

A FILOSOFIA E SEU ENSINO: CAMINHOS PARA A INTERDISCIPLINARIDADE

PHILOSOPHY AND ITS TEACHING: PATHS TOWARDS INTERDISCIPLINARITY

David Soares Hall¹

RESUMO:

No contexto da educação básica da rede pública estadual do Acre são recorrentes os discursos acerca da interdisciplinaridade no ensino de filosofia, porém no campo prático as experiências e práticas que levam em consideração o diálogo da filosofia com as diversas áreas do saber é limitado, às vezes inexistente. Ainda que haja previsão legal e formal da abordagem interdisciplinar no fazer pedagógico, a sua efetivação ainda constitui um desafio que precisa ser superado. Este é o cenário propício de nossa investigação e que nos move a querer contribuir para a alteração deste quadro atual. A presente pesquisa delimita-se a analisar as possíveis possibilidades de diálogo da filosofia com outras ciências. Essa pesquisa se dará por meio da revisão bibliográfica. Ao tratarmos da interdisciplinaridade na filosofia analisaremos, também, a utilização da abordagem temática por consideramos esta como a metodologia de ensino que proporciona as melhores condições para o estabelecimento de conexões entre a filosofia e as demais formas de conhecimento. Nosso intento é contribuir com a discussão já existente sobre a interdisciplinaridade no ensino de filosofia, a partir leituras fomentadas pela disciplina *filosofia do ensino de filosofia* do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) ministrada pelo professor João da Silva Lima.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino de Filosofia. Abordagem Temática.

ABSTRACT:

In the context of basic education in the state public network of Acre, discourses about interdisciplinarity in the teaching of philosophy are recurrent, however, in the practical field, experiences and practices that take into account the dialogue between philosophy and the different areas of knowledge are limited, sometimes nonexistent. Even though there is legal and formal provision for an interdisciplinary approach in teaching, its implementation still constitutes a challenge that needs to be overcome.

¹ Mestrando em Filosofia pelo PROF-FILO UFAC. E-mail: david.hall@sou.ufac.br

This is the ideal scenario for our investigation and it moves us to want to contribute to changing this current situation. This research is limited to analyzing the possible possibilities for dialogue between philosophy and other sciences. This research will be carried out through a bibliographical review. When dealing with interdisciplinarity in philosophy, we will also analyze the use of the thematic approach as we consider this to be the teaching methodology that provides the best conditions for establishing connections between philosophy and other forms of knowledge. Our intention is to contribute to the already existing discussion on interdisciplinarity in philosophy teaching, based on readings encouraged by the philosophy discipline of philosophy teaching of the Professional Master's Degree in Philosophy (PROF-FILO) taught by professor João da Silva Lima.

Keywords: Interdisciplinarity. Teaching Philosophy. Thematic Approach.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a implementação do Novo Ensino Médio a disciplina de filosofia sofre algumas configurações, pois as mudanças afetaram diretamente os conteúdos a serem ministrados pelos professores de filosofia na educação básica. No entanto, tais modificações no currículo não alcançaram a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ou pelo menos não no Instituto Federal do Acre (IFAC), por enquanto. Ocorre que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve autonomia para escolher se iria ou não aderir a reforma do ensino médio, no caso do IFAC a instituição optou pela não implementação, continuando, portanto, a ofertar os cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) de acordo com os Projetos Pedagógicos já existentes.

De acordo com a lei nº 11.892/08, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições pluricurriculares (abrangem os mais diversos campos do conhecimento) e multicampi (ênfase na descentralização como forma de democratizar o acesso a formação), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades e níveis (BRASIL, 2008). Conforme asseveram Heerem e Silva (2019), nesta mesma lei está expresso que os IFs gozam de autonomia e da prerrogativa de decisão quanto ao planejamento pedagógico-curricular, ou seja, no que diz respeito a elaboração e formulação das políticas curriculares, desde que observado as especificidades inerentes às finalidades atribuídas a essa instituição.

