



INSTITUTO FEDERAL DO ACRE - CAMPUS RIO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA - ProfEPT

A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO

Rio Branco

2025

DAVID SOARES HALL

**A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal do Acre como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador (a): Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo

Rio Branco

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

H174i

Hall, David Soares.

A interdisciplinaridade e o ensino de Filosofia no contexto do Ensino Médio Integrado no Ifac/Campus Rio Branco. / David Soares Hall. – Rio Branco, 2025.

127f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Acre, 2025.

Orientação Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo.

1. interdisciplinaridade. 2. Filosofia - . 3. Ensino médio integrado. 4.Ifac – Rio Branco. I. Título. II. Araújo, José Júlio César do Nascimento.

CDD 121.3



INSTITUTO FEDERAL DO ACRE

ATA DE REUNIÃO DELIBERATIVA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No dia 30 de setembro de 2025, às 14:00 horário do Acre, realizou-se, por Web Conferência via Google Meet, link meet.google.com/cpe-ddjv-tfp, a Banca de Defesa da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A realização da banca por web conferência está devidamente amparada na Instrução Normativa Ifac/Proinp n.º 02/2020, de 01 de abril de 2020. O projeto de dissertação submetido para banca teve por título: **A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÊDIO INTEGRADO**, sendo registrado na linha de pesquisa 1 - Práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Macroprojeto 3, de responsabilidade do mestrando **David Soares Hall**, orientado pelo Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo (ProfEPT Ifac/Campus Rio Branco). O presidente da Banca Examinadora apresentou os membros da banca: Prof. Dr. Cleidson Jesus da Rocha (Avaliador Externo -IFAC/Campus Floresta); Prof. Dr. Carlos Paula de Moraes (Avaliador Externo - UFAC/Campus Sede); e a Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira (Avaliadora - Membro interno ao Programa - ProfEPT/IFAC). Relatou aos participantes as regras para esse tipo de atividade acadêmica, destacando que o mestrando teria entre vinte e trinta minutos para apresentação e, em seguida, a Banca Examinadora poderia realizar sua arguição, sendo a ordem de praxe o membros externos, membro interno e orientador. Orientou, ainda, que não se fizessem comentários pelo chat e que todos os microfones e vídeos fossem desabilitados durante a banca, a fim de não retirar a atenção ou intervir no processo avaliativo. Assim, a discente apresentou seu projeto no tempo de 40 minutos. A banca iniciou a arguição do trabalho e apontou algumas contribuições que deverão ser incorporadas ao projeto. Após, o mestrando respondeu os comentários solicitados pela Banca e questões em arguição, logo em seguida, a banca reuniu-se para deliberação em sala reservada da web conferência, pelo período de 10 minutos retornando para leitura da ata e encerramento pelo presidente. No momento do retorno, o parecer foi divulgado, sendo o discente **APROVADO**. As observações e sugestões realizadas pela banca foram gravadas e serão discutidas com o orientador. Ao longo da Banca de qualificação, que se encerrou às **18:00min** (horário do Acre), participaram até 12 pessoas, com representação de segmentos da comunidade externa ao Ifac, discentes e docentes do ProfEPT local. Eu, José Júlio César do Nascimento Araújo, na condição de presidente da Banca lavrei e assinei esta ata que será também assinada pelos demais membros via Sistema Eletrônico de Informação do Ifac (SEI Ifac), após a disponibilização da mesma pela coordenação do ProfEPT.

Rio Branco/Acre, 30 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: Prof. Dr. José Júlio César do N. Araújo(ProfEPT/ IFAC)

Membro interno: Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira (ProfEPT/IFAC)

Membro Externo: Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha (UFAC/Campus Floresta)

Membro Externo: Prof. Dr. Carlos Paula de Moraes (UFAC/Campus Sede)



Documento assinado eletronicamente por **Cleidson de Jesus Rocha, Usuário Externo**, em 15/10/2025, às 16:17, conforme horário oficial de Rio Branco (UTC-5), com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **EDILENE DA SILVA FERREIRA, Docente de Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico - EBTT**, em 24/10/2025, às 10:24, conforme horário oficial de Rio Branco (UTC-5), com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Júlio César do Nascimento Araújo, Docente de Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico - EBTT**, em 27/10/2025, às 13:02, conforme horário oficial de Rio Branco (UTC-5), com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Paula de Moraes, Usuário Externo**, em 27/10/2025, às 13:13, conforme horário oficial de Rio Branco (UTC-5), com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifac.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1229358** e o código CRC **4AB1C1D4**.

A minha esposa e a minha filha, para que o nosso tempo de vida em família, subtraído em razão da dedicação a esta dissertação, possa, de alguma forma, ser recompensado.

“Na natureza e na sociedade tudo está ligado, tudo é interdependente”
Jacob Bazarian.

AGRADECIMENTOS

Iniciar os agradecimentos pela mãe pode parecer lugar-comum, mas não é. Ou talvez até seja, porém, não consigo pensar em outra pessoa que não seja aquela que me gerou, que cuidou de mim e que me ensinou o quanto a educação é importante para nossas vidas. Obrigado, mãe! Ao escrever estes agradecimentos, sinto que precisamos passar mais tempo juntos. Seguirei cultivando e compartilhando os valores que a senhora me ensinou.

Outra pessoa presente em minha vida desde o meu nascimento é a minha maninha, que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me em minhas decisões. É uma mulher guerreira, enfrentou inúmeras adversidades e nunca se deixou abater. Sua resistência e resiliência em meio às dificuldades que a vida nos oferece são fontes inesgotáveis de inspiração. Ser seu irmão é motivo de muita alegria para mim.

Não poderia deixar de mencionar minha esposa, que, apesar de manifestar preocupação quando lhe falei que faria dois mestrados ao mesmo tempo, acabou se mostrando compreensiva. Casei-me com uma mulher que diz sim à vida e que aproveita todos os momentos disponíveis para ficar comigo. Houve momentos durante esta árdua trajetória da pesquisa em que ela sabiamente me fez largar momentaneamente o notebook e os livros.

Expresso também minha gratidão ao Instituto Federal do Acre, instituição que tem me proporcionado uma ascensão em minha carreira profissional, mas também condições para ressignificar minha atuação docente e vivenciar experiências inesquecíveis.

Por fim, gostaria de agradecer o meu orientador, Júlio, que, ao longo desta relação de orientador e orientando, sempre me tratou como um igual, um colega de trabalho. De sua parte, não consegui enxergar ego, vaidade, nem nada do gênero; ao contrário, a humildade esteve sempre presente em suas orientações. Não houve imposição, e seus apontamentos sugeridos se mostraram sempre pertinentes. Eu posso dizer que tive sorte de tê-lo como orientador.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), insere-se na Linha de Pesquisa 1 - Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e integra o Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT. Objetiva investigar as possibilidades de interdisciplinaridade entre o ensino de filosofia e o curso técnico em Redes de Computadores no IFAC/Campus Rio Branco, visando contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas interdisciplinares no Ensino Médio Integrado (EMI). A pesquisa, de abordagem qualitativa e orientada pela pesquisa-ação, combinou levantamento bibliográfico, análise documental (PPCs) e coleta empírica por meio de entrevistas com o docente, questionários e a realização de oficinas pedagógicas com os estudantes. A análise de conteúdo dos dados permitiu identificar categorias centrais como fragmentação curricular, potencial integrador da filosofia e resistência à interdisciplinaridade, evidenciando tanto os desafios quanto as possibilidades de articulação entre os saberes filosóficos e técnicos. A intervenção prática consistiu na aplicação de três oficinas interativas que promoveram a reflexão crítica e a articulação entre conceitos filosóficos e temas do cotidiano digital. Os resultados indicaram que os estudantes passaram a valorizar mais os conteúdos filosóficos e reconheceram a relevância da interdisciplinaridade para compreender desafios contemporâneos, embora persistam dificuldades na transposição de conceitos abstratos para situações práticas. Como produto educacional, foi elaborada uma sequência didática interdisciplinar (em anexo), que sistematiza a experiência e oferece subsídios para docentes. A pesquisa conclui que a integração curricular, mediada por uma abordagem filosófica crítica e contextualizada, representa um caminho viável para um ensino de filosofia mais dinâmico, reflexivo e significativo no contexto do EMI.

Palavras-Chaves: Interdisciplinaridade; Ensino de Filosofia; Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Professional Master's Program in Vocational and Technological Education (ProfEPT), is part of Research Line 1 - Educational Practices in Vocational and Technological Education (EPT) and integrates Macroproject 1 - Methodological proposals and didactic resources in formal and non-formal teaching spaces in VTE. It aims to investigate the possibilities of interdisciplinarity between the teaching of philosophy and the technical course in Computer Networks at the *Instituto Federal do Acre* (IFAC), Campus Rio Branco, seeking to contribute to the consolidation of interdisciplinary pedagogical practices in Integrated High School (EMI in portuguese). The research, adopting a qualitative approach guided by action research, combined bibliographic review, documentary analysis (of the PPCs - Pedagogical Course Projects), and empirical data collection through teacher interviews, questionnaires, and the implementation of pedagogical workshops with students. Content analysis of the data identified central categories such as curricular fragmentation, philosophy's integrative potential, and resistance to interdisciplinarity, highlighting both the challenges and possibilities of articulating philosophical and technical knowledge. The practical intervention involved the application of three interactive workshops that promoted critical reflection and the connection between philosophical concepts and themes from the digital daily life. The results indicated that students began to value philosophical content more and recognized the importance of interdisciplinarity for better understanding contemporary challenges, although difficulties persisted in transposing abstract concepts into practical situations. As an educational product, an interdisciplinary didactic sequence was developed (attached), which systematizes the experience and provides support for teachers. The research concludes that curriculum integration, mediated by a critical and contextualized philosophical approach, represents a viable path for a more dynamic, reflective, and meaningful teaching of philosophy in the EMI context.

Keywords: Interdisciplinarity; Teaching of Philosophy; Integrated High School Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Página
Gráfico 1	Metodologia das aulas	65

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Página
Quadro 1	Trabalhos identificados no Observatório Nacional do ProfEPT	34
Quadro 2	Trabalhos identificados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	48
Quadro 3	Frequência das justificativas sobre a importância da filosofia	60
Quadro 4	Frequência das justificativas sobre o interesse pela filosofia	61
Quadro 5	Frequência das justificativas sobre o contato com a filosofia fora da escola	63
Quadro 6	Frequência dos conteúdos lembrados pelos estudantes	66
Quadro 7	Frequência sobre o uso de atividades práticas ou projetos	68
Quadro 8	Frequência das justificativas sobre a compreensão dos conceitos	70
Quadro 9	Frequência das justificativas sobre a aplicação filosófica no cotidiano digital	72
Quadro 10	Frequência das justificativas sobre a avaliação do formato de aula	73
Quadro 11	Frequência das justificativas sobre a clareza dos conceitos	75
Quadro 12	Frequência das justificativas sobre aplicação do conteúdo	76
Quadro 13	Frequência das justificativas sobre impactos da pós-verdade	77
Quadro 14	Frequência das justificativas sobre a relação entre conceitos filosóficos e outras disciplinas	79
Quadro 15	Frequência das justificativas sobre compreensão de conceito	80
Quadro 16	Frequência das justificativas sobre as relações entre vídeo e conteúdo	81
Quadro 17	Frequência de propostas	83
Quadro 18	Frequência das justificativas sobre conexões	84
Quadro 19	Categorias e subcategorias emergentes da entrevista com o docente	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Legislação e Documentos Oficiais:

BNCC - Base Nacional Curricular Comum
CF/88 - Constituição Federal de 1988
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MP - Medida Provisória
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Instituições e Redes de Ensino:

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IFAC - Instituto Federal do Acre
IFs - Institutos Federais
RFEPT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEE/AC - Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Programas e Projetos Educacionais:

EMI - Ensino Médio Integrado
EMR - Ensino Médio Regular
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Pós-Graduação e Pesquisa:

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
PPGEA/UFRRJ - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
PPGECA/UEA - Programa De Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas
PPGE/UFSCar - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos
PPGEEB/UFES - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo
PPGEEB/UFMA - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão
ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PROF-FILO/UFMA - Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 MEMORIAL DESCRITIVO	17
CAPÍTULO 2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO	21
2.1 Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado: uma análise comparativa	27
CAPÍTULO 3 O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	34
3.1 Desafios teóricos e práticos no Ensino Médio Integrado	34
3.2 O contexto do Instituto Federal do Acre	37
3.3 O materialismo histórico-dialético como referencial filosófico para a prática pedagógica	42
CAPÍTULO 4 FILOSOFIA E INTERDISCIPLINARIDADE	45
4.1 Fundamentos da interdisciplinaridade no ensino de filosofia	46
4.2 A filosofia como eixo integrador no EMI: fundamentos críticos e potencialidades formativas	46
4.2.1 Mapeamento de experiências interdisciplinares no ensino de filosofia	48
CAPÍTULO 5 METODOLOGIA	53
CAPÍTULO 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
6.1 Perfil dos estudantes participantes	57
6.2 Percepções iniciais sobre a filosofia e a interdisciplinaridade	58
6.3 Avaliação da oficina interdisciplinar “Diálogos Filosóficos”	68
6.4 Análise categorial da entrevista com o docente de filosofia	84
6.5 Articulação com a literatura e os objetivos da pesquisa	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	101
A.1 - Questionário inicial	101
A.2 - Questionário final	103
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA	109
APÊNDICE D - SEQUÊNCIA DIDÁTICA REPRESENTATIVA DO PRODUTO EDUCACIONAL	118
ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	123
ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO GRAMATICAL	128

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade, conceito cunhado por Georges Gusdorf na década de 1960 e posteriormente desenvolvido por autores como Hilton Japiassu (1976) e Ivani Fazenda (2002, 2008), que significa a integração e cooperação entre diferentes disciplinas para superar a fragmentação do conhecimento, tem ganhado destaque como um elemento essencial para a educação contemporânea. Esse enfoque é particularmente relevante no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que demanda uma formação integral e articulada com as complexidades do mundo do trabalho. Apesar do reconhecimento teórico da necessidade de superar os limites entre as áreas do saber, amplamente defendido pelos estudiosos do tema, a efetiva implementação de práticas interdisciplinares ainda representa um desafio significativo para docentes e instituições de ensino.

No contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), a interdisciplinaridade não é apenas um princípio orientador, mas um elemento estruturante da proposta pedagógica. O Instituto Federal do Acre (IFAC), assim como outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), tem buscado incorporar este princípio em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Entretanto, a transposição desta intencionalidade para o cotidiano escolar nem sempre ocorre de maneira satisfatória, sobretudo em disciplinas como a filosofia, que, apesar de seu vasto potencial dialógico, frequentemente permanece isolada dos demais componentes curriculares.

Minha experiência como docente no IFAC evidenciou que, embora amplamente defendida nos discursos institucionais, a interdisciplinaridade enfrenta diversos entraves, desde uma estrutura curricular compartimentalizada até a formação docente, ainda pautada por uma visão tradicionalmente disciplinar. Moura (2007, p. 24) destaca que “para desenvolver uma postura verdadeiramente interdisciplinar, é necessário assumir, a priori, os não saberes e as limitações na própria disciplina que o professor leciona”, o que exige um novo olhar sobre a prática pedagógica.

Diferentes estudos realizados em institutos federais de várias regiões do país demonstram que a efetivação da interdisciplinaridade no EMI ainda é um grande desafio. Em pesquisa realizada no IFAP/Campus Macapá, Guedes e Bastos (2022) identificaram que as práticas interdisciplinares são pouco desenvolvidas, em razão de limitações de ordem estrutural e formativa. No IFMS/Campus Nova Andradina, Vieira

et al. (2018) mostraram que a tentativa de integração entre disciplinas da base comum e da formação técnica enfrenta dificuldades de planejamento, sobrecarga de avaliações e falta de tempo institucionalizado para o trabalho docente coletivo. Já no IFSC/Campus São Miguel do Oeste, Stadler et al. (2023) afirma que embora estudantes reconheçam a relevância das experiências interdisciplinares, elas ocorrem de forma esporádica e dependem da iniciativa individual dos professores. Além disso, estudos sobre a docência na EPT realizados por Pasqualli, Viella e Vieira (2023) revelam que os professores frequentemente ingressam na rede federal sem formação pedagógica adequada para desenvolver práticas interdisciplinares, o que é agravado pela escassez de políticas institucionais voltadas à formação continuada nesse campo.

Nesse cenário, investigar a realidade do IFAC/Campus Rio Branco revela-se uma urgência acadêmica e pedagógica. A ausência de estudos sistemáticos sobre a interdisciplinaridade no contexto local reforça o caráter inédito desta pesquisa, que busca compreender os limites e as possibilidades dessa abordagem integradora em um campus da rede federal situado na região norte do país.

Diante desse contexto, esta pesquisa se propõe a investigar as possibilidades de diálogo entre a filosofia e a área técnica do curso técnico integrado ao ensino médio em rede de computadores do IFAC/Campus Rio Branco. Para isso, utilizamos o materialismo histórico-dialético como referencial teórico, pois entendemos que ele permite uma compreensão da interdisciplinaridade não apenas como uma justaposição de saberes, mas como um processo dinâmico e vinculado às condições materiais e históricas da educação.

O objetivo deste estudo é, portanto, investigar e contribuir com proposições que almejam a transformação de práticas pedagógicas do ensino de filosofia na referida instituição, utilizando uma abordagem de pesquisa-ação, que visa intervir diretamente na realidade educacional e, ao mesmo tempo, promover uma reflexão crítica sobre essas práticas. Ao adotar a pesquisa-ação, buscamos não apenas analisar a realidade, mas também modificá-la de forma prática, gerando mudanças tanto nos estudantes quanto no ambiente pedagógico.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com três procedimentos complementares, quais sejam: levantamento bibliográfico, análise documental e coleta empírica. Como resultado desta investigação, elaboramos a oficina "Diálogos Filosóficos", um produto educacional que objetiva fornecer aos professores subsídios

teórico-metodológicos para efetivar a interdisciplinaridade no ensino de filosofia, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro, apresentamos um memorial descritivo que contextualiza nossa trajetória acadêmica e as motivações para a pesquisa. O segundo capítulo aborda o ensino de filosofia no ensino médio brasileiro, destacando seus avanços e retrocessos legais, com foco na comparação entre o Ensino Médio Regular (EMR) e o Ensino Médio Integrado (EMI). No terceiro capítulo, exploramos os desafios e as possibilidades do ensino de filosofia no EMI, com estudo de caso do curso de Rede de Computadores no IFAC/Campus Rio Branco, acompanhado da análise dos PPCs. O quarto capítulo examinamos os fundamentos da interdisciplinaridade na educação e o potencial da Filosofia como eixo integrador, culminando na proposta de uma oficina pedagógica (Apêndice D). No quinto capítulo descrevemos a metodologia da pesquisa, adotando a pesquisa-ação como abordagem principal e detalhando suas fases e procedimentos. Por fim, no sexto capítulo discutimos os resultados da intervenção pedagógica aplicada, as limitações identificadas e as contribuições da pesquisa para a EPT.

Este texto discute como a filosofia pode desempenhar um papel mais ativo no EMI, contribuindo para a formação integral dos estudantes, a fim de que possa servir de referência para outras instituições que buscam aprimorar suas práticas interdisciplinares e reafirmar a importância do ensino de filosofia como um eixo integrador no currículo.

