Teoria & prática: a proposta da Filosofia da Praxis

Observamos que tanto na perspectiva platônica quanto nas políticas públicas implementadas no Brasil, manteve-se a permanência da dualidade na educação. De forma geral, a uns poucos era conferida uma educação geral (ciência, letras e artes) que buscava formar os dirigentes e governantes; enquanto que de outro lado, a muitos era dada uma formação instrumental que buscava preparar mão de obra para o mercado de trabalho.

⁵ Em sua crítica à atual reforma do ensino médio, Dante Moura e Domingos Lima Filho (2017), apontam experiências públicas positivas por meio do ensino médio integrado (EMI). Para esses autores, “indicadores de avaliação educacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), evidenciaram que os alunos dessas escolas obtiveram médias superiores às nacionais e, em alguns casos, às de alunos de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (MOURA, LIMA FILHO, 2017, p. 120).

O trabalho, nesta perspectiva, era entendido por oposição à formação intelectual e a educação institucionalizada das escolas. Era o trabalho determinado economicamente e auferido monetariamente. O fundamento antropológico, rememorando as máximas gregas, era de que o ser humano era um animal racional ou mesmo um animal político. Em contrapartida, o trabalho era visto como degradante e por vezes desumanizador; apesar de, contraditoriamente, ser a ocupação da maioria dos indivíduos.

Na contramão desse entendimento, que opunha educação e trabalho, queremos abordar a perspectiva marxista e gramsciana de uma filosofia da praxis na qual o trabalho é recuperado como fundamento do “ser humano” e, por isso, também se torna fundamento dos processos formativos. Segundo Charlot (2013, p. 70):

[...] nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, escritos em 1844, o trabalho é o fundamento da espécie humana. Essa ideia é essencial por ser a base do materialismo dialético e histórico. [...] o fundamento não é a própria matéria, é trabalho, pelo qual o homem transforma a matéria. (CHARLOT, 2013, p. 70).

O objetivo dessa proposta não é negar a teoria ou a dimensão intelectual, ao contrário, é demonstrar a indissociabilidade da ação e da prática que se relacionam dialeticamente. Compreende-se que é pelo trabalho se torna possível conjugar teoria e prática, pois é pela atividade transformadora que o puro pensamento pode ser concretizado.

Por isso, a *práxis* é compreendida como processo dialético entre teoria e ação, é relação interdependente entre atividade intelectual e atividade manual. Assim, “*práxis* é esse processo pelo qual o homem transforma a natureza e, nessa ação, se transforma a si mesmo” (CHARLOT, 2013, p. 70). Na mesma perspectiva,

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que *a essência do homem é o trabalho*. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. *O que o homem é, é-o pelo trabalho*. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI 2007, p. 154, grifo nosso).

Reafirmamos que ao trazer o trabalho para o centro da existência humana, não queremos negar a dimensão teórica e a intelectualidade própria do ser humano. Ao contrário, a reafirmamos em outros termos, na sua efetividade dada pela ação

humana e pelo trabalho. Ao invés de negar o trabalho e exaltar a racionalidade, buscamos reafirmar a racionalidade pelo trabalho. Neste sentido, entendemos que

Marx inverte o mundo de Platão: o trabalho deixa de ser o grau mais baixo da situação humana e vira o fundamento da humanidade; a natureza deixa de ser o que afasta o espírito das Ideias de Bem, de Bom e de Belo e torna-se a protagonista do homem na sua construção de si e de uma natureza humanizada; *a educação já não se opõe ao trabalho, mas o supõe.* (CHARLOT, 2013, p. 71, grifo nosso).

Obviamente não estamos restringindo o trabalho à categoria de assalariado. Ao contrário, o trabalho aqui é entendido com ação humana que transforma a realidade que nos cerca, e não apenas as atividades institucionalmente reguladas e controladas. A alienação do trabalho nos termos mercantis pode, inclusive, colocar em questão a autonomia do sujeito, sendo este um dos objetivos do trabalho.

Sobre essa questão, descreve Charlot (2013, p. 71):

O trabalho na sua fora socioeconômica real, quer seja na época de Marx, quer seja na nossa, é um trabalho dominado, alienado. Pode esse trabalho ser a base da educação? Embora o trabalho seja a fonte de criação, de liberdade, de dignidade e da própria humanidade, as formas socioeconômicas reais do trabalho fazem com que ele permaneça, pelo menos, um problema e, às vezes, uma maldição (CHARLOT, 2013, p. 71).

Diante disso, a compreensão de trabalho que aqui adotamos extrapola o aspecto econômico e é aqui compreendida como ação humana feita de forma autônoma e consciente. Nas palavras de Marise Ramos

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. (RAMOS, s.d., p. 4).

Recuperar o trabalho como princípio educativo⁶ é reconhecer que muito além de uma formação tradicional em sua forma escolar institucionalizada, na qual o professor *transmite* conhecimento (ou meras informações) aos alunos, é possível uma

⁶ Segundo Ramos (s.d., p. 4): “Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social”.

formação humanizadora pelo e para o trabalho. Além de se reconhecer que a educação, a formação humana, inicia muito antes do processo de escolarização e se expande para além dos ambientes escolares, ou seja, também se dá nos momentos em que o indivíduo media seu ser com a natureza através das mais variadas atividades que desempenha.

Nesta perspectiva, é por meio do trabalho que poderá se propor uma formação integral e integrada. Integral, aqui, não no sentido de tempo integral, na qual os sujeitos permaneceriam o dia inteiro nas escolas. Mas sim, integral no sentido de considerar os sujeitos em sua integralidade, nas suas mais variadas dimensões, como um todo e não apenas na expressão de sua intelectualidade. E integrada na perspectiva de interdependência entre o conhecimento geral e o conhecimento específico, a formação intelectual e a formação manual, a educação filosófica e a educação profissional, entre a teoria e a prática.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 3).