A despeito dos inúmeros pontos de convergência entre a Educação Básica (EB) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) queremos evidenciar os aspectos que tornam o ensino de filosofia particularmente distinto nessas duas esferas educacionais. Para isso iremos situar o deslocamento que o ensino de filosofia sofre com a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A seguir analisaremos o lugar da filosofia enquanto componente curricular, no âmbito do IFAC, a partir daquilo que está previsto nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) ofertados para o EMI no campus Rio Branco.

De acordo com Alejandro Cerletti (2009, pg. 07):

É evidente que não é o mesmo “das aulas” de filosofia em uma escola de uma zona socialmente muito castigada da periferia suburbana do que em um colégio urbano de classe alta em uma escola rural do interior do país, ou na universidade para alunos que não cursam filosofia ou em uma graduação de filosofia, etc. Não porque consideremos que há circunstâncias nas quais é possível ensinar melhor do que em outras, mas porque, em função desses contextos não será o mesmo em cada caso o que se pode - ou se deve - fazer em nome da filosofia.

Partindo deste raciocínio é possível inferir que o ensino de filosofia preconizado pelos antigos PCNs não é o mesmo da BNCC que, por sua vez, também não é o mesmo que se espera da EPT. Este será, portanto, o escopo deste artigo científico: analisar em que medida é possível identificar os objetivos que nortearam e que norteiam o ensino de filosofia no contexto da EB (antes e depois da reforma do ensino médio) e da EPT. Ao realizarmos essa análise comparativa entre a EB e a EPT pretendemos ressaltar alguns conceitos que são caros aos Institutos Federais (IFs), a saber: ensino integrado, politecnicidade e educação omnilateral. No entanto, não nos limitaremos apenas em identificar as divergências existentes nos diferentes contextos educacionais. Faz-se necessário apontar, também, os desafios de ordem prática para a concretização daquilo que está escrito nos documentos oficiais, bem como questionar os próprios documentos e essa reflexão se faz à luz da experiência docente, do fazer filosófico em sala de aula, dimensão essa que fundamenta a discussão pretendida.

1 O ENSINO DE FILOSOFIA ANTES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Após muitas lutas e pressões a filosofia é incluída como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio das escolas públicas no Brasil, por meio da lei nº 11.684/08. De posse dessa conquista o próximo passo se deslocou para a discussão em torno de qual filosofia ou de quais filosofias deveriam ser priorizadas nesse processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que em alguns estados brasileiros, inclusive no Acre, a filosofia já estava presente nas escolas públicas na forma de disciplina optativa (GALLO, 2004). Portanto, as discussões acerca do ensino de filosofia na educação básica antecedem a implementação da referida lei.

Antes da obrigatoriedade da disciplina de filosofia no currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) já apontavam, a título de orientação, que os professores desenvolvessem conhecimentos filosóficos como temas transversais. Na Resolução CEB 03/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estava expresso que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia”. Um dos argumentos principais que sustentava a presença do ensino de filosofia era o artigo 36 da antiga redação da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): ao final do ensino médio o estudante deve “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Nesse sentido é possível afirmar que dentre as características que alicerçam o ensino de filosofia no Brasil destacam-se a concepção de interdisciplinaridade e o papel de formação para a cidadania, estes são dois pilares que configuraram e que ainda configuram o ensino de filosofia na EB, mas que também, como veremos posteriormente, irão dividir seu protagonismo com outros pilares que respondem a interesses concernentes a um novo momento histórico.

1.1 O Ensino de Filosofia e a Interdisciplinaridade na EB

A abordagem interdisciplinar no ensino de filosofia não constitui nenhum desafio porque a interdisciplinaridade é uma característica inerente a própria filosofia. Não por acaso, Silvio Gallo (2016) afirma que “de todas as disciplinas que compõem o ensino médio, a filosofia é a única que podemos

afirmar ser interdisciplinar em sua própria essência”. Afinal de contas a filosofia nasce como um saber totalizante, em que filosofia e ciência encontravam-se vinculadas. Jacob Bazarian (1994) ilustra essa ideia, de maneira simbólica, por meio de uma árvore: a árvore do conhecimento. O tronco dessa árvore seria a filosofia e suas ramificações as ciências particulares. O autor insiste que:

O conhecimento humano começou com a filosofia. Temos a tendência de separar a filosofia das outras ciências; entretanto, elas não estão isoladas, mas formam um todo. A realidade exterior não é formada de segmentos, setores, departamentos estanques, separados por uma espécie de muralha chinesa. A realidade é um todo inseparável. Na natureza e na sociedade tudo está ligado, tudo é interdependente. É por considerações práticas e didáticas que dividimos a realidade em diferentes aspectos. Como não podemos conhecê-la profundamente, de um só golpe, como um todo que é, então estudamos um mesmo fenômeno natural ou social sob aspectos diferentes. Esta é a razão porque nasceram e nascem ainda diferentes ciências. (BAZARIAN, 1994, p. 33).