CAPÍTULO 1 - MEMORIAL DESCRITIVO

Neste memorial, apresento o contexto no qual descobri minha vocação para o ensino de filosofia e como esta escolha se consolidou na prática docente que venho exercendo há uma década. Ao longo desta trajetória, compartilho relatos dos principais estudos realizados até aqui. A decisão por uma carreira e uma área de conhecimento é profundamente marcada pela experiência subjetiva de quem a vive. Compartilhar estas vivências permitiu-me perceber o quanto minha história pessoal se entrelaça com minha formação acadêmica e profissional.

O filósofo Santo Agostinho propõe uma reflexão instigante sobre o tempo. Para ele, o tempo não existe de forma objetiva, mas, sim, como uma percepção da mente humana. Em sua visão, o passado é lembrança, o futuro é projeção, e o que realmente existe é o presente - o agora, este exato momento em que você lê este memorial.

Nesse sentido, prolongar nossa existência por meio da memória de nossas ações é um ato que nos conecta às gerações atuais e futuras. Logo, o memorial nos oportuniza registrar uma autobiografia do percurso que trilhamos, permitindo que nossos aprendizados e experiências sirvam de inspiração. É com alegria que compartilho um pouco da história que percorri para chegar até aqui.

Este memorial segue uma ordem cronológica, começando com meu primeiro contato com a disciplina de filosofia no ensino médio até o presente momento, em que me encontro como professor de filosofia no Instituto Federal do Acre (IFAC)/Campus Xapuri, concluindo dois mestrados profissionais: em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado pelo IFAC, e em Ensino de Filosofia (PROF-FILO), ofertado pela UFAC.

Decorar fórmulas para aplicar em uma equação ou datas e nomes de pessoas importantes que já morreram era a maneira como eu encarava algumas disciplinas quando eu estava no primeiro ano do ensino médio. Eu não gostava de estudar porque a escola parecia distante da minha realidade e a consequência disto foi a reprovação. Lembro-me que minha mãe pagava a mensalidade da escola com certa dificuldade, de modo que, quando ela soube da reprovação, tomou a decisão de me transferir para uma escola pública no ano seguinte.

Na sua cabeça, aquela decisão era um castigo para que eu aprendesse a valorizar o investimento que ela estava fazendo em mim. Mal sabia ela que, na verdade, estava me fazendo um grande favor. Foi na escola pública que descobri a

filosofia. A disciplina me proporcionou um novo olhar sobre o mundo, instigando a minha curiosidade e o meu senso crítico. Ao final do ensino médio, a filosofia já era a minha paixão e a escolha natural para a Graduação.

Porém, na época, só haviam duas faculdades que ofertavam o curso de filosofia na minha cidade. Ambas as faculdades eram privadas, e o curso ofertado era bacharelado, só que uma era confessional, e a outra laica. Eu optei pela laica. Durante o decorrer do curso, sentia que estava exatamente onde deveria estar.

No entanto, a falta de pesquisa e extensão na instituição me motivou a participar do processo de fundação, junto de outros estudantes e professores, da Academia Acreana de Filosofia (ACAF). Estive na presidência da ACAF durante oito anos, promovendo anualmente semanas acadêmicas, com o objetivo de popularizar a filosofia e fomentar o debate sobre temas que eu julgava pertinentes à época no meu estado.

Ao término da minha Graduação, fui me deparando com outra paixão, que é o ensino. Havia em mim uma profunda necessidade de tentar transformar o meu mundo, e a educação parecia ser a melhor maneira de fazer isso. Um professor de filosofia, lá no ensino médio, havia dado uma contribuição que me impactou profundamente, a ponto de fazer com que eu me interessasse mais em querer conhecer melhor os outros, o mundo e a mim mesmo. Então, pensei que também poderia dar a minha contribuição.

Entrei para o curso de filosofia (licenciatura) na Universidade Federal do Acre - UFAC. Apesar da possibilidade de realizar o aproveitamento de créditos do bacharelado, resolvi cursar os quatro anos, só que, dessa vez, preparando-me para a docência. A UFAC me possibilitou participar de congressos em outros estados, apresentar trabalhos acadêmicos e atuar em projetos de extensão e grupos de pesquisa. Além disso, também fiz parte dos Programas de Iniciação Científica (PIBIC) e de Iniciação à Docência (PIBID), e militei no movimento estudantil.

Tive que antecipar minha colação de grau porque havia sido aprovado no concurso para professor na Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE/AC), cargo no qual atuei de 2014 até 2023.

Em 2022, tomei posse no IFAC e, no ano seguinte, ingressei no PROFEPT. Eu imaginava que o ensino de filosofia no IFAC dialogasse com as especificidades dos cursos técnicos ofertados. Porém, eu estava enganado. O currículo da referida

instituição muito se assemelha aos antigos cadernos de orientação curricular da SEE/AC, que vigorou até a implementação do Currículo de Referência Único do Acre.

No decorrer das disciplinas cursadas no mestrado, comecei a entender o que de fato é a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como ela foi pensada e constituída e para quem ela se destina. As disciplinas contribuíram para que eu compreendesse qual o meu lugar no IFAC e quais são as minhas responsabilidades enquanto servidor. Eu tenho uma missão e preciso estar comprometido com o papel que posso e devo desempenhar. Existe uma história de lutas que me antecede e sonhos foram projetados, por isso não posso me furtar de contribuir da melhor maneira possível.

O contato com a história da criação e as bases teóricas que fundamentam os IFs ressignificou o meu fazer pedagógico no IFAC, de modo que eu me senti mobilizado a problematizar a inquietação que eu sentia em relação a disciplina que eu ministro. Ao analisar os PPCs dos Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, percebi que não estão atendendo às prerrogativas que fazem jus à ideia de interdisciplinaridade. Pronto! Eu havia encontrado o tema da minha pesquisa. Trata-se de uma problemática que particularmente me instiga e que também é relevante.

Esta vivência proporcionada em razão do mestrado me fez encarar a pesquisa científica sob outra perspectiva. Nós, da filosofia, não estamos habituados à pesquisa de campo, pois nossa formação é predominantemente teórica. Aplicar as oficinas com alunos para os quais eu não leciono e coletar dados por meio de questionários foi, sem sombra de dúvidas, um desafio enriquecedor. Entrevistar um professor de filosofia e posteriormente me debruçar sobre esses dados se constituiu em uma experiência inteiramente nova. Nunca imaginei que, em dois anos, eu pudesse aprender tanto.

A filosofia, para mim, é emancipadora, e a educação, transformadora. Poder reencontrar ex-alunos e escutar relatos de que, de alguma forma, minhas aulas puderam proporcionar algo que tenha contribuído para seu amadurecimento pessoal ou profissional é motivo de alegria. Ensinar não é só transmitir conhecimentos, ensinar é partilhar vivências.

A cada ano que passa, me convenço cada vez mais de que não se trata apenas de alunos, mas de experiências de vidas. Ensinar filosofia só faz sentido se for uma filosofia para a vida. Ainda que existam os PPCs para ditarem quais conteúdos devem ser trabalhados, quais habilidades devem ser estimuladas; ainda que haja um

processo de burocratização que contribua para que a escola se torne apática, indiferente e homogênea, faço aquilo que me propus a fazer quando escolhi ser educador: ensinar filosofia de maneira filosófica.

Faço da minha sala de aula um espaço de resistência, de sensibilidade das emoções que precisam ser sentidas, de exaltação das diferenças e de respeito às subjetividades. Ser um professor de filosofia que, às vezes, filosofa é a minha sina.

CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, procuramos analisar, de forma sucinta, o processo de inclusão e exclusão da filosofia no currículo do ensino médio, considerando o período que se estende de meados da década de 1990 até o final da segunda década do século XXI. Nossa tarefa de revisitar a história do ensino de filosofia na educação básica busca compreender qual(is) filosofia(s) se pretendeu fomentar ao longo desses anos.

Não é nossa pretensão mensurar o lugar que o ensino de filosofia ocupa no ensino médio, pois consideramos inviável tal empreendimento em razão das inúmeras realidades educacionais presentes em nosso país. Para Cerletti (2009), não há homogeneidade no ensino de filosofia em razão das contingências em que os sujeitos (educadores e educandos) estão inseridos. Cerletti (2009, p. 7-8) afirma que:

É evidente que não é o mesmo “dar aulas” de filosofia em uma escola de uma zona socialmente muito castigada da periferia suburbana do que em um colégio urbano de classe alta ou em uma escola rural do interior do País. [...] Não porque consideremos que há circunstâncias nas quais é possível ensinar melhor do que em outras, mas porque, em função desses contextos, não será o mesmo em cada caso o que se pode – ou se deve – fazer em nome da filosofia.

Cerletti (2009, p. 7-8) nos adverte sobre a pluralidade do ensino de filosofia, destacando não apenas os aspectos socioeconômicos e espaciais, mas também fatores relacionados a quem ensina, como:

Por exemplo, será diferente que alguém tenha tido uma formação inicial fortemente filosófica e pouco atenta à didática do que, ao contrário, em que a formação tenha sido acentuada mais a perspectiva didática do que os conteúdos filosóficos. Haverá diferenças entre aquele que assume a filosofia como uma “forma de vida” e o que a considera um campo técnico profissional. De todo modo, o ponto de partida e os pressupostos filosóficos e pedagógicos são diferentes, e isso faz com que se estabeleçam vínculos distintos com o filosofar e o ensinar.

Reconhecendo, portanto, os limites que nossa perspectiva alcança, nossa análise se faz à luz de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e dos livros didáticos. Conforme dito anteriormente, nos propomos, ao longo deste capítulo, analisar os avanços e retrocessos do ensino de filosofia no ensino médio ao longo das últimas duas décadas: um percurso marcado por idas e vindas na valorização da disciplina.

Essa trajetória de instabilidade ganha contornos de extrema urgência quando observamos o contexto social atual, marcado pelo negacionismo científico, pela disseminação de movimentos antivacina, por discursos anti-imigratórios, racistas, homofóbicos e misóginos, e pela ascensão de governantes com tendências autoritárias. É precisamente neste cenário que reafirmar o papel crítico da filosofia torna-se imperioso. Por quê? Ora, porque a filosofia lança luz às trevas ao problematizar toda e qualquer forma de preconceito. A filosofia, por ser racional, estimula a reflexão e a criticidade, dimensões essenciais para a humanização. Refletir é pensar no já pensado, e este exercício nos permite compreender melhor a si mesmo e os outros, o que nos possibilita perceber que existem mais coisas que nos unem do que nos separam.

Para Aspis (2004, p. 309), o ensino de filosofia, enquanto experiência filosófica, pode desenvolver no aluno

O pensamento que conhece suas razões, que escolhe seus critérios, que é responsável, consciente de seus procedimentos e consequências e aberto a se corrigir. Pensamento criativo, [...], buscador de compreensão, [...]. Esse pensamento não se permite obediência à regra inquestionável do consumo automático, infundado e sem fim. Esse pensamento não se permite tornar-se ação baseada nos critérios da indústria. Ele não permite o preconceito, não se permite coisificar. É, de alguma forma, uma ferramenta de libertar-se, libertação no sentido nietzscheano, libertar-se das opiniões, das obrigações, da preguiça e do medo.

A afirmação da autora nos ajuda a entender as possíveis motivações que levaram a filosofia a ser expulsa do currículo das escolas durante o período da ditadura militar. Trata-se de uma disciplina perigosíssima para governos autoritários.

Costa e Subtil (2016, p. 30) afirmam que

o Golpe Militar no Brasil protagonizou uma série de mudanças e reformas. Em se tratando do ensino de filosofia, a partir do ano de 1964, permanece como disciplina optativa, seguindo alterações da Lei n. 4.024 (1961), continuando assim até o ano de 1971, quando foi excluída do currículo e proibida de ser ensinada nas escolas.

Segundo os autores, se faz necessário analisar o contexto político e econômico da época para a compreensão da decisão tomada pelos militares que usurparam o poder. Os autores explicam que esta retirada não se deu de forma abrupta em um primeiro momento. A saída da filosofia se deu em razão da inclusão de duas outras disciplinas, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que, na visão dos militares, já contemplaria o conteúdo filosófico. Para Costa

e Subtil (2016, p. 31), tal substituição pretendeu “aniquilar a atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequético e ideológico politicamente”.

Haviam interesses de ordem econômica e ideológica, além da influência dos Estados Unidos da América (EUA). Os militares assinaram acordos internacionais de cooperação técnica com os EUA, a serem executados por meio da Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Alves (2002, p. 37-38) afirma que a USAID assessorava o Ministério da Educação, de modo que

Os técnicos dessa agencia norte americana propuseram uma reformulação curricular dos diversos níveis de ensino escolar do Brasil, [...] visando formar quadros, ou melhor, mão-de-obra barata para preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão, especialmente das multinacionais que aqui se instalaram, reorganizaram-se os currículos escolares segundo o modelo tecnicista, sobretudo os do nível secundário, com vistas a formar indivíduos executantes de ideias apropriadas do exterior [...] neste cenário a filosofia passou a ter cada vez menos importância, seja por não servir aos objetivos tecnicistas da reforma em andamento, ou porque não se coadunava também com os objetivos ideológicos, condensados na DNSD.

A perspectiva de educação em curso visava uma formação tecnicista, logo, o aspecto enfatizado no processo de aprendizagem era instrumental e não reflexivo. Ao regime, não interessava uma massa contestatária de suas decisões, ao contrário, este se encarregou de tentar despolitizar a população.

Outro fator que justificou a escolha do modelo tecnicista de educação foi o processo de industrialização que o Brasil estava passando, somado às influências recebidas do pensamento positivista de Auguste Comte (1798-1857). Concordamos com Saviani (1996, p. 150) quando ele afirma que “a industrialização surge como uma bandeira em torno da qual se unem as diferentes forças sociais. Industrialização e afirmação nacional se confundem. Industrialismo se torna sinônimo de nacionalismo”.

Conforme podemos observar, a atmosfera política e as pressões econômicas influenciaram a desvalorização da filosofia. Com o fim da ditadura e a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), iniciaram-se intensos debates para a aprovação da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação, contando com a participação de diversos setores da sociedade, porém, a versão do projeto que garantia o retorno da filosofia no currículo de forma obrigatória não logrou êxito.

Entretanto, a versão da LDB que foi aprovada em 1996 reconheceu, em alguma medida, a importância da filosofia, como percebemos em seu Artigo 36 (Brasil, 1996, p. 18):

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

[...]

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Este dispositivo deu ensejo a uma militância engajada e atuante, formada por professores, pesquisadores e alunos, que atuaram incansavelmente para que a filosofia tivesse o seu espaço garantido no currículo. Em 1997, o deputado federal Roque Zimmermann apresentou um projeto de lei para tornar obrigatório o ensino de filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. Tal projeto teve sua aprovação no senado em 2001, mas foi vetado pelo então presidente à época, Fernando Henrique Cardoso.

Fávero et al. (2004, p. 260) nos esclarecem acerca das justificativas que foram dadas pelo ex-presidente:

os argumentos que sustentaram o veto foram basicamente dois, [...]: a) a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia implicaria incremento orçamentário impossível de ser arcado pelos estados e municípios; b) não haveria suficientes professores formados para fazer frente às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina.

No ano seguinte à apresentação do projeto de lei, em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNNEM), em que estão descritos aspectos mais delimitados que deverão ser levados em consideração pelas Secretarias Estaduais de Educação. Neste documento, é possível encontrar, por exemplo, conteúdos, metodologias e sugestões de atividades avaliativas.

No tocante ao ensino de filosofia, os PCNEM/98 garantem um capítulo para tratar dos conhecimentos da área. Neste documento, encontra-se expresso que, para além dos conhecimentos de história, geografia, sociologia e filosofia, se faz pertinente incluir às ciências humanas conhecimentos de antropologia, política, direito, economia e psicologia. Porém, não necessariamente assumindo o formato de disciplina, o que o documento sugere é que tais conhecimentos possam ser desenvolvidos em sala de aula dentro das disciplinas já constituídas por meio da interdisciplinaridade.

Sobre a disciplina de filosofia, encontramos nos PCNEM (1998, p. 44) que a “sua reinclusão curricular vem acontecendo de modo gradativo há quase duas décadas”. Essa afirmação reflete a o caráter facultativo das escolas em optar pela

inclusão da Filosofia, mas umas das problemáticas de o Estado não assumir a responsabilidade da obrigatoriedade do ensino de filosofia se dá devido à falta de incentivo na formação de professores. Ocorre que, durante esse período, o ensino de filosofia, nas escolas que resolveram aderir a sua oferta, era ministrado, via de regra, por professoras que não eram formados na área.

O ensino de filosofia só se tornou obrigatório nas escolas de ensino médio no Brasil após a publicação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Severino (2016, p. 58) justifica a presença da filosofia no currículo da seguinte forma:

A formação integral dos adolescentes no Ensino Médio é atribuição do todo do currículo. No entanto, a Filosofia tem contribuição significativa a dar para essa formação. [...] A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio justifica-se pela contribuição que é chamada a dar para o desenvolvimento intelectual do adolescente, com vistas a subsidiá-lo na ressignificação de sua experiência e na sua realização como sujeito pessoal autônomo, participante da vida da polis, como cidadão. A filosofia desempenha, solidariamente com todas as disciplinas, papel fundamental na tarefa de emancipação do ser humano, quando se tem em pauta a constituição da autonomia das pessoas.

Oliveira de Brito (2017) refere-se ao período em que o ensino de filosofia era obrigatório nas escolas públicas brasileiras como década iluminada, que teve seu período de esplendor interrompido pela Lei nº 13.415/2017, que inaugura um novo formato de ensino médio.

Um dos argumentos em defesa da nova BNCC afirmava que este currículo é uma resposta à demanda dos próprios estudantes que almejavam o desejo de escolher às disciplinas que possuem maior afinidade e que pretendem seguir carreira. A filosofia está inserida na área de ciências humanas e sociais aplicadas, porém, dada a flexibilidade do currículo, é possível ofertá-la seguindo modelo tradicional dos componentes curriculares oferecidos separadamente ou integrá-los. As redes estaduais de ensino que optassem por ofertar a formação geral básica por área de conhecimento não teria como garantir a presença do ensino de filosofia.

Nossa preocupação com relação ao formato de ensino por área de conhecimento se faz pertinente diante da análise realizada sobre os livros didáticos aprovados pelo edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2021 (PNDL), que se encontram de acordo com a nova organização dos componentes curriculares. Ao realizarmos uma análise comparativa com os livros didáticos antes e depois da reforma do ensino médio, identificamos que houve uma diluição da filosofia, ocasionando a perda do seu espaço e de sua identidade. A pulverização da filosofia

na prática representa perda de profundidade e ausência de desenvolvimento de conceitos e de contextualização histórica.