Essa proposta de formação integrada, na esteira de Marx e Gramsci, leva a proposta de uma escola unitária que tem por objetivo a formação omnilateral dos indivíduos. Assim, buscando refletir sobre o que seria uma formação integral ou omnilateral (nos termos gramscinianos), passaremos a refletir sobre a implementação do Ensino Médio Integrado e Integral (EMI) que se desenvolveu nos últimos anos, em especial com a implementação da Rede Federal de Educação Profissional.

A proposta de formação integral

Considerando os pressupostos da Filosofia da Práxis, que reconhece o trabalho como princípio educativo e fundamental para a relação dialética entre teoria e prática, buscaremos, nesta parte desse capítulo, aprofundar a discussão sobre a educação integral dos sujeitos e a centralidade do ensino de filosofia nessa proposta.

Além da superação de uma pedagogia tecnicista, a filosofia se torna essencial para uma proposta de formação integral e integrada, pois fornece concepções teóricas e antropológicas para a educação.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o *direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política*. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85, grifo nosso).

Observamos que a proposta de formação integrada e integral vai de encontro à perspectiva filosófica e às dualidades históricas esboçadas no capítulo primeiro deste trabalho. Formar integralmente é superar as dicotomias educacionais e a divisão dos indivíduos para pensar uma formação geral e humana para todos, independentemente de seu lugar social. Ainda, observamos que a formação integral se opõe com veemência à atual configuração do ensino médio, por itinerários formativos. Ao invés de fragmentar o currículo do ensino médio, uma formação integral visa uma formação geral e sólida, cumprindo, com isso, a finalidade do ensino médio como etapa final da educação básica.

Segundo Moura e Lima Filho (2017), atualmente é o Ensino Médio Integrado (EMI) a proposta mais adequada para se pensar a formação humana integral, pois alia o conhecimento técnico com as bases teóricas que o sustentam. Segundo esses autores,

A concepção de EMI remete ao mesmo tempo ao sentido de compreender como unidade a relação das partes no seu todo, a relação entre os diversos conhecimentos, quebrando falsas dicotomias como as que se referem ao geral e ao específico, bem como a integração entre agir e conhecer, teoria e prática. (MOURA, LIMA FILHO, 2017, p. 123).

Uma educação profissional, neste contexto, não pretende negar e nem pode negar a dimensão teórica, querendo enfatizar apenas a técnica. Ao contrário, inspirados na proposta de uma *escola unitária*, conforme defendido por Gramsci, o que propomos não é “uma escola de curta duração, precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas, preciso e submisso” (NOSELLA, AZEVEDO, 2012, p. 27). A proposta que se busca alcançar é

de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1975b, p. 1531 apud NOSELLA, AZEVEDO, 2012, p. 27).

Entretanto, são poucas ainda as experiências institucionais que buscaram efetivar essa escola unitária. De uma forma geral, “o que assistimos hoje, no âmbito das reformas e das propostas educacionais, é exatamente a esse retrocesso: ampla apologia do ensino profissional da dualidade, inclusive administrativa e formal, do ensino médio” (NOSELLA, AZEVEDO, 2012, p. 32). Até então, era possível posicionar de um lado o ensino médio entregue às Secretarias Estaduais de Educação que, apesar dos recursos escassos, pretendiam uma formação geral, e, de outro lado, o “Sistema S” destinado estritamente a uma formação educacional.

Se a primeira vista a atual reforma do ensino médio parece buscar romper com essa dicotomia e aliar formação básica com educação profissional, na prática, ela se apresenta como um retrocesso, pois substitui a formação geral pela formação técnica e não as integra. Há, evidentemente, uma redução do currículo de formação geral em favor da implementação de um ensino técnico aligeirado e operacional atendendo a fins econômicos.

Diante disso, torna-se necessário a reivindicação pela permanência e ampliação das escolas de formação integral e integrada. Para tanto, é possível se basear nas experiências positivas obtidas por instituições públicas de educação integral, como tem sido o caso dos Institutos Federais, e da Rede Federal de Educação Profissional como um todo, criada pela lei 11.892 de 2008. A formação dessa rede possibilitou a interiorização da educação profissional e sua verticalização, visto que a oferta de cursos atende desde a educação básica até a pós-graduação com cursos de mestrados e doutorados.

Evidente que estamos falando, aqui, de um caso bem específico, da educação básica de nível médio federal, ou seja, educação diretamente financiada pela União. A Rede Federal conta com recursos muito diversos dos Estados e Municípios. Contudo, não é nosso objetivo aqui discutir o financiamento educacional, sob pena de tornar o trabalho infundável. Nosso objetivo, é, na contramão de algumas tentativas governamentais, demonstrar que é possível sim ofertar educação pública de qualidade.

No entanto, o interesse de determinados grupos sociais em reafirmar a crise na educação pública, alegando baixa qualidade, não é fortuito e busca, de outra banda, apontar para a privatização da educação. Tentativas como essas podem ser identificadas quando, por exemplo, justamente no período de discussão sobre a implementação da reforma do ensino médio, o MEC não divulgou as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) obtidas pelos alunos da Rede Federal de Educação Profissional nas provas de 2016. Esse “esquecimento institucional” gerou revolta entre os educadores, uma vez que a intencionalidade em negar o êxito da educação pública federal de nível médio, vinha acompanhada do argumento do fracasso das instituições públicas de educação.