Para Sócrates conhecer é dialogar, desse modo não se faz filosofia sem o diálogo com as ciências. De acordo com Ivani Fazenda (1995) para encontrar o fio condutor da história do conhecimento, devemos nos ater ao *conhece-te a ti mesmo*. Segunda ela:

Conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade, interdisciplinarmente. Em Sócrates, a totalidade só é possível pela busca da interioridade. Quanto mais se interiorizar, mais certezas vai se adquirindo da ignorância, da limitação, da provisoriedade. A interioridade nos conduz a um profundo exercício de humildade (fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade). Da dúvida interior à dúvida exterior, do conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo. Da dúvida geradora de dúvidas, a primeira grande contradição e nela a possibilidade do conhecimento... Do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade. (FAZENDA, 1995, p. 18).

Ocorre que com o advento da modernidade houve o desmembramento das ciências, ocasionando a fragmentação do conhecimento. A crítica expressa nos documentos oficiais que analisaremos a seguir se fundamenta no ideia de que o estudo das disciplinas isoladamente impede a percepção mais ampla e articulada da realidade. No artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1996 a interdisciplinaridade aparece como um dos princípios pedagógicos estruturantes dos currículos do ensino médio. Ainda nesta resolução, um pouco mais a frente, no artigo 8º encontramos que:

I - A Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos; (DCNEM, 1996, p. 03).

A orientação da interdisciplinaridade se estende a todas as disciplinas do currículo, com o objetivo de fazer com que o aluno tenha condições de identificar as conexões existentes entre as diversas formas de conhecimento. As legislações que se sucedem ampliam o espaço dado a interdisciplinaridade e desenvolvem de uma melhor maneira esse conceito, conforme está expresso nos PCNs de 1998:

O conceito de interdisciplinar passou a apontar para a necessidade de se ir além de uma prática científica meramente disciplinar, buscar as conexões existentes entre todos os saberes e tentar abrir os canais de diálogo entre todas as comunidades especializadas. [...] A consequência de uma opção pela interdisciplinaridade deve ser, portanto, a formação de cidadãos dotados de uma visão de conjunto que lhes permita, de um lado, integrar os elementos da cultura, apropriados como fragmentos desconexos, numa identidade autônoma e, de outro, agir responsabilmente tanto em relação à natureza quanto em relação à sociedade. (PCN, 1998, p. 55-56).

Posteriormente teremos em 2002 as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que ficou conhecido como PCN+, no volume dedicado as Ciências Humanas e suas Tecnologias há uma parte do texto destinada a esclarecer a compreensão de interdisciplinaridade que é utilizada no documento. Importante frisar que a interdisciplinaridade não significa a justaposição de disciplinas de maneira ocasional em um determinado projeto, por isso o PCN+ afirma que:

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas - ação possível, mas não imprescindível - , deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/ assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das

diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas. (PCN+, 2002, p. 18).

Essas orientações acerca da interdisciplinaridade que estão presentes desde o DCNEM de 1996 e que vão paulatinamente se constituindo como um pilar da EB no plano teórico não é suficiente para garantir a sua implementação no plano prático. Ainda impera nas universidades e faculdades uma formação disciplinar, de modo os licenciados que se tornam professores ainda enfrentam dificuldades para estabelecer o diálogo entre as disciplinas e isso decorre da cristalização uma visão de mundo que está fragmentada.