Acreditamos que, entre os maiores prejudicados, tem-se os professores e os alunos; aqueles, por terem que lecionar um conteúdo sobre o qual não tiveram a devida formação, e estes que, ao escolherem estudar apenas uma das áreas ofertadas, estão obrigatoriamente abdicando do seu direito de estudar as demais áreas. No Currículo de Referência Único do Acre, por exemplo, o professor de filosofia terá que lecionar conteúdos como meio ambiente, história do Acre, urbanismo e relações internacionais, ou seja, conteúdos que destoam completamente da sua área de formação. Outro fator a ser ponderado é que o conteúdo do livro didático não dialoga com o Currículo de Referência Único do Acre. Explico, uma vez que os conteúdos previstos no currículo são completamente distintos dos conteúdos dos livros didáticos. Logo, os livros didáticos tornam-se inutilizáveis.

Somos solidários às críticas de Oliveira e Silva (2023, p. 18), ao dissertarem que:

considerando que a atual reforma do ensino Médio se deu de maneira impositiva, através de uma medida provisória, sem levar em consideração a participação efetiva das comunidades escolares e pesquisadores da área, mas sim dos anseios e necessidades dos Institutos e Fundações empresariais da educação, são inúmeras as críticas que lhes são apresentadas pelos sujeitos das escolas-piloto acreanas. Dentre elas ganharam destaque a criação de novos componentes curriculares sem que os professores tivessem formação para assumi-los, a descontextualização dos conteúdos abordados com a realidade dos estudantes, a falta de estrutura adequada nas escolas, a redução de conteúdos importantes para a formação básica dos alunos, a intensificação do trabalho docente e a ampliação das desigualdades educacionais.

As elocubrações das autoras estão amparadas em um diagnóstico realizado com gestores, coordenadores e professores sobre a implementação do novo ensino médio em algumas escolas-piloto do estado do Acre. Nossa experiência em sala de aula vivenciada durante essa implementação corrobora as análises das pesquisadoras. Em relação ao ensino de filosofia, indubitavelmente podemos considerar que houve um retrocesso, que se manifesta, sobretudo, em razão da diluição da disciplina de filosofia, da perda de profundidade e da ausência de contextualização história e desenvolvimento dos conceitos.

Dessa forma, evidenciamos que os impactos da reforma do ensino médio, implementada de maneira verticalizada e desarticulada das realidades locais, não

recaem apenas sobre os conteúdos e práticas pedagógicas, mas sobre toda a estrutura de formação dos sujeitos escolares, especialmente professores e alunos. O caso do Currículo de Referência Único do Acre, somado à incompatibilidade dos livros didáticos e à ausência de formação específica para os novos componentes, torna ainda mais visível o desalinhamento entre política educacional e prática docente. Estes elementos convergem para o enfraquecimento do ensino de filosofia, o que, como argumentamos, resulta em retrocessos significativos para a formação crítica dos estudantes.

É a partir desse cenário que se torna pertinente comparar dois modelos que coexistem no contexto educacional brasileiro: o Ensino Médio Regular (EMR) e o Ensino Médio Integrado (EMI). A seguir, realizamos uma análise comparativa entre as modalidades, considerando as consequências da reforma sobre o EMR e a resistência institucional observada na manutenção do EMI em algumas redes, como a do Instituto Federal do Acre.

2.1 Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado: uma análise comparativa

Ao longo da história da educação brasileira, o ensino médio adotou diferentes formatos, refletindo as demandas econômicas e políticas de cada período. Os modelos regular e integrado coexistem dentro desse cenário, mas com propostas formativas distintas.

O EMR assumiu distintos parâmetros curriculares, mas, neste subcapítulo, traçamos como parâmetro de comparação com o EMI o estado atual em que se encontra o EMR após a reforma expressa na Lei nº 13.415/2017. Hall (2024, p. 2) realiza uma contextualização que nos auxilia a compreender nosso ponto de partida desta reflexão:

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

Posto isso, é necessário frisar que o posicionamento dos IFs foi fruto de amplas discussões expressas por meio de um dos documentos, objetos de nossa investigação, a saber: “Proposta do CONIF para condução do processo de reforma do ensino médio iniciado em 2013”. Segundo Laval (2019), citado por Paixão e Silva (2024), o caráter motivador das reformas educacionais de cunho neoliberal seria a chamada crise da escola, que existe tanto para progressistas, quanto para neoliberais, porém, ambos visualizam aspectos distintos desta crise. Os primeiros acusam a escola de ser excludente e reprodutora da ordem social vigente, enquanto os segundos, de ser ineficiente, descontextualizada e improdutiva.

Desse modo, as críticas deste segundo grupo apresentadas ao modelo educacional brasileiro foram ouvidas por aqueles que elaboram as leis neste país. Portanto, para Paixão e Silva (2024), a reestruturação do ensino médio, em alguma medida, pretende responder a essas críticas. A ineficiência, por exemplo, era refletida por meio dos baixos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Costa e Coutinho (2018, p. 1641) contra-argumentam esta relação de causa e efeito da seguinte forma:

Embora se possa reconhecer a necessidade de investimentos nesse nível de ensino para que se alcance os índices desejados, considera-se que atrelar o baixo desempenho do ensino médio às questões curriculares é um condicionante superficial que visa a responder a população que não está satisfeita com esses resultados. Destarte, reformar o currículo do Ensino Médio não é garantia de melhoria na qualidade da Educação Básica, pública, pois o investimento nessas instituições, sobretudo nas estaduais e municipais, não tem atendido a necessidade de ensino de qualidade por exemplo, no que se refere à melhoria de laboratórios, de salas de aula, de acervo bibliográfico, dentre outros aspectos.

Segundo Paixão e Silva (2024, p. 4), a verdadeira intencionalidade que está por detrás dessa mudança do currículo do ensino médio está diretamente relacionada às “mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo: sempre que existem mudanças nos processos de trabalho é preciso mudar também as habilidades e competências dos trabalhadores e trabalhadoras”.

Silva, Melo e Hojas (2020, p. 284), em um artigo intitulado *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e os cursos integrados pré e pós reforma do ensino médio*, buscaram “levantar evidências que denotam possíveis mudanças advindas com a publicação da Medida Provisória nº 746/2016 (depois transformada na Lei nº 13.415/2017)”. Para as autoras, a reformulação dos PPCS dos cursos de EMI do IFAC/Campus Rio Branco sofreu influência direta da Medida Provisória nº 746

de 2016 (MP nº 746/16), que posteriormente se consolidou na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

No entanto, o aspecto levantado pelas autoras para justificarem seu argumento se baseia na redução da carga horária. Para Silva, Melo e Hojas (2020, p. 284):

Em linhas gerais, podemos afirmar que a nova modelação de oferta trouxe alguns prejuízos: se antes tínhamos um curso ofertado em quatro anos e com aulas em apenas um turno (matutino), com as mudanças introduzidas na instituição, passamos a ter três anos novos cursos com aulas aos sábados e contraturnos.

As estudosas apresentam alguns desdobramentos negativos decorrentes desta redução da carga horária, mas não demonstraram a relação de causa e consequência existente entre a redução da carga horária dos cursos com a lei da reforma. Poderíamos especular, por exemplo, que a redução de quatro para três anos poderia ser uma demanda dos próprios alunos federais, que, naquele momento, reivindicavam o desejo de concluir o ensino médio no mesmo período em que os alunos das escolas estaduais.

Achamos forçoso supor que a MP nº 746/16 tenha sido objeto de relevante consideração pela comissão responsável por elaborar os novos PPCs dos referidos cursos, haja vista que os cursos de EMI de Técnico em Edificações e Informática para a Internet foram construídos e publicados antes da implementação da nova BNCC, que é o documento no qual estão definidas as habilidades e competências que se almeja desenvolver nos alunos neste contexto do novo ensino médio. Para afirmar que uma instituição aderiu ou foi influenciada pela reforma do ensino médio, seria necessário um alinhamento mínimo com alguns aspectos descritos na BNCC, o que não é o caso em questão.

Ao analisarmos os PPCs dos cursos de EMI ofertados pela IFAC/Campus Rio Branco, é possível depreender que os conteúdos das disciplinas do núcleo base a serem ministrados pelos docentes se assemelham mais aos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do que à BNCC. Uma das estratégias utilizadas pelos servidores do IFAC para não aderir à reforma, o que implicaria a desconfiguração do formato e dos preceitos da EPT, foi a recusa aos livros didáticos do PNLD. Naquele momento de discussões acerca da autonomia em relação à elaboração dos currículos dos IFs, acreditava-se que aderir aos livros didáticos acarretaria uma adesão tácita à nova BNCC.

A pesquisadora Oliveira (2022), em sua tese de doutorado em educação, ao elencar os trabalhos que versaram sobre os desdobramentos da reforma do ensino médio no Acre, identifica o trabalho de Silva, Melo e Hojas (2020), sobre o qual abordamos há pouco. Oliveira (2022, p. 41) reproduz as críticas relatadas pelas autoras sem maiores considerações. No entanto, em nossa perspectiva, estes supostos “indícios do processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC)/Campus Rio Branco” não possuem fundamento. A autora retoma o argumento utilizado pelas autoras de que a adesão à reforma se evidenciaria por meio da diminuição da carga horária.

Entretanto, não estamos convencidos de que esta redução necessariamente tenha se dado em decorrência da reforma, uma vez que não há nenhum dado descrito no artigo que explicita esta associação. Como já explicitamos, os docentes do IFAC e de outros IFs, em sua maioria, se posicionaram contrários à implementação da reformulação do ensino médio, de modo que os novos PPCs não tiveram mudanças significativas em relação aos PPCs anteriormente formulados, mantendo, portanto, sintonia em seu formato curricular desde sua criação.

Por outro lado, as mudanças causadas no EMR em razão da reforma foram significativas. Pereira (2019, p. 88), em sua dissertação *Reforma do ensino médio – lei 13.415/2017: avanços ou retrocessos na educação?*, realiza uma análise comparativa entre a LDB/96, a MP nº 746/16 e a Lei nº 13.415/17, objetivando as evidências quanto às principais mudanças ocasionadas.

A inclusão das tecnologias em cada área e das ciências sociais aplicadas vão ao encontro das novas exigências estabelecidas pela sociedade moderna, após o desenvolvimento tecnológico advindo com a industrialização e globalização. Assim, a formação dos jovens inclui os conhecimentos básicos da tecnologia e das ciências sociais para que tenham uma formação ampla, inclusiva e sejam capazes de se desenvolverem socialmente ou em qualquer área de trabalho.

Outro aspecto identificado pelo autor é o aumento progressivo da carga horária e a inclusão de itinerários formativos. Pereira (2019) observa que o aumento da carga horária não se traduz necessariamente em aumento da qualidade do ensino. Ele analisa que este aumento se concentra nos itinerários formativos, enquanto os horários destinados para formação básica foram reduzidos. Segundo Pereira (2019, p. 100), “os itinerários formativos não constituem embasamento para uma formação

ampla e muito menos para acesso ao ensino superior”. O autor segue estudando os componentes curriculares e identifica um caráter excludente quanto à língua estrangeira, pois foi retirado o caráter facultativo que era destinado à comunidade escolar. A língua estrangeira a ser estudada em caráter obrigatório é a língua inglesa, eliminando qualquer possibilidade de escolha e desconsiderando os arranjos locais.

Assim como nos detivemos ao IFAC/Campus Rio Branco para nos remetermos ao EMI, também delimitaremos nossa análise às escolas estaduais de Rio Branco para ponderarmos sobre o EMR. Para isso, iremos nos apoiar ao trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras Oliveira e Silva (2023, p. 1), que analisaram “os primeiros movimentos da implementação da reforma do ensino médio no estado do Acre” e identificaram o cunho neoliberal neste novo currículo, inclusive nas pressões realizadas para a aprovação da reforma. Também é possível depreender, a partir das parcerias estabelecidas com a Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre (SEE/AC), como o SENAI, o Instituto Natura, entre outros, a perspectiva neoliberal no processo de implementação e avaliação da política pública.

Para Oliveira e Silva (2023, p. 10),

a partir da oferta dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC's) aos estudantes das escolas-piloto, que partem do diagnóstico das profissões que estariam mais em alta no estado do Acre, sinalizando claramente não apenas a concepção de educação mercadológica que consubstancia essa reforma, mas também o projeto de formação da juventude da escola pública acreana, qual seja, uma juventude subserviente, adaptada ao status quo e tecnicamente preparada para as mais precarizadas formas de trabalho.

As autoras visualizam nas entidades privadas uma intencionalidade que tem por objetivo direcionar nossos estudantes para uma formação que esteja conectada com as demandas do mercado atual. Segundo Oliveira e Silva (2023, p. 18), o discurso do protagonismo juvenil, propalado pelo currículo em um componente designado como “Projeto de Vida”, não passa de uma falácia, pois

O protagonismo juvenil não se materializou na prática escolar das escolas-pilotos como prescrito nos documentos, haja vista que os estudantes não tiveram oportunidade de escolha na definição dos componentes curriculares eletivos, muito menos nas rotas de aprofundamento a partir de seus anseios e necessidades. Seu sentido e finalidade distanciaram-se de seu sentido original, passando a ser compreendido pelos sujeitos escolares como a participação dos estudantes em atividades práticas através de metodologias ativas e projetos sociais, o que acabou por reforçar nos jovens uma falsa sensação de total domínio sobre suas escolhas. Considerando as condições de oferta do Ensino Médio em escolas tão diversas e desiguais, essa falsa

ideia de protagonismo se mostrou um tanto perversa com as juventudes acreanas também pelo fato de retirar desses jovens o sentido político do protagonismo enquanto possibilidade de transformação de suas condições de vida e da própria sociedade.

A materialização do componente curricular Projeto de Vida no contexto pedagógico se efetivou através de “atividades práticas” com a finalidade de formar o sujeito empreendedor, apresentando forte relação com o desenvolvimento das competências socioemocionais, em especial a habilidade de ser resiliente diante dos problemas. O desenvolvimento dessas habilidades parece ser um dos focos centrais do Projeto de Vida, que aliado à redução da formação científica dos estudantes que os possibilite compreender as relações sociais de produção responsáveis pelas desigualdades, inclusive educacionais, tem como objetivo uma formação voltada para a resiliência, a empatia, a docilização dos corpos e a disciplina.

Oliveira e Silva (2023) evidenciaram a distância entre as diretrizes pedagógicas originais e sua efetivação na prática escolar, observando que o protagonismo juvenil, idealizado como meio para ampliar a autonomia dos estudantes e fortalecer sua capacidade de escolha, não se concretizou nas escolas-piloto. Os alunos não dispuseram da possibilidade de influenciar a definição dos componentes curriculares eleitos, nem de moldar as rotas de aprofundamento de acordo com suas demandas e interesses. Esta restrição implicou uma transformação do sentido proposto inicialmente, levando os sujeitos escolares a compreenderem o protagonismo como a mera participação em atividades práticas por meio de metodologias ativas e projetos sociais. Esta interpretação, ao conferir uma falsa sensação de domínio sobre as próprias escolhas, compromete o potencial político do protagonismo, restringindo-o à execução de práticas preestabelecidas em detrimento de uma reflexão crítica sobre as condições de vida e a transformação social.

Paralelamente, a implementação do componente curricular “Projeto de Vida” se materializou essencialmente por meio de atividades práticas direcionadas à formação do sujeito empreendedor. Esta abordagem enfoca o desenvolvimento de competências socioemocionais, com destaque para a resiliência, mas, ao mesmo tempo, revela uma preocupante redução da formação científica dos estudantes. A partir dessa perspectiva, o foco na resiliência, na empatia, na disciplina e na docilização dos corpos evidencia uma formação que privilegia a adaptação ao *status quo*, em vez de fomentar a capacidade de análise crítica das relações sociais de produção que geram desigualdades, inclusive no âmbito educacional.

Diante desse cenário, torna-se imperativo compensar as estratégias de implementação do protagonismo juvenil e do Projeto de Vida, a fim de que ambos possam contribuir para a emancipação dos sujeitos escolares e para a transformação

de suas condições de vida. Nesse sentido, a busca por uma integração mais consistente entre os saberes e a superação de abordagens reducionistas desponta como um caminho para a reconfiguração do ensino.

CAPÍTULO 3 - O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Qual é o lugar do ensino de filosofia no Ensino Médio Integrado (EMI)? Seria o mesmo do Ensino Médio Regular (EMR), ou possui alguma especificidade que o distingue? Se existem diferenças, sob quais aspectos elas residem? Seria quanto ao conteúdo, à abordagem metodológica, ou aos objetivos? Estes são alguns questionamentos que serviram como ponto de partida de nossa reflexão neste capítulo. Longe de qualquer pretensão para alcançar respostas perenes ou absolutas, nossa singela contribuição se limita a ponderar acerca dos desafios e das possibilidades para superá-los, que conseguimos vislumbrar a partir da bibliografia encontrada e da nossa experiência cotidiana no chão da escola.

Analizamos as especificidades inerentes ao ensino de filosofia no contexto do EMI, diagnosticando desafios e sugerindo algumas possibilidades de enfrentamento desses desafios. Para este intento, estruturamos o texto em dois subcapítulos, sendo o primeiro “Desafios teóricos e práticos no Ensino Médio Integrado”, o segundo “O contexto do Instituto Federal do Acre” e o terceiro “O materialismo histórico-dialético como referencial filosófico para a prática pedagógica”.

3.1 Desafios teóricos e práticos no Ensino Médio Integrado

Para compreendermos o papel do ensino de filosofia no contexto do EMI, julgamos pertinente mapear as produções acadêmicas acerca deste tema. Entre os repositórios disponíveis para este levantamento, escolhemos como mais sensato e pertinente o Observatório do ProfEPT, razão de nossa escolha.

O estado da arte buscou identificar produções acadêmicas que abordam o ensino de filosofia no EMI, utilizando como fontes dissertações defendidas entre 2020 e 2021, disponíveis no Observatório do ProfEPT:

Quadro 1. Trabalhos identificados no Observatório Nacional do ProfEPT

Ano	DISSERTAÇÕES	Autor
2020	O debate da filosofia crítica da tecnologia no ensino médio integrado profissional através de uma sequência didática	Aloisio Ribeiro Caminha Neto

2021	Filosofia e ensino médio integrado no campus Óbidos do instituto federal do Pará: uma relação pautada na formação humana integral	Erika Viana de Sena
2021	Que a política esteja com você: o ensino de filosofia a partir da saga star wars em cursos do ensino médio integrado ao técnico do instituto federal do acre	Maria Lionilde Araújo da Silva
2021	Cinema e filosofia no ensino médio integrado à educação profissional: promoção da formação humana integral	Rodrigo Magarinus
2021	O ensino de filosofia na educação profissional e tecnológica: produção de uma história em quadrinhos para o ensino de lógica	Daniel Oliveira da Silva

Fonte: Observatório do ProfEPT, 2024

O ensino de filosofia no EMI tem sido amplamente debatido no contexto da EPT. A partir de pesquisas que analisam tanto o impacto das reformas curriculares, quanto o emprego de metodologias e tecnologias inovadoras, é possível compreender os desafios e as possibilidades para a eficácia da implementação da disciplina.

O presente estado da arte integra estudos que, embora abordem temas diversos, desde o contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) até o uso de recursos culturais, como a saga *Star Wars* e a produção de histórias em quadrinhos, convergem na reflexão sobre o papel da filosofia no EMI e na busca de uma formação crítica e integral.