Além de “esquecer” de divulgar as notas dos alunos federais de nível médio, outra oportunidade em que o governo tentou ocultar o bom desempenho dos Institutos Federais foi na divulgação da nota do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Pisa, as escolas públicas brasileiras ficaram em 63º lugar entre 72 países. Entretanto, esse dado não pode eclipsar a educação pública de qualidade oferecida pela Rede Federal. Conforme expõe Borges (2016),

Se a rede federal de ensino fosse um país, em ciências [...] o “país das federais” ficaria em 11º lugar no ranking internacional, um ponto acima da tida como exemplar Coreia do Sul, que teve uma média de 516 pontos. Apesar disso, o ministro Mendonça Filho (Educação) só conseguiu discursar sobre o “fracasso retumbante” da educação brasileira, passando ao largo [...] dos bons índices apresentados pelas federais. (BORGES, 2016).

Não se trata, aqui, de afirmar um argumento tendo por base, unicamente, esses indicadores de grande escala, como os resultados do Pisa e do Enem. A qualidade educacional vai muito além do que os resultados obtidos em provas objetivas. Porém, “é contraditório que autoridades públicas e representantes do capital, que utilizam tais indicadores para fazer crítica à educação pública e apologia à privada, omitam dados altamente positivos” (MOURA, LIMA FILHO, 2017, p. 121) obtidos pelos estudantes da Rede Federal.

Nossa intenção em apresentar esses dados, é dupla: apontar que é possível oferecer educação pública de qualidade; e, que é possível integrar a educação profissional com a educação geral e humanista filosófica, sem que uma seja subsumida ou fique dependente da outra. A questão que se deve estar atento é a

forma com que essa integração está sendo feita e com vistas a atender quais interesses.

A análise de Moura sobre a reforma do ensino médio de 1971 pode ajudar a pensar a atual reforma que se busca implementar e as possíveis relações entre filosofia e educação profissional. Permitam-nos a citação da análise em sua íntegra:

Nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a *concepção curricular* que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão. Entretanto, de forma incoerente com esse discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão. Além disso, a falta de um adequado *financiamento* e de *formação de professores*, decorrente de decisão política do mesmo governo que implantou autoritariamente a reforma, contribuiu para que a profissionalização nos sistemas públicos estaduais ocorresse predominantemente em áreas em que não havia demandas por laboratórios, equipamentos, enfim por toda uma infraestrutura específica e especializada. (MOURA, 2007, p. 12-13, grifo nosso).

Nesta análise, Moura (2007) destaca três fatores que são determinantes para o sucesso o fracasso da implementação da educação profissional no nível médio: a concepção curricular, o financiamento e a formação docente. A ausência ou a precariedade de um desses pilares tende levar ao fracasso qualquer experiência educacional que busque integrar educação profissional com educação básica.

Causa espanto quando comparamos a reforma de 2017 com a reforma de 1971. Parecem repetir os mesmos erros (ou acertos, dependendo dos interesses de quem analisa!). Em relação à concepção curricular atual, a opção por itinerários formativos traz como consequência uma formação fragmentada. Em relação ao financiamento, nos deparamos com uma reforma realizada pela União Federal, mas que, sem comprometimento, repassa a execução aos Estados e Municípios, sem o devido aporte orçamentário. Por fim, em relação à formação docente, difícil imaginar que de forma abrupta seja possível capacitar profissionais para atuar nessa nova configuração curricular (e mais difícil ainda que seja possível ter professores

qualificados quando em detrimento do conhecimento acadêmico seja admitido o *notório saber*).

De toda forma, queremos destacar que não é a integração em si entre formação geral e educação profissional o principal problema à filosofia (que historicamente se vê ameaçada nessas supostas integrações). A questão que fica evidente diz respeito às formas e aos motivos que são delineados nessas relações. Isto porque, situação muito diferente da esboçada acima por Moura (2007) foi a experiência das escolas técnicas e escolas agrotécnicas, instituições que deram origem ao Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's) e que, mais recentemente, permitiram a criação da Rede Federal de Educação Profissional. A forma com que essas instituições fizeram a integração entre educação básica e educação profissional pode, nesse sentido, ser referencial para pensar a possibilidade do ensino de filosofia na educação técnico-profissional.

Essas instituições, que culminaram na criação da Rede Federal de Educação Profissional não se contentaram em oferecer uma formação para o domínio da técnica, mas buscaram ampliar o currículo e proporcionar o conhecimento sobre os fundamentos das técnicas. O objetivo dessas instituições é “o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 35).

A educação politécnica ou educação tecnológica tem por objetivo superar a dualidade entre a formação de uma cultura geral e a cultura técnico e instrumental. Configura-se, assim, como educação unitária e universal que pressupõe o conhecimento dos fundamentos das técnicas e não apenas os domínios dessa⁷. Neste sentido é que entendemos

educação politécnica como sinônimo de educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que

⁷ Ainda como utopia, a expectativa era de que a educação profissional ficasse restrita ao ensino superior. Entretanto, considerando a realidade brasileira, a maioria dos estudantes são filhos da classe trabalhadora e necessitam, infelizmente, se dedicar desde cedo ao trabalho assalariado para sustentar suas famílias, a antecipação e integração da formação profissional ao ensino médio se torna uma alternativa de passagem para “uma nova realidade”. Negar a possibilidade de integração da educação profissional na educação básica teria como consequência a negação da própria educação básica a grande parcela desses estudantes. (MOURA, 2007, p. 19).

contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho. (MOURA, 2007, p. 19).