Como vimos anteriormente a disciplinaridade significava a exploração científica e especializada de determinado domínio homogêneo de estudo (JAPIASSU,1976), mas, também, atendia a interesses e necessidades do mercado à época. Numa perspectiva marxista essa concepção de mundo especializada, é uma resposta a necessidade do capitalismo que difundiu o modelo fordista como parâmetro a ser seguido em diversas esferas, inclusive na educação. A interdisciplinaridade, em certo sentido, se contrapõem denunciando a falência desse modelo, mas o sistema capitalista se adapta as mudanças e se apropria de tudo que for possível para superação de suas crises. Conforme afirma Ricardo Antunes (2003) o mundo do trabalho atual tem recusado o trabalhador herdeiro da “cultura fordista”, fortemente especializado, que é substituído pelo trabalhador “polivalente e multifuncional” da era toyotista. Os interesses econômicos ganham uma relevância no contexto educacional forte o suficiente para demandar alterações no currículo conforme constataremos no capítulo subsequente que trata do ensino de filosofia após a reforma do ensino médio.

1.2 O Ensino de Filosofia e a Formação para a Cidadania

Conforme já anunciamos em um outro momento, além da interdisciplinaridade, outra característica que marca a EB é intenção de formar cidadãos e para alcançar esse objetivo os documentos oficiais que normatizam a educação destacam a disciplina de filosofia como responsável por alcançar esse objetivo. Importante destacar que nessas legislações a pretensa formação

almejada para o exercício da cidadania sempre aparece associada a qualificação para o trabalho, conforme constata-se no artigo 2º da própria LDB/96:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1996, p. 1).

No artigo 8º do DCNEM/98 é depositada à escola a responsabilidade da “constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho”. Conforme o texto vai se desenvolvendo começa-se a ter uma noção mais clarificada acerca da concepção de cidadania. Das competências e habilidades que se espera que o educando alcance por meio do estudo das Ciências Humanas e seus Tecnologias encontramos:

d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

A cidadania enquanto aquisição de direitos e deveres advindos da nacionalidade brasileira é encontrada, também, na Constituição Federal de 1988. Nos PCNs/98 há um avanço na concepção de cidadania, pois o texto afirma que na etapa final da educação básica torna-se imprescindível que para além da cidadania formal, ligado ao seu aspecto político, o estudante possa desenvolver elementos para o exercício da cidadania social. A cidadania não pode ser encarada como um conceito abstrato, é necessário que a cidadania seja compreendida como uma vivência que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade (PCN, 1998). Essa discussão sobre cidadania envolve as Ciências Humanas e a Filosofia apontando-as como áreas propícias para debates dessa natureza.

No avançar da discussão acerca do papel das Ciências Humanas há o reconhecimento das conflitos e contradições que podem dificultar o alcance

dos objetivos propostos, mas recomenda-se que, a despeito desses conflitos, deve-se buscar realizar “ações de transformação e aperfeiçoamento da realidade social, na perspectiva da efetiva construção da cidadania real”. Trata-se, portanto, de uma perspectiva mais alargada de cidadania. No referido parâmetro há uma discussão conceitual e histórica da cidadania, pontuando o papel da história, da sociologia, da filosofia e da geografia na busca pela construção e consolidação da cidadania plena.

No entanto, é no tocante ao ensino de filosofia que são levantadas questões, a partir da problematização do artigo 36 da LDB/96, dentre as quais se destaca: que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? São discussões pertinentes porque o documento está reconhecendo os diferentes posicionamentos entre os professores de filosofia e, por conseguinte, as diferentes filosofias existentes. É no próprio texto que encontramos a resposta a essa questão, trata-se de uma concepção de cidadania que se expressa a partir de três dimensões humanas distintas, a saber: estética, ética e política. Estética porque se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença; Ética porque se orienta por princípios universais igualitários; E política, sobretudo, pelo engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática. Essas três dimensões juntas representam a totalidade dos valores que se deseja alcançar e que se pretende difundir. Essa concepção de cidadania foi responsável pela proposição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo ensino de filosofia.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Acreditava-se que seria necessário realizar mudanças com vistas a dar uma resposta as demandas das novas gerações, por isso as discussões sobre mudanças no currículo, que já ocorriam desde a virada do século, começou a se intensificar na segunda década do século XXI. A resposta a essa necessidade de rever o processo educacional frente as transformações das relações humanas mediadas pelas novas tecnologias veio por meio da Lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como a Reforma do Ensino Médio, alterando de maneira significativa a LDB/96 e estabelecendo uma série de mudanças estruturais no

Ensino Médio, como, por exemplo, o aumento da carga horária e a flexibilização do currículo.

