

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

JOAQUIM ARTUR DE ALMEIDA FEITOSA PEREIRA

**FILOSOFIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: ENTRE A FORMAÇÃO INTEGRAL E A EXPERIÊNCIA DO
PENSAMENTO**

NATAL
2021

JOAQUIM ARTUR DE ALMEIDA FEITOSA PEREIRA

**FILOSOFIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: ENTRE A FORMAÇÃO INTEGRAL E A EXPERIÊNCIA DO
PENSAMENTO**

Dissertação ou Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

Coorientador: Prof.^o Dr. Avelino Aldo de Lima Neto

NATAL

2021

P436f Pereira, Joaquim Artur de Almeida Feitosa.
Filosofia como componente curricular na educação profissional : entre a formação integral e a experiência do pensamento / Joaquim Artur de Almeida Feitosa Pereira. – 2021.
111 f : il. Color.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2021.
Orientação: Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.
Coorientação: Dr. Avelino Aldo de Lima Neto.

1. Educação profissional. 2. Filosofia – Ensino e aprendizagem. 3. Educação integral. 4. Formação omnilateral. 5. Projeto Político Pedagógico (PPP). Título.

CDU 377

JOAQUIM ARTUR DE ALMEIDA FEITOSA PEREIRA

**FILOSOFIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: ENTRE A FORMAÇÃO INTEGRAL E A EXPERIÊNCIA DO
PENSAMENTO**

Dissertação ou Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em NATAL/RN 27/09/2021
pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares

Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares, Dra. – Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
gov.br AVELINO ALDO DE LIMA NETO
Data: 29/06/2022 14:18:51-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Avelino Aldo de Lima Neto, Dr. – Coorientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Ilane Ferreira Cavalcante

Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Hugo Filgueiras de Araújo

Hugo Filgueiras de Araújo
Universidade Federal do Ceará

José Mateus do Nascimento

José Mateus do Nascimento
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Pablo Moreno Paiva Capistrano

Pablo Moreno Paiva Capistrano
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Às energias e/ou ao acaso que, de alguma forma, me ajudaram a encontrar, principalmente, pessoas e instituições que colaboraram diretamente para a conquista de um imenso objetivo em meu percurso como ser humano, estudante e profissional. Sem eles, não teria superado os desafios dessa jornada.

À minha família pelo apoio, incentivo e repreensões. Aos meus pais, meu irmão, meus sobrinhos, minha companheira, meu enteado, minha sogra, meus amigos e colegas que me apoiaram em todos os momentos.

À minha mãe, Méssia, que eu amo e admiro, que com sua ternura, paciência e amor sempre me oferece um colo e palavras doces para que eu siga em frente.

Meu pai, Levy, grande exemplo de dedicação aos estudos, de bom coração, mas são dele as sábias palavras que causam dores reflexivas e colaboram para eu adquirir resistência às adversidades da vida.

Meu irmão Cláudio, irmão mais velho, meu único irmão, que me abraça, que me ensina, que me dá forças e ensinamentos.

À dona Júlia, conhecida como minha segunda mãe, o ser humano mais puro que conheço, a pessoa que só me oferta amor e cuidado. Um dos pilares da minha vida.

Ao meu sobrinho Henrique e minha sobrinha Maria, que alegrem o tio com suas histórias, abraços, beijos e gargalhadas.

À minha companheira, Isabella, pessoa linda, doce, inteligente e alegre, a pessoa que não tem medo de encarar as batalhas da vida.

Aos meus amigos, que mesmo com a distância física proporcionada pela pandemia de COVID-19, sempre estiveram presentes, através dos meios de comunicação. São partes da minha força.

Aos profissionais do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, os quais contribuíram imensamente, de forma holística e omnilateral, para minha formação como ser humano e educador.

Aos professores do PPGEP, que me ensinaram, acolheram e jamais me deixaram desacreditar que conseguiria concluir o percurso do mestrado.

Aos colegas de curso do PPGEP, que em nenhum momento deixaram de me ajudar e me ouvir nos momentos difíceis.

À minha estimada orientadora Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, que em nenhum momento largou a minha mão e não mediu esforços para me orientar, me ensinar e me guiar no percurso do mestrado. Para sempre serei muito grato.

Ao meu brilhante coorientador Avelino Aldo de Lima Neto, que não é Sócrates, mas colaborou diretamente “dando luz” aos mais importantes direcionamentos da dissertação. Seu acolhimento como ser humano e suas colaborações foram fundamentais para minha formação.

À Ilane Ferreira, que fez colaborações importantíssimas na dissertação. Tão importantes quanto suas colaborações foram suas palavras de carinho e apoio aos seus alunos.

Aos professores que participaram das bancas de seminários da dissertação, professora Ilane Ferreira Cavalcante, professor Pablo Capistrano e o professor Ivickson Ricardo de Miranda Cavalcanti, que contribuíram extraordinariamente com observações, sugestões e críticas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da dissertação.

(...) Caminhos não há, mas os pés na grama os inventarão. Aqui se inicia uma viagem clara para a encantação.

Ferreira Gullar

RESUMO

A presente pesquisa aborda sobre a Filosofia como componente curricular na Educação Profissional: entre a formação integral e a experiência do pensamento. Este estudo de cunho dissertativo pretende analisar as relações entre os componentes de Filosofia no currículo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e as concepções do currículo integrado. Além disso, esta investigação tem como objetivo analisar o componente curricular de Filosofia do IFRN e suas relações com a concepção de currículo integrado adotada na Educação Profissional (EP). Ademais, busca-se compreender os movimentos epistêmicos e curriculares entre o componente curricular da disciplina e o campo epistêmico da EP, a partir da Proposta de Trabalhos das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na Modalidade EJA - PTDEM/Filosofia. Como percurso metodológico, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa e do tipo exploratória. Os procedimentos metodológicos envolveram a análise de documentos (PPP e PTDEM/Filosofia do IFRN), buscando-se o embasamento teórico em estudos de autores que debatem a temática, tais como: Moura (2013), Lottermann (2012), Ferrari (2011), Frigotto (2010;2006), Machado (2010) e Ciavatta (2005). A partir dos achados textuais, procedeu-se com técnicas de tratamento analítico-documental sobre movimentos epistêmicos e curriculares entre Filosofia e formação omnilateral, a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). Os resultados centrais apontam que, no PPP do IFRN no que tange ao campo da filosofia, observa-se a predominância da concepção marxista ao longo das argumentações do documento. De outra forma, quanto ao PTDEM, observa-se que o campo filosófico se apresenta perspectivado em uma matriz contemporânea. Finalmente, como conclusão, constata-se o empenho do IFRN em ofertar uma educação direcionada à formação humana e integral dos estudantes, utilizando-se a disciplina de Filosofia como um caminho para promover o ensino-aprendizagem interdisciplinar e articulando teoria-prática.

Palavras-chave: Educação Profissional; IFRN; PTDEM. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

The present research Philosophy is approached as a curricular component in Professional Education: between integral formation and the thought experience. This dissertational study intends to analyze the relationships between the components of Philosophy in the curriculum of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), and its relations with the concept of integrated curriculum adopted in Professional Education (*of Portuguese*, EP). Furthermore, this investigation aims to analyze the Philosophy curricular component of the IFRN, and its relations with the concept of an integrated curriculum adopted in EP. Furthermore, it seeks to understand the epistemic and curricular movements between the curricular component of the subject and the epistemic field of EP, based on the Proposal of Work of the Subjects in the Regular Integrated High School (*of Portuguese*, PTDEM) Technical Courses and the EJA Modality – PTDEM/Philosophy. As a methodological approach, bibliographic and documentary research of a qualitative and exploratory nature was used. The methodological procedures involved the analysis of documents (PPP and PTDEM/IFRN Philosophy), seeking the theoretical basis in studies of authors who debate the theme, such as Moura (2013), Lottermann (2012), Ferrari (2011), Frigotto (2010;2006), Machado (2010), and Ciavatta (2005). Based on the textual findings, analytical-documentary treatment techniques, were used on epistemic and curricular movements between Philosophy and omnilateral formation, based on the content analysis proposed by Bardin (2010). The results indicate that, in the IFRN PPP, regarding the field of philosophy, the Marxist conception is predominant throughout the arguments of the document. On the other hand, regarding PTDEM, it is observed that the philosophical field is presented from a contemporary perspective. Finally, in a conclusion, the IFRN's commitment to offering an education aimed at the human and students' integral formation is verified, using the discipline of Philosophy as a way to promote interdisciplinary teaching-learning and articulating theory-practice.

Keywords: Professional Education; IFRN PTDEM; Political-Pedagogical Project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-Esquema sobre a estrutura da dissertação.....	17
Figura 2-Aspectos demarcados no PPP-IFRN.....	44
Figura 3-Elementos da constituição da identidade institucional do IFRN.....	46
Figura 4- Eixos estruturantes do currículo integrado.....	47
Figura 5-Princípio da Gestão Institucional do IFRN.....	48
Figura 6-Princípio de formação do IFRN.....	49
Figura 7-Processos formativos educacionais.....	50
Figura 8-Currículo integrando ser humano e realidade.....	52
Figura 9-Método de análise de Badin.....	55
Figura 10-Esquema de sistematização dos dados.....	56
Figura 11-Papel da Filosofia nos cursos técnicos e profissionalizantes do IFRN, a partir da análise da PTDEM.....	79
Figura 12-Relevância da experiência filosófica.....	80
Figura 13-Modo como, curricularmente, a Filosofia se organiza no IFRN, a partir da PTDEM.....	
Figura 14-Principais elementos concernentes ao olhar filosófico.....	81
Figura 15-Aspectos relacionados à prática educacional trabalhados nas disciplinas de base filosófica do IFRN.....	82
Figura 16-Experiência do pensamento.....	84

LISTA DE SIGLAS

DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PTDEM	Proposta de Trabalhos das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	21
2.1 TEORIAS DO CURRÍCULO.....	21
2.2 CURRÍCULO INTEGRADO COM ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	27
2.3 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	35
2.4 HORIZONTES FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PPP DO IFRN.....	44
3 AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS SUBJACENTES AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFRN	54
3.1 ELUCIDAÇÕES METODOLÓGICAS: SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E A CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	54
3.2 CONCEPÇÃO DE SER HUMANO.....	59
3.3 CONCEPÇÃO DE CULTURA.....	61
3.4 CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA.....	64
3.5 CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA.....	64
3.6 CONCEPÇÃO DE TRABALHO.....	66
3.7. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO.....	68
4 MOVIMENTOS EPISTÊMICOS E CURRICULARES ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROPOSTOS NA PTDEM/FILOSOFIA	70
4.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA.....	70
4.2 A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROPOSTAS NA PTDEM/FILOSOFIA.....	77
4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO: SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E A CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE A PARTIR DA PDTEM/FILOSOFIA-IFRN.....	87
4.3.1 Ensino da Filosofia	89
4.3.2 Mundo do Trabalho, Cidadania e Política	90
4.3.3 Ética e Moral	92

CONCLUSÃO.....	96
REFERÊNCIAS.....	100

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta, como finalidade primordial, analisar o componente curricular de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e suas relações com a concepção de currículo integrado adotada na Educação Profissional. Segundo estudos de Alves (2018), as constantes transformações na sociedade dos dias atuais, principalmente com advento das inovações na tecnologia, nas comunicações e nas informações estão mudando o modo de produzir, de pensar e de se relacionar na nossa sociedade.

Nessa vertente, o IFRN também passou historicamente por transformações, seja de caráter institucional, pedagógico e/ou curricular. Juridicamente, de acordo com o estatuto do IFRN, a instituição apresenta-se caracterizada como autarquia, detendo autonomia disciplinar, didática, pedagógica, financeira, patrimonial e administrativa, constituída como escola de educação básica, de formação profissional e tecnológica, em nível superior, sendo multicampi e pluricurricular, com atuação em diversas modalidades de ensino, em consonância com a Lei nº 11.892/2009 (IFRN, 2009).

Como uma instituição de educação, o IFRN possui a função social de promover, a toda comunidade, uma formação humanística, técnica e científica, integrando a educação na modalidade profissional e propedêutica, objetivando a formação de cidadãos éticos, críticos, reflexivos e com conhecimentos e habilidades necessárias para o mundo do trabalho.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN reconhece que as transformações sociais, políticas e culturais modificaram as concepções sobre o trabalho, as quais são materializadas por meio dos cursos que proporcionam a formação inicial e contínua dos trabalhadores, na educação técnica em nível médio, assim como em educação superior de graduação e de pós-graduação (IFRN, 2012). Baseado no exposto anteriormente, observa-se que os objetivos e a função social do IFRN estão imbricados, assumindo uma opção de política educativa compromissada com a sociedade. Nesse âmbito, o IFRN reafirma os princípios gerais da educação tecnológica que estão presentes em Decretos, planos e Leis, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Assim, embasado nessas exigências, visa-se que o IFRN propicie a educação de qualidade que não negue a necessidade de atender ao mundo do trabalho, mas vá além de formar somente o técnico, colaborando no desenvolvimento educacional, social, cultural, científico e tecnológico dos educandos.

Os eixos estruturantes da Educação Profissional se baseiam no princípio da educação integral, que concebe a educação como processo voltado à formação do indivíduo em sua plenitude enquanto ser social. Essa educação integral deverá ter o currículo como norteador de suas ações. No que se refere ao desenho curricular do IFRN, há a atuação em vários níveis e ofertas de ensino, demandando, dessa maneira, uma pluralidade curricular, tendo em vista que busca atender a educação para grupos com distintas características de desenvolvimento (IFRN, 2012).

Os documentos curriculares do IFRN expressam zelo com a busca pela qualidade educacional a partir de orientações coerentes com as demandas sócio-históricas, culturais e de ensino-aprendizagem. Alerta-se que o currículo não é neutro, pois carrega em si as concepções de mundo dos educadores que fazem o processo educacional, suas subjetividades, valores e contradições. Desse modo, compreender as concepções de currículo e os fundamentos estruturantes da Educação Profissional é fortemente relevante para promover a expansão do saber na área da educação.

Por intermédio do estudo de Ramos (2017), compreende-se que a sociedade contemporânea se transforma constantemente, motivada por novas tecnologias da informação e do conhecimento, as quais modificam as formas de produzir, pensar e se relacionar, causando impacto direto no sistema de capitalismo digital.

Segundo estudos de Porto (2018), capitalismo digital pode ser entendido como um movimento de avanços financeiros, tecnológicos e científicos, que proporcionou uma mudança no trabalho e na geração de capital, advindo não mais pela força mecânica, a qual era realizada por meio da ação humana e das máquinas. Neste sentido, destaca-se a produção intelectual e tecnológica, desenvolvida por intermédio de elementos digitais.

Neste contexto, nos cursos de Educação Profissional, o componente curricular de Filosofia poderá contribuir para a atitude crítica da subjetividade, frente ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento social e intelectual. Assim, a educação técnica integrada ao Ensino Médio se fundamenta na concepção de um currículo integrado que desenvolva trabalhadores com potência crítica para a atuação consciente no mundo do trabalho.

Deve-se primar no processo de ensino e aprendizagem por uma formação omnilateral¹ que “[...] busca potencializar todas as lateralidades do ser humano. Que leve o ser humano à construção de sua existência de forma emancipada, livre de limitações alienantes”. (DUARTE *et al*, 2017, p. 8).

¹ A formação omnilateral, em geral, a síntese da proposta marxiana de educação se expressa no vínculo entre educação e trabalho; mais precisamente, o trabalho transforma-se em princípio educativo. Ela tem sido conhecida como educação politécnica. (DELLA-FONTE, 2014, p.387).

Gramsci (1982) abordou em suas pesquisas, temas voltados para a cultura, história, política, literatura, filosofia e educação. Nesse sentido, Bonamigo (2014, p. 25) indica que conforme o pensamento de Gramsci “[...] uma formação omnilateral, nessa compreensão, é possível perceber a unidade indissolúvel entre a dimensão ontológica, gnosiológica e ético-política da educação”.

Aprofundando-se um pouco mais nessas questões, percebe-se que para Pacheco (2013, p. 11) “[...] a teoria crítica não só questiona a educação e o currículo no quadro das estruturas sociais, políticas e econômicas que legitimam o conhecimento, mas também relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controle [...]”. Assim, diante da diversidade de contextos, num jogo de relações de poder, o currículo não deve ser percebido como neutro ou meramente técnico.

Na prática pedagógica no IFRN, destacam-se a flexibilidade e a inclusão. Nesta perspectiva, acredita-se que o currículo é uma construção social, analisada à luz de pensamentos de Young (2000), que enfatiza que um dos objetivos do currículo é proporcionar o aprimoramento social e intelectual do sujeito, o qual não se baseia em habilidades, mas sim em conceitos. Desse modo, apreende-se que o currículo representa o núcleo das práticas pedagógicas, em que “[...] a escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

Outrossim, percebe-se que o processo de formação integral do ser humano engloba a sua totalidade, com o intuito de desenvolver suas potencialidades, visando o processo educativo que possibilite a aprendizagem das dimensões dos conhecimentos científicos, políticos e estéticos (ARAÚJO, 2012). Para a formação humana integral ser consolidada no celeiro do IFRN, se faz necessário, a priori, que seja reconhecido o currículo integrado, como um instrumento que retrata a realidade educacional, a qual representa, também, as classes sociais que convivem no seio da escola (SACRISTÁN, 2013).

De acordo com Ulbra (2009), o termo currículo, em seu sentido etimológico, tem origem do latim, particularmente do verbo *currere*. O sentido desse vocábulo tem a ver com “correr” ou “seguir um curso previamente estipulado”. Analisa-se que essa definição prevê que todos os alunos chegarão ao fim de seus estudos em condições iguais, desconsiderando as múltiplas diferenças entre eles. Associado a essa concepção de igualdade, ocorre uma relação de poder que desconsidera a identidade diversa dos estudantes, a cultura que estes possuem e suas realidades sociais.

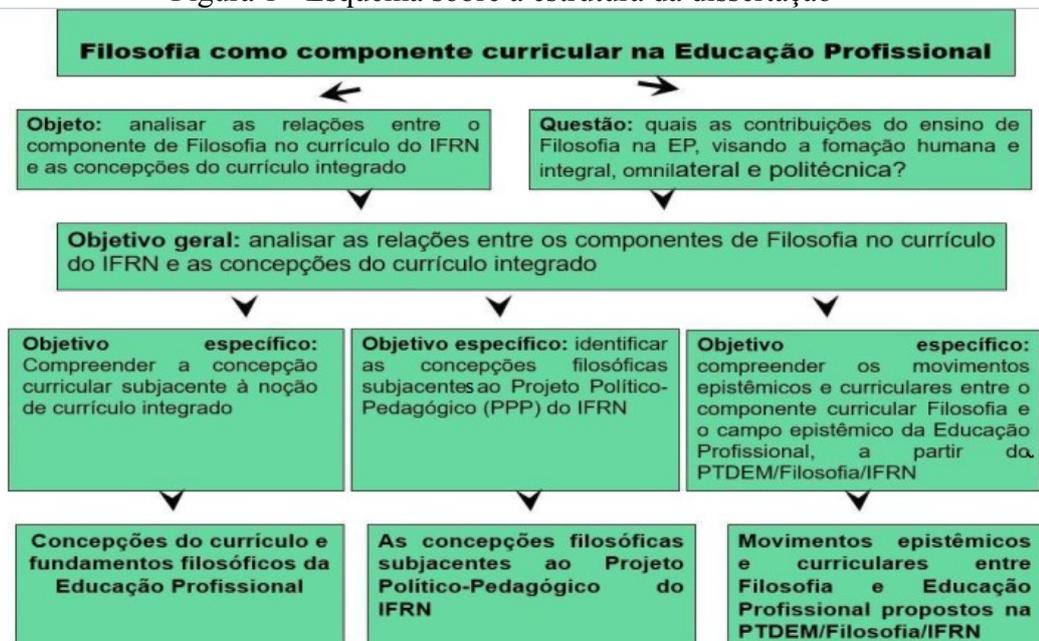
Assim, conforme a argumentação de Lopes; Macedo (2011), na atualidade, o currículo por competências e habilidades é aplicado no contexto escolar de forma correlacionada ao

currículo disciplinar, sendo que as disciplinas que serão ensinadas aos alunos são mencionadas nele.

Além do mais, segundo inferências de Lopes *et al* (2014), o currículo deve primar por uma proposta pedagógica em que a escola, ao trabalhar conteúdos, deve observar valores e crenças vigentes na sociedade. Desse modo, todo o processo educativo deve estar voltado para a formação de uma consciência crítica baseada no diálogo, na liberdade e na cooperação entre os alunos.

A seguir, apresenta-se, conforme Figura 1, o esquema estrutural do percurso epistemológico trilhado, revelando a jornada da produção de conhecimento, desde a sua gênese até a finalização da caminhada da pesquisa.

Figura 1 - Esquema sobre a estrutura da dissertação



Fonte: elaboração própria em 2020.

Conforme sinaliza a figura, este trabalho de cunho dissertativo pretende analisar as relações entre os componentes de Filosofia no currículo do IFRN e as concepções do currículo integrado. Como objetivos específicos se elencou: compreender a concepção curricular subjacente à noção de currículo integrado; identificar as concepções filosóficas subjacentes ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN; compreender os movimentos epistêmicos e curriculares entre o componente curricular Filosofia e o campo epistêmico da Educação Profissional, a partir da Proposta de Trabalhos das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na Modalidade EJA - PTDEM/Filosofia.

Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo exploratória. Os

procedimentos metodológicos envolveram a análise de documentos (PPP e PTDEM/Filosofia do IFRN) e de bibliografia. A partir dos achados textuais, procedeu-se com técnicas de tratamento analítico-documental sobre movimentos epistêmicos e curriculares entre filosofia e educação integral, a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010).

Assim, resgatou-se o problema central da pesquisa e das questões pertinentes, observando se os dados documentais coletados foram suficientes, visando atingir os objetivos da dissertação, à luz do método adotado para esta pesquisa. De acordo com Demo (1995), as etapas essenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa científica tem o significado de construção, análise e julgamento crítico de acessos diferentes, bem como a averiguação acerca de acessos atuais e pretéritos. Além disso, Richardson (1999) defende que o pesquisador deve se situar, de forma epistemológica, diante do objeto ou fenômeno a ser examinado.

Para Gil (2018), a pesquisa bibliográfica é definida como o tipo de investigação concebida com base em documentos já publicados, constituídos principalmente de livros, artigos de periódicos e atualidade com textos disponíveis na rede mundial de computadores, entre outros. Porém, o pesquisador precisa ser criterioso ao selecionar os textos encontrados na internet, visto que podem ser constatadas informações falsas ou imprecisas, além de incongruências ou contestações dos conhecimentos usufruídos.

A respeito da pesquisa documental, compreende-se que, assim como a pesquisa na literatura por livros ou outros documentos, igualmente se utiliza de informações que já existem, porém, o fundamental é a distinção, e a esta se encontra na qualidade da procedência. Nesse tipo de pesquisa, existem variedades no tocante a como se usa cada documento, favorecendo-se de meios de informações geradas com aplicações variadas, tais como: documentações institucionais e empresariais, relatórios, planilhas e pareceres governamentais, entre outros (GIL, 2018).

Sobre a metodologia da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2010, p. 29), ela “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Caracterizada pela leitura sutil e enriquecedora, a qual tende a aumentar a produtividade e a pertinência”. Um de seus objetivos é evidenciar ideias, temáticas e materiais que validem o que se propõe revelar a respeito das mensagens, ou através da elucidação de componentes de significações passíveis de guiar a uma elucidação de instrumentos dos quais inicialmente não se tinha o conhecimento (BARDIN, 2010).

Os estudos bibliográficos e os documentos encontrados foram analisados por meio da abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2014), é aplicável à pesquisa no campo epistêmico da História, da Filosofia, bem como ao estudo do que se relaciona ao universo

humano das crenças, interpretações, relações, sentimentos, pensamentos, concepções, percepções, ou seja, frutos de sua produção material e imaterial.

Outrossim, essa abordagem teórica, de acordo com a autora Minayo (2014, p. 57), “[...] tem fundamento teórico. Além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação”.

Esta pesquisa intenciona contribuir com a reflexão sobre a importância da Filosofia como componente curricular na Educação Profissional, em seu aspecto geral na formação integral e na experiência do pensamento. Segundo Silva (2013), a experiência do pensamento pode ser compreendida como dispositivo da imaginação que possibilita a busca e a investigação de problemas sociais e/ou envolvendo questões metafísicas, éticas e epistemológicas. Isso se alcança utilizando-se do pensamento filosófico e da imaginação, permitindo ao indivíduo transformar suas narrativas mentais.

A escolha pelo mestrado acadêmico em Educação Profissional do IFRN deu-se inicialmente pelo fato do pesquisador ser professor do Ensino Fundamental e Médio e, durante as formações, nas licenciaturas de Filosofia e História, não ter sido contemplado com disciplinas que envolvessem o universo da formação em Educação Profissional (EP), uma área da Educação que despertou nele largo interesse e admiração. Assim, reuniram-se os interesses da curiosidade epistemológica sobre o referido objeto de estudo e o desejo de realizar a formação *stricto sensu* em uma instituição de ensino superior de credibilidade, qualidade de ensino e excelência em nível acadêmico, como é socialmente referenciado o IFRN.

Observa-se, conforme já se anunciou sobre o campo metodológico, que esse trabalho de mestrado está pautado em estudo bibliográfico, com consultas a sites especializados na área de filosofia, educação integral e pesquisa documental a partir da análise de conteúdo do PPP do IFRN. É importante ressaltar que o método de abordagem foi o hipotético-dedutivo, visto que foram juntadas inúmeras indagações e conjecturas, tomando por base a análise de práticas pedagógicas inseridas no PPP do IFRN e na PTDEM, e assim, ser analisada a associação destes documentos com o currículo integrado, contido no PPP da instituição de ensino superior.

Neste cenário, optou-se por pesquisar dentro de um contexto de complexidade de estudos, concepções e práticas pedagógicas, por apresentar correlações que fortalecem o PPP, dentro do contexto da Educação Integral no Projeto Político Pedagógico do IFRN.

Logo, espera-se que a investigação amplie os conhecimentos, não apenas dos

acadêmicos e especialistas dos campos da Educação Profissional e da Filosofia, como também de professores e estudantes de disciplinas correlatas, e assim, favoreça o exercício do ensino e aprendizagem no IFRN, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) como um todo, e também em outras instituições de Educação Profissional e Tecnológica fora da RFEPCT.

Nesta pesquisa em que se abordam os conhecimentos disponíveis no campo epistêmico da Educação Profissional, das teorias curriculares e da utilização cuidadosa de procedimentos científicos com métodos e técnicas, a escrita está organizada em quatro seções.

Na primeira seção, que trata da introdução, a escrita da pesquisa apresenta ideias introdutórias sobre a revisão de literatura preliminar, nos campos da Filosofia e da Educação Profissional. Foi feita a definição do problema de pesquisa, com a devida delimitação e a respectiva definição da pergunta a ser respondida.

Na segunda seção, a escrita apresenta a revisão bibliográfica da literatura no campo de concepções de currículo e fundamentos filosóficos da Educação Profissional; currículo integrado como alternativa na Educação Profissional; concepções filosóficas do currículo integrado na Educação Profissional.

Também foram abordados os horizontes filosóficos da Educação Profissional no PPP do IFRN, finalizando com os movimentos epistêmicos e curriculares da Filosofia, enquanto componente curricular da Educação Profissional, propostos na PTDEM-Filosofia. Na segunda seção, também foi realizada a coleta de informações, através do levantamento do tipo documental no PPP do IFRN.

Na terceira seção, o manuscrito socializa os Horizontes Filosóficos, propostos para a Educação Profissional a partir do PPP do IFRN e fundamenta a relação da Filosofia com a formação humana integral, a politecnia e a omnilateralidade, a partir do tratamento e interpretação dos dados documentais, utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2010). Foram selecionados os 03 (três) primeiros capítulos do PPP, para objeto de análise, visando a compreensão de forma integral da práxis, relacionada ao contexto da formação integral em Educação Profissional, fundamentada no respectivo documento.

Na quarta seção, a escrita expõe a análise final, tendo como parâmetro os dados documentais do PPP do IFRN, em análise da proposta político-pedagógica, sobretudo, no que se refere às contribuições do ensino de Filosofia na Educação Profissional, mediante a práxis pedagógica.