Silva (2021) destaca que, historicamente, a filosofia desempenha um papel crucial na formação do pensamento crítico e na promoção da cidadania. Entretanto, a adoção de modelos tecnicistas no âmbito da EPT, sobretudo após as reformas curriculares impostas por medidas como a Lei nº 13.415/2017, tem contribuído para a diluição dos conteúdos filosóficos. Esta tendência compromete não apenas a profundidade da abordagem pedagógica, mas também a formação integral dos estudantes, restringindo o desenvolvimento de uma postura reflexiva e autônoma. Em suma, há uma necessidade premente de repensar as estratégias educacionais para resgatar e ampliar o espaço da filosofia no EMI.

Sena (2021) enfatiza que o ensino de filosofia no EMI, especialmente no Campus Óbidos do Instituto Federal do Pará, deve estar alinhado com a formação humana integral e omnilateral. Seu estudo problematiza a influência do modelo tecnicista na formação dos estudantes e propõe alternativas metodológicas para garantir que a filosofia continue cumprindo seu papel na construção de sujeitos críticos e socialmente engajados.

A incorporação de metodologias inovadoras e de recursos tecnológicos tem se mostrado uma estratégia promissora para revitalizar o ensino de filosofia no EMI. Oliveira (2021) propõe a utilização de histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino de lógica e, por extensão, para a disseminação de conceitos filosóficos. Ao integrar narrativa visual e textual, esta abordagem torna os conceitos mais acessíveis e estimula o engajamento dos estudantes, contribuindo para uma formação interdisciplinar que valoriza a reflexão crítica e a criatividade.

Neto (2021) discute o ensino de filosofia a partir da perspectiva crítica da tecnologia, evidenciando a necessidade de preparar os estudantes para uma compreensão mais ampla dos impactos das inovações tecnológicas na sociedade. Sua pesquisa propõe uma sequência didática que permite aos alunos problematizarem os avanços tecnológicos não apenas sob uma ótica instrumental, mas também a partir de uma reflexão ética e filosófica mais profunda.

Silva (2021) propõe uma abordagem inovadora ao utilizar a saga *Star Wars* como elemento mediador para a discussão de temas políticos e éticos no ensino de filosofia. Fundamentada na pedagogia freiriana, esta pesquisa evidencia que a incorporação de elementos da cultura pop pode aproximar os conteúdos filosóficos da realidade dos estudantes, tornando o ensino mais dinâmico e alinhado aos seus interesses. Esta estratégia reforça o potencial da filosofia para atuar como ferramenta de formação cidadã e emancipadora.

Magarinos (2021) investiga o uso do cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de filosofia no EMI. Seu estudo dialoga com a perspectiva de Deleuze sobre a relação entre filosofia, ciência e arte, demonstrando como o cinema pode ser um instrumento poderoso para a reflexão crítica e para a promoção de uma formação mais ampla e humanizadora.

As reformas curriculares dos últimos anos, em especial aquelas associadas à Lei nº 13.415/2017, intensificaram um paradigma tecnicista na EPT, que privilegia a formação de competências específicas para o mercado de trabalho em detrimento do

desenvolvimento do pensamento crítico. Oliveira (2021) e Silva (2021) apontam que esta orientação resulta na diluição dos conteúdos filosóficos e na marginalização da disciplina, comprometendo a capacidade dos estudantes de desenvolverem uma postura reflexiva e autônoma. Em outras palavras, o modelo atual, ao enfatizar a eficiência técnica, fragiliza a formação integral dos jovens, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam uma educação mais humanizadora e crítica.

A análise integrada dos estudos revisados salienta a complexidade e os desafios do ensino de filosofia no EMI. As abordagens que exploram a produção de histórias em quadrinhos, a filosofia Crítica da Tecnologia e a integração do cinema e da cultura pop demonstram caminhos promissores para superar o modelo tecnicista e resgatar o espaço crítico da disciplina. A convergência destas perspectivas reforça a necessidade de uma prática pedagógica que, aliada à inovação metodológica, possibilite uma formação integral e emancipadora, apta a enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Diante desse panorama geral sobre os desafios e perspectivas do ensino de filosofia no EMI, é pertinente analisar mais de perto como esta realidade se manifesta no contexto do Instituto Federal do Acre (IFAC), lócus desta investigação.

3.2 O contexto do Instituto Federal do Acre

Como já anunciamos anteriormente, nossa pesquisa dialoga com a realidade vivenciada no chão da escola, portanto, nos reportaremos tanto as nossas práticas pedagógicas, quanto ao ambiente escolar onde essas práticas ocorrem. Nesse sentido, se faz necessário frisar que o lócus de investigação desta pesquisa se deu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC).

De acordo com o próprio site institucional (2021), o IFAC é uma “instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. A Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT). Pacheco et al. (2011, p. 94) afirmam que “a lei estabelece uma estrutura multicampi, reafirmando a vocação regional dos Institutos Federais e dotando os campi de um grau de autonomia mais ampla do que aquela gozada por seus congêneres das universidades”.

Para Daros (2023, p. 7), o processo de expansão da RFEPC

Trouxe diretrizes bem demarcadas no que tange ao desenvolvimento socioeconômico regional dos territórios. Foram escolhidos municípios que sediarão os novos campi dos IFs, organizados em fases da expansão, que tinham alguns critérios como: ausência de instituições federais de ensino na região, localidades distantes dos grandes centros de formação do país, áreas de periferia das regiões metropolitanas, construção dos novos campi e cursos de acordo com os arranjos produtivos locais das regiões, dentre outros (MEC/SETEC apud TCU, 2012). Tais escolhas técnicas e políticas contribuíram para que os IFs se fizessem presentes em todo o território nacional, até mesmo em localidades onde não havia instituições federais.

O IFAC possui 14 anos de existência e atualmente conta com seis campi e previsão de expansão de mais um campus na cidade de Feijó. Nossa pesquisa se deu no campus Rio Branco em razão da facilidade de acesso e da abertura concedida pela direção local. O IFAC/campus Rio Branco oferta para a comunidade três Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Informática para Internet, Edificações e Redes de Computadores. Cada um desses cursos possui um PPC, onde está descrito de maneira detalhada a matriz curricular.

A professora Silva (2021) realizou uma análise sobre os diferentes PPCs desses três cursos acima citados e explicita a forma de organização e a distribuição da carga horária. No tocante à organização curricular, as disciplinas pertencem a um determinado núcleo específico. Segundo a autora, são ao todo três núcleos, a saber: básico, politécnico e tecnológico. No núcleo básico, encontramos as mesmas disciplinas ofertadas para o EMR, que estão inseridas nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências naturais. Já no núcleo tecnológico, encontramos as disciplinas técnicas que fazem parte da especificidade de cada curso. Enquanto o núcleo politécnico abriga as disciplinas que seriam responsáveis por fazer um elo entre o núcleo básico e o núcleo tecnológico.

Silva (2021) observa que os PPCs de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática para Internet e Rede de Computadores se destacam do curso de Edificação em razão da disciplina de filosofia se fazer presente no núcleo politécnico. Para a autora, esta disciplina deveria estar presente no núcleo básico, pois se tornou obrigatória na Educação Básica após muitos embates e pressões sociais. Este deslocamento no currículo destes dois cursos negligencia uma história de luta que foi travada durante muitos anos para que a filosofia tivesse seu espaço garantido no currículo da Educação Básica brasileira. Apenas o Curso Técnico

Integrado ao Ensino Médio em Edificações mantém de forma adequada a presença do componente curricular de filosofia no seu devido lugar que é o núcleo básico.

Por outro lado, Silva (2021, p. 62) observa que a “filosofia [...] possui alto potencial pedagógico para integração entre área básica e tecnológica”, podendo justificar sua presença no núcleo politécnico. Porém, o problema por ela identificado é que esta integração não está prevista no PPC. O núcleo básico é comum a todos os cursos, portanto, é presumível que as ementas das disciplinas sejam as mesmas. No entanto, Silva (2021, p. 64) considera que não é razoável que no núcleo politécnico ocorra o mesmo, conforme acontece nestes três PPCs, pois, ao fazê-lo, “desconsidera-se as especificidades de cada curso e eixo tecnológico”.

A autora também observa que, para a 1ª série dos três cursos, os conteúdos de filosofia foram escolhidos seguindo uma abordagem histórica, mas, na 2ª série, seguem outra abordagem, a temática. Em sua dissertação “*Que a política esteja com você: O ensino de filosofia a partir da saga Star Wars*”, em cursos do EMI ao técnico do Instituto Federal do Acre, Silva (2021) entrevistou o coordenador do EMI para obter informações sobre as lacunas existentes quanto à ausência de disciplinas para integração nos cursos de Rede de Computadores e Informática para a internet, e a resposta obtida foi que, à época da elaboração dos PPCs, os professores ainda se encontravam muito imaturos.

Ela também questionou o coordenador sobre a repetição do mesmo ementário em todos os cursos, e a resposta obtida foi que a comissão responsável pela elaboração do PPC não realizou as devidas discussões entre as áreas e que a percepção dessa comissão era de que professores responsáveis pela regência das disciplinas não queriam que houvesse mudanças na forma como já estavam atuando, então, o caminho mais conveniente seria a reprodução dos conteúdos de filosofia.

Silva (2021), com o objetivo de realizar uma análise comparativa, se deteve em outros PPCs de diferentes instituições, como Instituto Federal do Tocantins (IFTO)/Campus Porto Nacional (IFTO, 2015), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)/Campus Serra (IFRS, 2018), Instituto Federal do Mato Grosso do Sul/Campus Navaraí (IFMS, 2019), Instituto Federal Baiano (IFBAIANO)/Campus Guanambi (IFBAIANO, 2016) e Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)/Campus Bento Gonçalves (IFRS, 2018). E, em seu estudo, escolheu o curso de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática para Internet para traçar o parâmetro, chegando à seguinte conclusão:

- a) a disciplina configura-se no núcleo básico em todos os PPCs analisados;
- b) os ementários são diversos, porém, em todos eles, lógica e filosofia da ciência estão presentes, apontando uma possível integração entre a disciplina enquanto área básica e a área técnica, o mesmo não ocorre no componente ofertado no IFAC campus Rio Branco; c) a carga horária da disciplina ofertada em outros IFs é superior a ofertada no IFAC Campus Rio Branco (IFTO, 2015; IFES, 2016; IFBAIANO, 2016; IFRS, 2018; IFMS, 2019).

No que se refere ao lugar que a filosofia ocupa no currículo do EMI dos cursos ofertados no IFAC/Campus Rio Branco, os desafios que verificamos, a partir das análises realizadas por Silva (2021), são os seguintes: aumento da carga horária, integralização da disciplina de filosofia com as demais áreas técnicas do curso, remanejamento da disciplina para o núcleo básico, atualização/adequação dos conteúdos, revisão da abordagem metodológica e cumprimento da proposta de interdisciplinaridade.

Notadamente, reconhecemos a possibilidade da existência de outros desafios igualmente importantes para serem mencionados, porém, iremos nos deter aos desafios acima mencionados. Outro problema diagnosticado que não envolve diretamente a disciplina de filosofia, mas que nos ajudar a entender a raiz dessa problemática, encontra-se em uma das falas relatadas na entrevista: os professores, à época da construção do PPC, eram imaturos. Essa imaturidade que o coordenador atribuiu à comissão responsável pela elaboração do PPC, em nossa perspectiva, trata-se, na verdade, do desconhecimento ou do pouco conhecimento em relação às bases conceituais para a EPT.

Seria pertinente, portanto, nos determos ao seguinte questionamento: qual é a concepção de currículo integrado no contexto da EPT? Ramos (2010, p. 52) responde: “o currículo integrado do ensino médio técnico visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação”.

Porém, se faz pertinente a compreensão de outra categoria: integrado. Segundo Ciavatta (2005, p. 84), citada por Ramos (2010, p. 52):

Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, na múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação profissional se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...] Significa que buscamos enfocar o trabalho

como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Com base em nossa investigação, é possível dizer que a disciplina de filosofia, tal como se encontra presente no currículo dos cursos de EMI ofertados pelo IFAC/Campus Rio Branco, está longe da concepção de integralidade apresentada por ambas as autoras mencionadas. Para que o ensino de filosofia no EMI se aproxime desta concepção de currículo integrado, será necessário assumir uma abordagem crítica que não implica, necessariamente, a seleção de determinados conteúdos, mas que repercute na escolha de um método de ensino.

Analisamos agora o ementário de filosofia à luz desta proposta de superação da concepção fragmentada de formação para o trabalho, expressa na dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. Tomaremos como exemplo de nossa reflexão o Curso de EMI de Técnico em Rede de Computadores. No referido curso, o conteúdo previsto para ser ministrado na 1ª série engloba os 2.500 anos de história da filosofia, ou seja, da história antiga até a história contemporânea. Sabe-se que é humanamente impossível realizar essa tarefa ao longo de um ano letivo e, em nossa opinião, não deveria nem ser desejável.

No tocante às áreas de integração, constam as disciplinas de história e sociologia e, como sugestão de temas a serem abordados, respectivamente: o pensamento moderno e contemporâneo, bem como o processo de industrialização e as mudanças comportamentais decorrentes. Consideramos previsível e pouco desafiador este conteúdo, pois dialogar com disciplinas da mesma área de conhecimento é que já se faz no EMR. A proposta de integração, ou até mesmo a ideia de interdisciplinaridade, não pode ser interpretada como mera junção de disciplinas que já possuem afinidades.

O desafio que precisa ser enfrentado é o diálogo com o diferente, de modo que, em meio às diferenças, seja possível a construção de pontes que apontem um caminho de travessia rumo à emancipação dos sujeitos participantes deste processo. Tomando este caso concreto, Silva (2021) propõe uma maior ênfase nas áreas da lógica e da filosofia da ciência, haja vista que uma das disciplinas prevista, por exemplo, no núcleo tecnológico, é lógica de programação. É sem sombra de dúvidas uma possibilidade lúcida que, inclusive, encontra ressonância em outros IFs.

Com o objetivo de somar algumas contribuições junto à professora, também apresentamos como possibilidade de conteúdo a ser trabalhado: o impacto das redes sociais no cotidiano. O núcleo tecnológico possui disciplinas como: princípios de redes, infraestrutura de redes, serviços de rede, entre outras. Uma reflexão sobre o conceito de rede, sob outra perspectiva, em diálogo com o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss e o sociólogo espanhol Manuel Castells, parece-nos uma alternativa viável de integralidade. Além disso, o conteúdo em questão é atual, próximo da realidade de nossos alunos e interdisciplinar.

Considerando as possibilidades de abordagem interdisciplinar no ensino de filosofia no IFAC, é necessário também discutir a perspectiva filosófica que deve orientar este ensino. Para tanto, a adoção do materialismo histórico-dialético como referencial teórico se apresenta como um caminho capaz de garantir a coerência entre os objetivos da EPT e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

3.3 O materialismo histórico-dialético como referencial filosófico para a prática pedagógica

O componente de filosofia fará jus à formação integral pretendida se o ensino dessa disciplina assumir como perspectiva de interpretação da realidade o materialismo histórico-dialético. Se não houver um entendimento bem definido sobre a finalidade do ensino de filosofia, é possível que se professe a filosofia em sala de aula como se fosse uma religião, que se ensine de maneira antifilosófica ou que se reafirme valores, ideologias, posições diametralmente opostas às bases fundantes da EPT.

Assumir o materialismo histórico-dialético como referencial teórico não é apenas uma escolha metodológica, mas uma posição ontológica, epistemológica e política diante da realidade e da educação. Na presente pesquisa, esta perspectiva fundamenta tanto a análise crítica do currículo fragmentado, quanto a proposta de um ensino de filosofia com função integradora, reflexiva e transformadora.

Para Marx e Engels (2007, p. 27), o ponto de partida da compreensão do mundo não é a consciência, mas a vida material. “A produção da vida, tanto da própria vida através do trabalho como da vida alheia através da reprodução, aparece assim como uma relação imediatamente natural e uma relação histórica”. O conhecimento, nesse

sentido, não se constrói em abstrações isoladas, mas é produto das condições concretas, das práticas sociais e das contradições que emergem da luta de classes.

Esta compreensão rompe com a concepção idealista de educação como transmissão de ideias universais ou valores abstratos. A escola, para o materialismo histórico-dialético, é um espaço de disputa ideológica, em que o conhecimento não é neutro, mas mediado pelas relações sociais de produção. Como resume Saviani (2008), educar é sempre uma prática social historicamente situada, vinculada à reprodução ou à superação das condições sociais existentes.

Porém, é necessário frisar que o materialismo histórico-dialético é uma visão científica do mundo, e não uma exclusividade da dimensão política-ideológica. Sobre esse aspecto, Bazarian (1985, p. 68) esclarece que:

O materialismo dialético de hoje é obra coletiva de muitos cientistas e filósofos marxistas e não-marxistas. Em consequência disso, ela pode fornecer a todos os homens, de qualquer classe ou especialidade, um método e uma teoria científica que lhes permita conhecer as leis mais gerais da natureza, do homem, da sociedade e do pensamento, conhecimento esse indispensável para transformar as coisas. [...] A filosofia do materialismo dialético não está de maneira alguma exclusiva e organicamente ligada ao socialismo e ao comunismo – como pretendem os marxistas. [...] O que é certo, e fartamente comprovado pela História, é que as classes progressistas, interessadas no desenvolvimento das ciências e da sociedade, professam, em geral, uma concepção científica, vale dizer materialista e ateísta do mundo, enquanto que as classes reacionárias, não interessadas nesse desenvolvimento, adotam, em geral, uma concepção anticientífica, vale dizer, idealista e fideísta do mundo.

Remetemo-nos a esta concepção de Bazarian (1985) porque acreditamos que se faz mister superar a dicotomia entre teoria e prática e enfrentar a alienação curricular que mantém a disciplina distante da realidade dos estudantes, especialmente na EPT. Em vez de tratar os conteúdos filosóficos como um fim em si mesmos, é preciso compreendê-los como mediações para a leitura crítica do mundo. Segundo Marx (2001, p. 169), “a essência humana não é algo abstrato e isolado. Ela é o conjunto das relações sociais”, acarretando o fato de que o ensino de filosofia deve partir das contradições reais que os sujeitos vivenciam no trabalho, na técnica, na cultura e na política. Na prática, isso significa, entre outras coisas, aderir uma cosmovisão de mundo contra-hegemônica comprometida com a transformação da realidade.

Por que transformar a realidade? Porque, para muitos, ela é desigual, injusta e cruel, e é por meio da educação que acreditamos ser possível minimizar as mazelas

sociais. A filosofia, nesse contexto, é, portanto, uma filosofia da práxis que deve fornecer os subsídios teóricos para identificar as raízes desses males. O processo educativo filosófico não se encerra na identificação do problema, pois esta constitui-se na etapa inicial deste processo. Tal perspectiva filosófica pressupõe mobilizar nossos alunos para que eles intervenham em suas realidades como cidadãos ativos.

Ao trabalhar com categorias como totalidade, mediação, historicidade e práxis, o materialismo histórico-dialético contribui para a formação omnilateral: aquela que integra o desenvolvimento intelectual, técnico e ético dos sujeitos. Como observa Frigotto (2005), a formação omnilateral só é possível quando o trabalho educativo é orientado por uma concepção de mundo crítica, que reconhece as determinações sociais da vida e aposta na transformação histórica.