No ano seguinte, em 2018, é aprovada a BNCC que define as normas da educação escolar no Brasil. Diferentemente dos PCNs que eram de caráter consultivo, a implementação da BNCC é obrigatória. No entanto, a BNCC não dita conteúdos, metodologias ou avaliações, trata-se de um currículo flexível que garante a autonomia dos estados e municípios. O que a BNCC prescreve são as habilidades e competências que devem ser alcançadas, bem como os princípios norteadores da igualdade, equidade e diversidade a serem observados pelas redes estaduais e municipais, públicas e privadas quando elaborarem seus currículos.

Segundo a BNCC, compete ao Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, atender às necessidades de formação geral indispensáveis à constituição de cidadãs e cidadãos e “construir aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BNCC, p.14). A preocupação com a formação cidadã continua sendo uma prioridade, porém é perceptível outra prioridade que assume protagonismo: o deslocamento da centralidade no processo de ensino-aprendizagem que passa a se focar no estudante.

Na análise anterior que fizemos sobre os PCNs ressaltamos a ênfase dada a interdisciplinaridade como sendo um pilar a ser observado na elaboração dos currículos, assim como a necessidade da contextualização. Na BNCC tanto a interdisciplinaridade quanto a contextualização são conceitos que não apenas se mantêm, mas são superdimensionados. As disciplinas passaram a ser organizadas por área de conhecimento, essa integração curricular, baseada na ideia de interdisciplinaridade, procura responder ao desafio da fragmentação do saber escolar que impossibilita uma visão mais abrangente do conhecimento.

No que se refere a ampliação da carga horária a divisão é feita da seguinte maneira: 1800 horas destinada a base comum, onde as competências gerais, específicas e as habilidades já estão previamente definidas pela BNCC e 1200 horas destinada à parte diversificada, chamada de itinerário formativo.

Fica a cargo dos sistemas de ensino o diálogo com a comunidade e a percepção das potencialidades e necessidades locais a serem observadas na construção dos itinerários.

Outro princípio capturado pela BNCC é a noção de educação integral, não só pelo diálogo entre os conhecimentos e sua disposição em áreas, mas, também, a conexão desses conhecimentos com a dimensão da vida prática em suas variadas facetas: emocional, social e física. Existem dimensões como a questão dos laços afetivos e das relações e interações sociais que requerem ser desenvolvidas, afim de se traduzirem em habilidades como trabalhar em equipe, liderança, oratória, e demais características exigidas pelo mercado de trabalho.

No tocante ao lugar da filosofia nesse contexto é importante ressaltar que seu conteúdo ficou diluído em razão da integralidade com as outras disciplinas, compondo área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, assim como os demais componentes curriculares, com exceção de português e matemática, não se encontra mais presente na 3º série do Ensino Médio. Com relação ao componente de filosofia é possível fazer duas análises, a saber: a partir do Currículo Único de Referência do Acre e a partir dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

No currículo o componente curricular de filosofia se mantém coerente com relação ao conteúdo previsto se tomarmos como comparação as Orientações Curriculares para o Ensino Médio que vigorava antes da reforma. Porém existem alguns temas que se apresentam como novidade por ocuparem um espaço privilegiado, como, por exemplo, xenofobia, racismo e gênero, temas outrora não eram previstos, ou quando mencionados apareciam de maneira periférica. É possível perceber que conteúdos que eram trabalhados separadamente em cada série agora aparecem todos em uma única série, por vezes em sintonia com as outras disciplinas, mas outras vezes de maneira forçosa. O currículo, também, prevê que o professor de filosofia leccione conteúdos que foge a sua área de formação, como, relações internacionais e meio ambiente, isso nos provoca a refletir se em nome da interdisciplinaridade

e da contextualização é possível que se perca a identidade e a natureza da disciplina.