É justamente aqui que surge a dimensão filosófica na educação profissional. Não basta o domínio da técnica, é preciso conhecer os seus fundamentos. Por isso, a educação profissional em uma concepção integral e integrada não afasta a filosofia (como o fizeram e o fazem a maioria das políticas educacionais), mas ao contrário, aproxima a filosofia da educação técnica. Para tanto, torna-se necessário “um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional” (RAMOS, s.d., p. 3).

Reconhecemos que ao antecipar a formação profissional para a educação básica, muitos são os desafios, desde o financiamento da educação até a formação docente. Entretanto, é preciso resistir a essas adversidades e buscar alternativas efetivas que possam, no dia a dia, integrar o conhecimento filosófico e o conhecimento técnico. A crítica a atual reforma de ensino precisa ser feita, entretanto, ela não pode substituir as ações efetivas dos docentes da educação básica.

Diante disso, reconhecendo a possibilidade de integração entre filosofia e educação profissional, nosso objetivo no terceiro capítulo é apresentar uma proposta de sequência didática que pode, dentro das necessidades de cada contexto escolar, ser adaptadas pelos professores de filosofia. A proposta terá como grande área a filosofia do conhecimento e buscará discutir formas de conhecer tendo por relação os processos computacionais.

CAPÍTULO 3 - A MENTE, O COMPUTADOR E O CONHECIMENTO

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática para pensar filosoficamente um tema que está presente no nosso dia a dia: o que é e com qual funcionamento um computador? Pode a nossa mente ser comparada aos processos computacionais? Se sim, o que isso implica para os processos de aprendizagem?

Ressaltamos que a proposta, em última análise, tem como fundamento a perspectiva de uma formação integral e integrada. Integrando o conhecimento profissional com o conhecimento dos fundamentos filosóficos. Ainda, integral, pois busca desenvolver uma formação geral e completa do sujeito, não restringindo a educação ao *savoir-faire*. Por isso, partimos dos pressupostos lançados no segundo capítulo desse trabalho, de que é possível a integração entre filosofia e educação profissional.

Em um primeiro momento apresentaremos uma discussão de cunho mais teórico, a partir do filósofo norte-americano Jerome Bruner, que apresenta propostas de relação entre a mente humana (cultural) e a mente computacional. Entre relações de aproximação e distanciamento, Bruner possibilita tomar um artefato que nos é próximo (o computador) para pensar processos de conhecimento.

Em um segundo momento, apresentaremos uma sequência didática que poderá ser executada, com as necessárias adaptações por professores do ensino médio, especialmente para aulas de teoria e filosofia do conhecimento. A proposta, ainda, poderá ser trabalhada de forma interdisciplinar por profissionais de outras áreas, como: física, informática, português e psicologia.

Entre a mente e computador

Para fundamentar a discussão que o professor fará em sala de aula, sugerimos um texto de Jerome Bruner. Ele foi um dos pais da “ciência cognitiva”, originada nos Estados Unidos a partir de 1940. Dedicou-se aos estudos da percepção e do pensamento, ressaltando o papel na ciência na constituição do currículo escolar norte-americano.

Em sua obra *A cultura da Educação*, Bruner destacou a importância da cultura no processo de ensino e aprendizagem, aprofundando a compreensão dos conceitos de “mente” e de “significado” (este último intimamente relacionado aos processos culturais que perpassam a experiência do indivíduo).

Em *Cultura, mente e educação*, publicado na obra *Teorias contemporâneas de aprendizagem* organizada por Knud Illeris, temos contato com duas partes do livro *A cultura da Educação* de Jerome Bruner: a primeira dedicada a pensar as relações entre cultura e computação, e a segunda dedicada a aprofundar os conceitos de uma teoria da mente.

Na primeira parte, intitulada *Computacionalismo e culturalismo*, Jerome Bruner problematiza questões sobre o funcionamento da mente humana. Para tanto, ele toma como contexto paradigmático o computacionalismo, isto é, a expansão dos sistemas informatizados de processamento de dados.

A partir de 1990, com o avanço do desenvolvimento das tecnologias computacionais, a mente humana passou a ser concebida como um dispositivo computacional, pois assim como este, ela também tinha por função primordial processar informações ao indivíduo. Diante dessa analogia, a questão que surgia era saber como o processo educacional poderia auxiliar a mente humana a desenvolver mecanismos para maximizar o processamento de dados e informações. Conformem Bruner: “Existe uma crença ampla e nada irracional de que devemos ser capazes de descobrir algo sobre como podemos ensinar aos seres humanos de maneira mais efetiva se soubermos programar computadores efetivamente” (BRUNER, 2013, p. 188).

Observamos, assim, que a relação entre aprendizado e sistemas computacionais estava muito mais em um plano de comparação, semelhança e equivalência do que em uma proposta de tornar as ferramentas computacionais em instrumentos que pudessem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem (como outrora foram e ainda são observados os livros). Enquanto hoje os livros são enquadrados como instrumentos pedagógicos, os computadores eram tidos como parâmetros desejáveis de processamento de informações pela mente e, por consequência, de conhecimento. Conforme sintetiza Bruner (2013, p. 189), a questão era saber “se a visão computacional da mente oferece uma noção suficientemente adequada de como ela funciona para orientar nossas tentativas de ‘educá-la’”.

Como fator diacrítico à essa questão de analogia entre a mente humana e o computador, Bruner destaca a natureza cultural da mente. Para o autor, “a mente não poderia existir sem a cultura”. E falar de cultura neste contexto de processamento de informações é falar de significados socialmente construídos acerca dos dados passíveis de processamento pela mente.