Por isso, nesta pesquisa, a adoção do materialismo histórico-dialético como fundamento não se limita à análise teórica, uma vez que ela se traduz também na proposta pedagógica construída, que busca articular os saberes técnicos e filosóficos a partir da realidade vivida dos estudantes. Inspirados em Kosik (1976), defendemos que educar filosoficamente, sob uma perspectiva dialética, é desvelar a aparência dos fenômenos, romper com o senso comum e atingir a “totalidade concreta”, ou seja, a realidade tal como é vivida, contraditória e mutável.

Trata-se, portanto, de fazer do ensino de filosofia uma mediação crítica entre o estudante e o mundo, entre o saber técnico e a consciência política, entre o presente e a possibilidade de um futuro diferente. Esta é a aposta teórica e pedagógica que orienta esta dissertação.

CAPÍTULO 4 - FILOSOFIA E INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade sempre esteve presente na filosofia desde seus primórdios. No mundo grego, a busca pelo conhecimento não era fragmentada; os primeiros filósofos procuravam compreender a totalidade da realidade, articulando saberes diversos. Aristóteles, por exemplo, sistematizou áreas do conhecimento, mas sem perder a concepção de uma unidade entre os saberes. No contexto contemporâneo, em especial na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a interdisciplinaridade tem se tornado uma exigência curricular, sendo fundamental compreender seus fundamentos e aplicações no EMI.

Diante disso, neste capítulo, exploramos a vocação interdisciplinar da filosofia e seu potencial para um ensino integrado. Para tanto, iniciamos com uma abordagem conceitual da interdisciplinaridade, diferenciando-a da transdisciplinaridade, tomando como referência os teóricos Ivani Fazenda (2002, 2008) e Edgar Morin (2008). Este esclarecimento é fundamental para justificar a escolha da interdisciplinaridade como eixo estruturante desta pesquisa. Além disso, discutimos a pertinência da interdisciplinaridade no currículo da EPT, articulando-a às diretrizes educacionais e às demandas formativas dos institutos federais.

Em seguida, apresentamos uma proposta de ensino de filosofia interdisciplinar no EMI, fundamentada em um levantamento do estado da arte realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram analisadas dissertações e teses que exploram experiências interdisciplinares no ensino de filosofia, evidenciando caminhos metodológicos possíveis. A seleção desses trabalhos foi baseada na presença explícita da interdisciplinaridade no ensino de filosofia e na relevância dos enfoques adotados para a prática docente no EMI.

A análise dessas pesquisas revelou que, embora haja um reconhecimento da importância da interdisciplinaridade, sua implementação prática enfrenta desafios significativos, como a fragmentação curricular e a falta de formação docente adequada. No entanto, os trabalhos analisados também evidenciam abordagens bem-sucedidas que podem servir de referência para o ensino de filosofia no EMI, especialmente aquelas que dialogam com outras áreas do conhecimento, como ciências naturais, literatura, arte e música.

Assim, ao longo deste capítulo, buscamos demonstrar que a filosofia, por sua própria natureza, possui um potencial intrínseco para o diálogo interdisciplinar e que

esta característica pode ser explorada para fortalecer um ensino mais integrado e contextualizado no EMI. Com base nessa perspectiva, argumentamos que um ensino de filosofia interdisciplinar não apenas resgata o sentido original da filosofia como saber articulador, mas também contribui para a formação crítica e autônoma dos estudantes, possibilitando-lhes uma compreensão mais ampla e significativa da realidade.

4.1 Fundamentos da interdisciplinaridade no ensino de filosofia

Neste subcapítulo, pretendemos sustentar a tese de que a interdisciplinaridade está presente na filosofia desde o seu nascimento. Nesse sentido, nossa proposta de um ensino de filosofia interdisciplinar no EMI significa, em alguma medida, um retorno da disciplina às suas origens. A interdisciplinaridade, conforme propõe Fazenda (2008, p. 19), constitui uma superação das fronteiras disciplinares pela via do diálogo epistemológico e metodológico entre campos do saber. Para a autora, “interdisciplinaridade é atitude diante do conhecimento, uma atitude ética de abertura e escuta ao outro saber”. Esta abordagem implica repensar as estruturas curriculares tradicionais e reconhecer a interdependência entre os saberes.

Já Morin (2008, p. 66) argumenta que a compartimentalização do conhecimento impede a compreensão dos problemas complexos da realidade. Sua proposta de “pensamento complexo” sustenta que a interdisciplinaridade é uma necessidade epistemológica, logo, “é preciso contextualizar o conhecimento e articular os saberes fragmentados”.

Contudo, não se pode confundir interdisciplinaridade com transdisciplinaridade. Nicolescu (1999) define esta como uma abordagem que transcende as disciplinas, acarretando um nível de realidade superior à lógica clássica e exigindo uma nova linguagem científica. A opção por uma perspectiva interdisciplinar, dessa maneira, é metodológica e pedagógica, mais aderente às diretrizes da EPT e aos limites institucionais atuais.

4.2 A filosofia como eixo integrador: fundamentos críticos e potencialidades formativas

A proposta de compreender a filosofia como eixo integrador no EMI demanda mais do que uma abordagem interdisciplinar pontual, exigindo uma (re)conceitualização do papel formativo da disciplina na totalidade curricular. Trata-se de superar a visão da filosofia como mero apêndice teórico ou disciplinar e afirmá-la como elemento central na articulação entre os saberes técnicos, científicos e humanos.

Esta centralidade decorre do potencial da filosofia de promover a reflexão crítica, a problematização dos conteúdos e a compreensão das múltiplas determinações da realidade. Libâneo (2012, p. 55) afirma que “a filosofia, como disciplina, tem por finalidade contribuir para a formação da consciência crítica, para o exercício da cidadania e para a compreensão das condições históricas da existência humana”. Isso se alinha à concepção de formação omnilateral desenvolvida por Marx e retomada por autores como Frigotto (2005) e Ciavatta (2005), que defendem uma educação que integre as dimensões intelectual, técnica e ética da formação humana.

Segundo Frigotto (2005), a formação omnilateral deve possibilitar aos estudantes o domínio não apenas dos conteúdos técnicos, mas também da capacidade crítica e criativa de compreender e transformar a realidade. Esta formação integral só se efetiva, na perspectiva da EPT, quando há diálogo entre os saberes científicos e os saberes do trabalho, mediados por categorias filosóficas como ética, historicidade, liberdade e ideologia.

Ao ocupar o papel de mediação e problematização, a filosofia pode atuar como articuladora dos núcleos básico, tecnológico e politécnico previstos nos PPCs dos IFs. Para isso, é necessário ir além de uma interdisciplinaridade formal, aquela que apenas justapõe temas comuns entre disciplinas, e caminhar para uma integração orgânica dos saberes, em que a filosofia contribua para ressignificar os conteúdos técnicos e ampliar a compreensão dos fenômenos sociais e científicos.

No contexto do EMI, a presença da filosofia como eixo integrador também exige práticas pedagógicas inovadoras, que articulem teoria e prática e mobilizem os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento. É nesse sentido que o materialismo histórico-dialético, adotado como referencial teórico nesta pesquisa, revela-se uma ferramenta potente.

Segundo Saviani (2008), a pedagogia histórico-crítica pressupõe que a prática educativa não deve apenas adaptar o indivíduo à sociedade, mas capacitá-lo para transformá-la com base em uma compreensão crítica da realidade.

Contudo, é necessário destacar que a maior parte dos cursos de EMI mantém a filosofia desconectada da área técnica, o que inviabiliza sua potência integradora. Arroyo (2012, p. 71) defende que “a fragmentação curricular é uma expressão da fragmentação social, e superá-la requer uma práxis pedagógica comprometida com a totalidade da formação humana”

Reconhecer, pois, a filosofia como eixo integrador no EMI não é apenas uma escolha didática, mas uma tomada de posição pedagógica e política em favor de uma educação crítica, emancipadora e integral. Esta é a direção que norteia a proposta pedagógica apresentada nesta dissertação.

No capítulo terciário a seguir, realizamos uma análise do estado da arte conduzida com base em dissertações e teses da BDTD, evidenciando experiências interdisciplinares no ensino de filosofia. A seleção priorizou trabalhos com enfoques metodológicos inovadores e articulação explícita entre filosofia e outras áreas do conhecimento.

4.2.1 Mapeamento de experiências interdisciplinares no ensino de filosofia

Para o referencial teórico deste capítulo, realizamos um levantamento do estado da arte com o intuito de obter uma visão clara e atualizada das tendências e descobertas disponíveis na BDTD acerca da interdisciplinaridade no ensino de filosofia. A pesquisa utilizou os descritores “interdisciplinaridade e ensino de filosofia”, resultando inicialmente em 184 dissertações e 56 teses (totalizando 240 trabalhos), dos quais sete foram excluídos por duplicidade. Aplicamos ainda o filtro “trabalhos em língua portuguesa”, o que deixou 233 registros. A partir deste conjunto, selecionamos sete dissertações que, pelo título, evidenciavam o caráter interdisciplinar ou dialógico da filosofia (ou do ensino de filosofia) com outras áreas do conhecimento. A seguir, apresenta-se um quadro sintetizado com os dados básicos destes trabalhos:

Quadro 2. Trabalhos identificados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Título	Autores	Ano	Tipo	Instituição/ Programa
O agir comunicativo de Habermas e o ensino de	Silva, Patrícia	2011	Dissertação	PPGEA/URRJ

informática: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar no Instituto Federal do Rio Grande do Sul/Campus Sertão	Nascimento da			
A relação interdisciplinar entre física e filosofia no terceiro ano do ensino médio em uma escola pública na cidade de Manaus	Carmo, Wanilce do Socorro Pimentel do	2016	Dissertação	PPGECA/UEAM
A construção de conceitos sobre a pequenez humana: astronomia em aulas de filosofia no ensino médio	Nascimento, Carlos Alexandre do	2017	Dissertação	PPGE/UFSCar
O ensino de filosofia em perspectiva interdisciplinar no complexo integrado de educação em Itamaraju, BA	Lima, Ademício Ferreira	2017	Dissertação	PPGEEB/UFES
Contextos - a reflexão filosófica no diálogo com o mundo: arte, cultura e ciência	Lima, Edilson Vilaço de	2019	Dissertação	PROF-FILO/UFMA
O ensino da filosofia no 6º ano do ensino fundamental: Uma experiência de ensino interdisciplinar na unidade integrada Juscelino Kubitschek do povoado	Machado, Francisco das Chagas Galeno	2020	Dissertação	PROF-FILO/UFMA

Mamorana - São Bernardo/MA				
A filosofia e música: uma metodologia interdisciplinar no contexto de uma escola pública maranhense	Páscoa Filho, João Ferreira da	2021	Dissertação	PPGGEEB/UFMA

Fonte: BDTD, 2024

Estes trabalhos, que abrangem o período de 2011 a 2021, demonstram um interesse crescente na discussão sobre a interdisciplinaridade, especialmente na Universidade Federal do Maranhão, em que foram identificadas três dissertações, duas delas oriundas do Programa de Pós-Graduação em Rede – Mestrado Profissional em Filosofia.

Antes de aprofundarmos a análise dos estudos, é importante definir os termos que fundamentam esta discussão. A interdisciplinaridade consiste na integração de conteúdos, métodos e abordagens de diferentes áreas do saber, enquanto a transdisciplinaridade propõe uma síntese que transcende as fronteiras disciplinares, buscando uma compreensão mais holística e contextualizada dos fenômenos. Tais definições, como abordadas por Ivani Fazenda (2008), fundamentam grande parte das pesquisas analisadas.

Na dissertação de Silva (2011) foi discutido não apenas o conceito de interdisciplinaridade, mas também de transdisciplinaridade. Em sua introdução, esclarece a delimitação de seu objeto de pesquisa que está centrado no contexto Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/Campus Sertão, compartilhando os percalços que a levaram a mudar o foco inicialmente previsto. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada que propõe a integração prática entre as disciplinas tanto do ensino médio, como do técnico no referido campus. Silva (2011) destaca a utilização da internet como ferramenta facilitadora de diálogo para escolha do tema transversal a ser discutido entre as várias áreas e se fundamenta a partir da teoria do agir comunicativo de Habermas. No entanto, os aspectos mais relevantes encontram-se no primeiro capítulo da dissertação, que trata da abordagem conceitual da interdisciplinaridade ao se basear em Ivani Fazenda.

A segunda dissertação analisada trata da relação interdisciplinar entre física e filosofia em uma escola de ensino médio da rede pública da cidade de Manaus. Carmo (2016) também realizou pesquisa de campo com entrevista semiestruturada, observação e questionário, envolvendo professores de física, filosofia e alunos da 3ª série do ensino médio, se fundamentando em Japiassu e Fazenda.

Carmo (2016) viu-se diante de uma realidade presente em inúmeras instituições de ensino de todo o Brasil que é a previsão legal da interdisciplinaridade em contraste com a pouca ou nenhuma implementação prática. Para além das reflexões sobre a interdisciplinaridade contidas no primeiro capítulo, também nos interessa as ponderações acerca das entrevistas com os professores de física e filosofia e as observações das aulas ministradas com o intuito de estabelecer pontos de convergência.

A terceira dissertação propõe um diálogo da astronomia com a filosofia, o que nos remete ao trabalho anteriormente mencionado, uma vez alguns conteúdos da astronomia são estudados na disciplina de física. No entanto, Nascimento (2017) discute, em seu trabalho, que a astronomia possa ser trabalhada nas aulas de filosofia. O pesquisador-professor organizou um planejamento para ministrar sete aulas em uma classe da 1ª série do ensino médio de uma determinada escola pública com o intuito de sustentar a hipótese de que é possível conciliar astronomia com filosofia, promovendo, portanto, a tão desejada interdisciplinaridade.

Na sequência, Lima, A. F. (2017), em sua dissertação, propôs investigar os desafios e perspectivas metodológicos do ensino de filosofia à luz da interdisciplinaridade no contexto escolar do Complexo Integrado de Educação de Itamaraju. Assim como os demais trabalhos acadêmicos analisados, este também se constitui de uma pesquisa bibliográfica e de campo, se valendo de observações de aulas práticas, rodas de conversas, entrevistas e questionário semiestruturado. No tocante aos aspectos concernentes à interdisciplinaridade, cabe destacar que mais uma vez Fazenda é mencionada, com acréscimo de Morin e do conceito de ecologia dos saberes.

Lima, E. V. de (2019) redigiu uma dissertação intitulada *Contextos - a reflexão filosófica no diálogo com o mundo: arte, cultura e ciência*, na qual propõe uma metodologia de ensino de filosofia que explora o contexto da realidade vivencial, se valendo de recursos didáticos que são mais atrativos para os alunos, como literatura, filmes, músicas etc. Quanto ao aspecto prático da pesquisa, é importante mencionar

que se trata de uma pesquisa participante e etnográfica. A investigação se deu no Instituto Federal do Maranhão/Campus Monte Castelo e o teórico de aporte foi Sílvia Gallo.

Machado (2020) faz uma abordagem um tanto quanto desafiadora, pois desenvolveu uma proposta de ensino de filosofia interdisciplinar para o 6º ano do ensino fundamental. Ocorre que a disciplina não é obrigatória e nem se tem tradição de ensiná-la nesta modalidade no Brasil, salvo raríssimas exceções, como pode-se depreender a partir das análises das dissertações anteriores. O autor explica que, no estado do Maranhão, após muitos debates em 2008, quando aprovou-se a lei que tornaria o ensino de filosofia e sociologia obrigatório no ensino médio, os gestores, à época, estenderam esta obrigatoriedade ao ensino fundamental. Machado (2020) faz menção às disciplinas que dialogam com a filosofia em sua experiência de prática interdisciplinar, a saber: língua portuguesa, história, geografia, língua inglesa e artes, se remetendo também à teórica Fazenda (2008) no tocante às elucubrações acerca da interdisciplinaridade.

Páscoa Filho (2021) apresenta, em sua dissertação, possibilidades de construção de uma metodologia interdisciplinar voltada às aulas de filosofia, nesse caso específico com a música. O autor justifica a não realização da pesquisa de campo e da aplicação do produto educacional em razão da pandemia por covid-19, porém, realizaram-se entrevistas semiestruturadas e questionário aplicado de maneira remota. O autor apresentou como produto educacional um caderno metodológico interdisciplinar intitulado "*Filosofando com Música*". Entre os autores que fizeram parte das referências bibliográficas, destacam-se autores de livros didáticos consagrados no ensino de filosofia, como Marilena Chauí, Maria Lúcia de Arruda Aranha e Sílvia Gallo.

Fundamentamo-nos, portanto, nas dissertações analisadas que relatam experiências interdisciplinares bem-sucedidas no ensino de filosofia e em Fazenda (2008), que foi recorrentemente citada nos trabalhos em razão de sua ampla e reconhecida produção bibliográfica acerca da interdisciplinaridade, para sustentar nossa proposta de um ensino de filosofia interdisciplinar no EMI.

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é a pesquisa-ação, uma abordagem de pesquisa qualitativa que, como Thiollent (2011) explica, integra prática e reflexão, e busca transformar a realidade social enquanto gera conhecimento. A pesquisa-ação não se limita a observar e compreender o fenômeno, mas também visa agir sobre ele, realizando uma transformação prática no contexto investigado. Para Thiollent (2011, p. 20):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representam a situação ou o problema, estando envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Este método é particularmente apropriado para a educação, pois permite que o pesquisador se envolva ativamente com os participantes e intervenha diretamente nas práticas pedagógicas, promovendo uma transformação contínua no ensino. A proposta da pesquisa-ação, nesse sentido, busca transformar o ensino de filosofia no contexto técnico, aplicando uma abordagem interdisciplinar e dinâmica no curso técnico de redes de computadores do IFAC/Campus Rio Branco.

Bogdan e Biklen (1994) também afirmam que a pesquisa qualitativa se caracteriza por uma aproximação direta com o campo natural do estudo e pela ênfase no significado e contexto das interações. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50):

A investigação qualitativa possui cinco características. [...] 1. Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva. [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A metodologia da pesquisa-ação foi aplicada em várias fases, como descrito a seguir:

A) Identificação do Problema

A primeira fase da pesquisa foi a identificação do problema, um passo essencial para entender as dificuldades enfrentadas no ensino de filosofia no curso técnico de redes de computadores. Esta fase envolveu a análise inicial do PPC, que revelou que a filosofia era ensinada de maneira isolada, sem uma conexão clara com as outras disciplinas técnicas. A fragmentação curricular foi identificada como um dos

principais obstáculos para a integração da filosofia ao currículo técnico, tornando a disciplina difícil de ser compreendida pelos alunos, que frequentemente não viam relevância prática no conteúdo.

B) Sondagem Inicial

A segunda fase consistiu em uma sondagem inicial, realizada com três instrumentos principais:

1. Entrevista com o professor de filosofia: A entrevista semiestruturada com o professor de filosofia foi conduzida com o objetivo de compreender as percepções do docente sobre a filosofia no currículo técnico e as dificuldades enfrentadas na implementação da interdisciplinaridade. A abordagem semiestruturada permitiu uma maior liberdade de expressão para o professor, proporcionando insights valiosos sobre suas experiências pessoais e os desafios enfrentados na prática pedagógica. Conforme Triviños (1987, p. 146),

A entrevista semi-estruturada [...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, [...], aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

2. Estudo do PPC: A análise crítica do PPC revelou a confirmação da percepção inicial de ausência da integração entre a filosofia e outras áreas do curso técnico. Identificamos a filosofia no PPC como uma disciplina isolada, o que dificultava sua conexão com as questões práticas e com a formação técnica dos alunos. Essa fase revelou a necessidade urgente de reestruturar o currículo, criando um espaço para que a filosofia pudesse se integrar de forma mais eficaz ao contexto técnico.