O espaço da filosofia nos livros didáticos é preocupante porque essa diluição de seu conteúdo representa perda de profundidade, ausência de desenvolvimento dos conceitos e pouca contextualização histórica. Reconhecemos a pertinência da atualidade e a proposta de engajamento apresentada pelos livros, mas eles não propõem ou não permitem uma maturação. Receamos que ao se querer abordar sobre tudo de maneira rasa, acabe não se retendo nada de significativo. Os livros apresentam abordagem crítica, disruptiva e propostas de atividades interativas e interessantes que fogem a rotina engessante e desinteressante para os alunos. No entanto, parece-nos que essa perda de conteúdo em quantidade e qualidade responde a uma nova lógica de educação que desloca a centralidade do conteúdo no conhecimento científico para o diálogo resultante da interação com os estudantes.

3 O ENSINO DE FILOSOFIA NOS PPCs DOS CURSOS DE EMI DO IFAC

Ainda que de forma embrionária o 3º capítulo da LDB/96 já versava sobre a Educação Profissional, numa perspectiva que tentava reparar um hiato histórico de separação entre o ensino profissional destinado aos filhos da classe trabalhadora e o ensino propedêutico destinado aos filhos da elite. Com o decreto nº 5.154/04 é que surge a modalidade de Ensino Médio Integrado (EMI). Denomina-se EMI porque visa a formação humana íntegra e articulação entre as áreas do conhecimento. Em 2008 é instituído a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil por meio da lei n.º 11.892/08 da qual se compreende também os institutos federais de educação. Esses IFs possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

De acordo com Silva (2009), na construção de seus projetos pedagógicos, visando o cumprimento da missão para que foram criados, os institutos federais deverão adotar como diretrizes:

A necessidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, compreendendo as especificidades destas dimensões e as interrelações que caracterizam sua indissociabilidade;

A compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científico - que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia - e no educativo - que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade -, entendendo-a como essencial para a construção da autonomia intelectual e, portanto, potencializadora de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade;

A concepção das atividades de extensão como forma de diálogo permanente e mais amplo com a sociedade;

A compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos - inclusive nas propostas pedagógicas dos cursos de graduação (licenciaturas, engenharias e superiores de tecnologia) e pós-graduação - na perspectiva de ultrapassar o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais;

O reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social;

A necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania, na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade;

A organização de itinerários formativos que permitam o diálogo entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica (formação inicial e continuada, técnica de nível médio e de graduação e pós-graduação tecnológica), ampliando as possibilidades de formação vertical (elevação de escolaridade) e horizontalmente (formação continuada);

A sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética da responsabilidade e do cuidado;

O reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo. (SILVA, 2009, p.9-10).

Os IFs nascem com uma identidade bem definida e com uma responsabilidade desafiadora que serão alicerçadas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 6/12, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), onde está expressa a valorização de aspectos humanísticos, científicos e tecnológicos do estudante como princípios basilares da educação profissional técnica de nível médio. Nesse rol de princípios pedagógicos que definiram a EPT, também, estão presentes a interdisciplinaridade e a formação para a cidadania, porém soma-se a esses princípios outros princípios que não estão contidos na EB e que não necessariamente aparecem explícitos nas legislações, mas se constituem enquanto prática, a saber: integrado, politécnica e omnilateral.

A formação integral vai além da integração entre ensino médio e formação profissional, pois visa garantir o desenvolvimento amplo, justo e efetivo das capacidades físicas e intelectuais. Já a politecnia possibilita o acesso a cultura, a ciência, ao trabalho e uma compreensão dos princípios científicos-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes a realização de escolhas e a construção de caminhos pra a produção da vida. Enquanto que a educação omnilateral reconhece e valoriza todas as dimensões que constituem o ser humano e as condições para o seu pleno desenvolvimento. São concepções e conceitos caros para a EPT, pois direcionam uma formação voltada para a emancipação da classe trabalhadora e propondo, portanto, a superação da dicotomia entre educação profissional e educação intelectual.