2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Na segunda seção, a escrita apresenta a revisão bibliográfica da literatura no campo de concepções de currículo e fundamentos filosóficos da Educação Profissional, do currículo integrado como alternativa na Educação Profissional e das concepções filosóficas do currículo integrado na Educação Profissional.

Também são abordados os horizontes filosóficos da Educação Profissional no PPP do IFRN, finalizando com os movimentos epistêmicos e curriculares entre Filosofia, enquanto componente curricular da Educação Profissional propostos na PTDEM-Filosofia. Na segunda seção, também foi realizada a coleta de informações, através do levantamento do tipo documental no PPP do IFRN.

2.1 TEORIAS DO CURRÍCULO

Neste capítulo, foi realizada a análise das teorias tradicionais do currículo, com foco nas teorias crítico-emancipatória e pós-críticas, verificando concepções filosóficas que balizam o currículo integrado no processo composto pelo ensino e pela aprendizagem na educação integral.

Em sua origem, o currículo significou um território específico de conhecimentos (conteúdos), como também fundamentou um plano de estudos que os professores deveriam seguir para ensinar o que o aluno deveria aprender (SACRISTÁN, 2013).

De acordo com Sacristán (2013) e Pacheco (2013), etimologicamente a palavra “currículo” tem sua origem na língua latina, sendo uma derivação do latim “currículum”. Um dos significados de “currículum” é o de “percurso” ou “carreira”, abrangendo os conteúdos que são cursados em um percurso, ou seja, para que se avance em um percurso; o conhecimento de alguns conteúdos são pré-requisitos para aprendizagem dos conteúdos posteriores (SACRISTÁN, 2013).

Na Roma Antiga, existia a expressão *cursus honorum* que pode ser traduzido como “a soma das honras”, que significava a acumulação de honras em que o cidadão romano poderia acumular em funções eletivas e judiciais (SACRISTAN, 2013). Assim, se formulava a ideia de um currículo do cidadão romano.

Pode-se mencionar ainda que o currículo existiu na Idade Média na forma de *trívium* e *cuadrívium*, que foi uma maneira pioneira na forma de se organizar as disciplinas e os conhecimentos nas universidades europeias. As três disciplinas que faziam parte do *trívium*

eram a Gramática, a Retórica e a Dialética, e as quatro disciplinas do *cuadrivium* eram a Astronomia, a Geometria, a Aritmética e a Música (FERNANDES, 2015).

Na língua portuguesa, o termo “currículo” se divide em dois sentidos, o percurso profissional e o currículo, o qual consta os êxitos conquistados (SACRISTÁN, 2013). Assim, o currículo serve tanto para organizar os conteúdos, quanto para unificar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, para organizar o currículo se precisa compreender que as disciplinas têm seus saberes específicos, com componentes que se diferenciam entre si (SACRISTÁN, 2013).

A terminologia *curriculum*, na acepção que lhe é atribuída hoje, somente passou a ser usada recentemente nos países influenciados pela literatura americana (SILVA, 2005). Nesse aspecto, ao longo do desenvolvimento do currículo, este se fundamenta em várias concepções teóricas, as quais serão discutidas nos tópicos abaixo.

Conforme Veiga-Neto (2002, p. 164), “em termos temporais, o currículo engendrou – e de certo modo ainda engendra – rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola”. Desse modo, a partir do currículo se instauraram novas práticas cotidianas, redistribuindo e rearticulando espaços e tempos para a escola.

A menção a rotinas e ritmos que deviam ser seguidos na escola esteve orientada nos preceitos de Comenius, pois segundo Comenius (1997, p. 160), “[...] o tempo deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular”.

Anteriormente ao ano de 1900, o currículo se alicerça em valores baseados nas tradições ocidentais, fundamentando-se no desenvolvimento de habilidades profissionais. “Apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir o que ensinar ganha força.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Para Veiga-Neto (2002) é necessário perceber que se o currículo proporciona a sustentação epistemológica às práticas de espaço e tempo na escola são essas práticas que dão materialidade ao currículo. Nesse sentido, compreende-se que o currículo é a base norteadora para o desenvolvimento das práticas educativas no ambiente escolar, além de orientar o educador em seu fazer docente.

Cury *et al* (2018, p. 54) afirmam que “[...] é preciso se aprofundar em estudos curriculares como forma de entender como funcionam os interesses sociais que se misturam ao conhecimento escolar na busca de uma visão homogênea de mundo”. A associação à empresa, indústria ou comércio se relacionava à pretensão de que o sistema educacional conseguisse antever os resultados que poderia obter, estabelecendo métodos precisos para

mensurar se os objetivos planejados, a priori, foram alcançados (SILVA, 2005). Conforme Lineusa (2013, p. 226), “a ideia de planejar os processos de ensinar surgiu com a pretensão de torná-lo tão eficiente quanto a produção empresarial”. Para tanto, Bobbitt propôs para a escola o modelo de organização elaborado por Taylor, equiparando o modelo educacional ao modelo fabril, com lastro nos princípios da administração científica, proposta pelo próprio Taylor (SILVA, 2005).

Frederick Taylor apresentou como controlar os tempos e movimentos que o trabalhador exercia na fábrica, nominando esse processo de administração científica. Seu intuito era eliminar desperdícios e perdas industriais ocasionadas quando o trabalhador se tornava ocioso, objetivando elevar os níveis de produtividade, por meio da divisão manufatureira do trabalho (TAYLOR, 2010). Silva (2016, p. 40) assevera que “a mesma lógica, que permite o planejamento, execução, controle e, principalmente, eficiência na produção industrial seduz – como nas inspirações sociológicas positivistas – com a possibilidade de organização”.

Assim, por meio de movimentos mecânicos e repetitivos, a industrialização produziu o corpo industrial, aquele que se estabelece em série, sendo racionalizado. Por esse ângulo, a escola terá que produzir o corpo eficiente para este se enquadrar nas necessidades da indústria. Taylor (2010) organizou suas ideias por meio de quatro princípios que se explicitam a administração científica: princípio do planejamento; princípio da preparação dos trabalhadores; princípio do controle; princípio da execução.

Paulatinamente, uniu os princípios aos instrumentos práticos que organizaram o trabalho, infligindo aos operários que substituíssem os seus próprios ritmos naturais de trabalho por um conjunto de regras que impuseram um novo sistema de trabalho, tendo em vista controlar os meios para se chegar ao produto final.

Os métodos utilizados se transmitiam de forma oral ou por intermédio da observação (TAYLOR, 2010). Com a determinação científica, o critério individual de o trabalhador planejar sua forma de trabalhar foi substituído pela especificação da tarefa a partir de critérios científicos, contrariando o processo produtivo empírico do trabalhador. Taylor (2010) afirmava que para conseguir a iniciativa dos trabalhadores, o incentivo poderia se relacionar à melhoria do ambiente de trabalho, prometendo a promoção e melhores salários se a atividade fosse realizada em menor tempo ou de forma perfeita.

Conforme Silva (2016), o professor, na qualidade de operário, não conhece e nem domina o processo de trabalho (pedagógico), sendo orientado sobre planejamentos elaborados previamente. E essa dependência pode ter uma analogia com o trabalho fabril, na relação de

quem planeja: os teóricos do currículo; e quem supervisiona: os “generalistas”; e quem executa: professores “especialistas” e demais profissionais da educação.

A orientação de Bobbitt construiu a concepção da educação nos Estados Unidos da América (EUA), no século XX, determinando as habilidades que eram necessárias para que o estudante exercesse um trabalho em sua vida adulta. Mapeando essas habilidades, foi organizado o currículo (SILVA, 2005). Assim, visa-se uma perspectiva técnico-linear do currículo, se baseando num critério de organização mecânica. Para tanto, as escolas se estruturam em áreas específicas, fragmentando os cursos baseados em uma tradição disciplinar (GESSER, 2002).

Enfim, com o aprofundamento dos estudos sobre o currículo e o desenvolvimento da sociedade moderna, foram sendo criadas outras formas de organizar o currículo, como se observa no desenvolvimento da próxima subseção, a qual tratará de discutir as teorias críticas relacionadas ao currículo.

A teoria do currículo crítico surge num cenário de limitações e problemas do currículo tradicional. Neste contexto, segundo Tercioti (2014), as teorias que questionam as concepções positivistas sobre o currículo se consolidaram por meio dos movimentos de origem social e cultural na década de 1960, pelo movimento encabeçado pelo filósofo norte-americano John Dewey. Esse movimento causou impactos sobre a forma de fazer e organizar o currículo, produzindo ideias progressistas que visavam reorganizar o currículo.

Nas décadas de 1960 e 1970, conceitos marxistas começaram a fazer parte da perspectiva crítica com o objetivo de se opor e de aprofundar as críticas sobre a concepção tradicional do currículo. Conceitos como: hegemonia e ideologia; cultura e poder começaram a fazer parte dessa perspectiva, através do movimento reconceptualista do currículo, do desenvolvimento da sociologia do currículo nos Estados Unidos e da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra (SILVA, 2016).

Dessa forma, observou-se a necessidade da participação não só dos professores para elaboração dos currículos, mas também da participação do aluno, ou seja, a construção do currículo adquire uma atenção voltada para uma ordem pragmática. Essa nova concepção de ordem pragmática vem motivada pela fase da industrialização, a qual visava atender à massa, educando-a (GESSER, 2002).

Para Menezes; Santiago (2014), visando à superação da ideia de fragmentação de currículo, buscou-se uma concepção no sentido de que este deve representar o conjunto de valores no contexto educacional de formação do sujeito. Essa nova visão se fundamenta nas contribuições de teorias críticas, dentre as quais a de Paulo Freire se destaca, que parte de uma

perspectiva crítico-emancipatória, cujas ideias se criaram nos anos 1970, nos Estados Unidos (MENEZES; SANTIAGO, 2014). Esse movimento de reestruturação se baseou na concepção de que o currículo não pode se pautar em uma prescrição, pois detém caráter político, pedagógico e prático.

Para Young (2007), existe a expectativa de relacionar o aumento da escolaridade e da oportunidade que a escola pode ofertar aos seus alunos, visando proporcionar que os educandos adquiram conhecimento poderoso. Esse conhecimento poderoso, ofertado pela escola, pode ser obtido pelos estudantes na escola, possibilitando a eles uma maior mobilidade social (KAPPKE, 2015).

Lançando uma compreensão sobre as ideias de Adorno, se observa que este defende que a emancipação humana, por meio da educação, servirá para o exercício da crítica, tendo como pano de fundo a realidade histórica, os acontecimentos e a cultura da sociedade contemporânea. Nesse aspecto, a teoria crítica servirá para denunciar os irracionalismos, promovendo a razão emancipatória (ADORNO, 1995).

Na concepção de Menezes; Santiago (2014, p. 49), “a educação bancária, que tem por referência as teorias tradicionais do currículo, compreende os(as) estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do(a) professor(a)”. Por outro lado, a teoria de educação de Paulo Freire visa à emancipação humana e à transformação da realidade social, através da humanização e da libertação dos sujeitos (MENEZES; SANTIAGO, 2014). Nessa acepção, Freire influenciou o pensamento de um currículo crítico-emancipatório, como também as políticas e práticas em educação, criticando a educação bancária e anunciando uma educação que pudesse conhecer a realidade, abstraindo-a de forma crítica (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

A perspectiva curricular crítico-emancipatória freireana tem como objetivo que a elaboração do currículo ocorra através de um debate dialético com a sociedade, ou seja, um debate entre currículo e sociedade. Freire entende que não tem como não relacionar as influências dos fenômenos sociais na construção do currículo (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Em uma escola democrática, toda comunidade escolar deve ter acesso aos meios e locais que dialogam sobre as decisões que interferem no destino da escola. Todos os sujeitos devem ter o direito de ouvir e falar sobre as questões escolares, criando uma situação de fala-escuta. Essa gestão e organização escolar que possibilita a participação de sua comunidade é um importante pilar da experiência democrática escolar (MENEZES; SANTIAGO, 2014). Nesse contexto, através de reformas produzidas no seio da Escola Nova, o currículo passou a

ter a visão de romper com a escola tradicional. Segundo Souza (2018), Anísio Teixeira foi o precursor do ideário da Escola Nova, opondo-se à visão tradicional da educação.

Paulo Freire destaca a importância da função que a educação possui em formar e desenvolver a consciência crítica, visando combater a massificação e a manipulação que todos estão sujeitos, e somente através do desenvolvimento da consciência crítica o homem terá a possibilidade de modificar-se e modificar o seu meio, evitando sofrer manipulações (SCHRAM; CARVALHO, 2007).

As teorias críticas visam compreender como o currículo se relaciona com a história, a sociedade e a cultura, tendo em vista identificar o fenômeno da exclusão escolar (PENA, 2012). Portanto, de um modo geral, as teorias críticas se preocuparam em entender quais as intenções e razões que estão imbricadas ao se valorizar determinados conteúdos, em detrimento de outros, ao se elaborar o currículo.

O currículo é uma construção social em diversos momentos históricos, sendo diretamente vinculado às relações de poder que marcam cada época (SILVA, 2005). O currículo pós-crítico assume que no mundo existe uma cultura diversificada. No entanto, Silva (2005) afirma que apesar de estar tendo uma conscientização no mundo diante da diversidade cultural, se convive, ao mesmo tempo, com a imposição de uma cultura homogênea.

Os instrumentos, como a televisão e seus canais televisivos e principalmente as mídias digitais propagam uma cultura diversa fabricada, que demonstra que o poder se relaciona, também, à cultura. É no cerne dessa afirmação que se constitui o multiculturalismo, que, em sua ambiguidade, se institui, também, como um movimento de reivindicação dos grupos da cultura dominada (SILVA, 2005).

Os movimentos que renovaram a teoria educacional e curricular foram marcados por protestos de estudantes na França, Portugal e Espanha, além dos Estados Unidos, marcados pelos protestos contra a guerra do Vietnã. Tais movimentos classificados de contracultura (movimento feminista e de liberação sexual, dentre outros) podem ser cruciais para explicar a revisão da teoria educacional curricular (SILVA, 2005).

Silva (2016, p. 61) enfoca que na “ideologia” abordada por Althusser (1983) atribui-se à escola a função de “aparelho ideológico de estado”, responsável pela reprodução da sociedade capitalista através da transmissão do currículo desejado. Através da ideologia, classes subordinadas são induzidas à submissão, por outro lado, as classes dominantes são ensinadas a comandar os subordinados.

Enfim, conforme o pensamento de Althusser, a ideologia reproduz a sociedade capitalista, sendo sua reprodução dependente dos meios de produção e de reprodução, os

quais se constituem enquanto componentes ideológicos (ALTHUSSER, 2014). Nesse sentido, as estruturas sociais são atendidas de forma direta e indireta, por meio da escolha das disciplinas no currículo da escola.

2.2 CURRÍCULO INTEGRADO COM ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISIONAL

O capitalismo, associado à ideologia neoliberal, transforma a educação, destituindo-a de ser um direito social, pois tem que se adaptar ao capital, e, como tal, se desvanece em uma mercadoria para ser comercializada (LIMA, 2013).

Se a educação passa a ser tratada como mercadoria, o acesso e a qualidade das políticas públicas educacionais se alicerçam associadas à condição da classe social do educando, em um movimento que forma executores de atividades, os quais necessitam somente de uma formação pobre (LESSA, 2013). Ao se agrupar os alunos em turmas, há a necessidade de gerir pessoas com perfis diferenciados que, fundamentando-se na orientação das políticas públicas, devem ter um desempenho satisfatório (ANTUNES; SÁ, 2010).

Nesse contexto, ao agrupar alunos em classes heterogêneas ou homogêneas, baseadas nas suas competências e aptidões pessoais, partindo-se do princípio de que essa ação pode impactar em desempenhos qualitativos que podem garantir a obtenção do sucesso, o processo de ensino e aprendizagem torna-se diferenciado, tendo em vista que existem professores diferentes que lecionam em cada turma, podendo escolher recursos diversos para pôr em prática em suas aulas (ANTUNES; SÁ, 2010).

Nesse aspecto, de acordo com Pimenta *et al* (2013), se faz necessário compreender a dicotomia que existe entre a teoria e a prática ao se analisar a realidade concreta, pois a escola se constitui enquanto uma manifestação social complexa. Alguns estudos demonstram que ao agrupar alunos a partir de suas competências e aptidões pessoais o resultado somente será satisfatório dependendo do nível inicial destes, ou seja, agrupar estudantes considerados bons em um ambiente similar com outros do mesmo nível se torna favorável. Contudo, os alunos com desempenho fraco ou médio obterão melhores resultados se agrupados em classes heterogêneas (ANTUNES; SÁ, 2010).

Porém, as políticas públicas que influenciam as ações escolares exigem que os estudantes obtenham resultados positivos, seja no aspecto cognitivo, formativo, seja na aprendizagem, fazendo também com que a gestão escolar procure administrar tais exigências se adequando às doutrinas político-pedagógicas criadas pelos órgãos que sistematizam a

organização das turmas (ANTUNES; SÁ, 2010).

Evidencia-se que existe uma indução ao juntar determinados estudantes no Ensino Médio, tendo em vista o perfil socioeconômico e cultural, partindo, ainda, do ponto de vista de suas competências e habilidades educacionais. No entanto, essa indução é mascarada pela junção inicial dos estudantes nas turmas à guisa de uma suposta espontaneidade em uni-los devido às escolhas do curso, das disciplinas e dos pais.

A escola inserida dentro do modo de produção capitalista reproduz a lógica do capitalismo, ou seja, propaga uma educação dual (separação entre educação profissional-técnica e educação básica) que não objetiva a transformação educacional da maioria da população, regulando o capital a serviço de uma minoria (ANTUNES; SÁ, 2010).

Para Bourdieu (1989, p. 46), “[...] a violência simbólica é exercida por diferentes instituições da sociedade, tais como: o Estado, a igreja, a mídia e até na escola, entre outros”. Dessa maneira, deve-se perceber a educação, no centro dessa discussão, e através da educação que o cidadão poderá perceber a violência simbólica que o engloba e, num processo reflexivo, poderá tornar-se um ator social que possa questionar sua legitimação.

Assim, as normatizações que regulam a educação têm exaurido a ideia de que as escolas com melhores resultados nos *rankings* educacionais são as que devem ser escolhidas pelos pais. Os pais justificam que elencam determinadas escolas motivados pelo *ranking* e grau de exigência educacional, refletindo-se em uma escolha embasada nos resultados que enfatizam o produto e não os processos de ensino e aprendizagem (ANTUNES; SÁ, 2010).

Não se pode deixar de mencionar que os pais, para fazerem escolhas assertivas, necessitam compreender a lógica da reprodução social que a escola faz, mas por não entenderem essa característica peculiar, acreditam que as políticas públicas oportunizarão, por meio da educação, o desenvolvimento social de seus filhos. Logo, tomando a realidade na perspectiva da totalidade, vê-se que na sociedade do capital todas as formas de sociabilidade humana são por ele apropriadas, num amplo processo de alienação (ANTUNES; SÁ, 2010).

O que acontece é que os alunos, mesmo permanecendo na escola, não conseguem aprender, pois se apresenta inadequada à sua realidade e à perspectiva de transformação social, não havendo a inclusão da população que deveria ser alvo das políticas de acesso e permanência na escola. (ANTUNES; SÁ, 2010). Para Oliveira *et. al.* (2014), as instituições educacionais possuem fatores influenciadores que contribuem para determinar o sucesso escolar, pois a escola não é uma instituição neutra em relação à conformação social anterior, sendo o capital cultural fundamental nesse processo.

Segundo Nogueira; Nogueira (2002), a teoria de Bourdieu revela que para se

conseguir a igualdade de oportunidades entre os indivíduos, deve-se levar em consideração não somente o desempenho escolar transformado em “dons” pessoais, mas também a origem social dos alunos. Então, o caminho percorrido, ao longo da escolaridade, pesa, de forma desigual, sobre os alunos das diferentes classes sociais.

Nesse contexto, o sistema de ensino é dual, perpetuando e mascarando a desigualdade social dos excluídos, não criando, na própria escola, condições para que estes aprendam, porque conforme rege o sistema de ensino, se deve investir em estudantes que possuem características que os levarão a progredir nos estudos.

Para Dubet (2008, p. 60), “[...] é preciso “dar mais e, sobretudo, melhor, aos que têm menos [...]”, uma espécie de discriminação positiva. Dubet (2008) aponta que no processo de desigualdade das oportunidades, deve-se observar as desigualdades de remuneração de indivíduos, a qualidade da oferta escolar disponível e as competências das famílias, em utilizarem esta oferta.

O Estado, por meio da instituição de políticas públicas sociais, em particular as de cunho educacional, estabelece os interesses sociais que serão elencados, com vistas a atender às normatizações dos organismos do capital (ANTUNES; SÁ, 2010). Nessa vertente, o filtro para os alunos do Ensino Médio cursarem, posteriormente, o ensino superior se assenta na avaliação de níveis de desempenho sociais, em que se investirá nas escolas cujos alunos darão os melhores resultados nos *rankings* educacionais (ANTUNES; SÁ, 2010).

Neste cenário, a reforma da Educação Básica que ocorreu no ano de 1971, por meio da Lei nº 5.692/1971, definiu a formação profissional como compulsória, cujo objetivo era terminal, havendo a necessidade de adequar as escolas tanto em relação aos currículos e programas quanto às instalações físicas. A referida Lei propôs eliminar a dualidade da educação brasileira ao tornar obrigatório o Ensino Médio com Educação Profissional (BRASIL, 1971).

Para tratar das concepções de currículo integrado se faz necessário refletir sobre o fato de que a política de educação não pode estar dissociada dos apelos conjunturais, pois segue atendendo à materialização dos interesses do capital, principalmente quando analisamos as políticas que foram direcionadas para a classe menos favorecida da população.

Com o conhecimento articulado às necessidades de capital e a obsessão pela competitividade, numa concepção de educação baseada na economia do conhecimento, o novo modelo educacional está voltado para promover a mobilidade e empregabilidade dos cidadãos. Sendo assim, as políticas educativas se voltam para uma ligação entre o mercado de trabalho e as universidades focando na competitividade, na educação ao longo da vida e na

dominação do paradigma mercantilista, baseada numa formação voltada para atender às exigências do mundo do trabalho (FERNANDES *et al*, 2012).

Conforme Marshall (2011, p. 31), “[...] a descrição que Foucault faz do poder/saber mina o projeto principal da educação liberal e tem implicações perturbadoras para nós como educadores e pesquisadores educacionais”. A dualidade na educação repercute sobre a elaboração e execução das políticas públicas da Educação Profissional, pois se dissocia a educação enquanto direito social, cujas ofertas estão mais relacionadas às condições de acesso.

Para Moura *et al* (2013, p. 1060), “ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral”, ou politécnica². Indo ao encontro do pensamento de Moura (2013), através de estudo de Frigotto (2009) verifica-se que

a educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, nas poucas passagens da obra de Marx e Engels, não estão vinculados a dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social. (FRIGOTTO, 2009, p. 71).

Assim, na concepção de Frigotto (2010), para que ocorra uma Educação Profissional Integrada e de qualidade, esta deverá estar fundamentada na concepção de educação unitária e politécnica.

Por sua vez, a politecnicidade se vincula à educação intelectual e física. Essa observação, feita por Marx por ocasião do I Congresso da Internacional dos Trabalhadores em 1866, traz reflexões sobre um tema que, com refinamentos e elaborações em níveis diferenciados, está presente na maior parte de sua obra: a formação humana omnilateral (ou onilateral). (DELLA-FONTE, 2014, p. 388).

Nos anos de 1990, foi instituída a separação obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação Profissional³ e, conforme determinou o Decreto nº 2.208/1997, houve a separação das ofertas de ensino, impossibilitando integrar o Ensino Médio ao profissionalizante. Assim, conforme o Decreto 2.208/1997, o Ensino Profissional se organizou em três níveis: básico, técnico e tecnológico, sendo os cursos técnicos oferecidos de forma concomitante ao Ensino

² A educação politécnica se baseia em uma concepção educacional unitária e universal, que busca a superação da dualidade entre a cultura geral e a técnica (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 42).

³ Foi realizada a opção por esta designação por causa do decreto reducionista.

Médio ou subsequente (BRASIL, 1997).

Ainda sobre a regência deste Decreto e objetivando financiar a Educação Profissional, o governo Fernando Henrique Cardoso - FHC - pediu empréstimo ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), atendendo à política neoliberal, materializado pelo Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP (GARCIA; LIMA FILHO, 2004).

No início do ano 2003, já sob a regência do governo Lula, foram realizadas diversas mobilizações pelos intelectuais ligados ao campo da Educação Profissional, influenciando debates que buscavam relacionar o Ensino Médio à Educação Profissional, retomando a discussão sobre a Educação Politécnica ou Tecnológica. Nessa vertente, por meio de estudos de Rodrigues (2005, p. 270) pode-se afirmar que

[...] o debate sobre a politecnia tomou vulto no Brasil, dentro do contexto de redemocratização política, na busca de reestruturação da educação nacional. Atingiu seu ápice no final dos anos 1980 e início dos 1990, por ocasião do debate e da promulgação da nova Constituição brasileira, que, por sua vez, demandou a elaboração de uma série de leis complementares. Com efeito, instituída a nova carta, os educadores passaram a envidar esforços na elaboração de uma nova LDB, só promulgada em dezembro de 1996 (RODRIGUES, 2005, p. 270).

Após a revogação do Decreto nº 2.208/1997, foi possibilitada a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, com a abertura para a integração entre o Ensino Médio integrado e o Ensino Técnico. Segundo Garcia; Lima Filho (2004), o novo Decreto nº 5.154/2004 explicitou distintas concepções e propostas dos diversos segmentos da sociedade civil e do Estado Brasileiro, permitindo a integração entre essas ofertas de ensino, mas mantendo as contradições, ou seja, conservando a dualidade educacional, com cursos subsequentes e concomitantes.

Nesse sentido, houve uma oferta de Ensino Médio Integrado tanto no âmbito da Rede Federal de Educação, quanto na estadual. Assim, após a promulgação do referido Decreto, houve o favorecimento e a expansão da formação profissional por meio de entidades privadas, com a desculpa de ampliar a Rede Federal de Educação (LIMA, 2013).

Nos anos 2000 a 2010, intensificou-se a ideologia neoliberal, mas com a revogação do decreto 2.208/1997, houve o avanço na educação brasileira, embora a proposta de integração do Ensino Médio à Educação Profissional, não tenha sido assumida pelos governos como prioridade política (LIMA, 2013).

Por intermédio de Machado (2010), compreende-se que para integrar o currículo se deve romper com o modelo tradicional que hierarquiza os conhecimentos, considerando importantes tanto as disciplinas propedêuticas, quanto as técnicas. A integração parte do

princípio de que a formação humana deve estar embasada na internalização da formação geral e técnica. Enfatiza-se que integrar não é somente juntar os conteúdos em blocos, mas compreender quem são os sujeitos a quem se destina a educação, ressignificando os conteúdos.

Os avanços no sistema educacional brasileiro não foram suficientes para criar condições para o desenvolvimento de escolas para todos que garantam educação de qualidade com equidade. Pois, para que uma escola se torne modelo de educação é necessário estimular a formação dos gestores, do corpo docente e dos demais educadores, mantendo a meta de garantir a educação para os que dela necessitam, não devendo haver mecanismos de seleção ou discriminação de qualquer espécie.

As funções sociais, políticas e pedagógicas das instituições escolares estão baseadas em princípios norteadores que devem ser cumpridos, o que é essencial para que todos os educadores contribuam diretamente para que a escola seja um ambiente aberto e sem exclusão. Portanto, para que a escola não seja um ambiente excludente, é necessário que todos os atores sociais estejam comprometidos para acolher os alunos com todas as suas especificidades e diversidades. Desse modo, com o tempo, a partir de uma mudança na visão de educação que defende e promove o direito à educação, a participação e a igualdade de oportunidades para todos, diretrizes foram estabelecidas para que as práticas educacionais garantam esses direitos (BRASIL, 2006).

Ainda a esse respeito, Azevedo *et al* (2015) destacam que

o discurso sobre Currículo Integrado, no Brasil, é reacendido na década de 1990 quando da discussão e mobilização por uma educação pública de qualidade em nosso país e no bojo das reformas educacionais deste período. Entretanto, essa discussão foi adiada quando da instituição do Decreto n. 2.208/97 que separa de forma estrutural o Ensino Médio da Educação Profissional. Em 2003 e 2004 o debate focalizou a revogação do Decreto n. 2.208/1997 e a elaboração do Decreto n. 5.154/2004 com a possibilidade de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional (Azevedo, *et al*, 2015, p. 82).