3. Questionário inicial com os alunos: O questionário diagnóstico foi utilizado para captar as percepções iniciais dos alunos sobre a filosofia e como ela se relacionava com seu curso técnico. O questionário abordou questões como o interesse pela filosofia, a utilidade percebida da disciplina no curso técnico, e as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação ao conteúdo. Essa fase foi crucial para entender as expectativas dos alunos e para planejar a intervenção pedagógica de maneira mais focada nas necessidades reais dos estudantes.

C) Proposta de Intervenção

A fase seguinte foi a elaboração de uma proposta de intervenção, que consistiu no planejamento de oficinas pedagógicas focadas na integração da filosofia

ao currículo técnico. A proposta visava conectar os conceitos filosóficos a temas mais práticos e técnicos, que são diretamente aplicáveis ao conteúdo do curso de redes de computadores, como a responsabilidade social digital, as implicações da privacidade online, segurança da informação, e até questões relacionadas ao uso de redes sociais e fake news.

As oficinas pedagógicas foram planejadas para promover uma abordagem ativa e participativa, com debates, estudos de caso, e atividades em grupo que desafiavam os alunos a refletirem criticamente sobre as questões filosóficas e sua aplicação no cotidiano. Como Freire (1987, p. 51) aponta, a educação dialógica é essencial para promover uma aprendizagem crítica e transformadora:

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. A educação, portanto, é uma prática de liberdade, uma prática em que todos são sujeitos do conhecimento. O papel do educador não é simplesmente transmitir conteúdos, mas desafiar o educando a pensar, questionar e transformar sua realidade.

A intervenção foi desenhada para criar um espaço de aprendizado colaborativo, onde os alunos não apenas absorveriam os conteúdos, mas também participariam ativamente na construção do conhecimento.

D) Intervenção-Ação/Realização das Oficinas

A fase de intervenção-ação envolveu a realização das oficinas ao longo de quatro semanas, período durante o qual os alunos participaram de atividades que conectavam a filosofia com questões técnicas do curso, como ética digital e redes sociais. As oficinas foram realizadas em sala de aula, onde os alunos participaram de debates e estudos de caso que conectavam redes sociais, ética digital e pós-verdade com os conceitos filosóficos. Durante as oficinas, os alunos puderam perceber a filosofia de maneira prática e entender sua aplicabilidade nos contextos técnico e profissional.

Cada oficina foi planejada para que os alunos se sentissem protagonistas do seu aprendizado, com a filosofia sendo apresentada como uma ferramenta crítica e transformadora. Como Freire (1996, p. 74) afirma:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...] O educador se coloca como aquele que provoca o movimento do saber e, mais do que isso, se coloca como aquele que deve escutar e aprender com os alunos, num processo contínuo de troca. O ensino deve ser, portanto, um processo de diálogo constante, em que todos são sujeitos do conhecimento. [...] O papel do educador não é o de

transmitir conteúdos, mas o de desafiar o educando a pensar, questionar e transformar sua realidade.

Este pensamento freiriano fundamenta a proposta da integração da filosofia ao currículo técnico, pois busca transformar a prática pedagógica em um processo dinâmico, onde alunos e professores são coparticipantes na construção do conhecimento. A filosofia deve ser vista como um instrumento de emancipação que vai além de um ensino convencional, propondo um processo dialógico de aprendizado e transformação, como se observa nas oficinas realizadas neste estudo.

E) Avaliação/Questionário Final dos Discentes

Após a realização das oficinas, foi aplicado um questionário final aos alunos com o objetivo de avaliar a eficácia da intervenção. O questionário procurou medir a mudança nas percepções dos alunos sobre a filosofia, a interdisciplinaridade e a aplicabilidade prática dos conceitos filosóficos no curso técnico.

F) Reavaliação e Elaboração do Produto

A última fase da pesquisa envolveu a reavaliação das oficinas e a elaboração de um produto educacional, consistindo em uma sequência didática que sistematiza as atividades realizadas. A sequência didática foi desenhada com o objetivo de facilitar a aplicação da metodologia de integração da filosofia ao currículo técnico em outras turmas e cursos, permitindo que os professores utilizem o material de maneira adaptável. A elaboração do produto envolveu uma análise dos resultados da avaliação final, garantindo que as atividades fossem ajustadas conforme as necessidades identificadas.

CAPÍTULO 6 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos participantes já descritos na metodologia, antes e após a aplicação da oficina pedagógica interdisciplinar “Diálogos Filosóficos”. Os dados foram sistematizados em gráficos e quadros, além de observações feitas pelo pesquisador.

A análise foi conduzida por meio da técnica de análise categorial de conteúdo, conforme as orientações de Bardin (2016), buscando identificar as categorias e subcategorias emergentes que evidenciam as percepções, práticas e concepções relacionadas ao ensino interdisciplinar de filosofia no contexto do ensino médio Integrado. Em nossa análise de conteúdo, buscamos revelar tendências, sentidos e contradições nas falas e percepções dos estudantes. O objetivo desta etapa é compreender os limites e as potencialidades da integração da filosofia aos componentes técnicos, à luz dos pressupostos teóricos da interdisciplinaridade e do ensino de filosofia.

Para fins de organização analítica, este capítulo foi dividido em cinco subcapítulo: na primeira (6.1), apresenta-se o perfil dos participantes da pesquisa; em seguida (6.2), discute-se a percepção inicial dos discentes sobre a filosofia e a interdisciplinaridade; posteriormente (6.3), são analisados a recepção e os efeitos da oficina pedagógica interdisciplinar; no subcapítulo seguinte (6.4), examina-se a entrevista realizada com o docente da disciplina de filosofia, evidenciando sua concepção sobre a prática interdisciplinar e, por fim (6.5), realiza-se uma articulação entre os dados empíricos, os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos que a sustentam.

6.1 Perfil dos estudantes participantes

A etapa empírica desta pesquisa foi realizada com estudantes do segundo ano do Curso Técnico Integrado em Redes de Computadores do IFAC/Campus Rio Branco. A escolha por esta turma deveu-se à viabilidade de acesso, à disponibilidade institucional e à relevância do curso como lócus para investigar a articulação entre os saberes filosóficos e os conteúdos técnicos.

Ao todo, participaram das atividades 19 estudantes, com idades entre 16 e 19 anos, distribuídos de forma relativamente equilibrada entre os gêneros masculino e feminino. Os estudantes envolvidos não estavam sob a regência direta do pesquisador no momento da intervenção, o que confere maior imparcialidade à coleta de dados e à observação dos impactos do produto educacional.

A maioria dos alunos reside em bairros periféricos da capital, sendo que muitos conciliam os estudos com atividades laborais informais, o que evidencia o caráter socioeconômico heterogêneo da turma. Esta realidade é relevante para compreender o modo como estes jovens se relacionam com os saberes escolares e, especialmente, com uma disciplina como a filosofia, muitas vezes percebida como distante de suas experiências cotidianas.

No questionário inicial aplicado antes da oficina, buscou-se entender não apenas a percepção dos estudantes sobre a disciplina de filosofia, mas também o grau de familiaridade deles com propostas interdisciplinares. As respostas evidenciaram, em grande parte, uma compreensão limitada sobre a função da filosofia no currículo integrado, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas capazes de promover a articulação entre os saberes e o desenvolvimento de uma consciência crítica mais ampliada.

O perfil dos participantes, portanto, não apenas fornece um panorama das condições objetivas de realização da pesquisa, mas também indica desafios estruturais e pedagógicos para a efetivação de propostas interdisciplinares no EMI. Trata-se de um grupo marcado por múltiplas determinações, sociais, econômicas e culturais, que influenciam diretamente sua relação com o conhecimento escolar. Compreender estas determinações é fundamental para interpretar os resultados da intervenção proposta nesta pesquisa.

6.2 Percepções iniciais sobre a filosofia e a interdisciplinaridade

O questionário inicial aplicado aos estudantes do curso técnico integrado em redes de computadores do IFAC/Campus Rio Branco teve como objetivo sondar as percepções prévias dos discentes sobre o ensino de filosofia e seu potencial integrador no contexto do EMI. A análise das respostas obtidas permite observar como os estudantes compreendem a disciplina antes da intervenção proposta e em que medida reconhecem a interdisciplinaridade como um princípio formativo.

CATEGORIA 1 – Importância atribuída à filosofia

Todos os dezoito estudantes participantes afirmaram considerar a filosofia uma disciplina importante, embora as justificativas variem em diferentes dimensões. Alguns destacaram o papel da filosofia na formação do pensamento crítico e na capacidade de questionar a realidade, outros ressaltaram sua contribuição para a construção de valores éticos e morais, além de haver quem a associe à compreensão de si mesmo e da sociedade em que vive. Também surgiram menções à sua utilidade prática, seja para o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou para lidar com situações da vida cotidiana. Essa diversidade de percepções pode ser ilustrada em falas como a do aluno 05, que afirmou: “a filosofia é importante porque ajuda a entender o ser humano, a sociedade e o mundo, buscando outras formas de saber”, ou a do aluno 10, que observou: “a filosofia é importante porque nos ajuda a pensar de forma crítica, a questionar o mundo ao nosso redor e a buscar respostas para questões fundamentais sobre a existência, a ética, o conhecimento e o sentido da vida”.

Quadro 3 - Frequência das justificativas sobre a importância da filosofia

Justificativa	Frequência
Pensamento crítico/reflexão	9
Ética e moral	5
Autoconhecimento/sociedade/reflexão	4
Utilidade para o cotidiano/ENEM	2

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados apresentados no quadro 3 revelam um aspecto fundamental: embora todos os dezoito estudantes considerem a filosofia importante, essa unanimidade não se traduz em uma compreensão única de sua função. O predomínio das respostas que relacionam a disciplina ao pensamento crítico (9 ocorrências) é indicativo de que os estudantes reconhecem a filosofia como espaço de problematização, de questionamento e de produção de autonomia intelectual. Essa percepção se articula diretamente com a concepção de Freire (1996), para quem a

educação deve possibilitar ao sujeito a leitura crítica do mundo e a construção de práticas transformadoras.

A presença de respostas que vinculam a filosofia à ética e à moral (5 ocorrências) demonstra que os estudantes também compreendem sua dimensão normativa, em que valores, princípios e critérios de ação são discutidos. Essa ênfase remete à defesa de Severino (2016) de que o ensino de filosofia não se limita à transmissão de conteúdos, mas contribui para a formação ética do sujeito e para o exercício da cidadania.

Já as menções ao autoconhecimento e à compreensão da sociedade (4 ocorrências) evidenciam uma dimensão existencial e reflexiva, próxima ao que Chauí (2000) aponta como a capacidade da filosofia de permitir ao ser humano conhecer-se e situar-se criticamente em seu contexto histórico e social. Nessa perspectiva, a filosofia não é apenas disciplina escolar, mas espaço de elaboração da identidade pessoal e social.

Por fim, ainda que em menor número, as respostas que associaram a disciplina à sua utilidade prática para o ENEM ou para a vida cotidiana (2 ocorrências) não devem ser desconsideradas. Elas revelam uma visão instrumental da filosofia, muitas vezes reforçada pelas políticas educacionais que subordinam o currículo à lógica das avaliações externas. Tal perspectiva, como alerta Frigotto (2005), expressa as contradições da escola contemporânea, tensionada entre formar sujeitos críticos e atender às demandas imediatas do mercado e dos exames.

Portanto, a análise mostra que a importância atribuída à filosofia pelos estudantes é plural e abrange dimensões crítica, ética, existencial e pragmática. Essa pluralidade confirma a relevância da disciplina para a formação integral no ensino médio integrado, reforçando a tese de que a filosofia pode e deve dialogar com diferentes campos do saber e da vida social, sem perder sua especificidade crítica.

CATEGORIA 2 – Interesse pela disciplina de filosofia

Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas nas aulas de filosofia, os estudantes apresentaram respostas que apontam tanto para aspectos ligados à metodologia quanto ao próprio conteúdo. Uma parte dos participantes mencionou que a linguagem filosófica, por vezes abstrata e distante do cotidiano, dificulta a compreensão. Outros destacaram que a forma como a disciplina é

conduzida pode tornar o aprendizado cansativo ou pouco atrativo, especialmente quando restrito a aulas expositivas. Ao mesmo tempo, apareceram relatos que vinculam a dificuldade ao excesso de textos densos, com vocabulário pouco acessível. O aluno 12, por exemplo, comentou que “é difícil entender porque o professor fala palavras difíceis”, enquanto o aluno 03 ressaltou que “às vezes é muito texto e fica chato”. Esses depoimentos evidenciam que as dificuldades não estão apenas na filosofia em si, mas também no modo como o ensino é mediado.

Quadro 4 - Frequência das justificativas sobre o interesse pela filosofia

Justificativa	Frequência
Interesse moderado	7
Interesse condicionado ao formato	6
Desinteresse geral	5

Fonte: elaborado pelo autor.

A importância atribuída à filosofia pelos alunos do EMI no IFAC é um reflexo direto da relevância que a disciplina assume no desenvolvimento do pensamento crítico e na formação cidadã. Em nossa pesquisa, observa-se que uma parcela significativa dos estudantes reconhece a filosofia como essencial para a compreensão de questões sociais, políticas e existenciais. Esse reconhecimento não é apenas acadêmico, mas também se alinha à compreensão de que a filosofia contribui para uma visão mais ampla e reflexiva da realidade.

Autores como Costa e Subtil (2016) indicam que o ensino de filosofia pode ser especialmente transformador em contextos de educação técnica, pois ele proporciona aos estudantes uma perspectiva crítica sobre os conhecimentos que adquirem nas outras disciplinas, especialmente nas áreas tecnológicas. Em um ambiente onde predomina uma visão utilitarista do conhecimento, como é o caso de muitos cursos técnicos, a filosofia se apresenta como um contraponto necessário, ajudando os alunos a desenvolverem uma postura reflexiva sobre o papel da tecnologia e das ciências no mundo contemporâneo.

Entretanto, essa concepção de filosofia, embora essencial, precisa ser analisada criticamente dentro do contexto educacional atual. O que se percebe, muitas vezes, é que as instituições, ao manterem uma visão fragmentada e utilitarista

do conhecimento, acabam distorcendo o papel da filosofia, que deveria ser mais abrangente e transformadora. O ensino de filosofia no IFAC, como apontado, é frequentemente tratado de maneira superficial, como um conteúdo genérico que pouco dialoga com as especificidades dos cursos técnicos. Isso leva à ideia de que, na verdade, a filosofia, muitas vezes, não é considerada um eixo formador, mas um complemento que preenche lacunas curriculares.

O posicionamento de Silva (2021) sobre a importância de integrar a filosofia ao currículo técnico reflete um ponto crucial para a efetividade da interdisciplinaridade: a filosofia precisa ser mais do que uma disciplina isolada. Ela deve ser vista como uma ferramenta para desenvolver habilidades analíticas e reflexivas, que vão além da aplicação técnica de conhecimentos e ajudam os alunos a compreenderem suas implicações sociais e éticas. Essa visão corrobora com a ideia de Severino (2016), que reforça que a filosofia deve desempenhar um papel transformador na formação dos alunos, ajudando-os a questionar as normas estabelecidas e a desenvolver uma visão crítica sobre o mundo. Ao integrar as disciplinas, é possível proporcionar aos alunos uma formação mais completa, onde a filosofia não apenas enriquece a formação técnica, mas também promove a emancipação dos sujeitos.

No entanto, isso se conecta a um projeto ideológico mais amplo que está presente na própria estrutura da educação técnica no Brasil. O que se observa, muitas vezes, é uma tentativa de reduzir o conhecimento a uma ferramenta útil para o mercado de trabalho, uma visão que desconsidera a formação crítica e reflexiva, essencial para o exercício pleno da cidadania. Fávero et al. (2004) e Guedes e Bastos (2022) indicam que o ensino técnico, em suas diferentes formas, tende a adotar uma perspectiva pragmática, voltada para a formação de mão-de-obra qualificada, em vez de formar cidadãos críticos e autônomos.

Nesse sentido, a filosofia, quando tratada de forma isolada e desarticulada dos cursos técnicos, acaba perdendo o seu potencial formador e sendo reduzida a uma mera disciplina a ser cumprida no currículo. A visão neoliberal que permeia muitas reformas educacionais, incluindo a do EMI, enfatiza a utilidade imediata do conhecimento, em detrimento da reflexão filosófica profunda. Silva (2021) aponta que essa dicotomia entre uma formação técnica e a reflexão filosófica está no centro do dilema educacional contemporâneo. A filosofia, ao ser desconsiderada como eixo central, reflete uma visão de educação que visa atender a um mercado de trabalho

altamente especializado, mas não preparado para lidar com as complexas questões sociais, políticas e éticas que o cercam.

Assim, a educação técnica no Brasil, em muitas de suas formas, parece estar a serviço de um projeto ideológico que busca formar trabalhadores adaptáveis, mas não indivíduos críticos, questionadores e capazes de transformar a sociedade. Isso é uma consequência direta de uma educação que prioriza o pragmatismo e o imediatismo, em detrimento de uma formação integral que considere as dimensões humanas, culturais e filosóficas do conhecimento. A filosofia, portanto, ao ser relegada a um papel secundário, contribui para a manutenção desse modelo ideológico, que limita o potencial emancipador da educação.

CATEGORIA 3 – Contato com textos filosóficos fora da escola

As respostas dos alunos demonstram que a filosofia é percebida como um conhecimento que ultrapassa os limites escolares, tendo desdobramentos diretos na vida prática e pessoal. Muitos associaram a disciplina à capacidade de refletir criticamente sobre si mesmos, sobre a sociedade e sobre problemas cotidianos, o que amplia a autonomia intelectual e a tomada de decisões. Alguns ressaltaram ainda que a filosofia auxilia na convivência social, ao estimular valores como respeito e empatia. Um exemplo disso aparece na fala do Aluno 09: “a filosofia me ajuda a pensar melhor sobre as pessoas e a entender o que está acontecendo no mundo”. Já o Aluno 16 acrescentou: “ajuda na vida, porque faz a gente refletir antes de tomar decisões”. Os depoimentos revelam que a disciplina é compreendida não apenas como preparação acadêmica, mas também como formação para a vida em sociedade.

Quadro 5 - Frequência das justificativas sobre o contato com a filosofia fora da escola

Justificativa	Frequência
Nunca leu	9
Já leu algo, mas sem lembrar o que	4
Leitura com citação de autores	5

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao investigar as percepções iniciais dos alunos sobre a filosofia e a interdisciplinaridade, ficou claro que, apesar de uma maioria reconhecer a importância da filosofia no desenvolvimento do pensamento crítico, muitos ainda a veem como algo distante da realidade prática de suas vidas cotidianas. Isso se alinha ao que Guedes e Bastos (2022) argumentam ao discutir a resistência de alunos e professores ao ensino interdisciplinar: a filosofia, quando não integrada diretamente com as práticas do cotidiano dos estudantes, tende a ser percebida como algo abstrato e teórico, desconectado da realidade prática.