Nesse cenário a disciplina de filosofia aparece nos Planos de Cursos de Ensino Médio Integrado em Edificações, Informática para Internet e Rede de Computadores do IFAC - Campus Rio Branco inalterada pela BNCC, em razão da autonomia pedagógica conferida aos IFs. O Componente curricular de filosofia faz parte do chamado Núcleo Básico reservado as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e que possuem menor ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais disciplinas do curso. No entanto, em se tratando especificamente desses PPCs mencionados a filosofia não expressa seu potencial como poderia, pois, limita-se a repetir os conteúdos que eram ministrados na EB antes da Reforma do Ensino Médio. Ainda que a filosofia esteja inserida no núcleo básico seria possível uma maior articulação com a especificidade de cada curso, uma vez que a filosofia possui como característica intrínseca essa capacidade de interface com as demais áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esse percurso histórico acerca das legislações que definiram as diretrizes do ensino de filosofia ao longo dos últimos anos pretendemos ressaltar as características e peculiaridades que se sobressaíram em cada momento. Nosso ponto de partida foi a LDB/96 que constituiu o estágio

inicial de nossa jornada, embora sem a presença da filosofia enquanto disciplina obrigatória estava presente os fundamentos que alicerçaria posteriormente a sua constituição. Portanto, é possível afirmar que a o ensino de filosofia poderia até não existir de direito, mas existia de fato em alguns estados do Brasil. Não por acaso que em 2008, com a lei nº 11.684, a filosofia adentra ao contexto da educação básica com diretrizes já bem definidas, fruto das discussões que compuseram os PCNs e o PCN+.

Por outro lado, tivemos a Reforma do Ensino Médio que constitui um outro marco temporal de ruptura e início de um novo ciclo em que algumas características são mantidas, modificadas, suprimidas e acrescentadas. A filosofia, assim como outras disciplinas, tiveram sua configuração e espaço alterado de maneira drástica, tornando a reforma alvo de críticas contundentes.

Por fim, o terceiro e último cenário apresentado foi o da filosofia no contexto da EPT, em que há uma visão de formação, também, para o trabalho, mas numa perspectiva integral e não instrumental, em que o trabalho é uma dimensão da vida humana tão importante como outras dimensões. Nesse sentido essa perspectiva busca a superação da separação entre a educação profissional voltada para a classe trabalhadora e a educação propedêutica para a elite intelectual. A filosofia tem um papel que em nossa perspectiva está sendo negligenciado quando voltamos nossa reflexão para o contexto local e reivindicamos o protagonismo da filosofia como disciplina interdisciplinar capaz de proporcionar uma formação crítica para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2022. DOI: 10.1590/S1981-77462003000200004. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1925>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BOULOS J. A. **Multiversos: populações, territórios e fronteiras**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Decreto nº5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm Acesso em: 14 jan. 2024.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 dez. 2023.

_____. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 31 dez. 2023.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 31 dez. 2023.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 31 dez. 2023.

_____. **Orientações Curriculares Complementares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> Acesso em: 05 jan. 2024.

_____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf Acesso em: 31 dez. 2023.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN

[62012.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares](#) Acesso em: 14 jan. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar Acesso em: 12 jan. 2024.

BAZARIAN, J. **O problema da verdade: teoria do conhecimento.** 4. ed., São Paulo: Alfa-Omega, 1994.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. - (Coleção Ensino de Filosofia)

GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). **Ensino de filosofia: teoria e prática.** Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

GALLO, S. **Filosofia: experiência do pensamento.** São Paulo: Scipione, 2016.

GOVERNO DE ESTADO DO ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência Único do Acre.** Disponível em: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/> Acesso em: 12 jan. 2024.

_____. **Série Cadernos de Orientação Curricular: Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Caderno 1 - Filosofia.** Rio Branco, 2010.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 2 ed., Campinas: Papirus, 1995.

HEEREN, M. V.; SILVA, M. L. da. **O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio.** *Jornal de Políticas Educacionais.* v. 13, n. 10, 2019.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Imago: Rio de Janeiro, 1976.

ROMEIRO, J. [et al.]. **Diálogo - Ciências Humanas e Sociais aplicadas.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/dialogo> Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, C. J. R. **Institutos Federais: lei 11.892, de 29/12/2018, comentários e reflexões.** Natal: IFRN, 2009.