O Projeto Político Pedagógico e o currículo constituem a rotina e as tarefas que devem ser realizadas em uma escola. Construir rotinas de ensino e aprendizagem leva em consideração o fato de que na escola convivem tanto indivíduos subjetivos, quanto forças materiais e imateriais.

Na escola, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) apresenta uma visão ampla da educação, apresentando sua verdadeira missão, mostrando que as práticas educativas dele estar em sintonia com ele, com a visão de homem assumida pela escola na formação de cidadãos éticos e competentes para o mundo do trabalho. Conforme Rego (2009), o PPP é o

instrumento que deve ser construído de forma coletiva no contexto escolar, visando o objetivo de nortear todas as ações que levam a viver um presente, projetando um futuro melhor para todos.

Nesta perspectiva, o PPP vai além de vários documentos isolados que relatam a realidade da escola. Deve ser compreendido como um projeto que visa transformar um sonho coletivo em ação (FERRARI, 2011). Em outras palavras, a participação dos sujeitos deve dialogar e refletir sobre a prática da escola e seu papel social diante da inserção na sociedade, o que legitima o PPP como identidade coletiva, que busca alcançar e primar por uma escola democrática e de qualidade.

A construção do Projeto Político-Pedagógico reflete em relações reflexivas, com práticas educativas de ação-reflexão-ação (REGO, 2009). Nesse cenário, o Currículo Integrado contribui para que os discentes obtenham saberes científicos e culturais, proporcionando espaço para o desenvolvimento de experimentos, estudos, pesquisas e práticas de investigação (AZEVEDO, *et al*, 2015).

O ensino através do currículo integrado visa formar profissionais com capacidade crítica que “[...] possa refletir sobre sua condição social, contribuindo com sua participação nas lutas em favor dos interesses da coletividade, assim, o currículo integrado se diferencia dos projetos voltados para o mercado”. (LOTTERMANN, 2013, p. 22). Dessa forma, a busca pela formação integral é focada na interdisciplinaridade e na estreita relação entre a teoria-prática, através das conceituações científicas edificadas nos ensinamentos dos docentes de Filosofia e, em consequência disso, na coletividade onde os educandos vivem.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2004), durante o ano de 2003 aconteceram duas conferências. A primeira, em maio, teve a denominação de Conferência Brasileira sobre a Educação Média e Tecnológica, cuja finalidade foi discutir acerca das convicções e perspectivas do Ensino Médio e Tecnológico e suas conexões com o Ensino Técnico Profissionalizante oferecido pelas instituições de ensino, possuindo como estrutura o aperfeiçoamento de temáticas como: saberes e atividades profissionais e cultura. O mesmo evento aconteceu em sua segunda edição em junho de 2003, nomeado Conferência Nacional de Educação Profissional: princípios, vivências, problemáticas e proposições, onde a metodologia seria a construção de uma minuta documental acerca do tema central do evento.

Tendo como ponto de partida as discussões, elaborou-se um instrumento denominado Proposições de Políticas Públicas para o Ensino Profissional e Tecnológico. Após a realização dessas conferências, as quais houve a participação de setores voltados para a ciência, educação/pesquisa, instituições de várias categorias, associações de ensino, representação dos

Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, entre outros setores do Governo Federal, Secretarias de Educação de Estados e Municípios, Sistema S e políticos, encaminhou-se a elaboração de 3 esboços da nova legislação, decreto que extinguiu a Lei. 2.208/1997. Este Decreto que possibilitou uma nova regulamentação ao parágrafo 2º do art. 36 e aos artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No primeiro esboço da nova lei, foram incorporadas trinta recomendações do campo científico, as quais também contemplavam reflexões e inquietudes de docentes, estudiosos de pesquisas e políticos; no segundo e no terceiro evento, os princípios com características de opiniões foram retirados, com o objetivo de que o esboço da nova lei se tornasse breve e sucinto.

Dentre os princípios sustentados por todos os setores que participaram, três colocações ficaram em evidência: inicialmente, argumentou-se em realizar apenas a revogação do Decreto nº. 2.208/1997 e traçar as políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, de acordo com a LDB 9.394/1996.

Portanto, tornar efetivas estas alterações por lei, representaria a continuação aos modos de imposição do governo que estava anteriormente no poder. A colocação que vinha em segundo lugar fazia a defesa da permanência da Lei nº. 2.208/1997 e a 3ª colocação alegava ser necessária à revogação da Lei nº. 2.208/1997, substituindo-a por outra. No entanto, entendia-se que apenas a extinção da lei não seria suficiente para garantir a efetivação de um novo parecer integrado no âmbito do Ensino Médio e da Educação Profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2004).

Conforme o que foi explicitado é conveniente ressaltar que a conexão integralizada do Ensino Médio e do Ensino Técnico deverá ser pautada na conjuntura da escola unificada indicada por Gramsci (1982), requerendo uma educação completa/total e tornando-se elemento indissociável do Ensino Profissionalizante, o qual, por meio das atividades laborais, possibilita aos educandos um processo educacional integral, na expectativa de interligar a grandeza da intelectualidade com a atividade profissional produtiva, para construir, na exteriorização de Gramsci (1982), indivíduos que tenham possibilidade de ter atuação como gestores e líderes e não só como comandados.

2.3 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A passagem do feudalismo para o capitalismo na Europa não foi uma mudança repentina. Apesar das grandes navegações e das grandes mudanças sociais, científicas e econômicas, por um longo período, o homem dessa época, de transição, carregava em si parte da mentalidade, da cultura e dos valores teocêntricos e rurais que marcaram a Idade Média (FERNANDES, 2017).

De acordo com Fernandes (2017), a principal mudança que marcou o início do capitalismo na Europa, foi a substituição da relação feudal entre o senhor e o servo pelo modo de produção capitalista. Essa mudança foi proporcionada por um novo grupo social de comerciantes e artesãos livres que passaram a conquistar mais capital e a investi-lo em manufaturas.

O sistema de produção manufatureiro, que é o sistema de produção pré-industrial, já possuía as principais dimensões do capitalismo. Nesse sistema, já existia a divisão social do trabalho, que separava as funções no ambiente de trabalho. Com o passar do tempo, houve a incrementação e a introdução de novas técnicas e equipamentos de trabalho ao sistema de produção manufatureiro, que proporcionou o início do trabalho industrial (HOBSBAWM, 2014).

Nesse contexto, a Revolução Industrial⁴ inicia-se na Inglaterra, no século XVIII, sobretudo com o aparecimento do tear, o que já caracterizava a substituição de um maior esforço do trabalho humano pela utilização das máquinas. Assim, a indústria, esse modelo de desenvolvimento capitalista, foi chegando pouco a pouco aos outros países, de forma desigual e em tempos diferentes (CONCEIÇÃO, 2012).

Porém, a sua primeira fase é marcada pela substituição da força física do homem pela energia das máquinas a vapor e a eletricidade. Segundo Neves; Souza (2018), essa primeira fase da Revolução Industrial representou para a humanidade um imenso avanço tecnológico, que possibilitou mudanças radicais em todos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Cambi (1999, p. 223), afirma que “[...] a ação combinada de política e da economia favorece o nascimento de novas indústrias, o aumento da produção, a adoção de novas técnicas em diversos setores da atividade humana”.

Conforme Moura (2010), a Revolução Industrial, com o passar do tempo, fez com que os seres humanos se concentrassem, cada vez mais, nas grandes cidades. Esse aumento populacional, causado pelo êxodo de pessoas de um mundo rural para um mundo urbano, é fruto dessa nova etapa da forma de trabalho industrial, fazendo com que o uso da tecnologia

⁴ “Uma economia industrial plenamente industrializada, implica permanência, ao menos a permanência de mais industrialização”. (HOBSBAWM, 2003, p.111).

adquirisse uma conotação mais forte e até necessária nesses novos centros.

Para Conceição (2012), a dinâmica evolutiva do capitalismo impulsiona um processo de coevolução da tecnologia, a qual exerce influência na compreensão da dinâmica das firmas, dos setores industriais e nos amplos padrões de crescimento econômico mundial. Ainda conforme Conceição (2012), Hegel e Marx observaram forças principais que contribuíram para a alteração do sistema econômico e produtivo. Desse modo, o sistema capitalista se desenvolveu a partir de colisões interiores em meio dos esforços frutíferos e das vinculações com a sociedade produtiva.

Se a primeira revolução industrial já trouxe excelentes benefícios tecnológicos para a humanidade, a segunda revolução industrial representou o domínio da tecnociência, através das conquistas na microeletrônica, na microbiologia e na energética, traçando as linhas iniciais que teceram o conjunto de transformações na esfera social, econômica e cultural da sociedade. Por meio da microeletrônica criaram-se aparelhos mais sofisticados que passaram a ser manuseados no gerenciamento de empresas, no controle e na execução de tarefas nas linhas de produção. Já a microbiologia, que deu origem à engenharia genética, possibilitou ao homem interferir na natureza orgânica, no combate à fome, à desnutrição e às doenças endêmicas (FEDRIZZI, 2003).

Através da energética, novas fontes de energia (eólica, solar e térmica) substituirão gradativamente as atuais fontes de energia, que no futuro próximo estarão em vias de esgotamento. Conforme Schaff (1990), a segunda revolução industrial, que trouxe imbricado o desenvolvimento microeletrônico, microbiológico e energético, estaria provocando mudanças na formação econômica da sociedade que geraria um desemprego estrutural, provocado pela automação e pela robotização da produção e dos serviços.

Entre as mudanças sociais, pode-se enfatizar a reorganização do capitalismo, que se caracteriza por sua descentralização, maior flexibilidade na forma de gestão empresarial, o fortalecimento do capital, o enfraquecimento dos movimentos trabalhistas, a competição dos trabalhadores e a globalização dos mercados (SCHAFF, 1990).

É possível inferir então, que a relação entre inovações tecnológicas e emprego em um determinado ramo da indústria e dos serviços não será benéfica para o trabalhador do ponto de vista da mais-valia, tendo em vista que, se houver uma eliminação completa do trabalho manual em virtude da automação, o trabalhador não terá mais a quem vender sua força de trabalho, que é determinada pelo tempo de trabalho socialmente elaborado (SCHAFF, 1990).

No que diz respeito às concepções de educação, trabalho, ciência, cultura, tecnologia e sociedade, citadas anteriormente, observa-se que a perspectiva do currículo integrado deve se

alinhar a estas. Nesse aspecto, tais concepções se alinham às diretrizes que orientam o currículo integrado assumido pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN, as quais se fundamentam nos seguintes princípios:

- a) entendimento da realidade concreta como síntese de múltiplas relações;
- b) compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade;
- c) integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo como núcleo básico a ciência, o trabalho e a cultura;
- d) organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos;
- e) respeito à pluralidade de valores e de universos culturais;
- f) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade;
- g) construção do conhecimento compreendido mediante as interações entre sujeito e objeto e na intersubjetividade;
- h) compreensão da aprendizagem humana como um processo de interação social;
- i) inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos;
- j) prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela flexibilidade;
- k) desenvolvimento de competências básicas e profissionais a partir tanto de conhecimentos científicos e tecnológicos quanto da formação cidadã e da sustentabilidade ambiental;
- l) formação de atitudes e capacidade de comunicação, visando a melhor preparação para o trabalho;
- m) construção identitária dos perfis profissionais com a necessária definição da formação para o exercício da profissão;
- n) flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos planos de cursos e do currículo;
- o) autonomia administrativa, pedagógica e financeira da Instituição; e
- p) reconhecimento do direito dos educadores e dos educandos à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades, articulando-se esse direito à garantia do conjunto dos direitos humanos. (IFRN, 2012, p. 51-52).

Tais princípios anunciam que a educação assumida no IFRN compreende o trabalho como princípio educativo, a partir das perspectivas histórica e ontológica, as quais produzem a existência dos indivíduos. Dentre os princípios elencados, se assume uma prática educativa que considera o mundo do trabalho, incluindo a cultura e os conflitos que envolvem as relações sociais (MACHADO, 2010).

A prática assumida pelo IFRN desvela a ideologia que se sustenta no esteio da realidade, ou seja, não encobre as relações sociais tais como se apresentam. Assim, dentre os princípios assumidos existe o reconhecimento de uma pluralidade cultural. Nesse sentido, por meio de estudo de Machado (2010), compreende-se que o ensino precisa partir de uma visão holística, que deverá integrar os conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Por esse ângulo, a formação que é ofertada no IFRN prima para que os educandos desenvolvam suas potencialidades de autorrealização, preparação para o trabalho e para o

exercício da cidadania de forma consciente. Vai além da manutenção da qualidade da educação e do desenvolvimento da cidadania e exercício dos direitos e deveres do cidadão, pois permite o acesso à inclusão social, por meio de programas e serviços (IFRN, 2012).

No que diz respeito à proposta do Ensino Médio Integrado, o IFRN (2012) a assume, atendendo à formação humana e crítica dos indivíduos, mas não ignorando a responsabilidade de preparar os estudantes para o mundo do trabalho. O IFRN prima pelo princípio da formação cidadã e pela emancipação humana. Discutindo sobre essas questões de ordem humana, Ramos (2010, p. 56) assevera que “[...] isso implica uma formação científica, ético-política sólida e que proporcione a apropriação técnica e tecnológica dos processos produtivos modernos, nas suas configurações e tendências gerais [...]”. Ainda conforme o pensamento de Ramos (2010), o primeiro sentido da integração é filosófico, o qual expressa a concepção de homem que se quer formar, refletindo sobre o fato de que o ser humano deve se integrar, em seu processo formativo, a todas as dimensões da vida.

Rodrigues (2016), ao analisar a Educação Profissional no Brasil, coloca que o problema existente entre a Educação Básica, a Profissional e Tecnológica, considerando suas dimensões quantitativas como qualitativas, sendo preciso observar a estrutura social formada a partir de um país escravocrata, e a hegemonia, na década de 1990, dos ideais da doutrina neoliberal de um capitalismo associado e dependente. Assim, a classe burguesa brasileira vai contra a universalização da escola básica, tentando apenas reproduzir a escola dual e uma educação profissional e tecnológica, que deve formar o trabalhador que atenda às exigências do mercado.

Para que a proposta desse currículo integrado possa ser assumida no Ensino Médio deve, particularmente, estar embasada na formação politécnica⁵, articulando-se ao desenvolvimento das forças produtivas e da divisão do trabalho (MARX, 2011). Saviani (2003) analisa que a concepção de politecnia se afirma por meio da junção entre escola (educação) e trabalho (produção). Nesse aspecto, deverá existir a articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual.

Para Peto; Veríssimo (2018), o trabalho é inerente ao homem, se dividindo em dois sentidos, o ontológico e o histórico. O sentido ontológico se manifesta por meio das ideias. Cita-se como exemplo a reflexão humana em relação ao que construir, usando os instrumentos da natureza, ou seja, antes de colocar em prática o que planejou, o homem pensa sobre como fazer.

5 Para Frigotto (2009, p. 75), “o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade)”.

O homem é um ser racional que possui capacidade para pensar, criar, construir e modificar a natureza para lhe aprouver. Para que haja um desenvolvimento relacionado à transformação da natureza, o homem utiliza sua sabedoria para empreender novos ajustes e se adequar à nova realidade social que se apresenta (HEIDEGGER, 1998).

No decorrer do desenvolvimento intelectual, o homem adquire sabedoria, que não é somente abstraída através da leitura de livros, mas também por meio da experiência e vivência⁶ com os seus pares. Discutindo o conceito de trabalho se infere que sua concretização se deu a partir da atividade humana criadora, pois ao transformarem a natureza os indivíduos transformam-se a si mesmos. Das necessidades básicas de moldar os objetos para melhor se adaptar e dominar o meio, o homem foi descobrindo a importância do trabalho, inicialmente, com o objetivo de assegurar a sobrevivência de sua espécie. Dessa necessidade de construir instrumentos para sobreviver, nasce o trabalho.

No transcorrer do itinerário da história, os meios de produção da atividade laboral foram se dividindo, satisfazendo tanto a necessidade dos produtores, como da categoria que se explorou. Marx (2011) afirma que o trabalho se institui como um procedimento em conexão com o indivíduo e o meio ambiente. Com o início desse procedimento, o indivíduo projeta intervenções, atuando como mediador e regulando o que necessita da natureza. Contraditoriamente ao homem, os animais agem pelo instinto, como por exemplo, a abelha que, instintivamente, constrói os favos de mel de suas colmeias. O trabalho também tem a ver com o consumo de sua força no modo de produção capitalista (MARX, 2011).

Nesse aspecto, o trabalho tem sentidos que vão além do ato de produzir uma mercadoria. O trabalho também é produção de conhecimento e pode ser, ainda, uma forma de exploração humana. Em seu sentido histórico, tem a ver com as relações de produção que foram se modificando no decorrer do percurso histórico da humanidade. Por meio dessa relação, o capitalista compra o trabalho e o controla a partir do momento que evita que o homem desperdice o tempo que se dedica à produção (TEIXEIRA, 2010).

A produção desse trabalho não pertence ao trabalhador, mas ao capitalista, o qual remunera quem trabalha. Nessa linha de raciocínio, a mercadoria que é produzida se imbrica ao trabalho e ao trabalhador (MARX, 2011). Por esse ângulo, a mercadoria detém um valor, condição essencial para o capitalista comprar a força de trabalho humana, responsável por produzir para quem possui dinheiro.

Nessa relação, o capitalista quer produzir valores que serão usados, mas que tenham o

⁶ Para Moraes (2017, p. 390), “a experiência de choque, por não ser possível de ser compartilhada, é individual, ao passo que a experiência tradicional é calcada na comunidade, no coletivo, ou seja, é vivência transformada em sabedoria, inserida em uma história que é transmitida por meio da PALAVRA”.

poder de troca, ou seja, uma mercadoria que possa ser valorada a mais do que os instrumentos usados para produzi-la (MARX, 2011). Nessa acepção, a mercadoria representa, ao mesmo tempo, um valor de uso e de troca, sendo a sua produção processo de trabalho e de valor. Para tanto, o valor da mercadoria será definido por meio da quantidade de trabalho (tempo) que é necessário para ser produzida. O valor pago pelo capitalista para que a mercadoria seja produzida será medido a partir do valor de todo o trabalho que foi realizado para sua produção (MARX, 2011).

Não se mensura somente a força de trabalho do trabalhador, mas também todo o trabalho desmedido, a priori, para produzir tanto a matéria-prima, quanto os instrumentos usados para produzir a mercadoria. Tais relações dimensionam as práticas escolares que são voltadas para a profissionalização, ou seja, de formar o estudante para o mundo do trabalho. A escola legitima o capitalismo e as relações históricas de produção, pois prepara os estudantes para exercer as profissões, uns como executores e outros como gerência (MOURA, 2013).

Para atender às prioridades do capital, os processos de reestruturação educacional em escala global devem ser considerados. Nesse sentido, sob o impulso do neoliberalismo, o Estado leva em consideração as pressões exercidas por essa nova ordem econômica, adaptando-se às ordens do capital e prejudicando aspectos sociais. Em relação à função do Estado nas políticas educativas, Dale (2014) considera que o capital sobrevive se apropriando e se influenciando dessas políticas educacionais, preservando as organizações estatais ao seu dispor.

Dessa forma, alguns desenvolvem a identidade profissional, outros social, embora todos concordem que o conhecimento proporciona o desenvolvimento das identidades aprendentes, pois quanto mais se aprende se reconstrói enquanto pessoas. Desvela-se então a inversão do real, pois as pessoas são complexas.

Em relação aos sentidos (significados) vivenciais da/na formação, estes se revestem de sentido instrumental, pois o conhecimento se caracteriza como um instrumento que poderá promover o desenvolvimento tanto pessoal, quanto social, colidindo com o possível aumento da empregabilidade, embora haja um esvaziamento dos conteúdos elencados para essa aprendizagem, tendo em vista que devem priorizar a formação para o mercado. Nesse aspecto, de acordo com Moura (2013), não se nega a dimensão econômica ao conseguir se enquadrar no mercado de trabalho, mas se alerta que o objetivo maior da educação deve ser a formação humana e cidadã.

Não restam dúvidas de que a formação resultante da aprendizagem é capaz de mudar a pessoa, mas tal fato não repercute sobre a transformação da situação em relação à vida

profissional, pois as transformações econômicas, sociais e tecnológicas rompem com o que foi aprendido na formação, havendo a necessidade de que o indivíduo esteja sempre procurando reconstruir seu aprendizado por meio da inclusão em novos cursos. Segue abaixo o quadro 1, com abordagem de sentidos de formação.

Quadro 1- sentidos de formação.

Sentido de sobrevivência	Por meio da formação, estes indivíduos buscam acompanhar as transformações sociais, culturais e tecnológicas, à guisa da construção de uma identidade aprendente que se adeque melhor às mudanças exteriores.
Sentido revelado	Conceber que a aprendizagem proporcionará o desenvolvimento pessoal e social, melhorando a autoestima dessas pessoas, tendo em vista que irão vislumbrar um futuro melhor para si. Não obstante, embora não tenham a garantia de que ao concluir a formação conseguirão tanto um emprego, quanto melhorar sua vida em termos materiais; existirão as possibilidades de que esses objetivos aconteçam.
Sentido indenizatório	Entender que a formação contribuirá para o desenvolvimento, mas este se consumará no futuro. Sentido desafiante: por meio da formação, entender que a estrutura desigual da sociedade capitalista é responsável pelo fracasso social. E as desigualdades sociais estão na raiz das políticas neoliberais direcionadas para a educação, não objetivando a transformação estrutural e, nem tampouco, a incorporação da cidadania.
Sentido aprendizagem permanente	Parte da concepção de que mesmo concluindo sua formação, deverão estar sempre investindo em uma aprendizagem constante no decorrer de suas vidas.

Fonte: elaboração própria em 2020.

É importante destacar que um dos principais conceitos de Vygotsky e que serve de base para a análise é o conceito de sentido. O autor define sentido como tudo aquilo que a palavra desperta no indivíduo, cujas interpretações e impressões variam de um para outro. Os sentidos representam o modo pessoal como se transforma o cotidiano e a realidade que se partilha nas interações em sentimentos, emoções e representações, em um processo ativo, dialético e recursivo, cuja mediação é feita pelos signos (VYGOTSKY, 2003).

Ademais, no tocante a definição de sentido, a perspectiva defendida por Vygotsky (2003) apresenta o sentido de uma palavra como um fenômeno complexo, móvel e totalmente

variável que se modifica de acordo com o contexto histórico-social e a mente que o utiliza, configurando-se como elemento quase ilimitado. O autor enfatiza que as palavras têm sentido definido e constante, mas no contexto em que são utilizadas adquirem sentido intelectual, afetivo, religioso, político dentre outros.

Nessa vertente, a diferenciação entre sentido e significado fica clara quando o autor afirma que

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala. (VYGOTSKY, 2003, p. 181).

Partindo-se dessa Perspectiva Vygotskiana, compreende-se que os sentidos são resultados da ação de mediação entre o sujeito e o mundo real, com o qual ele interage e busca realizar modificações, ou seja, são resultantes da dialética do indivíduo e o contexto social historicamente constituído.

Ao observar o quadro 1, identifica-se que os sentidos que permeiam a formação dos estudantes são os: sentido de sobrevivência, sentido revelado, sentido indenizatório, e sentido de aprendizagem permanente, nos quais, acredita-se que se complementam e atuam como elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem e para a formação humana e integral, omnilateral e politécnica.

Outrossim, embora a formação dos estudantes voltada para se inserir no mercado de trabalho pareça atrativa a esses sujeitos, por conjugar a possibilidade de continuidade dos estudos associada à formação profissional, essa educação vai fazer somente com que abstraíam competências.

Nesse sentido, a educação se centra na formação de recursos humanos que deverão aprender competências e habilidades profissionais para poderem se inserir no mercado de trabalho. Hirata (1994) analisa que o conceito de qualificação, o qual se associa às habilidades técnicas que um trabalhador necessita para ocupar um posto de trabalho estaria sendo substituído pela concepção da competência, ou seja, da espessura cognitiva, social e pessoal de cada trabalhador.

A concepção de empregabilidade que exime o Estado e os empresários da responsabilidade em oportunizar ao trabalhador o direito público e político ao trabalho

repassa ao próprio indivíduo o dever de encontrar seu trabalho no mercado capitalista. Assim, o termo empregabilidade remete ao trabalhador características individuais como educação, habilidade e experiência (MOURA, 2013).

Como a sociedade está se reorganizando com repercussão nas esferas sociais, econômicas, políticas e culturais, devido ao processo de globalização⁷ e à sua intensificação provocada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e da informação, transformam-se as configurações do modo de produção capitalista, interferindo de forma crucial nas relações de produção.

A esse respeito, Ramos (2010) compreende que a ciência se imbrica ao trabalho, pois constrói os conhecimentos que serão colocados em prática por meio do trabalho. Nessa acepção, trabalho e ciência constituem uma unidade, tendo em vista que ao interagir com a natureza na produção de conhecimentos, o homem foi se apoderando dos processos de trabalho.

2.4 HORIZONTES FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PPP DO IFRN

Considerando-se a organização institucional e o perfil identitário, o IFRN compõe a rede federal de educação profissional e tecnológica, com vínculo ao Ministério da Educação, apresentando natureza jurídica autárquica de instituição de educação superior, básica e profissional, voltada para a disponibilização de educação tecnológica e profissional em vários tipos de ensino, associando o saber científico, tecnológico e técnico aos aspectos pedagógicos que estabelecem os aspectos críticos e históricos (IFRN, 2009).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN, publicado em 2012, traz em sua introdução a definição de uma construção coletiva entre os Campi desta instituição, coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), tendo o suporte da equipe técnico-pedagógica, de gestores e de dirigentes do IFRN. No PPP, a teoria da práxis trata-se do embasamento do entendimento institucional da formação de caráter técnico, e perspectiva filosófica, constando: "[...] na compreensão do ensino como uma totalidade concreta em movimento e no tratamento da organização curricular perspectivado nas dimensões teleológica, histórico-antropológica e metodológica" (IFRN, 2012, p. 97).

O PPP apresenta o planejamento, as bases e as atividades necessárias para que se materialize a função social do IFRN e com vistas a delinear a consolidação política. O PPP

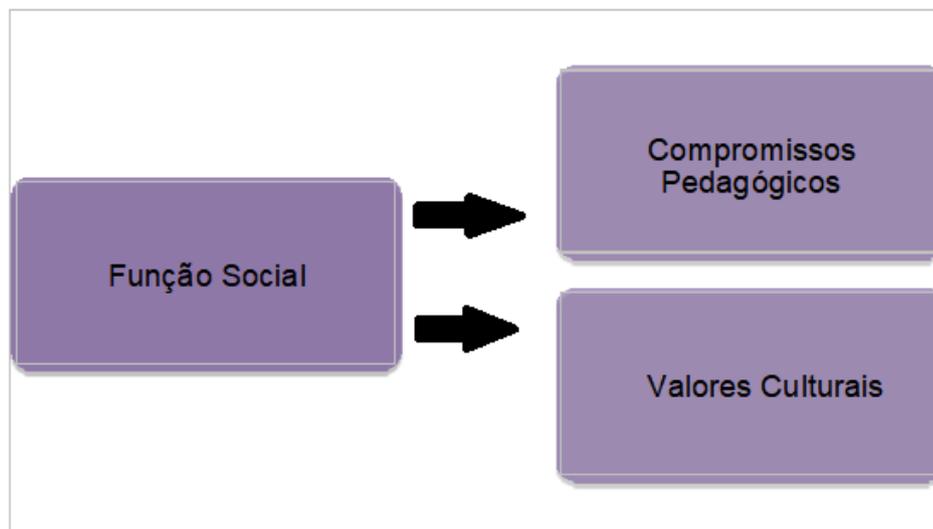
7 Conforme Ribeiro (2002, p. 1), "A difusão do termo globalização ocorreu por meio da imprensa financeira internacional, em meados da década de 1980. Depois disso, muitos intelectuais dedicaram-se ao tema, associando-a à difusão de novas tecnologias na área de comunicação, [...] e de fluxos financeiros".

considera o vínculo com a democratização da educação, compreendendo-se que tal democratização consiste em um direito do qual não se pode renunciar, tendo o efetivo compromisso de formar profissional, reflexiva e politicamente os cidadãos.