A realidade que cerca os sujeitos é representada (e talvez mesmo construída) pelo simbolismo partilhado entre os sujeitos. A cultura, neste contexto, é por essência a produtora de significados às coisas que nos cercam. Conforme destaca Bruner (2013, p. 189), “Embora os significados estejam “na mente”, eles têm suas origens e sua significância na cultura em que são criados”. Diante da ênfase no papel da cultura para o processo educacional, Bruner deixa claro o problema central de não se poder equivaler a mente humana à um computador (ou HD).

Enquanto no computador o processamento de dados ocorre após um campo léxico delimitado no qual os dados poderão ser inseridos, na mente humano há um campo “contéxico” que implicará em infinitas possibilidades de interpretações, compreensões e processamentos das informações pelos sujeitos. Em outros termos, a diferença crucial que marca o processamento humano de informações e o processamento maquínico e não humano dos computadores é, justamente, a cultura.

Em específico às práticas pedagógicas que podemos adotar no processo educacional, a análise de Bruner sobre a concepção computacional e a concepção cultural da mente se torna relevante a medida que o autor demonstra que a depender da concepção de mente (cultural ou computacional) que adotamos é que poderemos desenvolver nossas práticas educacionais. Por exemplo, ao adotarmos uma concepção computacional de mente, certamente nossas práticas educacionais estarão focadas no processo de memorização, processamento e automatização das informações, objetivismo e na fixação prévias de categorias e conceitos.

Diversamente, quando se adota uma concepção cultural da mente, destacam-se os aspectos subjetivos do processamento das informações, as interpretações sobre a realidade, a sensibilidade do sujeito e, principalmente, os processos de significação das práticas sociais. A infinita capacidade da mente cultural em criar significados demonstra, assim, as limitações dos processamentos de dados da mente computacional, que fica restrita às categorias pré-definidas.

Nesta perspectiva, na segunda parte do texto, intitulada *Uma teoria da mente*, Bruner demonstra como que as concepções de mente (seja cultural seja computacional) gera tipos diversos de práticas educativas. Apesar de todas as práticas considerarem, no mínimo, as condições, os recursos necessários e os cenários em que uma mente pode aprender, na perspectiva computacional é possível destacar três estilos diferentes de aprendizagem (ou processamento de dados).

A primeira perspectiva reafirma as teorias clássicas da educação como sendo processos computáveis. Ou seja, basta inserir as informações de modo correto que o processo prescrito gera as conclusões esperadas. O segundo estilo enfoca a descrição de situações na qual o sujeito com mente computacional irá analisar diferentes possibilidades para solucionar um problema (há várias alternativas possíveis, mas apenas uma correta). Por fim, o terceiro tipo envolve a análise das conclusões de processos anteriores para facilitar uma catalogação de respostas possíveis para casos similares e, com isso, descomplexificar os processos de análise e facilitar o “encaixe” de respostas possíveis (BRUNER, 2013, p. 194-195).

Diferente dessas propostas computacionais, a concepção culturalista de mente torna o processo de aprendizagem muito mais complexo, visto ser necessário considerar as funções políticas e sociais da educação, o local onde os processos educacionais estão situados, as especificidades dos recursos aplicados e, principalmente, os diferentes significados às categorias e processos empregados nas práticas educativas. Conforme Bruner (2013, p. 196), “O culturalismo tem duas tarefas. No nível “macro”, ele olha a cultura como um sistema de valores, direitos, trocas, obrigações, oportunidades e poder. No nível “micro”, ele analisa as maneiras que as demandas de um sistema cultural afetam aqueles que devem operar dentro dele”.

Tendo por base essa discussão de Jerome Bruner, que o professor poderá utilizar para guiar a discussão sobre o tema com estudantes, apresentamos a seguir uma proposta de sequência didática que poderá ser executada com estudantes do ensino médio nas aulas sobre filosofia e teoria do conhecimento.

Discutindo mente e computador na sala de aula: proposta de uma sequência didática

Nível e área de ensino:

A sequência didática que aqui sugerimos tem como público-alvo alunos do 3º ano do ensino médio, preferencialmente estudantes de cursos técnicos da área de Informática ou áreas correlatas.

A discussão se interessa na área da Filosofia e Teoria do Conhecimento e busca evidenciar questões relacionadas à produção de conhecimento e ao processamento de informações.

Objetivos da atividade:

Dentre os objetivos das atividades de ensino e aprendizagem, espera-se que os estudantes possam 1) compreender o que é conhecimento e o que é informação; 2) diferenciar e relacionar conhecimento e informação; 3) entender o processo de informação em sistemas computacionais; 4) relacionar e diferenciar os processos computacionais com os processos mentais humanos.

Preferencialmente, sugere-se que esta sequência didática seja realizada de forma interdisciplinar, envolvendo profissionais da informática, física, linguagens e psicologia.

Tempo necessário:

Para a execução de toda a sequência didática serão necessárias quatro aulas de 50 minutos cada. No entanto, a depender das condições de cada instituição, o número de aulas poderá variar conforme as adaptações necessárias.

Justificativa:

Essa proposta didática se justifica por duas perspectivas, no mínimo: a primeira diz respeito à possibilidade de os alunos problematizarem questões sobre o que é o conhecimento com base nas reflexões sobre um artefato que estão cotidianamente envolvidos, o computador. A segunda justificativa se dá pelo fato de que a depender do posicionamento adotado entre uma mente humana com características computacionais e uma mente humana com características culturais,

tem-se consequências reais para o próprio processo de ensino e aprendizagem que se dá em sala de aula.