Ao observar o que os alunos relatam sobre suas primeiras impressões da filosofia, percebe-se que a maioria os enxerga como conteúdo difícil e distante das outras disciplinas técnicas, uma visão que, conforme apontado por Silva (2021), é comum em ambientes onde a filosofia não é abordada como um eixo integrador, mas apenas como uma matéria isolada. Essa divisão entre as disciplinas teóricas e técnicas reflete uma fragmentação do saber, que é amplamente criticada por autores como Costa e Subtil (2016), que defendem a necessidade de uma abordagem mais holística e integradora no ensino, especialmente em contextos de ensino técnico e profissionalizante.

Além disso, a resistência inicial à interdisciplinaridade que se observa entre os alunos também está ligada a uma percepção de que a integração entre a filosofia e as áreas técnicas poderia dificultar sua formação prática. Isso faz parte de um projeto ideológico maior que busca adaptar a educação às necessidades imediatas do mercado de trabalho, mas desconsidera a formação integral dos sujeitos. Como Severino (2016) observa, ao se limitar à formação técnica, a educação perde a oportunidade de desenvolver não apenas competências profissionais, mas também o desenvolvimento crítico e reflexivo necessário para a atuação cidadã.

Essa resistência à interdisciplinaridade é um reflexo de um sistema educacional que, muitas vezes, prioriza a utilidade imediata do conhecimento, como se as disciplinas filosóficas fossem desnecessárias ou meramente complementares. A dificuldade dos alunos em visualizar a aplicabilidade da filosofia na sua prática cotidiana reflete um sistema educacional que não é suficientemente desafiador para integrá-la aos contextos reais em que os alunos vivem.

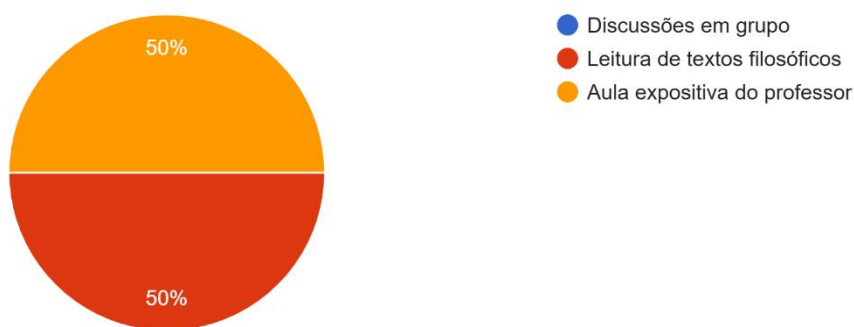
CATEGORIA 4 – Metodologia das aulas de filosofia

Os estudantes evidenciaram percepções variadas quanto à possibilidade de a filosofia dialogar com outras áreas do conhecimento. Para alguns, a disciplina se mostra fortemente articulada à sociologia e à história, sobretudo por compartilhar temas relacionados à sociedade, ao pensamento crítico e à construção do conhecimento. Outros mencionaram relações com a literatura e a biologia, destacando a possibilidade de discutir o ser humano tanto em sua dimensão cultural quanto em sua dimensão natural. Um exemplo dessa articulação aparece na fala do aluno 14, que afirmou: “a filosofia combina com a sociologia e a história, porque ajuda a entender a sociedade e as ideias das pessoas”. O aluno 06, por sua vez, destacou que “a filosofia ajuda até na biologia, porque fala sobre o ser humano e a vida”. Essas falas reforçam o potencial interdisciplinar da filosofia, ainda que tal diálogo nem sempre seja plenamente explorado no contexto escolar.

Gráfico 1 – Metodologia das aulas

Como as aulas de filosofia acontecem na sua escola?

18 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

A oficina "Diálogos Filosóficos" foi desenvolvida com o intuito de aproximar a filosofia das outras disciplinas do curso técnico, integrando conceitos filosóficos aos desafios práticos enfrentados pelos alunos no campo técnico. A análise das respostas dos alunos à oficina revelou que, embora muitos relataram que a atividade despertou

seu interesse, outros ainda apresentaram resistência, considerando-a uma atividade "teórica demais" e sem ligação com suas atividades práticas.

Esse fenômeno se alinha com a crítica de Fávero et al. (2004) sobre o ensino de filosofia no contexto do ensino técnico. A visão utilitarista que permeia a educação técnica frequentemente entra em conflito com a filosofia, uma disciplina que exige uma postura reflexiva e crítica, muitas vezes vista como "imprópria" para os objetivos imediatos de formação profissional. A resistência dos alunos à oficina pode ser entendida, portanto, como uma manifestação dessa separação entre o saber técnico e o saber filosófico, que Silva (2021) descreve como um desafio constante na implementação da interdisciplinaridade.

No entanto, a avaliação positiva de uma parte dos alunos, que reconheceram o valor da reflexão filosófica na compreensão de problemas práticos, indica que a filosofia tem um papel potencialmente transformador quando integrada corretamente. Costa e Subtil (2016) enfatizam que a filosofia, ao ser aplicada de forma contextualizada, pode proporcionar uma base sólida para que os alunos desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também uma postura ética e crítica diante de sua prática profissional.

Portanto, ao refletir sobre os resultados da oficina, é possível observar que, mesmo com as dificuldades iniciais de aceitação, a integração da filosofia com o ensino técnico tem o potencial de promover uma educação mais completa e significativa. Isso reflete a crítica de Severino (2016), que argumenta que a verdadeira função da filosofia no ensino médio e técnico não é apenas fornecer conteúdo, mas formar indivíduos capazes de pensar criticamente sobre suas práticas e sobre o mundo ao seu redor.

CATEGORIA 5 – Conteúdos lembrados pelos estudantes

No que se refere às práticas pedagógicas adotadas pelo professor, as respostas indicam percepções heterogêneas. Uma parte dos estudantes afirmou que as aulas são majoritariamente expositivas, o que gera desmotivação e dificulta a participação. Outros, porém, reconheceram que a leitura de textos, os debates e as discussões em grupo possibilitam maior engajamento e compreensão. Houve ainda registros de experiências pontuais consideradas inovadoras, como atividades diferenciadas ou oficinas, que despertaram interesse por oferecer uma forma

alternativa de contato com o conteúdo. O aluno 07 resumiu essa sensação ao dizer: “não, ele só explica”, enquanto o aluno 11 destacou: “sim, teve uma vez que fizemos uma oficina diferente e gostei muito”. Esses depoimentos revelam que a questão metodológica é central para a percepção que os alunos constroem da disciplina.

Quadro 6 - Frequência dos conteúdos lembrados pelos estudantes

Conteúdo mencionado	Frequência
Platão, Sócrates, Aristóteles	14
Foucault, Rousseau, Maquiavel	8
Ética, política, alegoria da caverna	10

Fonte: elaborado pelo autor.

A articulação entre a literatura e os objetivos da pesquisa é um aspecto fundamental para a construção de um conhecimento sólido e aplicado. A revisão de estudos anteriores revelou que, embora existam algumas iniciativas de integração da filosofia com cursos técnicos, elas ainda são limitadas pela falta de uma abordagem metodológica adequada e pela resistência institucional à interdisciplinaridade. Isso é compatível com as observações de Silva (2021), que critica a fragmentação do currículo e a falta de diálogo entre as áreas do saber. Severino (2016) também argumenta que a educação precisa ser mais do que uma simples transmissão de conhecimentos técnicos, devendo incluir a formação ética e crítica dos alunos, que é o papel essencial da filosofia. Ao conectar a literatura com os objetivos da pesquisa, podemos observar que a interdisciplinaridade não é uma prática fácil de implementar, especialmente em instituições onde a filosofia é vista como uma disciplina periférica. A necessidade de repensar a estrutura curricular e a formação docente é urgente para que a filosofia possa desempenhar um papel efetivo na formação integral dos estudantes.

CATEGORIA 6 – Uso de atividades práticas ou projetos

As respostas dos estudantes revelam que as atividades práticas ainda são pouco frequentes nas aulas de filosofia. A maior parte relatou que o trabalho do

professor se concentra em aulas expositivas, sem a realização de práticas diferenciadas. Alguns, contudo, mencionaram a utilização de leituras de textos e debates como momentos que possibilitaram maior envolvimento com a disciplina, embora de forma pontual. Houve também quem destacasse experiências esporádicas, como a realização de uma oficina, percebida de forma positiva por trazer uma dinâmica diferente ao processo de aprendizagem. O aluno 07 afirmou: “não, ele só explica”, sinalizando a predominância da exposição oral. Em contrapartida, o Aluno 13 comentou: “sim, leitura de textos”, e o aluno 11 acrescentou: “teve uma vez que fizemos uma oficina e foi interessante”. Esses relatos demonstram que a ausência de práticas diversificadas pode limitar a participação dos alunos, embora haja abertura para metodologias alternativas quando estas são empregadas.

Quadro 7 - Frequência sobre o uso de atividades práticas ou projetos

Tipo de resposta	Frequência
Não utiliza atividades práticas	9
Usa leitura/discussão como prática	5
Relato de oficina ou projeto pontual	4

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados revelam que todos os alunos consideram a filosofia uma disciplina importante, principalmente por desenvolver o pensamento crítico, valores éticos e compreensão de si e do mundo. Isso confirma a tese de Chauí (2000) de que a filosofia é indispensável para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Além disso, Gallo (2008) afirma que o ensino de filosofia deve promover o exercício da liberdade e da autonomia intelectual, algo percebido nas falas dos estudantes ao associarem a disciplina à capacidade de questionar e interpretar a realidade. Nesse sentido, Libâneo (1994) defende a importância de conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de competências intelectuais e humanas nos estudantes.

A ausência, ou escassez, de atividades práticas ou interativas nas aulas regulares de filosofia relatada pelos estudantes denuncia uma limitação estrutural do modelo tradicional ainda presente nas escolas. Para Gallo (2008), a aula de filosofia não pode se restringir à mera exposição de autores ou doutrinas; é preciso ensinar filosofia filosoficamente. Isso envolve problematização, diálogo e questionamento.

Assim, os dados apontam uma lacuna entre os objetivos formativos da disciplina e as metodologias adotadas em seu ensino, o que reforça a necessidade de práticas mais dialógicas e interativas, como propomos em nossa oficina.

6.3 Avaliação da Oficina Interdisciplinar “Diálogos Filosóficos”

A implementação da oficina "Diálogos Filosóficos" representou uma tentativa prática de superar as limitações identificadas no ensino tradicional de filosofia, alinhando-se às premissas da interdisciplinaridade e da pedagogia crítica.

A clara distinção conceitual entre 'rede' e 'comunidade' elaborada pelos alunos (Categoria 1), articulando Bauman (2001, 2003) com suas experiências e com sabores da Sociologia, é um forte indicativo do potencial da abordagem interdisciplinar. Isso exemplifica na prática o que Ivani Fazenda (2008, p. 19) defende: a interdisciplinaridade como uma "atitude de abertura" que permite a compreensão de um objeto complexo a partir de múltiplos olhares. Os estudantes não apenas memorizaram definições, mas construíram significados ao relacionar filosofia, sociologia e sua própria percepção do mundo digital.

A percepção da filosofia como ferramenta para uma reflexão crítica sobre o comportamento online (Categorias 2, 9 e 11) é talvez o resultado mais significativo da intervenção. Ao vincular conceitos filosóficos a questões concretas como identidade digital, busca por validação e fake news, a oficina cumpriu o papel de, nas palavras de Saviani (1996), articular a "práxis" dos alunos com o saber filosófico sistematizado. A filosofia deixou de ser um saber abstrato sobre o passado para se tornar um instrumento de análise do presente, atendendo à sua função social emancipatória. Gallo (2008) sustenta que a filosofia na escola deve se preocupar em "filosofar", ou seja, em exercitar o pensamento crítico sobre problemas reais, e os dados mostram que a oficina logrou esse objetivo.

O formato dinâmico e interativo da aula (Categoria 3), combinando vídeo, discussão e tarefa prática, foi amplamente avaliado como facilitador da aprendizagem. Isso ressoa com as ideias de Freire (1987) sobre a importância de uma educação dialógica, em que o conhecimento é construído coletivamente, e não apenas transmitido. A quebra da rotina expositiva tradicional parece ter sido crucial para despertar um engajamento mais autêntico com os conteúdos filosóficos.

As propostas concretas dos alunos para uma rede social mais ética e saudável (Categoria 11), e a compreensão aplicada do conceito de pós-verdade (Categorias 5, 6, 8), demonstram que a interdisciplinaridade permitiu uma transposição do saber filosófico para o campo da ação e da técnica. Eles não apenas entenderam os conceitos, mas foram capazes de imaginar como seus conhecimentos em Programação Web poderiam ser usados para combatê-los (Categoria 5). Esta é a materialização do ideal de "formação integrada" defendido por Frigotto (2005) e Ciavatta (2005) para a EPT, onde o saber técnico e o crítico se alimentam mutuamente.

A facilidade em estabelecer conexões com outras disciplinas como Literatura e Artes (Categoria 9) reforça o carácter intrinsecamente dialogante da filosofia. Como pontua Nicolescu (1999), a complexidade do mundo contemporâneo exige um pensamento que transcenda as fronteiras disciplinares estanques. A oficina parece ter ativado essa capacidade nos estudantes, permitindo-lhes ver a filosofia como um eixo conectador de saberes, e não como uma ilha isolada no currículo.

Os desafios permanecem, principalmente no que tange à institucionalização desse tipo de prática e à superação de uma cultura curricular fragmentada. Contudo, a experiência bem-sucedida da oficina aponta caminhos viáveis e potentes para se repensar o ensino de filosofia no EMI, alinhando-o efetivamente aos seus propósitos de formação humana integral e omnilateral.

CATEGORIA 1 – Compreensão dos conceitos de “rede” e “comunidade”

Na primeira categoria de análise, que trata da compreensão dos conceitos de “rede” e “comunidade”, observou-se que todos os estudantes foram capazes de distinguir os dois termos com clareza, articulando-os tanto com suas experiências pessoais quanto com conteúdos vistos em sociologia e filosofia. Eles reconheceram que a comunidade se estrutura sobre laços duradouros, profundos e sólidos, enquanto a rede se caracteriza por vínculos frágeis, flexíveis e facilmente rompíveis. Essa percepção foi expressa em falas como a do aluno 6, que destacou que, para Bauman (2003), a rede é mais superficial e fluida, ao passo que a comunidade se fundamenta em laços reais, e a do aluno 10, que reforçou a ideia da durabilidade dos vínculos comunitários em contraste com a fluidez das conexões em rede. Além disso, a reflexão sociológica sobre pertencimento emergiu como elemento central, permitindo aos

discentes relacionar identidade, comportamento on-line e modos de interação. Assim, fica evidente que a diferenciação conceitual não se deu de forma abstrata, mas foi incorporada ao cotidiano dos estudantes, mostrando a potência da interdisciplinaridade para tornar conceitos filosóficos e sociológicos mais concretos e significativos.

Quadro 8 - Frequência das justificativas sobre a compreensão dos conceitos

Justificativa	Frequência
Comunidade = laços fortes / duradouros	10
Rede = vínculos frágeis / superficiais	8
Comparação com experiências pessoais	5
Relação com outras disciplinas (Sociologia)	6

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a apresentação dos dados, é possível perceber que a distinção entre “rede” e “comunidade” foi assimilada pelos estudantes de forma significativa, pois conseguiram relacionar os conceitos tanto com conteúdos escolares quanto com suas vivências pessoais. Essa apropriação mostra que o aprendizado não se deu de modo abstrato, mas conectado ao cotidiano dos discentes, o que caracteriza uma aprendizagem significativa no sentido defendido por Ausubel (2003).

Do ponto de vista interdisciplinar, tal resultado confirma o que Fazenda (2008) entende como atitude interdisciplinar: a capacidade de mobilizar diferentes áreas do saber para compreender problemas complexos. Os estudantes, ao recorrerem a elementos da sociologia, ampliaram a compreensão filosófica dos conceitos, demonstrando que a interdisciplinaridade torna os conteúdos mais concretos e próximos da realidade.

Por outro lado, nota-se que a diferenciação feita pelos alunos tende a reforçar uma oposição rígida, em que a comunidade é sempre associada a vínculos fortes e a rede a vínculos frágeis. Essa leitura encontra respaldo em Bauman (2003), que associa a comunidade à solidez dos laços e a rede à fluidez das conexões. Contudo, autores como Lévy (1999) e Recuero (2009) lembram que, no contexto digital, também é possível o fortalecimento de vínculos comunitários em ambientes virtuais. Tal reflexão amplia a análise e sugere que a interdisciplinaridade não apenas aproxima

conceitos do cotidiano, mas também desafia os estudantes a problematizar visões simplificadas da realidade.

Assim, a primeira categoria evidencia a relevância da filosofia no ensino médio Integrado, pois favorece a construção de uma consciência crítica sobre identidade e pertencimento em tempos de sociabilidade digital, confirmando o papel formativo apontado por Severino (2016) de promover autonomia e cidadania.

CATEGORIA 2 – Aplicação filosófica no cotidiano digital

Os estudantes apresentaram um entendimento crescente sobre a aplicabilidade dos conceitos filosóficos ao comportamento nas redes sociais e ao cotidiano digital. Inicialmente, muitos alunos não conseguiam perceber uma conexão entre filosofia e suas práticas digitais. Contudo, ao longo do curso, essa percepção mudou. Muitos começaram a perceber a importância de refletir filosoficamente sobre questões como ética digital, construção da identidade online e autenticidade nas redes sociais. Ao discutir temas como a busca por validação nas plataformas digitais e o impacto da exposição online, os alunos puderam articular conceitos filosóficos com suas experiências cotidianas. A relação entre ética e identidade foi central, e os alunos indicaram que, ao refletir sobre o uso das redes sociais, entenderam melhor as dinâmicas de poder, controle e autenticidade presentes no ambiente digital.

Quadro 9 - Frequência das justificativas sobre a aplicação filosófica no cotidiano digital

Justificativa	Frequência
Reflexão crítica sobre comportamento digital	9
Construção de identidade nas redes	6
Valorização da autenticidade e verdade	4
Relação com saúde mental e ética	5

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados revelaram que, inicialmente, muitos alunos tinham dificuldades em perceber a filosofia como uma ferramenta útil para analisar seu comportamento no mundo digital. A mudança de perspectiva ao longo das aulas foi significativa,

especialmente no que se refere à percepção de como conceitos filosóficos podem ser aplicados ao comportamento nas redes sociais. A reflexão sobre a ética digital, a construção da identidade online e a busca por validação nas redes sociais foi central para o entendimento dos alunos. Um aspecto fundamental discutido nas aulas foi a liquidez das relações nas redes sociais, conforme Bauman (2001), que define as relações humanas na modernidade líquida como fracas e temporárias. Bauman (2001) descreve como as redes sociais criam uma forma de "comunicação" que, embora global, tende a ser superficial, facilitando interações rápidas, mas sem profundidade.