Tendo em vista o PPP do IFRN, é importante compreender a função da educação escolar, no sentido de tornar possível o acesso das pessoas ao conhecimento acumulado no decurso da história, que é a cultura letrada, tendo em vista a natureza dialética dos processos de natureza pedagógica, os quais são entendidos no âmbito da práxis e da totalidade.

Em relação à identidade e à organização institucional, é abordado que “[...] a identidade institucional confere singularidade ao IFRN e traduz o que se considera o ideal pedagógico da Instituição” (IFRN, 2012, p. 18). Existem três aspectos demarcados no Projeto Político-Pedagógico (PPP), conforme a figura 2, abaixo:

Figura 2- aspectos demarcados no PPP-IFRN.



Fonte: elaboração própria em 2020.

Para possibilitar o projeto integrador no IFRN, faz-se necessário entender o PPP, que trata do instrumento elementar basilar da gestão, possibilitando-se que as instituições de ensino conduzam o seu proceder educativo. Segundo Veiga (2016), o PPP revela a singularidade no delineamento e no norteamento das atividades de caráter educativo planejados pela instituição educacional, nas dimensões pedagógica e política. Destarte, entende-se, no PPP do IFRN, que tal ótica histórica é contributiva no que concerne às mudanças, visando uma formação integrada.

A função social define os sentidos da existência da Instituição; os compromissos

pedagógicos tangibilizam a situação desejável para o presente e para o futuro institucionais; e os valores constituem o parâmetro para a circunscrição do que pode ser tomado como sensato e adequado no contexto sócio histórico atual. (IFRN, 2012, p. 18).

Conforme o PPP, há a defesa do conhecimento do currículo integrado ao sentido do entendimento e da completude das partes a respeito da unidade ou do todo no cerne da pluralidade e da diversidade, havendo 16 (dezesseis) princípios norteadores das modalidades e cursos do Ensino Técnico de Nível Médio no IFRN, considerando-se o entendimento marxiano⁸ de composição técnica, significação social e autonomia pedagógica do instituto. O PPP do IFRN baseia-se em análises críticas, com base no padrão do currículo integrado e norteado pelo aporte histórico-crítico. Conforme o entendimento de Souza (2019), verifica-se que

[...] é por conta disso que a crítica às ideias dominantes é tão importante. Combatê-las é iniciar um processo de aprendizado para nos libertarmos da situação de imbecilidade e idiotia à qual fomos, todos nós, levados pela estratégia de legitimação do poder real no Brasil. Por conta disso, temos que examinar de que modo a interpretação dominante do país ajudou e pavimentou o trabalho sujo de distorção sistemática da realidade realizado pela mídia. Sem essa ajuda dos intelectuais mais respeitados entre nós, que produziram uma interpretação falsamente crítica de nossa realidade, a mídia não poderia ter feito seu trabalho de modo tão fácil, criando um ponto de vista que penetrou tão profundamente no imaginário da população (SOUZA, 2019, p.13).

Neste contexto, deve-se vislumbrar atividades intencionais e pedagogicamente geradas com fulcro no entendimento crítico do ser humano, da sociedade, do mundo, da educação, da cultura e do trabalho. Na figura 3, percebem-se alguns elementos da constituição da identidade institucional do IFRN.

Figura 3- elementos da constituição da identidade institucional do IFRN.



⁸ Educação marxiana, tendo como bases uma educação socializada e igualitária para todos os educandos.

Fonte: elaboração própria em 2020.

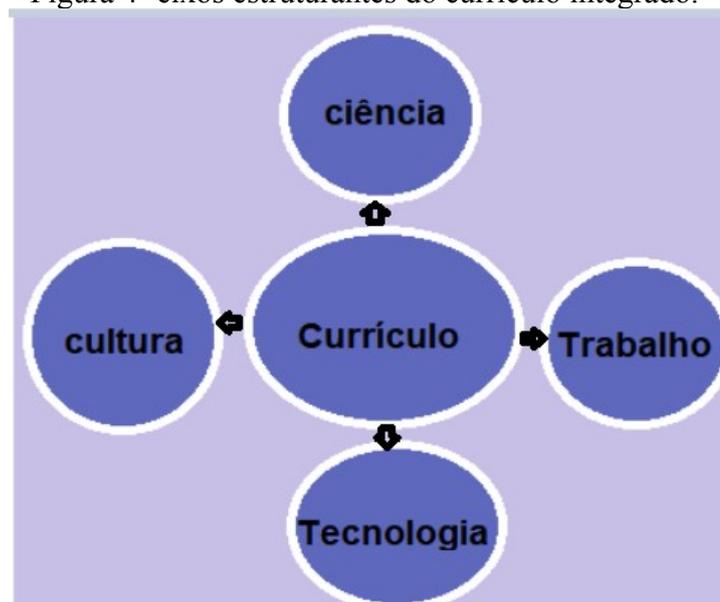
Na condição de definir uma reconstrução, o documento visibiliza o compromisso com princípios da gestão democrática da educação, entendendo-se essa democratização como “[...] participação e da inclusão social, em virtude do encargo simbólico da cultura construída” (IFRN, 2012, p. 19).

Não restam dúvidas de que o modelo de gestão educacional adotado pelo IFRN envolve a presença de todos os componentes do coletivo escolar, dando a possibilidade da contribuição de todos, em processos de tomadas de decisão, assim, há o comprometimento com os resultados acadêmicos.

Ainda, busca-se superar a formação parcelar, com reforço histórico através da divisão social do trabalho, significando destituir-se da preparação para o trabalho de maneira operacional e simplificada, com vistas a obter a formação orientada para dominar o saber em múltiplos aspectos, tais como ligados à tecnologia e às ciências, assim como à sociedade e à história (RAMOS, 2010).

Na figura 4, apresentam-se os eixos estruturantes do currículo integrado, os quais serão melhor detalhados a seguir. Estes eixos (tecnologia, cultura, trabalho e ciência) compreendem-se como os elementos fundamentais que compõem o currículo integrado do IFRN.

Figura 4- eixos estruturantes do currículo integrado.



Fonte: elaboração própria em 2020.

Observa-se, por meio da figura 4, acima, que os quatro (4) eixos estruturantes se

interligam a fim de fornecer ao currículo os elementos necessários para o desenvolvimento da formação integral dos estudantes, não apenas uma formação voltada para a aprendizagem técnica e profissional, porém uma formação humana e social, na qual os saberes culturais, científicos, tecnológicos e do trabalho se articulam e se complementam.

Segundo Borges (2014), os eixos podem ser compreendidos como elementos orientadores, fundamentais para promover a integração e a articulação entre os distintos saberes e que buscam realizar conexões entre as experiências educativas com a realidade moderna, da qual fazem parte os educandos.

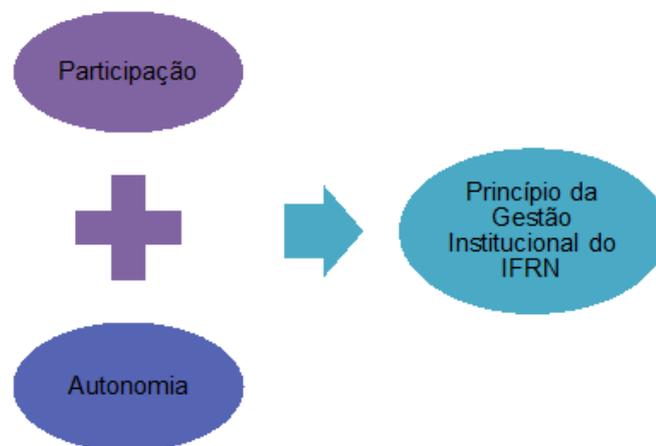
Vale ressaltar que os eixos do currículo se entrelaçam e se complementam, conforme figura 4, balizando as práticas educativas da instituição. Ainda, verifica-se por meio da análise sobre o PPP da instituição que

[...] o Instituto desenvolve a pesquisa e a extensão, na perspectiva de produção, socialização e difusão de conhecimentos. Estimula a produção cultural e realiza processos pedagógicos que levam à geração de trabalho e renda. Em um contexto mais amplo, a Instituição visa contribuir para as transformações da sociedade, visto que esses processos educacionais são construídos nas relações sociais. (IFRN, 2012, p. 20).

Além do mais, consta no documento que o IFRN deve fortalecer os meios de decisão, de forma participativa e autônoma através de seus colegiados, para que seja consolidada uma sociedade democrática, com a presença de representantes de todos os segmentos que formam a Instituição e de parte de representantes dos setores da sociedade civil.

Na figura 5, apresentam-se os elementos fundamentais para a constituição do princípio da gestão institucional do IFRN, observados no PPP.

Figura 5- Princípio da Gestão Institucional do IFRN.



Fonte: elaboração própria em 2020.

O princípio da gestão institucional do IFRN tem o intuito de alcançar metas, de modo eficiente, contribuindo de forma significativa para o sucesso de ações com planejamento eficaz no campo educacional, com autonomia, possibilitando a monitoração e a correção, quando forem necessárias.

Assim, a atuação nas áreas de ensino, de pesquisa e de extensão, com foco na participação “[...] para a formação humana e cidadã; estimula o desenvolvimento socioeconômico, à medida que potencializa soluções científicas, técnicas e tecnológicas, com compromisso de estender benefícios à comunidade” (IFRN, 2012, p. 18).

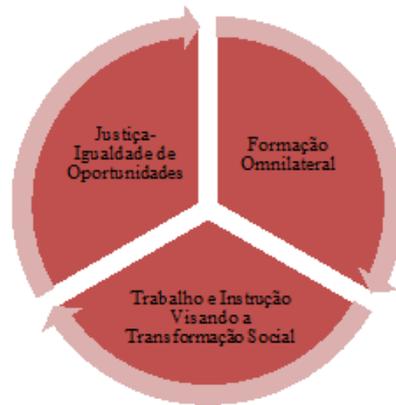
Abordando o desenvolvimento das aprendizagens e na organização do currículo integrado, estas se dão de forma que as definições sejam compreendidas tais quais sistemas de natureza dialética de uma concreta integralidade⁹, existindo, tal qual elemento estruturador, as associações entre os saberes específicos e gerais, no decorrer do processo de formação, considerando-se os eixos, cultura, tecnologia, ciência e trabalho.

Deve-se observar que o PPP preconiza a função social do IFRN em disponibilizar Educação Profissional e Tecnológica de qualidade “referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania” (IFRN, 2012, p. 18). Além do mais, prima pela produção e socialização do conhecimento, com o objetivo de promover a transformação da realidade, com o intuito de igualdade e contribuição com a justiça social.

Nesse sentido, as teorias da educação aliadas às teorias filosóficas, mencionadas no PPP do IFRN (2012), possibilitam que a Filosofia da Educação possa contribuir de forma significativa para que os cidadãos esclareçam suas consciências durante o processo de ensino e aprendizagem, em bases críticas reflexivas, diante da realidade que os envolve. Na figura 6, expõem-se os princípios de formação do IFRN.

Figura 6- Princípios de formação do IFRN.

⁹ Nesta dinâmica, concepções pedagógicas fortalecidas no PPP do IFRN buscam refletir sobre a compreensão de mundo e sociedade, e qual o papel da educação e suas finalidades, dentro deste contexto.



Fonte: elaboração própria em 2020.

O PPP do IFRN demonstra a preocupação da instituição na construção de um currículo capaz de superar ou atenuar a dualidade histórica referente à educação do Brasil. Em tal cenário, o IFRN almeja concretizar a articulação das formações geral e profissional, através do Ensino Médio Integrado, com o objetivo de concretizar a visada escola unitária ou a politecnia.

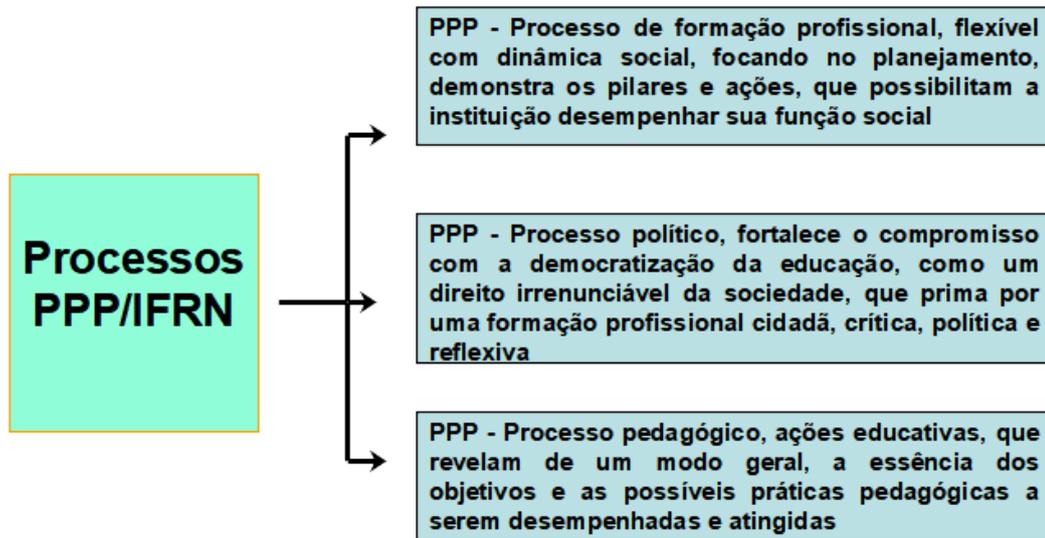
Todavia, destaca-se que o PPP do IFRN prevê a formação com base numa perspectiva humanística e as ações educativas, possibilitando o estímulo e suporte a processos educativos que proporcionem a geração de trabalho e de renda, que possam contribuir para a autonomia do cidadão, buscando o desenvolvimento humano, científico, tecnológico, cultural e socioeconômico local e regional (IFRN, 2012).

Ainda a esse respeito, por intermédio de estudos de Martins (1999) destaca-se que

[...] em função da crescente diminuição no mercado de trabalho, da absorção da mão-de-obra trabalhadora decorrente das políticas voltadas para a modernização da economia globalizada, há um aumento significativo no crescimento das economias "informais" em todos os países capitalistas avançados ou em processo de modernização, como tentativa de sobrevivência num sistema concorrencial injusto e desleal para com a parcela da população que vive do trabalho. (MARTINS,1999, p. 53).

Em resumo, o PPP fortalece a formação profissional, numa perspectiva cidadã, crítica, política e reflexiva, conforme a figura 7, a qual explicita os processos formativos educacionais e as dimensões do PPP do IFRN.

Figura 7- Processos formativos educacionais.



Fonte: elaboração própria em 2020.

O PPP do IFRN provém de uma construção democrática, participativa e coletiva, tendo o objetivo de realizar o desenvolvimento da articulação do currículo integrado, visando envolver diversos conhecimentos e saberes dos sujeitos. O PPP demonstra, abrangentemente e com pauta em diversos estudos, as definições que o IFRN contempla a respeito de currículo integrado, educação, tecnologia, trabalho, cultura, sociedade e ser humano, visando legitimar os processos de ensino e de aprendizagem, em bases democráticas, críticas e reflexivas.

Além do mais, busca promover práticas educativas com foco na omnilateralidade e na multidimensionalidade do ser humano. Nesse cenário, objetiva-se fortalecer processos de ensino e aprendizagem, visando à superação da segregação entre fazer e pensar, que trata da educação politécnica.

Assim, vale ressaltar a divergência entre polivalência e politecnia, com uma perspectiva da educação de características profissionais do IFRN, alicerçada no princípio ontológico da pesquisa, indo de encontro à proposta pedagógica das competências, associando-se ao entendimento de politecnia, num viés direcionado à formação do ser humano de maneira integral.

O PPP orienta as práticas pedagógicas no IFRN, que devem desenvolver métodos que proporcionem ensino e aprendizagem democráticos, baseados no pensamento crítico e reflexivo, transformando as práticas educacionais e o contexto social (IFRN, 2012). Destaca-se ainda que o PPP/IFRN enfatiza a importância do desenvolvimento científico, filosófico e cultural, a respeito desse último, verifica-se que

[...] sob o enfoque cultural, reforça-se a necessidade de se entender o ser humano

como um ser sociocultural e histórico que se constrói nas múltiplas relações estabelecidas em espaços e tempos determinados. Na mesma baliza conceitual, concebe-se a educação como um processo de ação coletiva, decorrente das relações e dos agrupamentos sociais, tanto umas quanto outros estabelecidos a partir das próprias necessidades e das práticas socialmente produzidas pelos sujeitos. (IFRN, 2012, p. 40).

A partir da análise crítica sobre o PPP, foi possível interpretar que ele considera que filósofos como Gaston Bachelard, Karl Popper, Paul Feyerabend e Thomas Kuhn defendem uma produção científica diferente, mais construtiva, mais ampla e mais inclusiva. O PPP do IFRN considera que “[...] é inadmissível qualquer defesa em favor da neutralidade da ciência, entendendo-se, ainda, que o desenvolvimento científico não pode ficar restrito a um pequeno grupo de privilegiados” (IFRN, 2012, p. 43).

Nessa conjuntura, o PPP dimensiona a formação integral como possibilidade de contribuir para o fortalecimento da cidadania, a fim de garantir os direitos sociais, de cidadania e do ser humano (IFRN, 2012). O PPP propõe uma formação que deve promover todos os aspectos da formação humana, não apenas os conhecimentos necessários para que os trabalhadores se adaptem às exigências do mercado.

Desse modo, deve-se considerar que “[...] nas dinâmicas formativas, a instrução profissional e a instrução básica são compreendidas como unitárias e necessárias à plena humanização” (IFRN, 2012, p. 47). Sendo preciso considerar a educação e o desenvolvimento integral (omnilateralidade) dos sujeitos. Portanto, compreende-se que, “[...] a educação deve, assim, constituir-se em um processo de ampliação e de desenvolvimento humano. Deve se encaminhar para o exercício de uma identidade crítica e emancipada, calcada nas ideias de liberdade e de autonomia” (IFRN, 2012, p. 49).

No PPP, é defendida “a formação omnilateral – com uma proposta de educação politécnica – voltada para a formação cidadã” (IFRN, 2012). Assim, entendendo as diversas realidades individuais, o PPP busca proporcionar uma formação técnica e cidadã capaz de formar cidadãos capazes de compreender e respeitar a pluralidade das relações.

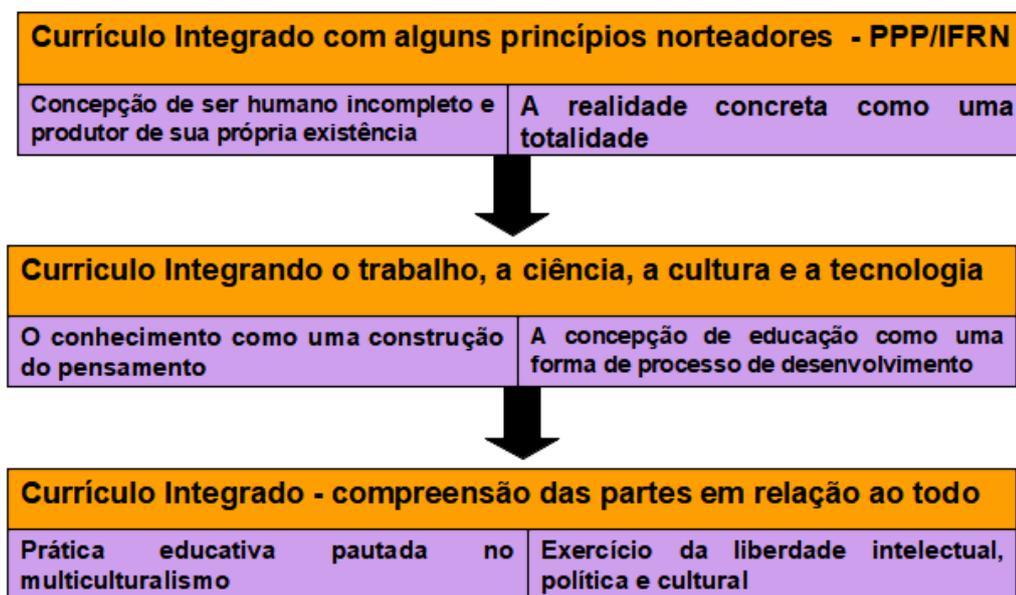
Nessa reconstrução do PPP, o IFRN assume a necessidade de implementar um processo educativo que desvele práticas mediadoras e emancipatórias, capazes de contemplar, em consonância com o rigor científico e com a omnilateralidade humana, as dimensões culturais, linguísticas, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas (IFRN, 2012, p. 49).

O PPP também enfoca que entre “[...] as definições curriculares do IFRN, constata-se, desde o projeto político pedagógico de 1994, a concepção de currículo sustentada em teorias críticas [...]” (IFRN, 2012, p. 48). Além disso, aborda a ideia de currículo que combina diversas experiências educativas que colaboram para as práticas de ensino e aprendizagem.

Baseia-se na interdisciplinaridade e na criticidade diante do conhecimento, tomando a pesquisa como princípio educativo (IFRN, 2012).

Assim, o currículo é vislumbrado num conjunto integrado, tendo como base a visão crítica do ser humano, do mundo, da sociedade, do trabalho, cultura e educação. Neste contexto, em relação às bases socioculturais, filosóficas e epistemológicas que orientam o currículo, pode-se organizá-las nos seguintes pressupostos, os quais estão presentes na figura 8, elaborada a partir da leitura crítica e da interpretação do PPP.

Figura 8- Currículo integrando ser humano e realidade.



Fonte: elaboração própria em 2020.

Conforme o PPP do IFRN, a concepção de currículo integrado está balizada em 04 (quatro) eixos já anteriormente apresentados: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Existe uma proposta pedagógica em relação à preparação do indivíduo para o trabalho, contemplando os seguintes pilares do Ensino Médio Integrado: a integralidade das dimensões humanas; não apenas as competências intrínsecas à adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho; ênfase às relações de trabalho humanizadas (IFRN, 2012).

O referido documento também apresenta que a Constituição Federal vigente e a LDB nº. 9394/96, entre outros marcos legais, determinam que “[...] a gestão democrática deve orientar o processo de organização e de gestão do trabalho pedagógico nas instituições públicas de educação, voltando-se para a garantia da qualidade social da educação” (IFRN, 2012, p. 54).

A reflexão tem fundamento numa abordagem pautada em tempo, espaço, e

movimentos políticos que se encontram no referido PPP, sendo tal abordagem relevante no lastro do mencionado documento. Tem-se que é novo o campo de pesquisa a respeito de Projetos Integradores, não havendo efetivação em fatores de referenciais analíticos consolidados. Nessa perspectiva, Matos; Paiva (2009) afirmam que

[...] os diferentes enfoques e finalidades atribuídas à integração curricular denotam a polissemia e a controvérsia, imbricadas nesse discurso, perpassado também por questões, como: a disciplinarização enquanto forma de organização curricular; a transposição de mecanismos próprios do conhecimento científico ao contexto escolar, a força e a influência dos grupos disciplinares na produção de políticas e de práticas curriculares (MATOS;PAIVA, 2009, p.13).

Assim, acredita-se ser fundamental que se fortaleça “[...] a descentralização, numa instituição pública, como uma prática cuja tônica deve ser a busca por mecanismos que assegurem ações efetivas no campo das políticas da gestão educacional e escolar”. (IFRN, 2012, p. 57). Enfim, o documento enfatiza que o processo de (re)construção do PPP é um trabalho de esforço coletivo que tem por objetivo a implementação de políticas e ações que visem consolidar as práticas democráticas na organização e gestão do IFRN (IFRN, 2012).

Deve-se observar ainda que o PPP está em consonância com o aparato legal que vigora no IFRN e com o que existe de mais moderno em relação a currículo e formação integral humana. Embora a ideia seja superavançada, em se tratando de currículo integrado, percebe-se também que, em muitas práticas pedagógicas, a ideia do currículo integrado ainda está de certa forma distante.

É fundamental compreender o papel das Ciências Humanas nesse locus, numa perspectiva multicontextual, e até mesmo multirreferencial, num processo de mudanças constantes, sendo fundamentais reflexões filosóficas visando à retificação da episteme dessas práticas pedagógicas, envolvendo o currículo integrado. Além do mais, cabe às Ciências Humanas fortalecer a busca por movimentos de integração curricular no IFRN.

Outrossim, o processo de ação/mediação pedagógica, que envolve a docência e fundamenta a epistemologia, visando o entendimento da aplicação do currículo integrador, em cursos da Educação Profissional Técnica, deve se fortalecer nesse campo, com a transformação da dualidade entre trabalho e educação.

Vale ressaltar que a permanente busca por conceitos e práticas pedagógicas advém de contradições do processo político pedagógico, que se fundamenta em situações das mais diversas, que podem ser identificadas em espaços e tempos definidos.

Assim, o movimento cronológico do avanço do processo de integração curricular

poderá fortalecer o debate sobre a problematização do lugar das Ciências Humanas na prática pedagógica que envolve o currículo integrador, numa constante busca por novas possibilidades conceituais e práticas educacionais.

3 AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS SUBJACENTES AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFRN

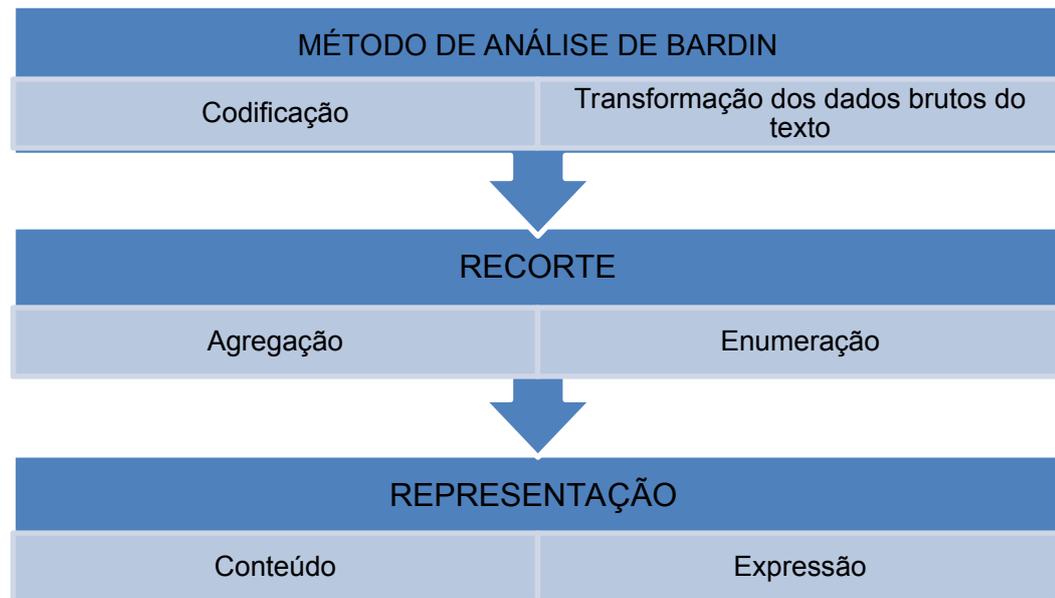
Na terceira seção, este trabalho buscou socializar os Horizontes Filosóficos propostos para a Educação Profissional a partir do PPP do IFRN, e fundamentou a relação da Filosofia com a formação humana integral, a politecnicidade e a omnilateralidade, a partir do tratamento e interpretação dos dados documentais, utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2010). Foram selecionados os 03 (três) primeiros capítulos do PPP do IFRN para objeto de análise, visando à compreensão de forma integral da práxis, relacionada ao contexto da formação integral em Educação Profissional, fundamentada no respectivo documento.

3.1 ELUCIDAÇÕES METODOLÓGICAS: SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E A CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A metodologia foi composta por conceitos teóricos de abordagens metodológicas, que podem ofertar um conjunto de meios e de técnicas que auxiliam na construção da realidade, através da habilidade criativa do investigador, sendo necessário que a teoria e a metodologia andem e avancem juntas (MINAYO, 2001).

Quanto ao processo de análise dos dados, segundo Bardin (2010), em uma pesquisa por meio da análise de conteúdo, existem várias fases que podem tornar os dados coletados significativos. Nessa pesquisa acadêmica, optou-se por adotar a análise de conteúdo de Bardin (2010), pelo viés da análise qualitativa, em que se incluem 03 (três) fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, interferência e interpretação.

Figura 9- Método de análise de Bardin



Fonte: elaboração própria em 2020.