Enquanto que para uma mente computacional o conhecimento se dá pelo processamento dos dados passivamente informados à mente, na mente cultural o conhecimento é cultural e socialmente mediado, depende dos sentidos e dos significados que se dá pela e nas próprias informações. Por isso, espera-se que os estudantes possam não apenas descrever o que é um computador, suas características e funções, mas também compreender que ele produz consequências muito além da simples comunicação digital.

Encaminhamentos:

1º Definindo “Mente” com nuvens de palavras interativa

A primeira atividade a ser realizada pelos estudantes será a construção de uma nuvem de palavras de forma interativa utilizando seus celulares, *smartphones*, notebooks ou similares. Além desses equipamentos pessoais, será necessário acesso a internet (3G, 4G ou wifi) e, preferencialmente, que o professor disponha em sua sala de um Datashow conectado a um computador também com acesso à internet.

De posse desses materiais, o professor deverá acessar o site <https://www.polleverywhere.com/> (ou outro similar). Essa página de internet permite a construção em tempo real e de forma interativa de nuvens de palavras. Em seguida, o docente deverá acessar sua conta (*profile*) ou criar uma gratuitamente. Uma vez tendo feito o login, o mesmo deverá acessar as *polls* e selecionar a opção *Word cloud*, para construção das nuvens de palavras. No campo *Question* será necessário introduzir o conceito que se pretende definir coletivamente e clicar em *create*. Conforme imagem e destaques abaixo:

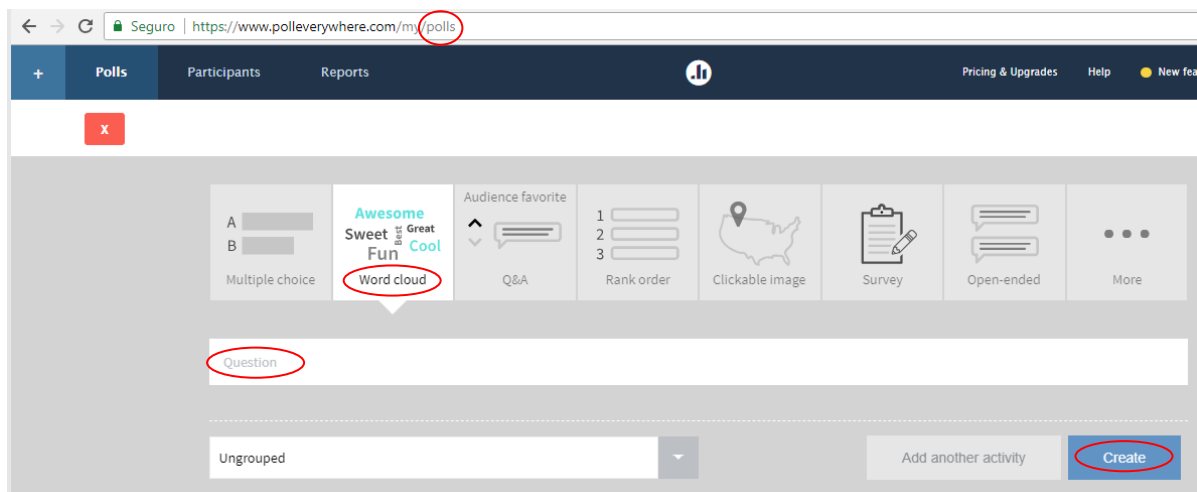


Figura 2 – Acesso do professor ao PollEveryWhere

Uma vez tendo clicado em *create*, surgirá uma nova página (conforme imagem abaixo). Nesta página, que já poderá estar projetada pelo Datashow e visível aos alunos, aparecerá dois *links*, um com um ícone de uma tela e outro com uma imagem de celular.

Os estudantes poderão acessar tanto o link *PollEv.com/etc* quanto enviar mensagem pelo código que aparecer ao lado no telefone. Recomenda-se para os estudantes a utilização do link para o site <https://pollev.com>. Uma vez que os alunos tenham digitado, seja no celular ou no computador, o link indicado na figura 2, eles serão direcionados para um espaço no qual poderão digitar conceitos ou frases que, para eles, possam definir o termo proposto: nesse caso, sugerimos o conceito de *mente*.

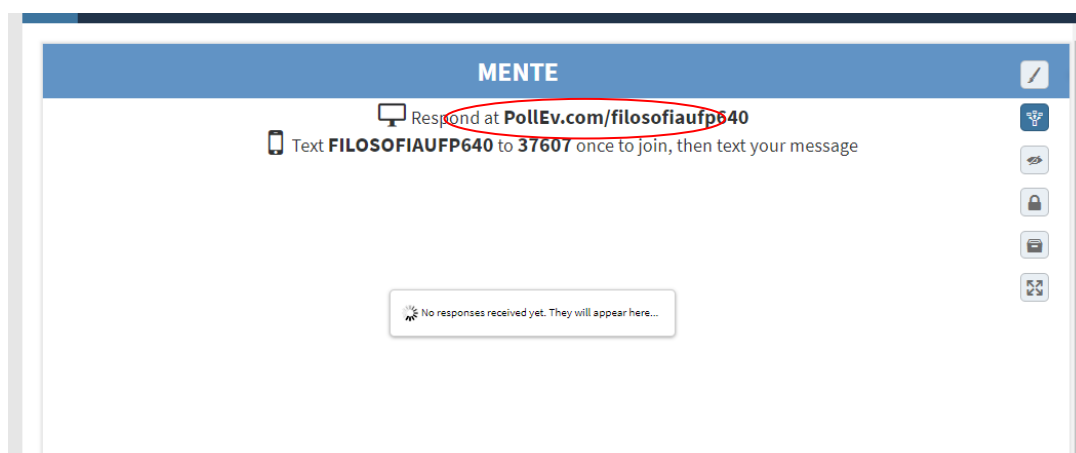


Figura 3 Acesso dos estudantes ao PollEveryWhere

Após os alunos começarem a inserir quais palavras definem mente, em sua própria perspectiva, em questão de segundos, haverá um *brainstorming* na tela projetada pelo Datashow⁸ que dará, no mínimo, uma noção das ideias e concepções dos alunos acerca de um determinado tema. O objetivo é que se obtenha uma nuvem de palavras conforme o exemplo abaixo.