Antônio (2005) explica que a análise de conteúdo contempla a explicitação, a sistematização e a expressão do teor das mensagens, com vistas a apresentar as deduções lógicas. Além disso, verifica-se que os dados surgem e despontam, fluindo para uma resposta da questão investigada.

Foi necessário, após a compilação das unidades de registro, classificar os elementos aleatórios escolhidos na fase prévia. Porém, com vista à obtenção de resultados, agrupá-los não seria suficiente para proporcionar uma análise crítica. Faz-se necessário utilizar a analogia na reorganização dos sintagmas, observando os fatores semântico, léxico e expressivo, que agrupam de acordo com, respectivamente, categorias temáticas, verbos e adjetivos, classificação das palavras e perturbações da linguagem (BARDIN, 2010).

Enfim, nesse estágio, a compreensão do referencial teórico é fundamental para se categorizar os elementos, pois para isso é necessário a investigação das semelhanças entre cada elemento, o que permitirá que eles possam ser analisados e agrupados (BARDIN, 2010).

A análise de conteúdo implica na consideração de que a categorização não insere desvios no corpo da pesquisa; pois, propicia o conhecimento de aspectos não observáveis, o que conduz ao nível de dados em bruto, e, no processo de categorização, identificar e constatar a validade, pertinência e adequação, percebendo a característica elementar do conjunto de categorias, afirmando a validade na categorização, através da adequação aos objetivos do estudo (BARDIN, 2010).

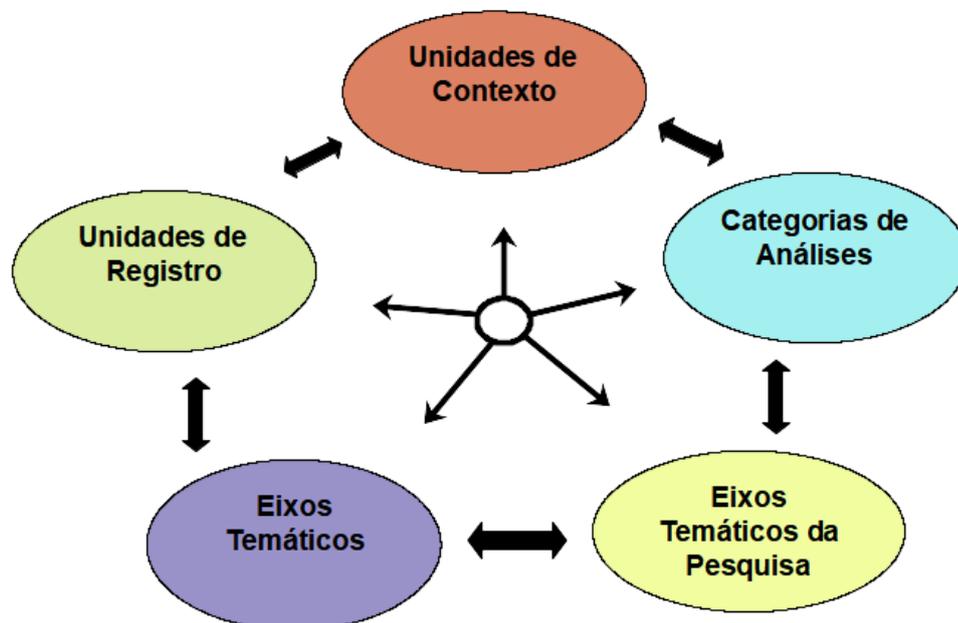
Nesta pesquisa acadêmica, realizou-se a prévia apreciação por via da análise de categorias em conformidade com Bardin (2010), que consiste em desmembrar o texto nas

categorias, as quais são analogicamente agrupadas. Isto posto, optou-se por realizar a análise de categorias em função de a alternativa ideal ocorrer quando visa-se promover o estudo de procedimentos, opiniões e valores por vias de dados de natureza qualitativa. Desta forma, a interpretação promovida diante dos dados ocorreu devido à técnica de análise de conteúdo.

Ademais, no processo de sistematização dos dados, conseguiu-se apreender as Unidades de Registro, as Unidades de Contexto, as Categorias de Análise e os Eixos Temáticos, tendo como base a questão norteadora e a problemática da pesquisa supracitada.

Na figura 9, apresentada abaixo, demonstra-se a articulação presente no esquema de sistematização dos dados, pela leitura flutuante, pela identificação das Unidades de Contexto, das Unidades de Registro, dos Eixos Temáticos, e finalmente das Categorias de Análise, assumindo como referência a Análise de Conteúdos, de acordo com Bardin (2010). Já no quadro 2, faz-se o detalhamento das unidades de Contexto, Unidades de Registro, Eixos Temáticos, Eixos Temáticos da Pesquisa e Categorias de Análises, os quais foram introduzidos por meio da Figura 9.

Figura 10- Esquema de sistematização dos dados.



Fonte: elaboração própria em 2020.

Quadro 2- Unidades de contexto, unidades de registro, eixos temáticos, eixos temáticos da pesquisa e categorias de análises

	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia concebida por um ângulo de visão crítica do ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação;
--	--

<p>Unidades de Contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de currículo integrado fundamentado na globalização das aprendizagens e da interdisciplinaridade, e na unidade e na diversidade; • Integração com prática educativa direcionada para o multiculturalismo, com respeito à pluralidade de valores e universos culturais; • Inclusão da educação integral no ambiente acadêmico de formação profissional e tecnológica; • Caminhos que favorecem a atuação cidadã, através de escolhas responsáveis, ativas e respeitadas, transformação social com justiça e igualdade.
<p>Unidades de Registro</p>	<p>Ao todo foram encontradas 51 unidades de registros, as quais serão detalhadas em tabelas posteriores, porém, como exemplos, pode-se citar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omnilateralidade; • Multidimensionalidade; • Processo simbiótico; • Segmentos sociais; • Racionalmente; • Autopercepção; • Percepção do outro; • Ambiguidade; • Criticidade/forma crítica; • Autonomia.
<p>Eixos Temáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Referências à gestão democrática com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, descentralização e participação coletiva nas instâncias deliberativas; • Reflexões sobre a integração, em uma perspectiva interdisciplinar, tanto entre a educação profissional e a educação básica, quanto entre as diversas áreas profissionais; • Sentimentos em relação à formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico.
<p>Eixos Temáticos da Pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo integrado; • Formação integral (PPP); • Trabalho como princípio educativo; • Politecnia; • Diversidade.
<p>Categorias de Análise</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de ser humano; • Concepção de cultura;

	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de ciência; • Concepção de tecnologia; • Concepção de trabalho; • Concepção de educação.
--	---

Fonte: elaboração própria em 2020.

Conforme a apresentação da figura 9 e do quadro 2 acima, primeiramente, foi realizada a coleta de dados documentais no PPP (2012) do IFRN. Assim, identificaram-se, com base em leitura flutuante, as Unidades de Contexto, e as Unidades de Registro, que foram organizadas em eixos temáticos desta pesquisa acadêmica. E a partir de índices estatísticos de incidência semântica, foi feito o processo de identificação das Unidades Temáticas.

De acordo com Bardin (2010, p. 104), as Unidades de Registro (UR) “[...] são unidades de significação a codificar e correspondem ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial”. Além disso, elas podem apresentar natureza e dimensões muito variáveis e possuir certa ambiguidade concernente aos critérios de distinção.

A respeito das Unidades de Contexto (UC), verifica-se que elas servem de unidades de compreensão, “[...] para codificar a unidade de registro e corresponder ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”. (BARDIN, 2010, p. 107).

Sendo relacionada a cada Eixo Temático e após a definição dos eixos temáticos, do PPP do IFRN, voltados para esta pesquisa científica, foram realizadas associações de relação entre eles, que possibilitaram a formação de Eixos Temáticos da pesquisa. Neste contexto, os Eixos Temáticos revelaram as Categorias de Análise, que possibilitaram a compreensão do objeto de pesquisa. Ao analisar o PPP do IFRN, foi possível associar as Unidades de Registros com os Eixos Temáticos, que emergiram da leitura do PPP do IFRN (2012).

Salienta-se que a categorização é um procedimento essencial para análise dos dados apreendidos, pois, de acordo com Bardin (2010, p. 117), “[...] é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário - isolar os elementos; a classificação - repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens”. Ademais, as Categorias de Análise podem ser entendidas como um processo de sistematização de componentes de um conjunto, em que há separação e reagrupamento dos elementos de acordo com os critérios preestabelecidos na pesquisa (BARDIN, 2010).

Destarte, identificaram-se 51 (cinquenta e uma) unidades de registro e 04 (quatro) Eixos Temáticos, da referida pesquisa. E na sequência da análise, os Eixos Temáticos

revelaram quatro Categorias de Análise, tendo por parâmetro a associação de elementos da análise a uma categoria; relevância das categorias selecionadas ao objeto da pesquisa; ao referencial teórico e à objetividade, considerando o foco na análise de dados, abordando a relação que inclui os Eixos Temáticos, as Unidades de Registro e as Categorias de Análise.

Foram selecionados indicadores aleatoriamente, possibilitando a enunciação de categorias a priori. Além disso, destacaram-se frases e palavras, ao objeto da pesquisa e o texto foi fragmentado em unidades de registro, com a análise frequencial, ou seja, a frequência que as unidades surgiram e a devida análise quantitativa.

A eleição do vocabulário realizou-se por meio de procedimento de identificação da escrita constante, de acordo com os objetivos elencados nesta dissertação, considerando as palavras no conteúdo discursivo do PPP, conforme o projeto integrador, que visa o fortalecimento de saberes disciplinares que possam constituir a formação de indivíduos críticos, revelando elementos conceituais que visam o aperfeiçoamento de uma educação voltada para a multidimensionalidade do ser humano.

Foram construídas 06 (seis) tabelas comportando as categorias temáticas de análise de incidência de intensidade semântica, tais como: “Concepção de ser humano”, (Tabela 1) e “Concepção de Cultura” (Tabela 2); “Concepção de Ciência” (Tabela 3), Concepção de Tecnologia (Tabela 4), Concepção de Trabalho (Tabela 5) e “Concepção de Educação” (Tabela 6).

3.2 CONCEPÇÃO DE SER HUMANO

Nessa seção, busca-se discutir a categoria de análise “concepção do ser humano”, a partir dos registros encontrados no PPP/IFRN, além de enfatizar a incidência de intensidade semântica observada. Abaixo, apresenta-se a tabela 1, a qual contém todos esses elementos mencionados.

Tabela 1- concepção de Ser Humano.

Unidade de Registro	Incidência de Intensidade Semântica	
Omnilateralidade	17	Concepção de Ser Humano
Multidimensionalidade	4	
Processo Simbiótico	1	
Segmentos sociais	2	
Racionalidade	3	
Autopercepção	1	

Percepção do outro	1	
Ambiguidade	1	
Criticidade / forma crítica	3	
Autonomia	36	
Total	69	

Fonte: elaboração própria em 2020.

Conforme o PPP do IFRN (2012), valores de relativização de práticas culturais devem ser fortalecidos para que uma cultura não se sobreponha à outra, e a concepção de cultura que é imposta no material institucional cria espaços para pressupostos de análise, que denotam fortalecimento de valores culturais, que fortalecem a diversidade, identificada em categorias de análise do PPP.

Deve-se refletir sobre a premissa de que o respeito à diversidade é um dos pilares da gênese de currículo integrado. Assim, a relação entre a diversidade que engloba o currículo dependerá, sobretudo, da concepção de educação, com foco na perspectiva de um sistema educacional inclusivo e democrático.

Nota-se por meio da tabela 1, que há uma expressiva incidência de intensidade semântica da Unidade de Registro, “autonomia” com 36 incidências e “omnilateralidade” com 17 incidências. Uma possível justificativa para a forte presença do termo “autonomia” deve-se ao fato do PPP/IFRN ter sido elaborado sob uma perspectiva de educação Freireana visto que, observa-se, ao longo do documento, nuances de pensamentos de Paulo Freire.

Para Freire (1996), espera-se que a educação escolar possibilite a interiorização de conhecimentos, além do desenvolvimento cognitivo e social e colabore na formação de indivíduos críticos e criativos, capazes de mudar suas realidades e atuarem como protagonistas de suas aprendizagens e de suas vidas.

A Unidade de Registro “omnilateralidade” também apresentou alta incidência de intensidade semântica, o que se apoia ao fato do IFRN ser uma instituição de ensino tecnológico que busca não apenas a formação de indivíduos técnicos e especialistas em um único ofício, mas também almeja o desenvolvimento total do estudante, colaborando para a apreensão de conhecimentos científicos, culturais, éticos e profissionais.

De acordo com Machado (2010), os Institutos Federais possuem como um de seus principais objetivos o de colaborar para a formação omnilateral dos estudantes, preocupando-se em proporcionar um ensino de qualidade, e que inter-relacione saberes técnicos e propedêuticos, utilizando-se, para tal, de atividades que englobam a teoria-prática e a interdisciplinaridade.

3.3 CONCEPÇÃO DE CULTURA

Busca-se nesta seção estudar as unidades de registro tendo como categoria de análise a cultura, a qual se compreende ser um aspecto fundamental ao desenvolvimento social, filosófico e profissional do ser humano. Pois, é por meio da cultura, que muitos indivíduos constroem suas identidades, percepções e concepções sobre as problemáticas presentes em seus cotidianos.

Abaixo na tabela 2, observam-se as unidades de registros e suas respectivas incidências de intensidade semântica, a partir da categoria de análise “concepção de Cultura”, presente no PPP/IFRN.

Tabela 2- concepção de Cultura.

Unidades de Registro	Incidência de Intensidade Semântica	Concepção de Cultura
Constitutivo social	1	
Processo de transformação	1	
Sentido ao mundo	1	
Diversidade cultural	2	
Fenômenos culturais	1	
Relativização das práticas culturais	1	
Múltiplas relações	3	
Visão de mundo do homem	1	
Valorização da identidade	1	
Total	12	

Fonte: elaboração própria em 2020.

Pela análise dos dados, percebe-se que o PPP do IFRN esclarece de forma didática a amplitude filosófica da formação da omnilateralidade do ser humano. Neste contexto, quando se abordam a concepção de Cultura, a amplitude do campo da literatura da área revela, segundo Carvalho (1996), que em relação à cultura de massa:

estamos sendo instados a reorientar inteiramente nossa sociedade, de modo a cumprir com expectativas que estão nas agendas de organismos e nações mais poderosos do que nós, tendo os Estados Unidos como líder absoluto desse projeto. Tudo que lembre minimamente proteção aos direitos e valores nacionais é diabolizado instantaneamente. (CARVALHO, 1996, p. 73).

Pelo exposto, compreende-se que a sociedade globalizada do século XXI exige do trabalhador o domínio sobre competências e habilidades técnicas que, na maioria das vezes, o indivíduo não possui, visto que teve sua formação educacional e profissional negligenciada por fatores sociais. Logo, a competitividade junto à ausência de experiências profissionais e

de saberes técnicos, culturais, tecnológicos e científicos, configuram-se como obstáculos que impossibilitam que melhores oportunidades profissionais sejam alcançadas.

Outrossim, na tabela 2, percebe-se que há uma uniformidade no quantitativo de incidências de intensidade semântica das Unidades de Registros da concepção de Cultura, presentes no PPP/IFRN. Tais unidades apresentam pouco destaque no documento, visto que diversidade cultural e múltiplas relações foram as UR mais contabilizadas, com 2 e 3 incidências, respectivamente.

Caso se realize um breve comparativo entre a tabela da concepção de Cultura e a tabela da concepção de Ser Humano, nota-se claramente a diferença no total de incidências de intensidade semântica, pois na segunda verifica-se um total de 69 ocorrências, já na primeira, apenas 12.

Acredita-se que ambas as concepções são fundamentais para a formação integral do indivíduo, todavia, a concepção do Ser Humano, ao olhar tido aqui, é mais ampla, englobando percepções e concepções formativas e cognitivas essenciais ao desenvolvimento do estudante. Por outro lado, a concepção de Cultura é mais específica, podendo ser interpretada como complementar. Salienta-se que as duas, indubitavelmente, são importantes para a formação do aluno e devem ser trabalhadas de forma articuladas.

3.4 CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA

Apresenta-se a seguir a tabela 3, na qual se elencaram as unidades de registros, tendo como categoria de análise a ciência e suas respectivas incidências de intensidade semânticas, apreendidas por meio do estudo do PPP/IFRN.

Tabela 3- concepção de Ciência.

Unidades de Registros	Incidência de Intensidade Semântica	Concepção de Ciência
Produção do saber científico	1	
Espírito científico	1	
Ciência inclusiva (alcance maior alcance homogêneo dos sujeitos)	1	
Ciência limitada, aproximativa (conhecimento limitado)	3	
Fenômenos interligados	1	
Novos paradigmas de conhecimento	1	
Concepção orgânica e complexa do mundo	3	
Ciência em transformação constante	1	
Total	12	

Fonte: elaboração própria em 2020.

Em geral, no eixo que trata da concepção de Ciência, identifica-se a necessidade de um entendimento constante de transformação social e do mundo, frente aos novos desafios que surgem a cada momento diante do processo do saber científico. Ademais, observa-se no documento, uma grande incidência que sugere a necessidade do fortalecimento de um amplo “espírito científico construtivo”, em que a formação do pensamento científico deve ser crítica, sobretudo, diante de “incertezas do conhecimento limitado”. Vislumbra-se que, o termo saber científico, surge com grande frequência.

Assim, conforme Bachelard (2013), o pensamento científico busca uma realidade social, a concordância de uma lei física e matemática, em que se precisa de uma posição central do racionalismo aplicado, gerando assim, uma Filosofia específica para o pensamento científico.

Ao considerar os termos que constituem a “Concepção de Tecnologia”, percebe-se que a categoria temática “Ciência”, relacionada acima, possui conexões com: “Articulação de paradigmas científicos”, “ser humano”, “omnilateralidade”, “plural/multifacetado”, como exemplo, o que revela uma conexão de pensamento voltado para a tecnologia que envolve diretamente “Correlações entre Técnica/Tecnologia/Ciência”. Sobretudo, quando o Documento aborda sobre os desafios dos sujeitos conquistarem autonomia frente a situações opressoras e alienantes do trabalho. Pode-se reconhecer a intenção pedagógica do documento, voltada para a aprendizagem de conteúdos que possibilitem a independência dos indivíduos e o domínio sobre os saberes científicos e tecnológicos, os quais são fundamentais para a conquista de melhores oportunidades de trabalho e para a continuidade em seus estudos acadêmicos.

Ainda, para Paviani (2013), superar o mundo das aparências, do senso comum, é um ideal que desde Platão e Aristóteles é buscado, embora o mundo cotidiano seja o ponto de partida do conhecimento. Assim, a teoria baliza o núcleo da questão epistemológica, pois não se tem certeza se a ciência consegue perceber e observar além das aparências, além do real. Popper (2007) afirma que as condições do passado podem definir a versatilidade das tendências que induzem as condições futuras sem as determinar.

Referente à tabela 3, a qual aborda a concepção de Ciência, nota-se que semelhante à tabela 2 (concepção de Cultura), ela também apresenta baixa incidência de intensidade semântica. De modo que, Ciência limitada aproximativa (conhecimento limitado) e Concepção orgânica complexa do mundo foram as duas Unidades de Registro com mais ocorrências apreendidas no PPP/IFRN.

Assim como a concepção de Cultura, a tabela da concepção de Ciência também

apresentou um total de 12 incidências de intensidade semântica, um quantitativo baixo, se comparado com valor presente na tabela 1 (concepção do Ser Humano). Tal resultado pode ser justificado pelo fato de a concepção de Ciência ser uma categoria específica, enquanto que a concepção do Ser Humano é mais ampla, englobando inclusive aspectos (Unidades de Registros), que podem ser relacionados com a cultura e com a ciência.

3.5 CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA

Na tabela 4, apresentam-se as unidades de registros presentes no PPP/IFRN, e suas incidências de intensidade semântica, tendo como categoria de análise a concepção de tecnologia, a qual se acredita ser um dos aspectos essenciais para a formação omnilateral.

Tabela 4- concepção de Tecnologia.

Unidades de Registro	Incidência de Intensidade Semântica	Concepção de Tecnologia
Rede de saberes / União de técnicas (vários tipos de técnicas)	3	
Paradigma englobando saber /ciência	1	
Correlações entre Técnica/Tecnologia/Ciência	1	
Associação entre as engenharias das ciências teóricas e humanidades	1	
Redimensionamento dos modos de produção tecnológica	1	
Emancipação dos sujeitos ante relações autoritárias e alienantes de trabalho	1	
Articulação de paradigmas científicos - ser humano omnilateralidade/ complexo/ plural/ multifacetado	2	
Total	10	

Fonte: elaboração própria em 2020.

Em relação ao trabalho, pode-se mensurar que as atividades pedagógicas priorizam o caráter de formação politécnica e omnilateral, numa articulação da constituição geral, que visa à formação técnica e profissional.

Nesse sentido, percebe-se que há o diálogo de conhecimentos e aspectos relacionados ao trabalho, com os demais eixos norteadores do PPP/IFRN, em observância do trabalho, contribuindo para a formação integral do cidadão. Ainda, verifica-se no documento que

[...] é inegável que a atividade prática, como método pedagógico, é importante para o aprendizado da formação profissional. Todavia, o trabalho, como princípio educativo, ultrapassa essa condição técnica ao se constituir em princípio ético-político, no sentido de ser um direito e um dever. É um direito por propiciar a condição de todos participarem da produção dos bens materiais, culturais e simbólicos. E é um dever na medida em que o ser humano, por meio de sua ação consciente, transforma o meio natural em bens para produção e para reprodução (IFRN, 2012, p. 67).

Logo, pode-se observar que “[...] defender a hipótese de que o trabalho se institui como princípio educativo no contexto de formação profissional do cidadão é acreditar na dupla dimensão da educação (de adaptação e de emancipação), condicionando-a a uma prática pedagógica”. (IFRN, 2012, p. 67).

Desse modo, é fundamental que exista, como um dos alicerces do currículo, a integração entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho, o qual se pensa aqui ser a base para uma formação humana e integral. No PPP/IFRN, observa-se também que

[...] na condição de diretriz para a prática pedagógica do IFRN, o entendimento do trabalho como princípio educativo orienta que os processos formativos, direcionados para todas as ofertas institucionais, estejam centrados na perspectiva do trabalho humano, incluindo-se, neste último, além das atividades materiais e produtivas, aspectos culturalmente construídos e gestados nas vivências sociais. Ademais, na prática educativa, deve ser focado o trabalho em sua particularidade histórica, destacando-se as mediações que lhe dão forma e sentido (IFRN, 2012, p. 68).

Assim, compreende-se a relevância do trabalho, diante de um movimento de fluxo e refluxo da história humana, sendo preciso ser entendido, diante de um contexto histórico global e local. Neste sentido, o PPP amplia a formação do trabalhador, vislumbrando a superação do processo alienante de reprodução da força da mão de obra, apenas voltada para o mercado de trabalho. Em relação à diversidade, justifica-se esse princípio com base na prática pedagógica, com foco na igualdade. Assim, constata-se por meio do PPP/IFRN que

[...] na escola (espaço social multicultural, integrador e sistematizador dos conhecimentos, construídos, historicamente, pela humanidade), a diversidade está, intrinsecamente, ligada ao currículo, uma vez que o processo educativo envolve aspectos diversos (étnicos, culturais, raciais, religiosos, políticos, territoriais, socioeconômicos, físicos e comportamentais, entre outros) que interferem, diretamente, na formação humana. (IFRN, 2012, p. 67).

Nesse sentido, pensa-se que o respeito à diversidade social, cultural, racial e religiosa, presente no PPP/IFRN, deve ser abordado em sala de aula, por meio das práticas pedagógicas, as quais devem também buscar a diversidade didática e metodológica, a fim de que a escola possa colaborar na formação humana e integral de indivíduos críticos e criativos,

que possuem o domínio sobre conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, reconhecendo e respeitando as diversidades presentes em seus cotidianos.

Outrossim, observa-se na tabela 4, que dentre as Unidades de Registros identificadas, “Rede de saberes / União de técnicas (vários tipos de técnicas)” apresentou a maior incidência de intensidade semântica, com um total de 3 ocorrências. Por intermédio de estudo de Novikoff e Cavalcanti (2017), redes de saberes podem ser compreendidas como caminhos e/ou procedimentos técnicos e tecnológicos que inter-relacionam conhecimentos de diferentes áreas, utilizando-se da interdisciplinaridade e da relação teoria-prática, a fim de alcançar objetivos educacionais.

3.6 CONCEPÇÃO DE TRABALHO

No que tange à concepção de Trabalho, construiu-se a tabela 5, na qual foram expostas as unidades de registro e as incidências de intensidade semântica apreendidas, por meio da análise crítica sobre o PPP/IFRN.

Tabela 5- concepção de Trabalho.

Unidades de Registro	Incidência de Intensidade Semântica	
Trabalho constitutivo do ser humano	1	Concepção de Trabalho
Trabalho alienado	1	
Capacidade de criação do ser humano	1	
Precarização do trabalho	1	
Desenvolvimento integral das potencialidades humanas	1	
Trabalho na perspectiva de formação humana integral	1	
Dimensão do trabalho humano / Processos Vitais	2	
Processos de trabalhos/Emancipação dos sujeitos	1	
Processo produtivo em prol da coletividade	1	
Total	10	

Fonte: elaboração própria em 2020.

De acordo com estudo de Marx (1996), sobre a economia política, observa-se que

[...] as categorias econômicas, ainda quando analisadas em níveis elevados de abstração, se enlaçam, de momento a momento, com os fatores extraeconômicos

inerentes à formação social. O Estado, a legislação civil e penal (em especial, a legislação referente às relações de trabalho), a organização familiar, as formas associativas das classes sociais e seu comportamento em situações de conflito, as ideologias, os costumes tradicionais de nacionalidades e regiões, a psicologia social — tudo isso é focalizado com riqueza de detalhes, sempre que a explicação dos fenômenos propriamente econômicos adquira na interação com fenômenos de outra ordem categorial uma iluminação/indispensável ou um enriquecimento cognoscitivo. (MARX, 1996, p. 21).

Vale ressaltar que, segundo Ciavatta (2005), o mundo do trabalho vem sofrendo modificações ao longo do tempo da história humana. A autora ainda complementa que

o conceito de mundo de trabalho, portanto, inclui as atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Queremos, com isso, evocar o universo complexo que, à custa de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. (CIAVATTA, 2005, p. 34).

Outrossim, de acordo com estudo de Harvey (2011), há uma forte ligação entre as pessoas que trabalham de forma terceirizada e suas atuais atividades profissionais, contudo, esses trabalhadores geralmente ganham pequenas remunerações, não possuindo uma garantia de seus direitos trabalhistas, configurando-se como elementos que tendem a fragilizar e/ou enfraquecer a permanência em suas práticas laborais.

Ao analisar a tabela 5, percebeu-se que poucas foram as incidências de intensidade semântica, das Unidades de Registros apreendidas, a partir da concepção de Trabalho. Ao todo foram contabilizadas 10 ocorrências, das quais, apenas a UR “Dimensão do trabalho humano / Processos Vitais” apresentou uma leve diferenciação, se comparada com as demais.

Os resultados apresentados nessa tabela, inicialmente, fazem emergir algumas inquietações, tendo em vista que os cursos técnicos e profissionalizantes do IFRN buscam promover a formação integral dos estudantes, por meio da apreensão de competências e habilidades, as quais irão possibilitar, inclusive, a aprendizagem de conhecimentos profissionais, fundamentais para o trabalho.

Assim, surpreende-se constatar que no PPP/IFRN há poucas incidências de intensidade semântica, das Unidades de Registros, sobre a concepção de Trabalho. Na realidade, acreditava-se, antes da averiguação, que esta Categoria de Análise apresentaria alto índice de ocorrência, tendo em vista que o trabalho é um aspecto essencial ao desenvolvimento do ser humano, “[...] sem ele não há vida humana e por isto não se pode pensar o conhecimento, a linguagem, os conceitos, independente dele”. (RAMOS, 2013, p. 27).

3.7 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Finalmente, apresenta-se a tabela 6, na qual se elencaram as unidades de registro e as incidências de intensidade semântica, a partir da categoria de análise - Concepção de Educação.

Tabela 6- concepção de Educação

Unidades de Registro	Incidência de Intensidade Semântica	Concepção de Educação
Formação humana integral	9	
Gestão democrática	32	
Pessoas autônomas/ criatividade	1	
Redimensionamento da concepção de educação politécnica	1	
Superação da dicotomia/Trabalho manual e trabalho intelectual	2	
Processos formativos omnilaterais	3	
Dinâmicas formativas, instrução profissional e instrução básica/ unitárias	1	
Politecnia associada / desenvolvimento intelectual/ psicológico/ científico e cultural	1	
Total	50	

Fonte: elaboração própria em 2020.

Em relação à categoria temática “Educação”, percebe-se que o paradigma da educação segundo o PPP/IFRN, possui uma construção em alicerces de “gestão democrática”. Sobre as Práticas pedagógicas educativas, elas podem seguir numa perspectiva conservadora ou libertadora. Para Freire (1987), não existe nenhuma prática neutra, e, destarte, a pedagogia também não o é, pois é ela quem fornece os parâmetros de práticas educativas e formativas.

De acordo com estudo de Freire (1987), compreende-se que é por meio das práticas pedagógicas que o indivíduo apreende o conhecimento. O educador tem a missão de pensar e buscar caminhos alternativos que interligam o saber ao educando.

Segundo Perrenoud (1998), não é simplesmente a modificação da avaliação ou da forma avaliativa que produzirão necessariamente um efeito positivo. A alteração das práticas pedagógicas tem muitos desafios, porém é fundamental que se desenvolvam estratégias de inovação, considerando o sistema e as práticas, de modo a integrá-los.

Assim, deve-se entender que os eixos temáticos que envolvem a educação são

relevantes nos processos de ensino e aprendizado do IFRN, determinados pelo PPP, possuindo bastante incidência no documento, dentro de uma perspectiva do processo do “Redimensionamento da concepção de educação politécnica”, priorizado no PPP.

Ao se fazer referência ao currículo integrado, as diretrizes apontam os objetivos dessa etapa: “[...] o IFRN assume o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação” (IFRN, 2012, p. 51).

Desse modo, percebe-se que o processo pedagógico de ensino e aprendizado prima por uma ampla visão pedagógica, tendo em vista a globalização das aprendizagens e da interdisciplinaridade. Todavia, se faz necessário analisar de forma mais profunda “[...] a compreensão da educação como uma totalidade social nas múltiplas mediações que caracterizam os processos educativos”. (IFRN, 2012, p. 49). Assim, busca-se a superação do ser humano segmentado, por causa da divisão social do trabalho.

Pode-se inferir que as representações atribuídas a essas expressões são preponderantes para o fortalecimento do processo de educação profissional, tendo em vista a filosofia como componente curricular na educação profissional: entre a formação integral e a experiência humana. Ao abordar a Formação Integral, identificaram-se palavras ou expressões que possibilitaram respostas em relação ao documento, que se apresenta em sua essência tal como se pode mencionar, conforme o quadro 3 abaixo.

Quadro 3- formação integral

1-Compreensão da realidade concreta como síntese de múltiplas relações.
2-Entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade.
3-Integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo como núcleo básico a ciência, o trabalho e a cultura.
4-Organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos.
5-Respeito à pluralidade de valores e de universos culturais.
6-Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos.

Fonte: elaboração própria em 2020.

Esses valores mencionados acima se referem aos princípios pedagógicos que norteiam o trabalho como princípio educativo. As diretrizes curriculares identificam que “[...] vários estudos nas áreas de educação e de trabalho evidenciam as estreitas relações existentes entre esses dois importantes eixos, devido a distintas conexões e mediações que se estabelecem entre ambos” (IFRN, 2012, p. 67).

Por fim, vislumbra-se uma educação em que o educador e o educando experimentem um contínuo processo de construção do conhecimento, que necessariamente deve primar pelo respeito entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, respeito à pessoa humana e inclusão de todos.

Neste capítulo utiliza-se como documento base para investigação a Proposta de Trabalho da Disciplina de Filosofia nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular, Integrados EJA e Subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - PTDEM/IFRN. O Projeto foi aprovado pela Resolução N° 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26 de março de 2012 e tem como principal objetivo:

[...] organizar e sistematizar o trabalho a ser desenvolvido nos cursos técnicos profissionalizantes de ensino médio integrado regular e na modalidade da educação de jovens e adultos – EJA e subsequente, pelo componente curricular Filosofia, na disciplina específica de Filosofia, ciência e tecnologia. (IFRN, 2012a, p. 7).

Além disso, parte-se do pressuposto de que o ensino de Filosofia no IFRN assume algumas especificidades referentes à sua organização, sistematização de conteúdos, duração e distribuição na matriz, em virtude das formas de oferta e da integração da educação básica à formação profissional. Assim, busca-se, nas seções a seguir, analisar os possíveis movimentos epistêmicos e curriculares entre a Filosofia e a Educação Profissional, presentes nas disciplinas de Filosofia, ofertadas nos cursos técnicos de nível médio do IFRN.

Segundo Faria (2014), movimentos epistemológicos podem ser interpretados como transformações e/ou alterações do conhecimento ao longo do tempo. Ao analisar a partir da perspectiva do currículo entre a Filosofia e a Educação Profissional, compreende-se que são os movimentos de mudanças teórico-conceituais que foram sendo incorporados, gradativamente, em um espaço temporal.

4.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

Na obra *Filosofia no ensino de 2º grau*, Cartolano (1985) afirma que refazer o percurso histórico do ensino de Filosofia no Brasil é refazer a história da educação e, até mesmo, a história global da sociedade brasileira. A autora destaca que esta releitura histórica proporciona uma preciosa forma de conceber a educação e o seu processo de reconstituição de identidade.

De acordo com Cartolano (1985), o ensino da Filosofia no Brasil está relacionado, historicamente, com as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas ocorridas no país. À vista disso, as disciplinas filosóficas, muitas vezes, eram apresentadas no currículo escolar como disciplinas facultativas, não exercendo assim seu verdadeiro papel. Dessa forma, a

história não se trata só de passado; ela ganha força no instante presente, no momento onde a existência humana e o seu contexto social se fazem mediante árduo jogo de poder.

Na pesquisa bibliográfica sobre a História do Ensino de Filosofia, algumas obras são fundamentais para a compreensão desta temática, e uma delas é a obra da professora Maria Teresa Penteado Cartolano, *Filosofia no ensino de 2º grau*, de 1985, que faz um cuidadoso resumo, uma pesquisa e uma análise do ensino de Filosofia no Brasil e do ensino de Filosofia no Ensino Médio. A autora se preocupa em contextualizar e apresentar os principais desafios e os problemas do ensino de Filosofia no Brasil, determinando sua origem, seu desenvolvimento histórico-cultural e sua relação com a educação, e finalmente, fazendo uma análise crítica sobre o sentido e a qualidade do ensino e da prática de Filosofia no Brasil.

Ainda, em relação às obras que se relacionam diretamente com a temática da História do Ensino de Filosofia na República, verificam-se as seguintes obras: *Ensino de Filosofia: teoria e prática* (GALLO, *et al*, 2004); *Filosofia e formação* (CARVALHO; CORNELLI, 2013); *Filosofia brasileira: ontogênese da consciência de si* (CERQUEIRA, 2002); *A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes* (NOVAES; AZEVEDO, 2010); *Filosofia na escola pública* (KOHAN; LEAL, 2000); *Ensino de Filosofia e Currículo* (ROCHA, 2008); *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos* (HORN, 2009); *História da educação no Brasil* (ROMANELLI, 2014); e *História da Pedagogia* (CAMBI, 1999).

Outrossim, deve-se frisar que nestas obras acadêmicas encontram-se conteúdos que auxiliam a compreensão do percurso, dos conteúdos, das influências e dos desafios que fizeram e fazem parte da história do ensino de Filosofia no Brasil, e que também, contribuem para uma análise crítica sobre o papel da Filosofia na atualidade.

A obra *Ensino de Filosofia: teoria e prática*, de Gallo *et al* (2004), aborda aspectos relacionados com as problemáticas históricas e legislativas brasileiras e busca estabelecer um debate atual sobre o ensino-aprendizagem da Filosofia. Além disso, o autor busca questionar sobre a formação docente e a didática teórica da disciplina. Destaca-se ainda que, apesar de a obra ter sido lançada apenas no ano de 2004, anterior à lei que tornou o ensino de Filosofia obrigatório em todo Ensino Médio (Lei nº 11.684 de 2008), ela traz desafios que ainda não foram superados.

Já no livro *Filosofia e formação*, Carvalho e Cornelli (2013) reúnem um conjunto de trabalhos científicos, que apresentam alguns dos principais desafios enfrentados, atualmente, pela Filosofia no Brasil. Estão relacionados com sua identidade, seus métodos, sua relação com a história da Filosofia e com o contexto político social contemporâneo. A obra colabora para uma reflexão sobre como a disciplina de Filosofia se desenvolveu no contexto da

educação e do ensino escolar e superior no contexto mais amplo da cultura brasileira.

Além do mais, o trabalho dos autores apresenta resultados de pesquisas científicas que evidenciam a composição, a herança clássica da Filosofia brasileira e os personagens nacionais que influenciaram para a construção dos currículos de Filosofia no país durante a República brasileira, em especial, no período posterior à metade do século XIX.

Na obra *Filosofia brasileira: ontogênese da consciência de si*, de 2002, Luíz Alberto Cerqueira procura demonstrar a existência de uma Filosofia brasileira, assim como existe a Filosofia francesa, alemã e portuguesa. Ao longo do trabalho, sustenta a tese de que a Filosofia brasileira emergiu a partir da necessidade de modernização no século XIX. Outrossim, nomes influentes como Tobias Barreto e Farias de Brito são destacados na obra. Além disso, o autor possibilita a análise sobre a história da Filosofia brasileira, que vai desde o aristotelismo português e da Filosofia luso-brasileira, descrevendo o seu percurso inicial e seus principais desafios no século XIX, até os dias atuais.

O livro de Novaes; Azevedo (2010), intitulado *A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*, é uma compilação de textos de pesquisadores do ensino de Filosofia, no qual percebe-se a preocupação com a construção do currículo e a implementação de objetivos educacionais, possibilitando ao leitor a reflexão crítica e a discussão sobre o atual estado do ensino de Filosofia no Brasil, em todos os níveis educacionais. Os temas mais tradicionais trabalhados na disciplina de Filosofia são confrontados com os assuntos mais demandados aos filósofos contemporâneos, e muitas vezes, são considerados como questões marginais, a exemplo: os direitos humanos, diferenças e discriminação de gênero, dentre outras preocupações políticas e sociais.

Em *Filosofia na escola pública*, Kohan; Leal (2000) demonstram preocupação por uma integração do nível de educação superior com a educação básica. A análise dessa integração foi desenvolvida por intermédio do projeto de extensão universitária, *projeto filosofia na escola*, que levou a disciplina às crianças e jovens da rede pública de ensino. Além disso, o projeto buscou problematizar a realidade escolar e social de estudantes e professores por meio de práticas pedagógico-filosóficas.

Ainda, indagações são levantadas ao longo do livro, como por exemplo: para que Filosofia nas escolas públicas? Quais os motivos para esta disciplina ocupar lugar público? Para quê entrar na luta política da educação pública? São questionamentos que possibilitam a reflexão sobre o papel e os desafios da Filosofia no ensino público.

Em *Ensino de Filosofia e Currículo*, de 2008, Ronai Pires da Rocha debate sobre o retorno da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no currículo de Ensino Médio, por força

legislativa promulgada em 2006. Destaca-se na obra, que antes dessa retomada, a Filosofia não era ensinada em muitas escolas do país, e por esse motivo, percebe-se a preocupação do autor frente a esse novo cenário apresentado.

Rocha (2008) explica que é recente a atenção aos procedimentos pedagógicos necessários para a configuração da Filosofia como disciplina do Ensino Médio no Brasil. Dentro do contexto do Brasil República, o autor diz que uma abordagem adequada desse tema implica a consideração do que tem sido a Filosofia na história das disciplinas escolares; o seu lugar, a sua posição no currículo do Ensino Médio, de 1930 até a atualidade.

Geraldo Balduino Horn, em 2009, lança a obra *Ensinar Filosofia: Pressupostos teóricos e metodológicos*, na qual busca investigar o sentido e o lugar que a disciplina de Filosofia toma na formação intelectual e crítica de adolescentes e jovens brasileiros. O livro apresenta registros da memória presente nos documentos, nas cartas e monções produzidas por diversos fóruns e coletivos de Filosofia que debateram o ensino dessa disciplina e, de certa forma, foram essenciais para a retomada da obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Ainda, segundo Horn (2009, p. 10) “[...] o ensino de Filosofia deve tratar de instaurar, de desenvolver e de amadurecer um estilo de reflexão, um modo de pensar, um jeito especial de fazer atuar a subjetividade”. Dessa forma, ela se torna imprescindível ao ensino-aprendizagem, mediante intervenções pedagógicas.

A obra *História da pedagogia*, de Franco Cambi (1999), discute a história da pedagogia e da educação. Semelhantemente ao percurso histórico da Filosofia, nos últimos anos, os aspectos sociais e políticos relacionados com a história da educação vêm ganhando extremo destaque em pesquisas científicas.

De acordo com Cambi (1999), as histórias da educação, da pedagogia e da Filosofia são temáticas que vêm despertando o interesse e a curiosidade de novos pesquisadores, o que tem possibilitado o desenvolvimento de novas percepções e a ampliação de seus estudos. Verifica-se ainda que, ao longo desta obra, almeja-se uma reconstrução e uma interpretação da história da pedagogia ocidental.

O trabalho de Otaiza Romanelli, *História da educação no Brasil*, publicado em 2004, é essencial para a construção teórica desta dissertação de mestrado, tendo em vista que a autora promove um aprofundamento sobre a história da educação no país, buscando destacar importantes aspectos culturais e sociais de cada época, abordada ao longo do texto.

A obra também destaca as legislações que influenciaram a organização do ensino, a construção do currículo e o contexto socioeconômico do século XX, em especial, após a

década de trinta. Romanelli (2014) debate no capítulo *A política educacional dos últimos anos* sobre algumas percepções e incoerências da reforma de ensino de 1º e 2º graus. Verifica-se que estas incoerências apontadas pela autora servem de base para dialogar com os recentes e polêmicos debates sobre a nova Lei da Reforma do Ensino Médio (por meio da medida provisória nº 746/2016 e sua conversão na Lei 13.415/2017).

É importante, ao olhar tido aqui, realizar uma digressão temporal sobre a história do ensino de Filosofia, a fim de melhor compreender alguns dos fatores presentes no ensino-aprendizagem da disciplina na atualidade e suas influências, seja no currículo integrado, seja no processo formativo dos educandos.

Desse modo, vale ressaltar que, a partir de 1889, o espírito liberal da educação de Rousseau e o espírito da busca de certezas científicas, que fortificaram a lógica no ápice da difusão do positivismo, influenciaram as reformas e os currículos da Filosofia. Ainda, sabe-se que na República Velha, no início do século XX, correntes como o Utilitarismo, o enfoque científico e as influências da economia e do capitalismo industrial também influenciaram o ensino de Filosofia.

Ademais, mudanças sociais, culturais e políticas da década de 1930 possibilitaram uma ampliação do ensino no país. Porém, apesar dessa ampliação, o ensino da Filosofia permaneceu com uma visão arcaica, aristotélica e elitista da escola do período da Primeira República. Outra observação bastante relevante desse período é feita pelo professor Fillipe Ceppas, o qual afirma que é preciso recuperar textos e autores que, de fato, colaboraram para construir o esboço dos programas educacionais e de uma tradição no ensino de Filosofia para o Ensino Médio, no final do século XIX e começo do XX (GALLO *et al*, 2004).

Em 1954, período da República Nova, na Quarta República, a Portaria nº 54 diminuiu o número de aulas semanais de Filosofia no Ensino Médio. Nesse período, as aulas de Filosofia tinham um mínimo de duas horas semanais no clássico e um mínimo de uma hora no científico. A respeito dessas aulas, de acordo com Horn (2009, p. 30), elas priorizavam “[...] temas que contemplassem uma sólida cultura geral, enfatizando uma consciência patriótica e humanística”. Em 1961, com a Lei nº 4.024/61, a Filosofia passou a ser uma disciplina complementar do currículo, perdendo seu caráter obrigatório.

Novos obstáculos ao ensino de Filosofia emergiram quando ocorreu o golpe político de 1964, fato este que a tornou uma mera disciplina optativa. Este intervalo de crise no ensino de Filosofia no Brasil é o mesmo onde o Conselho de Segurança Nacional aumentou o seu controle, promoveu uma centralização e modernização da administração pública, seja na diminuição de processos burocráticos internos, seja na motivação do servidor por meio de

melhorias no ambiente de trabalho e com a inserção de tecnologias. Além disso, reforçou o Poder Executivo e determinou a cessação de protestos sociais. Foram medidas políticas e sociais do Estado onde se pode perceber uma nítida necessidade de retirar a população da esfera das decisões (ROMANELLI, 2010).

Especificamente, em 1968, por meio da promulgação da Resolução nº 36, a disciplina de Filosofia se tornou optativa em todas as escolas brasileiras. Finalmente, o seu desaparecimento do currículo escolar aconteceu por intermédio do Decreto Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e com a criação da disciplina de educação moral e cívica nos três níveis de ensino (CARTOLANO, 1985).

Na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71, apesar de afirmarem que o ensino era direito de todos os cidadãos, isso não passava de uma ilusão, pois o sistema educacional seguia reproduzindo a divisão social de classes, atendendo aos valores da classe dominante, detentora do capital e proprietária das empresas privadas (MOURA, 2013). Até a década de 1980, não era dada a devida atenção aos princípios e procedimentos metodológicos e pedagógicos que configuraram a Filosofia como disciplina do currículo do Ensino Médio, apenas alguns textos valorizavam a disciplina como requisito necessário à formação dos educandos (ROCHA, 2008).

A retomada do ensino de Filosofia ao Ensino Médio ocorreu na década de 1990, com a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Contudo, a disciplina voltou ao currículo do Ensino Médio em 2008, graças à Lei nº 11.684, a qual tornou o ensino de Filosofia obrigatório em todo o Ensino Médio.

É importante frisar que a Filosofia no Brasil, como disciplina escolar, tem sido objeto de diversos debates e reflexões críticas quanto a quê, como, para quem e quais os objetivos ao ensiná-la. As produções científicas e os debates feitos dentro e fora das academias sobre a relevância do ensino de Filosofia têm se intensificado cada dia mais. Um olhar mais atencioso à história do ensino de Filosofia no Brasil pode revelar aspectos e características do sistema educacional brasileiro durante a história, como dificuldades e impasses, como também revelar os interesses hegemônicos e políticos de cada fase histórica do Brasil.

Por meio da análise sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil, é possível compreender que seu ensino institucional e formal, geralmente, amparava a constituição e a manutenção de forças hegemônicas que se empenharam a atenuar ou anular qualquer perspectiva de formação humana crítica e autônoma. É necessário entender que a formação ofertada pelas instituições de Educação Profissional não pode ser apenas uma formação para o mercado de trabalho e sim para a formação integral, desta forma, é fundamental a presença da

Filosofia nos currículos nessa modalidade educacional.

Além do mais, através da reforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e sua conversão na Lei nº 13.415/2017, o ensino da Filosofia, em todo Ensino Médio, corre o risco de perder seu caráter obrigatório. Essa medida foi proposta sem abrir um debate satisfatório com a sociedade.

Nestes últimos anos, desde a década de 1990, o país passa por uma grande expansão do acesso ao Ensino Médio, o que aumenta a desconfiança e a estranheza de pesquisadores do ensino sobre a urgência, até imposição, dessa reforma. Neste cenário, não resta dúvidas de que é fundamental a disciplina de Filosofia nos currículos da Educação Profissional e Tecnológica do país.

Portanto, mais uma vez, a manutenção da disciplina de Filosofia nos componentes curriculares das escolas se torna algo indeterminado, pois, atravessa-se um período de incertezas acerca de sua presença e sua obrigatoriedade no Ensino Médio, inclusive, na Educação Profissional, com a criação da medida provisória nº 746/2016 e da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB, via Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Dentro dessa contextualização, fazer uma análise sobre o ensino de Filosofia e refletir sobre as orientações curriculares da instituição (IFRN) representam um desafio investigativo de cunho pessoal e coletivo, pois, como educadores, almeja-se que esta disciplina seja oferecida regularmente nos cursos de nível médio e que seja trabalhada em sala de aula, objetivando a formação integral do educando, relacionando teoria-prática, desenvolvida por meio de práticas interdisciplinares.

Nesse sentido, é primordial que haja no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia a explanação e o debate sobre os pensamentos de autores filosóficos e a oportunidade de apoderamento reflexivo desses conhecimentos, os quais, ao serem adquiridos pelos educandos, promoverão significativas mudanças sociais, cognitivas e intelectuais. Logo, visualiza-se uma possibilidade de aprendizagem de saberes da disciplina, tendo como ponto de partida, a experiência filosófica.

4.2 A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROPOSTAS NA PTDEM/FILOSOFIA

Deve-se perceber a amplitude e a importância pedagógica da construção das Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), referentes aos cursos técnicos integrados do IFRN, e especificamente, no que tange ao ensino de Filosofia na Instituição

Federal. Antes, é importante mencionar que a PTDEM faz parte do Projeto Político-Pedagógico da Instituição, constituindo-se em um de seus volumes. Ao analisar o documento foi possível verificar que:

o ensino de Filosofia no IFRN assume algumas particularidades quanto à organização, sistematização de conteúdos, duração e distribuição na matriz em virtude das formas de oferta e da integração da educação básica à formação profissional. Nesse sentido, o documento aborda as sistematizações inerentes ao trabalho a ser desenvolvido nos primeiros, segundos, terceiros e quartos anos dos cursos técnicos profissionalizantes de ensino Médio integrado regular para a disciplina de Filosofia. Apresenta as sistematizações específicas para o ensino de filosofia nos cursos Integrados na modalidade da educação de jovens e adultos – EJA e nos cursos técnicos subsequentes. Nestas duas últimas formas de oferta o componente curricular de Filosofia, se configura em Filosofia, ciência e tecnologia. (IFRN, 2012a, p. 197).

É relevante frisar que, conforme orientações presentes no documento, a disciplina de Filosofia que consta no currículo dos cursos técnicos integrados regulares e EJA, visa promover e problematizar questões éticas, políticas, estéticas e existenciais, presentes na sociedade moderna (IFRN, 2012a). Ademais, a forma de compreensão do Ensino da Filosofia do IFRN, diante da panorâmica da Filosofia na PTDEM deve ser tida como

a PTDEM, constitui-se como referenciais organizadores das disciplinas do ensino médio integrado, configurando-se, assim, em um planejamento macro institucional para a implementação e o desenvolvimento curricular dos Cursos Técnicos Integrados. Além disso, possibilitam a (re)elaboração de projetos educativos, a sistematização de novas propostas pedagógicas e a pesquisa reflexiva sobre a prática. (IFRN, 2012a, p. 4).

Assim, observa-se a Proposta de Trabalho da Disciplina Filosofia em relação aos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, integrados EJA e subsequentes, e todos os eixos tecnológicos que serão categorizados como: a construção da vivência de uma experiência de pensamento por meio de conceitos.

Ressalta-se que, nesse aspecto, a PTDEM enfatiza a relevância no desenvolvimento do senso crítico dos alunos do IFRN, frisando que se deve ter em mente a constante problematização de aspectos éticos, políticos e existenciais relevantes dentro do contexto do cenário social. Assim, vislumbra-se a Filosofia como disciplina relevante de articulação, por ser o alicerce de todas as ciências. Desse modo, pode-se considerar que a Filosofia baliza as demais disciplinas do Ensino Médio Integrado Regular, EJA e subsequente (IFRN, 2012a).

Outrossim, percebe-se por meio da leitura crítica sobre o documento que as disciplinas de bases filosóficas servem de alicerce para a construção de novos conhecimentos, auxiliando

os estudantes na aprendizagem de saberes inerentes da Sociologia, Geografia, História, Artes, Língua Portuguesa e Matemática.

Nessa vertente, o ensino das disciplinas de bases filosóficas deve primar pelo esforço de fazer com que os alunos “[...] pensem por si mesmos, de forma autoconsciente, autônoma e abrangente, com profundidade e clareza, temas filosóficos específicos, da Filosofia Geral e da Filosofia Aplicada”. (IFRN, 2012a, p. 9).

Abaixo, apresenta-se uma imagem com uma possível estruturação, contendo os principais fundamentos que evidenciam a importância da disciplina de Filosofia nos currículos dos cursos técnicos e profissionalizantes do IFRN.

Figura 11- papel da Filosofia nos cursos técnicos e profissionalizantes do IFRN, a partir da análise da PTDEM.



Fonte

: elaborada própria em 2020.

Outrossim, a Filosofia exerce um papel essencial na formação humana integral dos estudantes, visto que, permite o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e do raciocínio lógico. Além disso, colabora para a construção de vivência de uma experiência de pensamento por meio de conceitos, que “[...] desempenham uma função privilegiada na construção do senso crítico, na contextualização e problematização dos aspectos éticos,

políticos e existenciais mais significativos presentes nas sociedades contemporâneas”. (IFRN, 2012a, p. 8).

Para caracterizar as abordagens de Ensino de Filosofia definidas na PTDEM do IFRN, ora em estudo, apoia-se aqui no critério relacionado à detecção de expressões através de leitura flutuante do respectivo documento, acerca dos movimentos epistêmicos e curriculares entre Filosofia e Educação Profissional propostos na PTDEM/Filosofia, a qual pode ser mais bem compreendida, por meio da figura 12 exposta abaixo.

Figura 12- relevância da experiência filosófica



Fonte: elaborada própria em 2020.

Assim, pode-se perceber como os conteúdos disciplinares de Ciências Humanas, em especial da Filosofia, encontram-se apresentadas na PTDEM do IFRN, tendo como foco a relação deste documento com o currículo integrado da instituição. Nesse contexto, o campo das Ciências Humanas, no que se refere à disciplina de Filosofia, deve possibilitar aos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico e a aprendizagem de conhecimentos voltados à esfera profissional, social, cultural e científica, por meio de um processo de aquisição de saber fundamentado na interdependência entre a formação técnica e a formação humana.

Na figura 13, destaca-se o modo como, curricularmente, a Filosofia se organiza no IFRN: nos três primeiros anos do EMI, ciência e tecnologia no último ano do EMI e, finalmente, nos cursos técnicos subsequentes.

Figura 13: Organização curricular de Filosofia na PTDEM/IFRN.



Fonte: elaborada própria em 2020.

O documento ainda foca em aspectos conceituais que são relevantes à prática do ensino de Filosofia, balizando “[...] os fundamentos pedagógicos que estruturam as diversas formas de desenvolvimento das bases filosóficas nos cursos técnicos de nível médio, como elemento essencial na formação geral dos alunos do IFRN” (IFRN, 2012a, p. 7).

Assim, acredita-se que deve ocorrer o fortalecimento da promoção. Desse modo, “[...] a aproximação filosófica de temas relativos às diversas áreas do Ensino Técnico”. (IFRN, 2012a, p. 8). Isso possibilita aos alunos ferramentas e instrumentos conceituais, extraídos da tradição filosófica que os permitam compreender, julgar, criticar e elaborar conceitualmente suas vivências no mundo do trabalho (IFRN, 2012a).

Verifica-se por meio da análise da PTDEM, a orientação aos docentes para desenvolverem práticas pedagógicas dinâmicas, participativas e criativas, de modo, que os estudantes possam trabalhar habilidades concernentes à criticidade, raciocínio lógico e contextualização. De acordo com o documento, os educadores devem em seus planejamentos didáticos, pensar e elaborar atividades que priorizem:

[...] o uso de recursos de suporte como textos filosóficos, livros didáticos, filmes, jogos ou mesmo experiências de pensamento que contextualizam os problemas e sensibilizam o aluno e ajudem a introduzir os temas e conteúdos da ética e da filosofia a partir de uma visão crítica do papel da tecnologia no universo vivencial dos alunos. (IFRN, 2012a, p. 10).