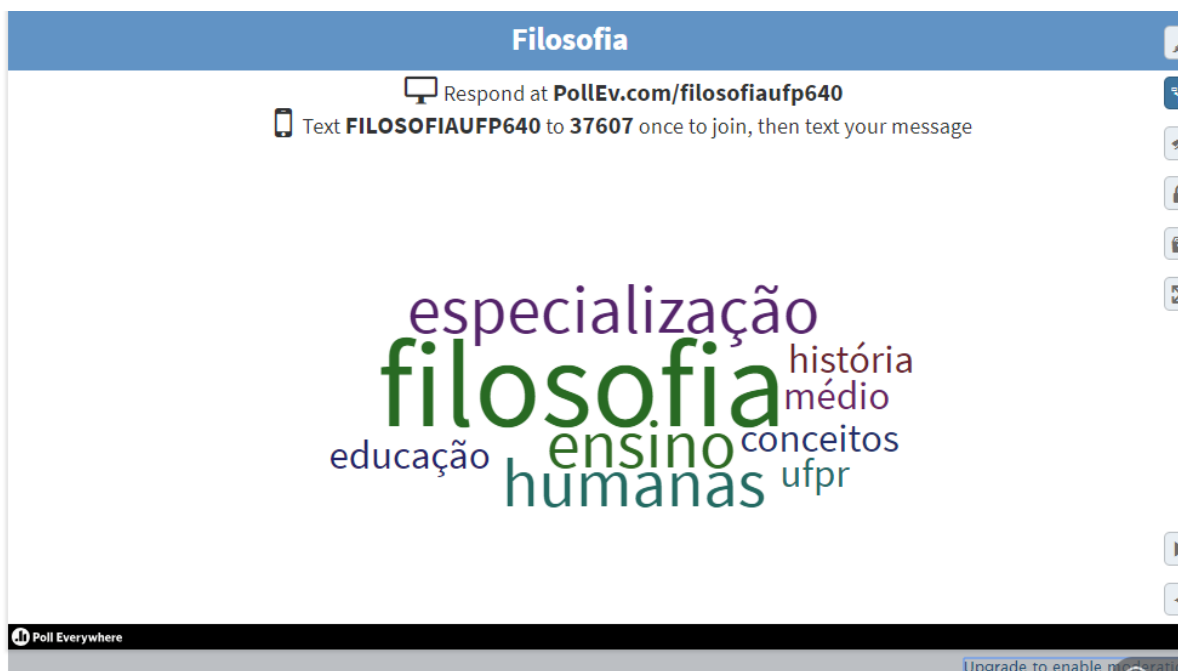


Figura 3 Exemplo de nuvem de palavra

Recomenda-se que o professor salve, preferencialmente em PDF essa imagem para fins de utilização posterior. Após os alunos terem contribuído para definição do termo, é possível comentar e debater, brevemente, com os alunos sobre os conceitos mais recorrentes. Esse debate deverá instiga-los a pensar sobre esses mesmos conceitos durante a segunda atividade da sequência didática.

2º A mente computacional em *Black Mirror*

A segunda atividade nessa sequência didática propõe assistir junto com os alunos a algum filme ou seriado que relacione tecnologia e mente. Sugerimos, aqui, o terceiro episódio da primeira temporada da série *Black Mirror*, disponível tanto na

⁸ Caso o professor não possua computador e/ou Datashow em sala, ele poderá utilizar seu próprio celular para o *PollEveryWhere* e escrever no quadro o link ou mesmo compartilhar por *WhatsApp* o acesso para os estudantes. Ao final, para que os alunos tenham contato com a nuvem de palavras formadas, o professor poderá tirar um *print* da tela do seu celular e, igualmente, compartilhar com a turma.

Netflix quanto de forma gratuita e dublada no *Vimeo* (<https://vimeo.com/249888425>). Essa é apenas uma sugestão, podendo ser modificada a critério do professor. Ressaltamos, entretanto, que o episódio tem duração de 48 minutos, sendo possível assisti-lo durante uma única aula, tornando o trabalho viável em casos de aula duplas.

Com o título *Toda a sua História*, esse episódio é assim descrito: “No futuro, todos têm acesso a um implante de memória que grava tudo que os seres humanos fazem, veem e ouvem”. A ideia proposta é imaginar como seria a vida humana caso pudessemos implantar uma tecnologia que tornaria nossa memória ilimitada.

O episódio, além de ser uma linguagem acessível a juventude contemporânea, traz inúmeros elementos para pensar a relação máquina e humano, a transformação da mente em um instrumento computacional e as possíveis consequências dessas transformações. A contrapartida pela memória infinita é a impossibilidade do esquecimento, inclusive da capacidade de esquecer eventos que gostaríamos de não mais lembrar.

Se preferir, o professor poderá fazer uma breve introdução ao episódio, descrevendo a sua sinopse e propondo questões para que os estudantes possam pensar enquanto assistem à série. Questões como: quais os efeitos da perda de memória? E se tivéssemos memória ilimitada? Já imaginou compartilhar suas memórias e lembranças em um pendrive? Haveria intimidade caso alguém pudesse ler a minha mente? São algumas das questões que o docente poderia incitar a curiosidade dos estudantes.

3º Discussão do episódio “Toda sua história” e identificação de novos conceitos

Após terem assistido ao episódio *Toda sua História*, a proposta é que o docente promova um debate junto com os alunos, buscando trazer à tona as principais impressões e questionamentos sobre o episódio e sobre a relação entre mente e computador.

Para tanto, sugerimos que sejam explanados alguns conceitos discutidos por Bruner (primeira parte desse capítulo), em especial às dimensões computacional e cultural da mente, a diferença entre informação e conhecimento, entre léxico e contéxico, entre sentimento e racionalidade.

Após o debate, que poderá ser alternado em pequenos grupos e plenária na sala, sugere-se que o professor convide os alunos a acessarem novamente o site <https://www.polleverywhere.com/> e, conforme a primeira experiência, promover a construção de um novo mapa sobre o(s) mesmo(s) conceito(s) propostos na primeira parte da sequência didática.

Uma vez concluído a construção do segundo mapa mental, propõe-se a projeção dos mesmos no quadro a fim de que os próprios estudantes possam comparar as transformações ocorridas durante a experiência com o vídeo, com o texto e com a discussão sobre mente e processos computacionais.

O objetivo da aula não é, de longe, esgotar o tema sobre as possibilidades da mente humana. Ao contrário, busca-se demonstrar que ao reduzi-la a uma mente computacional acaba-se restringindo suas potencialidades. Essa sequência pode ser muito útil para introduzir os debates sobre a teoria do conhecimento e das formas possíveis e limites do conhecimento humano. O objetivo, assim, é que os estudantes possam perceber a diferença entre a questão sobre *o que* conhecer e passem a refletir sobre *como* conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste trabalho refletir, de um modo geral, sobre a possibilidade de integração entre educação filosófica e educação profissional. No primeiro capítulo, buscamos trazer alguns elementos teóricos e históricos sobre a recorrente oposição que se faz entre educação teórica versus educação manual. Para tanto, destacamos a perspectiva platônica, na qual afirma que o conhecimento intelectual é reservado para uns poucos. Além disso, apresentamos algumas estruturas históricas na educação brasileira que apontam para divisão entre uma educação para elite e uma educação para classe trabalhadora.

Diferentemente, no segundo capítulo, buscamos apresentar tentativas de aproximação entre filosofia e educação profissional. Para tanto, recorreremos ao conceito de práxis, entendido como processo dialético entre teoria e prática. É pela atividade, pelo trabalho humano que pudemos apresentar uma perspectiva de integração entre teoria e prática, demonstrando a necessidade de uma formação fragmentada e sim de uma formação integrada e integral, que considera o ser humano em suas múltiplas dimensões.

A partir disso, como proposta de ensino de filosofia no ensino médio, apresentamos o trabalho de Jerome Bruner, que faz uma problematização entre os possíveis conceitos de mente e suas implicações nos processos educacionais. Considerando a proposta de Bruner, foi possível constatar que apesar de a mente humana poder se em certos contextos comparadas aos processos de processamento de dados fornecidos pelas tecnológicas computacionais, ao se considerar o papel da cultura no processo de ensino e aprendizagem, bem como a função dos significados nesses processos, temos que as práticas educativas serão totalmente diversas quando há uma concepção cultural da educação e quando há uma concepção educacional da educação.

Essa reflexão de Bruner veio acompanhada de uma sequência didática que utiliza de diferentes tecnologias digitais para o ensino de filosofia. Tanto como filmes quanto com nuvens conceituais, foi proposto uma reflexão sobre o conhecimento a partir da relação entre mente e computadores. De uma forma geral, não podemos negar a instrumentalidade das tecnologias computacionais para auxiliar as práticas educacionais, a questão é a impossibilidade de equalizar mente humana e memória de computador achando ser possível administrar as práticas aplicadas no computador

aos sujeitos humanos. Com base em uma perspectiva cultural da mente, tem-se que os processos educacionais são bem mais complexos do que o processamento de dados automatizados em meios digitais e que a própria prática do conhecimento pressupõe levar em consideração esses fatores culturais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. “Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo”. Em **Boletim Técnico do Senac**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010.

BORGES, Helena. “Estudantes federais têm desempenho coreano em Ciências, mas MEC ignora”. Em **The Intercept**, 8 dez. 2016. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/>. Acessado em: 18/04/2018.

BRASIL, **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

BRUNER, Jerome. “Cultura, mente e educação”. Em ILLERIS, Knud (org.). **Teorias contemporâneas de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CIAVATTA, Maria. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. Em **Trabalho necessário**, ano 3, n. 3, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática**. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/filosofia-e-sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em-matematica.shtml>. Acessado em 18/04/2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Educação e trabalho; bases para debater a educação profissional emancipadora”. Em **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n.1, jan/jun. 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Eloísa Dias. **Assentados na Universidade: o direito à educação a partir da turma “Evandro Lins e Silva”**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 146 f., 2011.

MORAIS, Hugo Belarmino de. **A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG: derrubando as cercas do saber jurídico**. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 224 f., 2011.

MOURA, Dante Henrique. “Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração”. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

_____; LIMA FILHO, Domingos Leite. “A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais”. Em **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, jan/jun 2017.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. “A educação em Gramsci”. Em **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1985

PLATÃO. **A República**. Edição eletrônica. s.d. Disponível em http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino médio integrado**. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf.

SAVIANI, Dermeval. “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos”. Em **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4º ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

VASQUEZ, Adolfo Sanches **Filosofia da praxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.