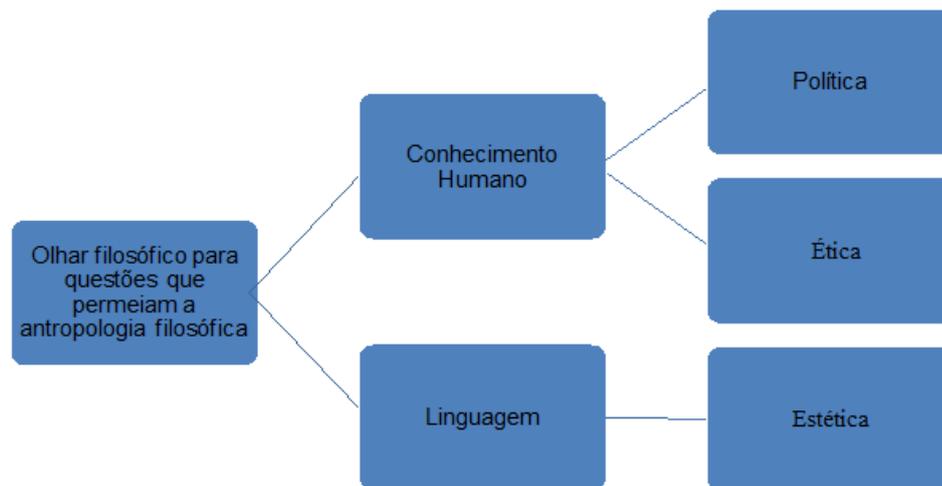
Infere-se, por meio da citação acima, que há a preocupação da instituição em colaborar

na formação humana dos estudantes, de modo que o ensino da Filosofia permita o desenvolvimento de saberes éticos e sociais, além de introduzir conhecimentos técnicos, científicos e tecnológicos, os quais os auxiliarão no mundo profissional e acadêmico.

Deve-se perceber a relevância de disciplinas de Filosofia, que estão presentes no currículo dos cursos Técnicos Integrados Regulares e EJA. Nesse sentido, observa-se que “[...] o instrumento conceitual oriundo da prática filosófica, bem como da tradição das suas diversas escolas e linhas de pensamento, deverão oferecer aos alunos a condição de enfrentar as demandas da sociedade tecnológica” (IFRN, 2012a, p. 8).

Na figura 14, expressam-se os principais aspectos apreendidos e interpretados por meio da leitura integral do documento supracitado, sobre o “olhar filosófico” que permeia a antropologia filosófica nos cursos ofertados pelo Instituto Federal.

Figura 14- principais elementos concernentes ao olhar filosófico.



Fonte: elaborada própria em 2020.

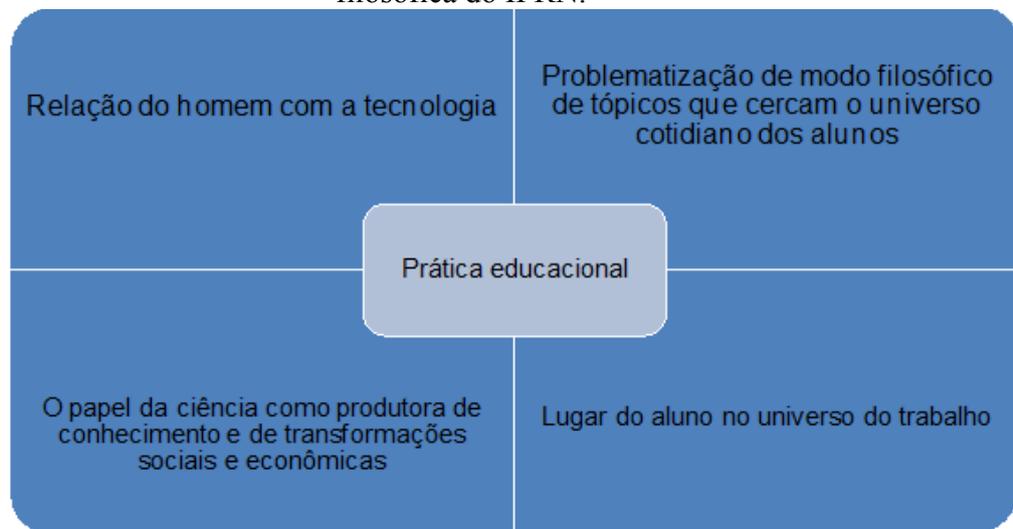
Assim, é preciso que os alunos tenham uma visão filosófica que os possibilite terem uma experiência filosófica, visando a constante reflexão crítica e enfrentamento de problemas a partir de temas contextualizados. Finalmente, a PTDEM/IFRN complementa que:

[...] o exercício da prática filosófica deve ser não apenas um instrumento de construção da autonomia individual, mas também uma ferramenta de ação política dos sujeitos na comunidade, a partir da construção de um olhar sobre os problemas contemporâneos que os permita compreender o lugar que ocupam na sua comunidade bem como horizonte de possibilidades de intervenção política que se abrem a partir da construção de uma experiência filosófica que se firma a partir do exercício do pensamento conceitual (IFRN, 2012a, p.09).

Não restam dúvidas de que a prática educacional, voltada para a práxis, que vise à análise, o entendimento e a transformação da realidade deve ser um exercício constante para a apreensão de conhecimentos e construção permanente do olhar filosófico.

Na figura 15, a partir da compreensão sobre a PTDEM/Filosofia, apresentam-se os principais elementos desenvolvidos por meio das práticas educativas, presentes nos cursos do IFRN, visando à formação humana integral dos estudantes.

Figura 15- aspectos relacionados à prática educacional trabalhados nas disciplinas de base filosófica do IFRN.



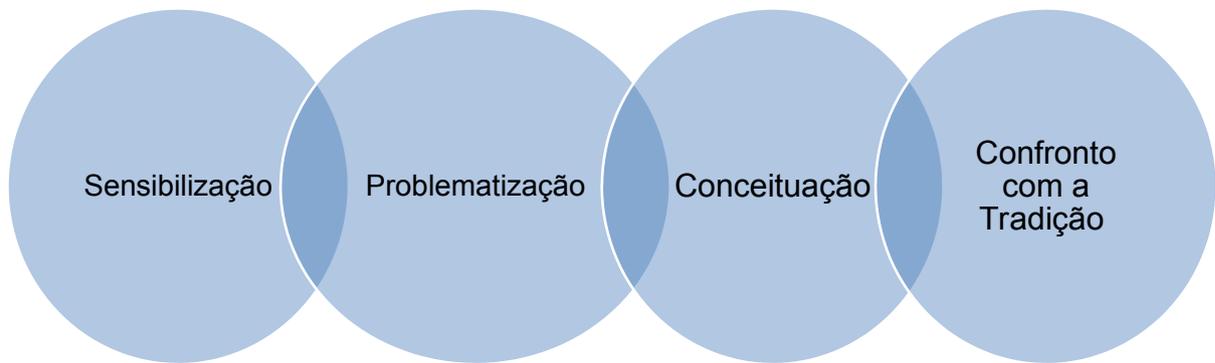
Fonte: elaboração própria em 2020.

Assim, entende-se que a Filosofia disponibiliza ao aluno “[...] um instrumental discursivo e conceitual capaz de dotá-lo de recursos críticos que o permitam julgar, avaliar esteticamente, compreender criticamente e interagir de forma autônoma [...]” (IFRN, 2012a, p. 10), além de possibilitar ao estudante a apreensão de conhecimentos e habilidades, a fim de elaborar conceitualmente suas vivências na comunidade da qual faz parte.

A figura 16 evidencia os pilares para a experiência do pensamento filosófico, os quais devem ser trabalhados pelo professor de Filosofia em sala de aula, com o objetivo de colaborar para que os estudantes aprendam os conhecimentos técnicos e propedêuticos, necessários para sua formação humana e profissional.

Vale ressaltar, que a figura 16 representa uma síntese da experiência filosófica, a partir da proposta de ensino de Filosofia defendida por Gallo (2002), inspirada em trabalhos de Deleuze; Guattari (1999).

Figura 16- experiência do pensamento.



Fonte: elaboração própria em 2020.

Conforme a figura acima, deve-se buscar a sensibilização filosófica, considerando referenciais culturais, que se encontram introjetados nos alunos, além do mais, a problematização de diversos temas filosóficos é necessária, por meio de projetos interdisciplinares, desenvolvimento de pesquisas e realização de oficinas práticas. Assim, almeja-se a construção de conceitos, e por fim, esses conceitos são confrontados, tendo como parâmetros referenciais da tradição filosófica, com o uso da experiência do pensamento.

Espera-se que a disciplina de Filosofia permita ao estudante a reflexão crítica sobre sua realidade social, profissional e educacional, além de atuar como um elemento de articulação entre conhecimentos específicos e propedêuticos, os quais são introduzidos e desenvolvidos durante os cursos técnicos e profissionalizantes ofertados pelo Instituto Federal.

Deste modo, vê-se a chance de um apoderamento da Filosofia por parte dos alunos, partindo do ensino da Filosofia como vivência e convívio de ideias, com o que se denomina de “Pedagogia do Conceito”. Gallo (2002) utiliza-se da Filosofia de Deleuze e Guattari para explicar que a atividade da Filosofia é capaz de acontecer em um grau de escolaridade, mesmo que se diferencie da atividade de raciocinar do filósofo, que acontece de modo mais elaborado e aprofundado.

Na obra *O Que é a Filosofia?*, Deleuze; Guattari (1999) expressam que a Filosofia é a arte de dar forma, de criar, de construir conceitos. Para os autores, o filósofo é o criador de conceituações, esta atividade lhe é própria e única. O conceito é o que se expressa, é o enunciar por meio de palavras, que inicia a existência real. Além disso, a movimentação do pensamento filosófico acontece de modo próprio, diferenciando-se de outros modos de

entendimentos como o científico e artístico.

Conforme Gallo (2002), a vivência das ideias em estudos filosóficos consiste em uma movimentação de construções de conceitos, que tem todo um percurso próprio, a partir de um determinado tempo, com a verificação da problemática até a construção de um pensamento com originalidade, perpassando por várias construções que estão no âmbito do conceito principal.

Deleuze; Guattari (1999) evidenciam a relevância da Filosofia na construção do conceito. Para os autores, em todo lugar se encontra os mesmos estatutos pedagógicos de conceitos e existe grande variedade de áreas e dimensões absolutas, relativas constituídas de uma correta quantidade de transformações intensas e indissociáveis.

Dito isto, dar-se destaque ao que os estudiosos descrevem ser a plenitude da legislação da Filosofia, a qual se torna pertencente à mesma construção dos conceitos. Uma prerrogativa que da mesma forma que é interpretada, como compromisso e instigação, como o histórico particular dos educadores que atuam na disciplina, pois tal prática mostra o quão a atividade de fazer e trabalhar filosofia é complexa e rigorosa.

Na PTDEM (IFRN, 2012a), a disciplina de Filosofia tem objetivo de conduzir o debate ao nível dos relevantes questionamentos da tradição filosófica, a partir das demandas presentes na contextualização da cultura, do social e da realidade dos estudantes, enquanto as disciplinas de cunho científico e tecnológico ficarão responsáveis por conduzirem esta organização do conhecimento ao terreno plano e extenso dos questionamentos que envolvem a inter-relação do ser humano com os mecanismos.

Conforme o exposto, entende-se que o vestígio da relação entre as Teorias Marxistas, que são adotadas na Educação Profissional do IFRN, ainda persiste até os dias atuais. Essas teorias já estavam presentes no PPP de 1995, que foi revisado em 1997, e indicavam uma busca de se aproximar de uma proposta pedagógica na perspectiva de uma formação omnilateral, ou seja, uma formação mais ampla e completa do indivíduo, formando um profissional de forma integral.

De acordo com o documento, a nova proposta curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte - ETFRN, atual IFRN, objetivava repensar as novas tarefas da educação e, em especial, da formação técnico-profissional, tendo em vista as mudanças decorrentes do avanço científico e tecnológico por que passa a sociedade contemporânea (IFRN, 1997).

Além disso, é evidenciada nessa proposta curricular, a concepção de homem como um ser histórico e social, que passa por frequentes transformações, tendo como base teórica estudos de Marx (1985), o qual compreende o homem como um indivíduo real, distinto da

natureza e que estabelece estreitas relações com os demais seres em sua volta e com seu espaço social. Estes fatores contribuíram para o desenvolvimento crítico e intelectual, como também, possibilitaram as condições históricas que fizeram dele o que ele é. Outrossim, Marx (2004) discorre sobre uma possível conceituação de omnilateralidade, enquanto condição de retorno do homem a sua humanização. Nesse sentido, verifica-se que:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...] (MARX, 2004, p. 108).

A omnilateralidade referenciada por Marx (2004) nos leva ao debate da necessidade de reconstituição do pensamento humano, a partir da perspectiva de que sua humanidade foi destituída pela alienação do trabalho, sob o prisma da unilateralidade da formação humana, que se constitui como resultante e reproduzidor da divisão social do trabalho no contexto capitalista de produção.

Ademais, Deleuze; Guattari (1999) expõem que a Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos, e neste sentido, a filosofia deve possibilitar ao aluno da Educação Profissional a contemplação de ideias e de um modelo de comunicação calcado no diálogo e na troca de perspectivas e de opiniões, que admitam a construção de um conhecimento solidificado sobre os problemas imediatos dos alunos e sobre as demandas que a moderna sociedade em rede impõe a seus comportamentos e atitudes.

A partir do estudo sobre o PPP e a PTDEM do IFRN, é possível verificar alguns elementos que se aproximam e/ou distanciam, tendo como objeto de análise os Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio e EJA. Estes documentos curriculares da instituição foram pensados e desenvolvidos de forma coletiva e democrática pela comunidade escolar, em específico, docentes e equipe técnico-pedagógica.

Na continuidade de análise da PTDEM, sob a ótica do ensino de Filosofia no IFRN, ponderando as convergências e divergências em relação ao PPP (IFRN, 2012), verifica-se que a PTDEM figura como um documento norteador para as disciplinas do Ensino Médio Integrado.

Ademais, constata-se que a disciplina de Filosofia aborda a dicotomia existente entre o ensino da história da Filosofia e/ou temas filosóficos, na perspectiva de viabilizar uma solução pedagógica. Nesse sentido, a proposta presente na PTDEM busca pela suplantação da

dicotomia através da elaboração de práticas que promovam a união entre desenvolvimento do pensamento filosófico, sem o abandono de conceitos que abordam a tradição filosófica.

Referente à organização dos conteúdos ensinados em sala de aula, a PTDEM orienta para a importância da sistematização curricular, intrinsecamente para o trabalho e para a Filosofia. Desse modo, o documento destaca a presença da Filosofia para os quatro anos dos cursos Técnicos Integrados de Nível Médio na modalidade regular, além de externar as disciplinas de Filosofia, Ciência e Tecnologia como componentes curriculares essenciais para os cursos Técnicos Integrados na modalidade EJA e subsequentes (IFRN, 2012a).

Nessa vertente, é possível identificar que a proposta de ensino da Filosofia colabora para a formação omnilateral do educando, ou seja, para a formação humana e profissional do indivíduo. Outrossim, espera-se que essa disciplina possa colaborar para a aprendizagem de saberes científicos e tecnológicos e promover o pensamento crítico, a autonomia, a criatividade e a curiosidade.

Em suma, por meio da análise da PTDEM/IFRN, constata-se a importância da busca pelo fortalecimento da formação de cidadãos trabalhadores, que vai além da mera formação para o mercado de trabalho, formando-os para a criatividade, a curiosidade e com identidade profissional e humana.

4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO: SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E A CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE A PARTIR DA PDTEM/FILOSOFIA-IFRN

Inicialmente, deve-se perceber que foi utilizada para a análise de conteúdo a sistematização dos dados e a constituição das categorias de análise, a partir da leitura crítica das Propostas de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na Modalidade EJA da disciplina de Filosofia do IFRN. Esta mesma metodologia foi aplicada para análise do Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012), na seção anterior desta dissertação.

A sistematização e a constituição das categorias foram necessárias para a elaboração do quadro 4, no qual elencam-se as Unidades de Contexto, Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categorias de Análise, tendo por base a problemática da pesquisa, de acordo com Bardin (2010).

Salienta-se que o ensino de Filosofia no IFRN possui especificidades em relação à organização, sistematização de conteúdos, duração e distribuição na matriz, considerando as formas de oferta e da integração da educação básica à formação profissional (IFRN, 2012).

Abaixo, mostra-se o quadro 4, o qual contém as Unidades de Contexto, as Unidades de Registro, os Eixos Temáticos, os Eixos Temáticos da Pesquisa e as Categorias de Análise, os quais foram apreendidos por meio da análise da PTDEM/Filosofia do IFRN.

Quadro 4- unidades de contexto, unidades de registro, eixos temáticos, eixos temáticos da pesquisa e categorias de análise.

Unidades de Contexto	Pedagogia voltada para uma proposta de ensino, com exposição de recursos metodológicos, que visem à superação da base filosófica do IFRN, com o intuito de desenvolver a prática docente considerando uma abordagem que possa favorecer a construção de uma vivência de pensamento filosófico.	A filosofia possibilita a construção de novos conceitos, que privilegiam o desenvolvimento do senso crítico frente à contextualização e problematização dos aspectos éticos, políticos e existenciais da atualidade.	A Filosofia construindo um instrumental conceitual, tendo como referências a prática filosófica, vinda da tradição das suas diversas escolas e linhas de pensamento, possibilitando a formação de um pensamento crítico, que dá espaço à elaboração de conceitos críticos.
Unidades de Registro	Tradição filosófica, experiência do pensamento por conceitos; textos filosóficos adaptados ao nível linguístico da turma e Juízos de valores frente aos dilemas morais em evidência.	Conceitos e problemas do mundo do trabalho, sociedade tecnológica, demandas sociais e políticas e cidadania.	Pensamento autoconsciente, problemas filosóficos, linguagem como expressão das relações de poder e experiências de pensamentos vividos.
Eixos Temáticos	Promoção filosófica de temas voltados às diversas áreas do ensino técnicas com ênfase em aspectos específicos a cada eixo tecnológico.	Reflexão sobre a formação filosófica adequada à realidade do ensino técnico. Fortalecimento de uma formação que vise nos cursos integrados regulares uma experiência de pensamento conceitual, de forma consciente e proativa.	Reflexões sobre a construção que possibilitem o exercício de uma experiência filosófica, voltada às bases da tradição filosófica, direcionando o olhar filosófico a um universo abrangente.
Eixos Temáticos da Pesquisa	Filosofia aplicada às diversas práticas profissionais.	Filosofia possibilitando a construção de reflexões e proposições, que são contextualizadas a partir de problemas filosóficos.	O exercício filosófico como um instrumento de construção da autonomia individual, fortalecendo a ação política dos sujeitos na comunidade.
Categorias de Análise	Categoria de Análise 1: o ensino da Filosofia.	Categoria de Análise 2: Mundo do Trabalho, Cidadania e Política.	Categoria de Análise 3: Ética e Moral.

Fonte: elaboração própria em 2020.

Os dados coletados, presentes no quadro 4, permitem inferir que o ensino da Filosofia nos cursos técnicos e profissionalizantes do IFRN devem estar articulados com os aspectos do mundo do trabalho e da formação humana integral. Percebe-se ainda que há uma recorrência dos termos ética, moral, pensamento crítico, mundo tecnológico e problemas da atualidade, o

que demonstra uma preocupação com a formação cidadã dos estudantes.

Destarte, foram construídas três (3) tabelas, comportando as categorias de análises e suas respectivas incidências de intensidade semântica, com o objetivo de identificar o quantitativo de utilização desses termos ao longo da PTDEM de Filosofia do IFRN. As tabelas encontram-se nas seções abaixo e foram intituladas como: “Ensino da Filosofia” (Tabela 7); “Mundo do Trabalho, Cidadania e Política” (Tabela 8); e “Ética e Moral” (Tabela 9).

4.3.1 Ensino da Filosofia

A tabela 9 foi desenvolvida por meio da análise do documento supracitado e tem como objetivo principal explicitar as Unidades de registro e suas Incidências de intensidade semântica, a partir da Categoria de análise “Ensino da Filosofia”.

Tabela 7- Ensino da Filosofia.

Unidades de Registro	Incidência de Intensidade Semântica	
Tradição filosófica	34	Ensino da Filosofia
Experiência do pensamento por conceitos	64	
Visão crítica e exercício de reflexão crítica	17	
Experiências de pensamento vividas	26	
Total	141	

Fonte: elaboração própria em 2020.

Conforme a PTDEM do IFRN (2012a), deve-se considerar as diversas experiências sociais, culturais e econômicas dos estudantes dos diversos campi do IFRN, durante o processo de ensino e aprendizagem, num cenário contextualizado e redimensionado a partir do instrumental conceitual herdado da tradição filosófica.

Ainda, verifica-se a necessidade da reflexão sobre a importância da Filosofia em superdimensionar o pensamento e seus possíveis alcances, que possam ser materializados numa prática educacional, problematizando, filosoficamente tópicos que envolvem os discentes. Outrossim, o documento enfatiza que “[...] o instrumental conceitual oriundo da prática filosófica, bem como da tradição das suas diversas escolas e linhas de pensamento,

deverão oferecer aos alunos a condição de enfrentar as demandas da sociedade tecnológica” (IFRN, 2012a, p. 8).

A prática da Filosofia vai além de demandas existenciais e sociais, comuns a outras modalidades de ensino, ao abarcar aspectos fundamentais que envolvem a relação do homem com a tecnologia e a cultura, o papel da ciência como produtora de conhecimento e de transformações sociais e econômicas e o lugar do aluno no universo do trabalho (IFRN, 2012a).

Ao analisar a tabela 7, chama-nos a atenção a quantidade de incidência de intensidade semântica da Unidade de Registro - experiência do pensamento por conceitos, com 64 incidências apreendidas, por meio da leitura da PTDEM/Filosofia do IFRN, o que demonstra a preocupação institucional em promover o ensino-aprendizagem da Filosofia a partir dessa perspectiva.

É importante destacar que as experiências do pensamento “[...] são dispositivos da imaginação empregues para investigar e elucidar a natureza das coisas”. (SILVA, 2013, p. 10). Aplicar uma experiência do pensamento no ambiente escolar é uma rica oportunidade de trabalhar questões e/ou problemas filosóficos, o que implica transformá-los em narrativas mentais que propõem a reflexão e o pensamento crítico (SILVA, 2013).

Logo, crê-se que ao trabalhar em sala de aula, a partir da experiência do pensamento, o educador tende a colaborar na formação de indivíduos críticos e curiosos, capazes de refletir sobre suas realidades e buscar através do pensamento investigativo propor soluções para os problemas que emergem em suas vidas.

Nesse sentido, de acordo com Machado (2010, p. 88), “[...] é preciso ocorrer certa convergência sobre que ser humano e que profissional se quer formar, como também quais estratégias seriam as mais indicadas para traduzir operacionalmente os valores e as perspectivas que foram priorizadas”. Assim, por meio da experiência do pensamento é possível construir caminhos para que os educandos aprendam os conhecimentos.

Ademais, referente à Unidade de Registro “Visão crítica e exercício de reflexão crítica”, foram encontradas 17 incidências de intensidade semântica, o que demonstra na PTDEM, a preocupação de desenvolver no educando a criticidade, a qual é fundamental para que ele possa refletir as problemáticas presentes em seu cotidiano e buscar caminhos para solucioná-las.

Além disso, é importante destacar que o Projeto Político-Pedagógico da Instituição IFRN (2012), também traz inferências sobre a importância da visão crítica para a aprendizagem de conhecimentos científicos e para o processo formativo do educando,

possibilitando a reflexão analítica, tendo como base a visão crítica do ser humano, do mundo, da sociedade, do trabalho, cultura e educação.

Desse modo, é nessa perspectiva que a disciplina de Filosofia deve estar inserida no currículo dos cursos técnicos do IFRN, a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem integral e utilizando-se da interdisciplinaridade, da articulação entre teoria-prática e desenvolvendo o pensamento crítico dos educandos.

4.3.2 Mundo do Trabalho, Cidadania e Política

A tabela 8 apresenta as Unidades de registro e as Incidências de intensidade semântica, tendo como Categoria de análise “Mundo do Trabalho, Cidadania e Política”, dados estes, obtidos por meio da leitura e do estudo da PTDEM de Filosofia do IFRN.

Tabela 8- Mundo do Trabalho, Cidadania e Política.

Unidades de registro	Incidência de Intensidade Semântica	Mundo do Trabalho, Cidadania e Política
Concepções, vivências e desafios do mundo do trabalho	41	
Sociedade Tecnológica moderna/contemporânea	23	
Demandas sociais e políticas	17	
Cidadania e poder	35	
Total	126	

Fonte: elaboração própria em 2020.

Em geral, no que se refere às questões voltadas ao mundo do trabalho na atual sociedade científica e tecnológica, deve-se perceber que a PTDEM/Filosofia do IFRN prima pela concepção de que “[...] os conteúdos programáticos não devem ser apresentados prontos, mas construídos a partir dos recursos de sensibilização e problematização, de modo que o ensino de Filosofia possa ser entendido como um exercício do poder de começo”. (IFRN, 2012a, p. 11).

Assim, frente às transformações no mundo do trabalho, a constante reflexão é necessária, diante dos avanços da sociedade científica e tecnológica. Segundo Ramos (2005, p. 2), “[...] o trabalho é o princípio educativo no sentido ontológico, pelo qual ele é compreendido como práxis humana e a forma pela qual o homem produz sua própria

existência na relação com a natureza e com os outros homens [...]”.

No entanto, diante da Pandemia da Covid-19¹⁰, que assola o mundo, é preciso uma reflexão filosófica profunda sobre as novas formas de trabalho que emergem com a exacerbação do individualismo, maquiadas por formas de interatividade, no trabalho remoto. A esse respeito, Antunes (2009) destaca que:

[...] opondo-se ao contrapoder que emergia das lutas sociais, o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação social, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gerar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um *subjetivismo* e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. (ANTUNES, 2009, p. 50).

Enfim, o momento atual requer que o campo da Filosofia reflita sobre questões pertinentes ao mundo do trabalho, sobretudo, do avanço da inteligência artificial no campo produtivo, e como se desenvolverá a parceria entre o homem e a máquina inteligente. Ademais, as consequências da precarização de formas de trabalho no momento atual são incalculáveis, sobretudo diante de diversos aplicativos que agora se tornaram padrão dos trabalhadores.

Acredita-se que a crise diante do COVID-19 pode se configurar em mais um instrumento do capitalismo, que pode impulsionar uma transformação econômica e sociocultural radical na humanidade, favorecendo o extermínio de massas e celebrando o advento da inteligência artificial no mundo do trabalho.

Além do mais, observando a tabela 8, verifica-se que há um destaque quantitativo na incidência de intensidade semântica da Unidade de Registro-Concepções, vivências e desafios do mundo do trabalho, com 41 ocorrências apreendidas durante a análise da PTDEM/Filosofia do IFRN.

Crê-se que uma possível justificativa para tal destaque esteja relacionada à importância das experiências pessoais e profissionais para o êxito no processo de ensino-aprendizagem e para a formação integral dos estudantes dos cursos técnicos e profissionais do Instituto Federal.

Machado (2010, p. 89) evidencia que se faz necessário ao êxito educacional dos cursos

¹⁰ É uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso noticiado da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Em 13 de abril de 2021, 136.493.176 casos foram confirmados em 192 países e territórios, com 2.944.336 mortes atribuídas à doença, tornando-se uma das pandemias mais mortais da história (TESINI, 2020).

técnicos e profissionalizantes, que os educadores tenham o cuidado em “[...] selecionar e organizar conteúdos que viabilizem o conhecimento da realidade vivida e das experiências desses sujeitos, que reafirmam seu potencial de protagonistas da história e da cultura”. Inclusive, Freire (1996) enfatiza em seus estudos a importância do educador valorizar os conhecimentos prévios dos educandos em sala de aula, ou seja, que as experiências pessoais, vivenciadas por meio de atividades cotidianas, sejam utilizadas como base para a construção e/ou interiorização de conhecimentos.

4.3.3 Ética e Moral

Nesta última seção, apresenta-se a tabela 9, na qual estão inseridas as Unidades de registro e suas respectivas incidências de intensidade semântica, tendo como Categoria de análise “Ética e Moral”.

Tabela 9- Ética e Moral.

Unidades de registro	Incidência de Intensidade Semântica	
Moral	24	Ética e Moral
Identidade e diversidade	7	
Ética e suas interdisciplinaridades	80	
Problemas e dilemas filosóficos, éticos e morais	13	
Total	124	

Fonte: elaboração própria em 2020.

Deve-se perceber a moral como elemento cultural e educacional, em que o papel da disciplina de Filosofia deverá fazer com que o educando reflita sobre questões morais e éticas, presentes em seu contexto social e vivenciadas em situações da vida cotidiana. Nesse contexto, a PTDEM esclarece que:

[...] ao traçar um plano de imanência de conceitos filosóficos, as disciplinas filosóficas permitem que possam ser construídos ambientes acadêmicos facilitadores da reflexão teórica, da contemplação de ideias e de um modelo de comunicação calcado no diálogo e na troca de perspectivas e de opiniões, que admitam a construção de um conhecimento solidificado sobre os problemas imediatos dos alunos e sobre as demandas que a moderna sociedade em rede impõe a seus componentes (IFRN, 2012a, p. 10).

Assim, acredita-se que através da reflexão filosófica, que deve envolver conceitos de moral e ética, é possível construir caminhos para que os estudantes desenvolvam a aprendizagem significativa, auxiliando-os em seus processos formativos, referentes a essas percepções e estratégias pedagógicas, a fim de colaborar com a formação humana e integral dos educandos. O documento ainda complementa que:

[...] pode ser realizada com o uso de recursos de suporte como textos filosóficos, livros didáticos, filmes, jogos ou mesmo experiências de pensamento que contextualizam os problemas e sensibilizam o aluno e ajudem a introduzir os temas e conteúdos da ética e da filosofia a partir de uma visão crítica do papel da tecnologia no universo vivencial dos alunos (IFRN, 2012a, p. 10)

Deste modo, ao se propor à crítica do discurso estabelecido, pode-se realizar novas discussões e formular conceitos que abordam o campo da moral e da ética, e que contribuam de forma significativa para abrir novos horizontes na mente dos educandos dos cursos técnicos e profissionalizantes do IFRN. E neste momento em que uma Pandemia devastadora, a da COVID-19, coloca a humanidade de joelhos com medo do amanhã, sem saber as consequências que ela poderá trazer para a sociedade, é que emerge na mente de professores, estudantes e comunidade escolar o questionamento: neste cenário de caos e morte, como se discutir valores morais e éticos?

Cabe, no processo de ensino e aprendizagem em Filosofia no IFRN, a reflexão crítica sobre os conceitos da disciplina e de valores morais e éticos através de procedimentos metodológicos que utilizem de recursos tecnológicos apropriados para que se possa potencializar a aprendizagem, em meio a Pandemia da COVID-19, que pelo cenário atual, mesmo diante de novas vacinas para combater esta moléstia que assola a humanidade, ainda não tem prazo para ser controlada ou extinta, cabendo a adaptação da humanidade para sobreviver neste cenário de solidão e morte.

Destarte, atentando-se aos dados presentes na tabela 9, vê-se que houve uma expressiva incidência de intensidade semântica da Unidade de Registro - Ética e suas interdisciplinaridades, a qual apresentou 80 ocorrências registradas após a leitura do documento supracitado. Este fato não surpreendeu, tendo em vista que, não apenas a PTDEM,

mas o próprio PPP/IFRN apresenta ao longo de seus capítulos concepções e percepções inter/transdisciplinares. É um documento que possui como base teórico-metodológica a educação tecnológica, e em alguns trechos “educação freireana”, com ênfase na formação integral e no incentivo ao desenvolvimento de atividades que utilizem a teoria-prática.

A interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma articulação entre disciplinas e/ou áreas de conhecimentos, consistindo em uma rica oportunidade de o educador desenvolver um ensino-aprendizagem interativo e dinâmico, no qual saberes de diferentes campos de conhecimento são interligados e aprofundados. Pode-se dizer que a interdisciplinaridade promove um processo de ensino-aprendizagem aprofundado e integral (SOUZA; PINHO, 2017).

Desta forma, entende-se que para que aconteça a constituição da formação omnilateral dos educandos, a qual envolva a assimilação de saberes voltados para a sociedade, ética, mundo do trabalho, cultura, ciência e tecnologia, é primordial que esteja presente no fazer didático do professor o desenvolvimento de atividades que priorizem a interdisciplinaridade e a intrínseca relação entre a teoria-prática.

5 CONCLUSÃO

A produção da dissertação visou o cumprimento dos objetivos delimitados no plano inicial da investigação. Os capítulos apresentados buscaram analisar as relações entre os componentes de Filosofia no currículo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e as concepções do currículo integrado, utilizando-se, para tal, de uma fundamentação teórico-metodológica que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa em nível *stricto sensu*.

Referente aos objetivos específicos, sejam eles compreender a concepção curricular subjacente à noção de currículo integrado; identificar as concepções filosóficas subjacentes ao Projeto Político-Pedagógica (PPP) do IFRN; e compreender os movimentos epistêmicos e curriculares entre o componente curricular Filosofia e o campo epistêmico da Educação Profissional, a partir da PTDEM/Filosofia/IFRN, confia-se que eles foram alcançados por intermédio da metodologia científica adotada na pesquisa, a qual foi fundamental para o levantamento das hipóteses, averiguação das informações, análise sobre os dados coletados e construção das inferências.

Infere-se, com base nos pensamentos dos teóricos estudados na pesquisa que, o currículo passou por transformações históricas ao longo dos anos, pois sua concepção estava interligada com o setor industrial e fabril. Havia uma preocupação em produzir-se mão de obra qualificada para atender as demandas do setor.

Todavia, esta concepção foi sendo modificada a partir dos avanços tecnológicos e científicos, os quais passaram a buscar um profissional com competências e habilidades intelectuais, capaz de resolver situações problemas e atuar em diferentes áreas, já que o trabalho físico passou a ser realizado por máquinas.

Neste sentido, o rompimento da dualidade existente entre o currículo de Ensino Médio e o da Educação Profissional pode ser compreendido como um dos principais marcos para a Educação, pois possibilita a integração entre duas áreas de conhecimento que trabalham em busca de um mesmo objetivo, a formação omnilateral dos educandos, ou seja, uma formação completa, humana e social, na qual almeja-se a interiorização de saberes culturais, científicos, tecnológicos e profissionais, os quais, permitirão aos estudantes a continuidade em seus estudos, ingressarem no mundo do trabalho, e conseqüentemente, mudarem suas realidades.

Outrossim, constatou-se que o Projeto Político-Pedagógico do IFRN apresenta com ênfase a importância da articulação entre teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem e a interdisciplinaridade, como elemento base para a formação integral dos educandos. Além

disso, verificou-se que o currículo foi construído buscando contemplar uma formação de caráter técnico e com perspectiva filosófica, garantindo assim, um ensino de qualidade e uma formação humana em sua totalidade, por meio de um currículo perspectivado nas dimensões teleológica, histórico-antropológica e metodológica.

Ademais, o documento evidencia que as teorias da educação, aliadas às teorias filosóficas, possibilitaram que a Filosofia da Educação possa contribuir de forma significativa para que o cidadão esclareça sua consciência durante o processo de ensino e aprendizagem, em bases críticas reflexivas, diante da realidade que os envolvem. Desse modo, o currículo do IFRN orienta que a Filosofia seja vivenciada em sala de aula, com o objetivo de despertar a criticidade, a curiosidade e o raciocínio lógico dos educandos, utilizando-se para tal, da interdisciplinaridade e da teoria-prática, visando à formação de indivíduos reflexivos e protagonistas de suas aprendizagens e de suas vidas.

Utilizando-se da metodologia de análise de conteúdo, inicialmente, foi possível identificar as principais Unidades de Contexto, Unidades de Registro, Eixos Temáticos, Eixos Temáticos da Pesquisa e Categorias de Análises presentes no PPP/IFRN. Após a estruturação destes dados coletados, através de tabelas, realizou-se a interpretação das Categorias de Análise, sejam elas: Concepção do Ser Humano; Concepção de Cultura; Concepção de Ciência; Concepção de Tecnologia; Concepção de Trabalho; e Concepção de Educação.

De modo geral, foram identificadas 163 Incidências de Intensidade Semântica, das quais 50 são referentes à Categoria de Análise - Concepção de Educação. Destacaram-se nesta categoria, as Unidades de Registro - Gestão democrática e Formação humana integral, que apresentaram, respectivamente, 32 e 9 Incidências.

Referente à Categoria de Análise - Concepção de Trabalho, identificou-se 10 Incidências de Intensidade Semântica, com ênfase para as Unidades de Registro - Dimensão do trabalho humano / Processos Vitais; e Trabalho na perspectiva de formação humana integral, respectivamente, com duas e uma incidência.

A Categoria de Análise - Concepção de Tecnologia, apresentou também 10 Incidências de intensidade semântica, com destaque para as Unidades de Registro - Rede de saberes / União de técnicas (vários tipos de técnicas); e Articulação de paradigmas científicos - ser humano omnilateralidade/ complexo/ plural/ multifacetado, as quais possuem três e duas incidências, respectivamente.

Já as Categorias de Análises - Concepção de Ciência, e Concepção de Cultura, ambas registraram a mesma Incidência de intensidade semântica, um total de 12. Na primeira, destacam-se as Unidades de Registro – Ciência limitada, aproximativa (conhecimento

limitado); e Concepção orgânica e complexa do mundo, com 3 incidências cada. Na segunda Categoria, sobressaíram-se as Unidades de Registro - Múltiplas relações; e Diversidade cultural, com respectivamente, três e duas repetições.

Finalmente, a Categoria de Análise - Concepção de Ser Humano apresenta 69 Incidências de intensidade semântica, sobressaindo-se as Unidades de Registro – Omnilateralidade com 17; e Autonomia, com 36 repetições. Nota-se que esta Categoria de Análise representou, aproximadamente, 42,3% das Incidências identificadas no PPP/IFRN, o que representa um percentual relevante e que reafirma a preocupação institucional em desenvolver um trabalho didático que colabore para a formação omnilateral do educando por meio do currículo integrado.

Constatou-se, ainda, que a Proposta de Trabalho da Disciplina de Filosofia nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular, Integrados EJA e Subsequentes, PTDEM/Filosofia/IFRN, evidencia a importância do desenvolvimento do senso crítico dos educandos, além de frisar a importância do ensino-aprendizagem voltado para a constante problematização de aspectos éticos, políticos e existenciais relevantes dentro do contexto do cenário social.

Desse modo, reitera-se que a Filosofia é um componente curricular de relevante articulação para a educação profissional, por ser o alicerce de todas as ciências; logo, pode-se considerar que ela baliza os demais campos do Ensino Médio Integrado Regular, EJA e subsequente, e que conseqüentemente, possibilita o ensino-aprendizagem interdisciplinar e com forte articulação entre teoria-prática.

Após a análise da PTDEM/Filosofia/IFRN foi possível identificar as principais Unidades de Contexto, Unidades de Registro, Eixos Temáticos, Eixos Temáticos da Pesquisa e Categorias de Análises presentes no documento. Após a organização destes dados coletados, por meio de tabelas, realizou-se a interpretação das Categorias de Análise, sejam elas: Ensino da Filosofia; Mundo do Trabalho, Cidadania e Política; e Ética e Moral.

Salienta-se que, ao todo, foram identificadas 393 Incidências de Intensidade Semântica, das quais 124 referem-se à Categoria de Análise - Ética e Moral. Destaca-se a Unidade de Registro - Ética e suas interdisciplinaridades, pois possui um quantitativo de 80 Incidências, o que representa, aproximadamente, 65% do total de repetições referentes à categoria.

No tocante à Categoria de Análise - Mundo do Trabalho, Cidadania e Política, apreendeu-se 126 Incidências de intensidade semântica, sobressaindo-se as Unidades de Registro - Concepções, vivências e desafios do mundo do trabalho; Cidadania e poder,

apresentando, respectivamente, um quantitativo de 41 e 35 incidências.

Concernente à Categoria de Análise - Ensino da Filosofia, registraram-se 141 Incidências de intensidade semântica, de modo que, a Unidade de Registro - Experiência do pensamento por conceitos, possui um total de 64 repetições, o que representa 45,5%.

Entende-se que, para que ocorra a formação integral do educando, é primordial que o ensino-aprendizagem tenha como base o currículo integrado, pois ele permite o desenvolvimento de atividades que se utilizam da articulação entre teoria-prática, da interdisciplinaridade, da socialização entre os indivíduos, incentivando o respeito cultural, religioso, racial e de gênero, além da apreensão de saberes culturais, científicos e tecnológicos, essenciais para uma formação completa, que irá possibilitá-los alcançar melhores oportunidades profissionais no mundo do trabalho e/ou dar continuidade aos seus estudos, assim, construindo suas identidades e transformando suas realidades.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Editorial Presença Martins Fontes: 2014.
- ALVES, D. C. **Estado e sociedade na era da informação**: as relações entre as transformações sociais e as novas tecnologias da informação na contemporaneidade. São Paulo: Brasil Escola, 2018. Disponível em: <<https://monografias.brasescola.uol.com.br/historia/estado-sociedade-na-era-informacao-relacao-entre-as-transformacoes-sociais-novas-tecnologias.htm>>. Acesso em: 3 fev. 2021.
- ALVES, F. C.; SARAIVA, R. S. L. **Ralph winfred tyler e os princípios básicos da avaliação do currículo**. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39704/1/2013_eve_rlsaraiva.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.
- ANTÔNIO, L. Q. **Impacto do programa de capacitação no ambiente virtual**: estudo de caso de uma rede de professores. Campinas (SP): Core, Tese de doutorado/Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, 2005. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/296838827.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2020.
- ANTUNES, F.; SÁ, V. **Estado, escolas e famílias**: públicos escolares e regulação da educação. Revista Brasileira de Educação, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/06.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2020.
- ANTUNES, R. Os sentidos do Trabalho. **Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo (SP): Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, R. M. L. **Práticas pedagógicas e Ensino Integral**. Belém: Texto elaborado para discussão com os professores do IFPR. Parte integrante das atividades de pós-doutoramento realizadas no PPFH – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da UERJ, 2012.
- AZEVEDO, M. A.; SILVA, C. D.; MEDEIROS, D. L. M. **Educação profissional e currículo integrado para o ensino Médio**: elementos necessários ao protagonismo juvenil. Natal: Revista Holos, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2020.
- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3.ed. São Paulo: Editora 70, 2010.

BONAMIGO, C. A. **Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral**. Curitiba (PR): Educere, 2014. Disponível em: <<https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/5421>>. Acesso em: 4 dez. 2020.

BORGES, L. F. F. **Eixo estruturante e transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação**. Fortaleza (CE): EduCE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/72.%20Eixo%20Estruturante%20e%20Transversalidade_%20elementos%20orientadores%20dos%20curr%C3%ADculos%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20profissionais%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de abr. 1997.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º. do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

BRASIL. **Direito à educação Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais: Orientações Gerais e Marcos Legais**. Brasília: Ministério da Educação - MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.684/2008**. Altera o art. 36 da Lei n.º 9394, 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. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm#:~:text=36%20da%20Lei%20no,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1971. Disponível em: <encurtador.com.br/pCLOW>. Acesso em: 11 de nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5692/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras

providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 03 de dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2020.

BRASIL. **Medida provisória nº 746/2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 1 jan. 2021.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**: São Paulo, Unesp, 1999. Disponível em: <encurtador.com.br/owBFU>. Acesso em: 11 dez. 2020.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

CARVALHO, J. J. de. **Imperialismo cultural hoje: uma questão silenciada**. Disponível em: <https://www.academia.edu/10436918/IMPERIALISMO_CULTURAL_HOJE_UMA_QUEST%C3%83O_SILENCIADA>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CARVALHO, M.; CORNELLI, G. **Filosofia e formação**. V.1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

CERQUEIRA, L. A. **Filosofia brasileira: ontogênese da consciência de si**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Curitiba (PR): Trabalho necessário, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>>. Acesso em: 16 out. 2020.

COMENIUS, J. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONCEIÇÃO, C. S. **Da revolução industrial à revolução da informação: uma análise evolucionária da industrialização da América Latina**. Porto Alegre (RS): LUME - Repositório Digital da UFRS, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70004>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

CURY, C. R.J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A.C. **Base Nacional comum curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo, Cortez, 2018.

DALE, R.; GANDIN, L. A. **Estado, Globalização, Justiça Social E Educação**: reflexões contemporâneas de Roger Dale. Pelotas (RS): Revista Currículo Sem Fronteiras, 2014. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2articles/dale-gandin.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2020.

DELEUZE, G.; GATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELLA-IFONTE, S. S. **A formação humana em debate**. São Paulo: Scielo, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a03.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DONATO, S. P. **Contribuições da teoria pós-crítica na formação inicial de professores**: entre desafios e possibilidades. In: EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PUCPR, 2015, Curitiba-PR. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16146_10142.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

DUARTE, E. S.; OLIVEIRA, N. A.; KOGA, A. L. **Escola unitária e formação omnilateral**: pensando a relação entre trabalho e educação. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, UFPR, 2016, Curitiba-PR. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%9ACIA-KOGA.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2020.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?**: Escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, J. H. **A epistemologia crítica e os momentos da pesquisa**: uma proposição para os Estudos Organizacionais. VIII ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 2014, Gramado-RS. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnEO97.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

FEDRIZZI, F. **Resistência à mudança em tempos de reestruturação produtiva do trabalho em uma empresa do setor plástico**. Porto Alegre (RS): LUME - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2181>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FERNANDES, C. **Artes liberais clássicas**. Goiânia (GO): História do Mundo/Rede Omnia, 2015. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/artes-liberais-classicas.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

FERNANDES, C. **Transição do Feudalismo para o Capitalismo**. Goiânia (GO): História do Mundo/Rede Omnia, 2017. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/transicao-feudalismo-para-capitalismo.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

FERNANDES, M. C.; SILVA, L. M. S.; MACHADO, A. L. G.; MOREIRA, T. M. M. **Universidade e a extensão universitária**: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. Belo Horizonte (MG): Educação em Revista, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400007>.
Acesso em: 5 dez. 2020.

FERRARI, G. V. **A importância do coletivo na construção do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar**. Florianópolis: Perspectiva, 2011. Disponível em:
<https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_241.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; URANI, A. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética Materialista histórica na perspectiva educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009
Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r370.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de Educação Tecnológica e Profissional. *In*: FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs) **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. Rio de Janeiro: Cortez, 2005. 175p.

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

GALLO, S. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Ed. Scipione Didático, 2014.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino Médio e à educação profissional**. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf>
Acesso em 12 de julho de 2020.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, jan./abr., 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. *In*: Ferretti, Celso J. e outros. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1994.

HIRATA, H. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. *In*. CORTELLA, Mário Sérgio. **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.

HOBBSAWM, E. J. **A Era das Revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOBBSAWM, E. J. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HORN, G. B. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ed. Unijuí: Ijuí, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Diretrizes orientadoras das ofertas educacionais do IFRN**: vol. 4. Documento aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal (RN): IFRN, 2012a. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-4-diretrizes-orientadoras-da-revisao-de-ofertas>. Acesso em: 15 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/copy_of_reitoria/arquivos/Estatuto_IFRN_31_08_09_FINAL-PUBLICADA_NO_DOU.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal: Portal IFRN, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1>. Acesso em: 4 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta Currilar da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte**. Versão atualizada a partir do documento de 1995. Natal: ETFRN, 1997. Disponível em: <<https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/projetos-antigos/proposta-curricular-da-etfrn-1995-revisada-em-1997>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta de Trabalho da Disciplina de Filosofia nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular, Integrado EJA e Subsequente**. Natal (RN): Resolução nº.38/2012 CONSUP/IFRN, 2012a. Disponível em: <<https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/ptdem>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

KAPPKE, A. P. **Ideias potentes para pensar a educação a partir de Michael Young**. Ijuí

(RS): Unijuí Monografias, 2015. Disponível em:
<<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/4454>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

KOHAN, W. O.; LEAL, B. (Org.). **Filosofia para crianças em debate**. Tradução de Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro *et al.* Petrópolis: Vozes, 1999.

KUENZER, A. Z. **O trabalho como princípio educativo**. [S. l.]: Caderno de Pesquisa, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LESSA, S. **Capital e estado de bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In*: PEREIRA, L. D. ALMEIDA, N. L. T. (org.) **Serviço social e educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: LumenJuris. 2013. p. 11-34.

LIMA, L. C. A escola: uma organização. *In*: LIMA, Licínio C. **A Escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: 1998.

LIMA, L. C. **A gestão democrática das escolas**: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? Campinas (SP): Educ. Soc. Campinas, 2013.

LINEUSA, M. C. Elaborar o currículo: prever e representar. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <encurtador.com.br/juJO1>. Acesso em: 20 out. 2020.

LOPES, A.; CAVALCANTE, M. A. S.; OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO, A. M. **Trabalho docente e formação**: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança. Fortaleza (CE): Edição CIIIE, 2014. Disponível em:
<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_IV.pdf> Acesso em: 2 fev. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOTTERMANN, O. **O Currículo integrado na educação de jovens e adultos**. Ijuí (RS): Biblioteca Digital da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: Acesso em: 11 dez. 2020.

MACHADO, L. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Campinas (SP): artmed, 2010, p. 80-95.

MARSHALL, J. Governabilidade e educação liberal. *In*: SILVA, T.T. (org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos: Petrópolis. Vozes, 2011.

MARTINS, V. L. **O impacto do capitalismo no processo de trabalho e no papel do Estado**. Londrina (PR): Rev. Mediações, 1999. Disponível em:

<<http://srv-009.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9271>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

MARX, K. **O capital. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**: seleção de textos de José Arthur Giannotti; trad. por José Carlos Bruni. 3. 00. São Paulo: Abril Cultural. 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. Prefácio in. MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Proposições**, v. 25, n. 3 (75) p. 45-62, set./de, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

MIAILLE, Michel. **Uma introdução crítica ao direito**. Lisboa, PT: Moraes, 1979.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC EDITORA, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, G. A. L. S. **O conceito de experiência, de Walter Benjamin, análogo às narrativas heróicas clássicas**. Macapá: Letras Escreve, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3167/pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade** (Org.). Trad. Maria Aparecida Baptista, 10 ed, São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, D. H. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

MOURA, D. H. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, Dante Henrique. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas (SP): Mercado de letras, 2013, p.109-140.

MOURA; D.H.; LIMA FILHO, D.L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 4

out. 2020.

NEVES, D.; SOUZA, R. **Revolução Industrial**. São Paulo: Mundo Educação, 2018. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/revolucao-industrial-2.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Campinas (SP): **Revista Educação e Sociedade**, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003>. Acesso em: 21 dez. 2020.

NOVAES, J. L. C.; AZEVEDO, M. A. O. (orgs). **A filosofia e seu ensino: desafios emergentes**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NOVIKOFF, C.; CAVALCANTI, M. A. P. **Redes de saberes: pensamento interdisciplinar**. Cajazeiras (PB): Revista de Pesquisa Interdisciplinar, 2017. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/129>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

OLIVEIRA, H. C. **Manual de metodologia do trabalho científico da pós-graduação**. Natal: Faculdade Maurício de Nassau, 2012.

OLIVEIRA, N. G.; SANTANA, M. S.; OLIVEIRA, E.L. G. **Por uma educação para além da reprodução: contributo do pensamento de Pierre Bourdieu**. Cruz das Almas (BA): Universidade Federal do Recôncavo Baiano, 2013. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/olharessociais/wp-content/uploads/8-Especial-POR-UMA-EDUCACAO-PARA-ALEM-DA-REPRODUCAO_ok_final_01.pdf>. Acesso em: 4 out. 2020.

PACHECO, J. A. **Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares**. São Paulo: Revista e-Curriculum, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13870/11311>>. Acesso em: 2 out. 2020.

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

PARENTE, R. N. C. **Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo de caso no IFRN Campus Natal Central**. Disponível em: <<repositorium.sdum.uminho.pt>>. Acesso em: 3 out. 2020.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática – ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

PENA, R. A. **Teorias curriculares**. São Paulo: Brasil Escola, 2012. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/teorias-curriculares.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PETO, L. C.; VERÍSSIMO, D. S. Natureza e processo de trabalho em Marx. São Paulo: **Psicologia & Sociedade**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822018000100248>. Acesso em: 14 dez. 2020.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I.; FRANCO, M. A. R. S. A construção da didática no gt Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100009>. Acesso em: 3 jan. 2021.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2007.

PORTO, L. Capitalismo digital: enfraquecimento do trabalho, novos conflitos e oportunidades. In: PORTO, L. **Futuro do trabalho**. São Paulo: O futuro das coisas, 2018. Disponível em: <<https://ofuturodascoisas.com/capitalismo-digital-enfraquecimento-do-trabalho-novos-conflitos-e-oportunidades/>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

RAMOS, M. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Campinas (SP): artmed, 2010.

RAMOS, M. N. **Minicurso: práticas de integração curricular e interdisciplinaridade na educação profissional: para começo de conversa: gotas de leituras necessárias**. São Paulo (SP): Currículo Integrado, 2005.

RAMOS, P. E. **As tecnologias de informação e comunicação (TICS) no contexto escolar**. Brasília: Brasil Escola, 2017. Disponível em: <<https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/as-tecnologias-informacao-comunicacao-tics-no-contexto-escolar.htm>>. Acesso em: 3 fev. 2021.

REGO, A. R. F. **O Projeto político pedagógico e os princípios que fundamentam a formação continuada dos professores de ciências**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco/Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, 2009. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/5809/2/Ana%20Rita%20Franco%20do%20Rego.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2020.

RIBEIRO, W. C. **Globalização e geografia em Milton Santos**. São Paulo: Departamento de Geografia - Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiropedagogico/recursometod/5707_miltonsantos.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, R. P. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

RODRIGUES, D. D. **Concepções e Práticas Integradoras dos Docentes do IFMT campus Cáceres, no Desenvolvimento do Currículo Integrado**. Injuí (RS): Biblioteca Digital, 2016. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/5017/DENISE%20DALM%C3%81S%20RODRIGUES.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 3 dez. 2020.

RODRIGUES, J. **Ainda a educação politécnica**: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. Rio de Janeiro: Trabalho, Educação e Saúde, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462005000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 dez. 2020.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 40.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Artmed, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politécnia**: trabalho, educação e saúde, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense/ Unesp, 1990.

SCHRAM, S. C; CARVALHO, M. A. B. **O pensar educação em Paulo Freire**: para uma pedagogia de mudanças. Curitiba: Dia a Dia Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2020.

SILVA, I. M. C. **Experiência do pensamento no ensino de Filosofia**. Minho - Portugal: Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, 2013. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/55628997.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SILVA, J. M. A. P.; PEREIRA, M. A. **Imprensa e violência escolar**. Curitiba: XI Congresso Nacional de Educação/EDUCERE, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7143_4468.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SILVA, R. N. **Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945)**. Sorocaba (SP): Universidade Federal de São Carlos (campus Sorocaba) Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação Ppged-so, 2016. Disponível em: <https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2016/ribamar_nogueira_da_silva.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

SILVA, T. T. S. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, 2005.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, J. G.; PINHO, M. J. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica**: aproximações teóricas-conceituais. Lajeado (RS): Revista Signos, 2017. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/1606/1223>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SOUZA, M. C. S. C. **Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924–64.** Uberlândia (MG): Programa De Pós - Graduação em Educação/universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23190/1/AnisioTeixeiraEducacao.pdf>>.

Acesso em: 2 jan. de 2021.

TAYLOR, F.W. **Princípios de administração científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

TEIXEIRA, K. G. **A máquina e o tempo: dialética das forças produtivas e do tempo de trabalho em Marx.** Marília (SP): Unesp, 2010. Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/teixeira_kg_me_mar.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

TERCIOTI, A. C. G. **Mestrado Profissional e conceito de experiência em John Dewey em debate como política pública em educação no contexto do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNGP) 2011-2020.** Campinas (SP): PUC/Campinas - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 2014. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/737>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

TESINI, B. L. **Coronavírus e síndromes respiratórias agudas (COVID-19, MERS e SARS).** Kenilworth (NJ), EUA: Manual MDS - Versão saúde para família, 2020. Disponível em: <<https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/infec%C3%A7%C3%B5es/v%C3%ADrus-respirat%C3%B3rios/coronav%C3%ADrus-e-s%C3%ADndromes-respirat%C3%B3rias-agudas-covid-19-mers-e-sars>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

ULBRA. **A escola e o currículo.** Curitiba (PR): Editora Ibpex, 2009. Disponível em:

<<https://www.passeidireto.com/arquivo/22608617/escola-e-curriculo>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico.** São Paulo: Papyrus, 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/lnJV1>. Acesso em: 2 out. 2020.

VEIGA-NETO, A. **De geometrias, currículo e diferenças.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** J. L. Camargo, Trad. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YOUNG, M. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado.** Campinas: Papyrus, 2000.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101>>. Acesso em: 3 jul. 2020.