Nesse sentido, os alunos começaram a refletir sobre as consequências dessa superficialidade para a construção de suas identidades, reconhecendo que a ausência de laços duradouros nas redes sociais pode impactar negativamente a noção de comunidade e pertencimento. Como mencionado por Bauman (2001), "na modernidade líquida, as relações se dissolvem com a mesma rapidez com que surgem" (Bauman, 2001, p. 58). Isso nos leva a questionar: até que ponto estamos dispostos a investir em relações que, por natureza, são mais frágeis e instáveis? O sociólogo, ao destacar o caráter efêmero dessas interações, também nos desafia a refletir sobre como isso afeta a nossa própria identidade e nossa visão de comunidade. De acordo com essa visão crítica, as redes sociais, em sua fluidez, podem promover uma falsa sensação de pertencimento, sem a garantia de um vínculo real e duradouro, o que torna ainda mais urgente a reflexão filosófica sobre os impactos desses espaços na formação da identidade.

CATEGORIA 3 – Avaliação do formato de aula com vídeo, discussão e postagem

O formato de aula que combinou vídeos, discussões e postagens online foi amplamente valorizado pelos estudantes. As aulas começaram com vídeos que apresentavam teorias filosóficas ou questões atuais que poderiam ser analisadas filosoficamente. Após assistir aos vídeos, os alunos foram convidados a discutir os temas em sala de aula, seguidos de postagens em um ambiente online, onde poderiam refletir e compartilhar suas opiniões. Muitos estudantes relataram que o uso do vídeo como uma introdução ao conteúdo filosófico foi eficaz para esclarecer conceitos complexos, tornando-os mais acessíveis e engajadores. A interação nas postagens também foi vista como um espaço de aprofundamento, permitindo que os alunos elaborassem melhor suas ideias e se envolvessem mais criticamente com o

conteúdo. No entanto, alguns alunos sugeriram que a interação presencial ainda é crucial para discussões mais profundas e para a construção de argumentos mais consistentes.

Quadro 10 - Frequência das justificativas sobre a avaliação do formato de aula

Justificativa	Frequência
Integração teoria e prática	8
Compreensão do impacto das redes sociais	7
Dinamismo e inovação no formato da aula	5
Reflexão sobre solidão e saúde mental	4

Fonte: elaborado pelo autor.

O formato de aula que combinou vídeos, discussões e postagens online se mostrou eficaz para os estudantes, que elogiaram a interatividade proporcionada. De fato, ao utilizar vídeos como ponto de partida, foi possível contextualizar os conceitos filosóficos em exemplos práticos, o que facilitou a compreensão e tornou as discussões mais relevantes para o cotidiano dos alunos. A metodologia aplicada parece estar em sintonia com as práticas pedagógicas modernas, que defendem a utilização de multimodalidades no processo de ensino. Segundo Freire (1997), a educação deve ser sempre uma experiência dialógica, em que o aluno é visto como sujeito ativo no processo de aprendizagem, e não apenas como receptor passivo de conteúdos. A possibilidade de refletir sobre os vídeos e, posteriormente, expor suas ideias por meio de postagens proporcionou aos alunos um espaço para amadurecer e desenvolver suas opiniões de maneira mais autônoma. No entanto, é importante ressaltar que, apesar do entusiasmo pela metodologia digital, alguns alunos indicaram que a interação presencial ainda é necessária para aprofundar discussões mais complexas. Portanto, embora a metodologia de vídeos e postagens tenha mostrado grande potencial, o equilíbrio entre o ensino digital e presencial continua sendo uma necessidade para garantir uma aprendizagem completa e significativa.

CATEGORIA 4 – Clareza sobre os conceitos de rede e comunidade

Durante as aulas, os alunos demonstraram uma compreensão clara dos conceitos de “rede” e “comunidade”, e como esses conceitos podem ser aplicados

tanto ao ambiente digital quanto às suas vivências pessoais. As discussões em sala de aula, que abordaram as características das redes sociais e as comunidades físicas, ajudaram os estudantes a identificar a fluidez das relações nas redes e a solidez dos vínculos nas comunidades. Muitos alunos mencionaram que, enquanto as redes sociais são mais volúveis e frágeis, as comunidades têm uma estrutura mais profunda e duradoura, com laços mais reais e comprometidos. Essa distinção foi particularmente evidente nas falas de alunos como o aluno 6, que associou a visão de Bauman (2001) sobre a liquidez das redes sociais à falta de profundidade dessas relações.

Quadro 11 - Frequência das justificativas sobre dos conceitos

Justificativa	Frequência
Compreensão facilitada pela abordagem	9
Diferença entre rede e comunidade bem assimilada	8
Conceitos conectados à realidade dos alunos	5

Fonte: elaborado pelo autor.

A distinção entre rede e comunidade é uma questão central no campo da sociologia e da filosofia social, e ela foi muito bem abordada nos estudos de Bauman (2001), que descreve as redes sociais modernas como formadas por conexões frágeis e temporárias. Para Bauman (2001), as relações na modernidade líquida são efêmeras, marcadas pela busca constante por novos vínculos e pela superficialidade das interações. Essa análise é reforçada pela teoria de Castells (2006), que discute a forma como as redes de comunicação e as tecnologias digitais transformaram a maneira como as comunidades são formadas e como a identidade é construída no ambiente virtual. Castells (2006) argumenta que, embora as redes digitais possam ser potentes, elas não substituem a necessidade de comunidades baseadas em laços mais profundos, como os encontrados em contextos locais ou em relações interpessoais mais genuínas.

Além disso, a filosofia proporciona uma perspectiva crítica para analisar como esses dois tipos de vínculos – a rede e a comunidade – afetam a construção da identidade individual e coletiva. Dessa forma, a reflexão filosófica sobre a rede e a

comunidade permite aos alunos entender as implicações sociais e culturais dessas formas de relação na sociedade contemporânea.

CATEGORIA 5 – Aplicação do conteúdo de Programação Web no combate à desinformação

Os dados coletados revelam que os alunos sugeriram, principalmente, a criação de plataformas digitais com funcionalidades para verificação de notícias e checagem de fontes, como uma forma de combater a desinformação. A ideia foi de utilizar tecnologias como algoritmos de verificação de fatos e bancos de dados confiáveis para alertar os usuários sobre a veracidade das informações. Um dos alunos mencionou que, ao se deparar com uma informação em uma rede social, ele gostaria de ter a possibilidade de saber se ela foi confirmada por uma fonte confiável. Essa abordagem foi repetida em diferentes discussões, onde a maioria dos estudantes concordou que tecnologias digitais poderiam ser melhor aproveitadas para criar mecanismos de checagem de conteúdo.

Quadro 12 - Frequência das justificativas sobre aplicação do conteúdo

Funcionalidade proposta	Frequência
Verificação de fatos / algoritmos de checagem	9
Educação midiática e guias para o usuário	6
Denúncia de fake news e moderação	5
Banco de dados com fontes confiáveis	4

Fonte: elaborado pelo autor.

Os alunos propuseram soluções tecnológicas concretas, como plataformas de verificação e a utilização de IA para validar a veracidade de conteúdos. Esses dados ilustram um movimento que integra prática pedagógica e tecnologia, alinhado com as discussões de Moraes (2010) sobre a responsabilidade da tecnologia no ambiente educacional. A proposta de usar tecnologia de verificação de fatos é uma aplicação prática da filosofia crítica e da ética digital, tema amplamente discutido por Freire (1996), que vê a educação como uma ferramenta de transformação social, capacitando os alunos a tomarem decisões informadas em um ambiente digital.

A reflexão dos alunos se alinha com a interdisciplinaridade proposta por Nicolescu (1999), onde o conhecimento técnico da programação web pode se fundir com a educação ética, promovendo a formação crítica dos estudantes para que eles possam atuar na sociedade digital de forma consciente e responsável. Ao integrar programação web com a necessidade de combater a desinformação, os alunos demonstraram uma postura ética que vai além do simples uso técnico da tecnologia, refletindo sobre seu impacto na sociedade.

As proposições dos alunos também ecoam os desafios enfrentados pela sociedade digital atual, onde a pós-verdade e a manipulação midiática se tornam questões prementes, conforme discutido por Bauman (2001). Ao enfatizarem a necessidade de checagem de fatos, os estudantes refletem sobre o papel da educação digital em tempos de desinformação, alinhando-se com a crítica de Moraes (2010) sobre como a tecnologia, se mal aplicada, pode ser um agente de desinformação em vez de um recurso de emancipação.

CATEGORIA 6 – Impactos da pós-verdade nas empresas e ações éticas dos empreendedores

Ao discutirem a relação entre ética, verdade e o uso responsável de dados no contexto empresarial, os alunos demonstraram uma compreensão crítica dos impactos da pós-verdade. Eles reconheceram como a manipulação de dados pode prejudicar a confiança entre empresas e consumidores, destacando a necessidade de transparência e políticas éticas robustas. Alguns alunos sugeriram que, para combater as práticas de desinformação, as empresas devem ser mais transparentes e educar seus clientes. Por exemplo, um aluno destacou que o uso indevido de dados, como quando empresas distorcem informações para fins de marketing, pode afetar gravemente a confiança do consumidor. A importância de garantir a veracidade das informações foi enfatizada, sendo vista como uma prática essencial para a integridade das empresas.

Quadro 13 - Frequência das justificativas sobre impactos da pós-verdade

Justificativa	Frequência
Manipulação de informações prejudica empresas	7

Justificativa	Frequência
Transparência e ética como solução	8
Educação para clientes e equipes	5
Exemplo prático de distorção ou fake	2

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise dos dados revelou que os alunos possuem uma compreensão crítica da relação entre ética, verdade e o uso responsável de dados no contexto empresarial. As falas dos estudantes indicam que há uma percepção clara de que a manipulação de dados pode comprometer a confiança entre empresas e consumidores, colocando em risco a credibilidade das organizações. De acordo com Bauman (2001), em sua análise da modernidade líquida, a confiança nas relações sociais, incluindo as comerciais, é fundamental, mas fragilizada em um contexto marcado pela volatilidade das informações e pela disseminação de narrativas manipuladas.

A reflexão ética dos alunos está em sintonia com a necessidade de uma mudança no comportamento empresarial, sugerindo que a ética e a transparência devem ser princípios centrais das práticas corporativas. Os alunos afirmaram que, ao distorcer informações para fins de marketing, as empresas não apenas comprometem sua integridade, mas também correm o risco de afastar consumidores. Esse aspecto está diretamente relacionado ao conceito de "pós-verdade", que, como define o filósofo Michael Lynch (2017), implica uma desvalorização da verdade objetiva, onde a percepção pessoal sobrepõe os fatos verificáveis. A adoção de políticas éticas nas empresas, como os alunos sugeriram, é um passo importante para reverter esse quadro, garantindo que as práticas informativas respeitem a integridade e a responsabilidade social.

Reflexão filosófica: A ética na era da pós-verdade exige uma abordagem crítica e reformista, como proposta por autores como Bauman (2001), que denuncia a fragilidade das relações sociais em tempos de liquidez. A ética empresarial, no sentido de responsabilidade e transparência, deve ser entendida como um compromisso com a veracidade e a construção de confiança, algo essencial para a transformação das práticas corporativas.

CATEGORIA 8 – Compreensão do conceito de pós-verdade

Os estudantes conseguiram articular de forma clara a relação entre o conceito de pós-verdade e a realidade que vivem nas redes sociais. A maioria apontou que a manipulação de informações nas plataformas digitais pode ter sérias consequências para a sociedade, distorcendo a percepção da realidade e dificultando o discernimento crítico. Essa reflexão foi apoiada por exemplos de como a desinformação, propagada nas redes, prejudica a formação de uma sociedade mais justa e equânime. Um aluno comentou que a post-verdade contribui para a falência do pensamento crítico, já que as pessoas muitas vezes preferem aceitar o que se alinha aos seus interesses, em vez de buscar a verdade. Esses pontos levantados pelos estudantes mostram como a filosofia pode fornecer ferramentas essenciais para a análise da ética no ambiente digital.

Quadro 15 - Frequência das justificativas sobre compreensão de conceito

Justificativa	Frequência
Compreensão do conceito	10
Facilidade pela abordagem prática	8
Relação com fake news e redes sociais	6
Reflexão sobre comportamento social	3

Fonte: elaborado pelo autor.

A maioria dos estudantes demonstrou uma compreensão detalhada do conceito de "pós-verdade", especialmente no contexto das redes sociais, onde informações distorcidas ou manipuladas podem influenciar a opinião pública. Os alunos perceberam como a pós-verdade, ao desconstruir a noção de uma verdade objetiva, fragiliza a capacidade crítica dos indivíduos. Nesse ponto, é importante a reflexão de Foucault (1984), que discute como as "verdades" são construídas socialmente e como o poder está intrinsecamente ligado ao controle dessas narrativas. A pós-verdade, portanto, não é apenas um fenômeno de desinformação, mas um reflexo das relações de poder e controle sobre o discurso.

A preocupação dos alunos com a manipulação de informações nas redes sociais reflete uma postura crítica em relação à autenticidade e à integridade das informações. A filosofia, nesse caso, oferece um campo fértil para questionar a superficialidade das relações sociais digitais, como já discutido por Bauman (2001), que vê nas relações mediadas pelas redes sociais uma precarização das interações humanas. O conceito de "pós-verdade", conforme discutido pelos alunos, é uma extensão desse fenômeno de fragilidade das relações e da verdade, algo que exige uma reflexão filosófica mais profunda sobre os impactos das tecnologias e das redes sociais na formação da opinião pública.

A pós-verdade, quando analisada à luz de Foucault, revela como as "verdades" não são absolutas, mas construídas por narrativas de poder. A reflexão filosófica ajuda a entender o papel das redes sociais nesse processo de construção das "verdades" e como elas afetam a percepção do mundo pelos indivíduos.

CATEGORIA 7 – Relação entre conceitos filosóficos e outras disciplinas

A interdisciplinaridade também foi um tema central, com os alunos discutindo como os conceitos filosóficos podem dialogar com outras áreas, como Sociologia e Programação. Eles perceberam que, ao integrar a filosofia, é possível proporcionar uma reflexão crítica sobre temas contemporâneos, como as fake news e os comportamentos nas redes sociais. A filosofia foi identificada como um eixo integrador que proporciona um entendimento mais profundo do mundo digital, facilitando a compreensão de questões complexas como a manipulação de informações e a formação de opiniões no contexto das redes sociais. O debate sobre o conceito de "pós-verdade" se conectou diretamente com a discussão sobre ética, sendo entendido como uma ferramenta útil para interpretar os fenômenos digitais.

Quadro 14 - Frequência das justificativas sobre a relação entre conceitos filosóficos e outras disciplinas

Justificativa	Frequência
Integração com outras disciplinas	8
Aplicação em situações reais	6
Facilidade com discussão e pesquisa	6

Justificativa	Frequência
Estímulo ao pensamento crítico	5

Fonte: elaborado pelo autor.

Na análise dos dados, os estudantes identificaram claramente como a filosofia pode e deve interagir com outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Programação e Empreendedorismo. A interdisciplinaridade foi vista como um meio de integrar diferentes perspectivas, ampliando a visão crítica e a capacidade de análise dos estudantes. Essa percepção está em consonância com a proposta de Ivani Fazenda (2008), que defende que a interdisciplinaridade não apenas articula saberes, mas cria novas formas de entender e resolver problemas, em uma perspectiva que vai além da simples adição de conhecimentos.

Os alunos destacaram a importância de uma abordagem interdisciplinar, observando como a filosofia pode iluminar temas como as fake news e os impactos das redes sociais nas práticas empresariais e cotidianas. A interdisciplinaridade, como afirmou Fazenda (2008), permite a construção de soluções mais complexas e integradas, que consideram múltiplas dimensões do saber. A filosofia, portanto, não deve ser uma disciplina isolada, mas um ponto de reflexão que articula e integra os saberes técnicos com os humanísticos, formando cidadãos críticos e conscientes.

O pensamento interdisciplinar, defendido por Fazenda (2008), é um caminho para a formação crítica e integral dos alunos. A filosofia, ao ser inserida em um currículo integrado, desempenha um papel central em problematizar as práticas tecnológicas e sociais, conectando a reflexão crítica com as questões práticas do cotidiano.

CATEGORIA 9 – Relações entre vídeo de Maria Homem e conteúdos de literatura e arte

A conexão entre filosofia, arte e cultura foi outro ponto de destaque, com os alunos apontando como as plataformas digitais se tornaram meios para a criação de identidade pessoal e cultural. Ao discutirem a aplicação de conceitos filosóficos em outras disciplinas, como a arte, ficou claro que as redes sociais também funcionam como uma forma de expressão estética. Um aluno fez a analogia entre o feed do

Instagram e a construção de uma narrativa visual, sugerindo que, ao contrário de um simples repositório de imagens, o perfil de cada usuário pode ser visto como uma obra de arte pessoal que, de certa forma, reflete sua visão de mundo. Essa associação entre filosofia e arte, especialmente no contexto digital, permite que os estudantes questionem a superficialidade das interações nas redes e busquem uma compreensão mais profunda da identidade.

Quadro 16 - Frequência das justificativas sobre as relações entre vídeo e conteúdo

Justificativa	Frequência
Redes sociais como narrativa pessoal	8
Estética e representação visual como arte	6
Exemplo de curadoria de imagem e filtros	4
Comparação direta com literatura	5

Fonte: elaborado pelo autor.

A conexão entre a filosofia e outras formas de expressão artística, como o cinema e as artes digitais, foi um ponto interessante discutido pelos estudantes. Eles perceberam que a filosofia pode fornecer uma estrutura para entender e criticar as produções culturais contemporâneas, como filmes e redes sociais, que atuam como espaços de construção da identidade. A utilização de filmes, como Star Wars, e da narrativa visual no Instagram, foi vista como uma forma de aplicar conceitos filosóficos a práticas culturais cotidianas. Essa perspectiva dialoga com a teoria de Adorno (2003), que aborda a indústria cultural e como a arte e a cultura são instrumentos para a construção da subjetividade e do pensamento crítico na sociedade.

A filosofia, ao se articular com a arte, proporciona aos alunos uma visão mais profunda da estética digital e da manipulação das imagens nas redes sociais. Eles sugeriram que, ao analisarem o feed do Instagram como uma narrativa visual, poderiam compreender melhor como as imagens e os símbolos são usados para construir realidades e identidades. Esse pensamento filosófico é essencial para dismantlar as estruturas de poder que operam na cultura digital, permitindo uma reflexão crítica sobre a superficialidade da construção de identidade nas redes sociais.

Adorno (2003), ao discutir a indústria cultural, oferece uma base sólida para compreender como as formas de expressão artística, incluindo o cinema e as redes

sociais, estão inseridas em um processo de homogeneização das identidades. A filosofia, nesse caso, serve como ferramenta crítica para questionar e desconstruir esses padrões impostos pela indústria cultural.

CATEGORIA 10 – Propostas para uma rede social mais saudável e real

A reflexão ética sobre as redes sociais também foi abordada pelos estudantes, que sugeriram formas de tornar essas plataformas mais saudáveis e autênticas. Para eles, a transparência das interações e a promoção de um ambiente de respeito e honestidade são fundamentais para combater os impactos negativos da cultura digital. A necessidade de políticas mais claras contra a manipulação de dados e de um maior compromisso com a verdade nas plataformas foi bastante comentada. As propostas incluíram a criação de regras mais rígidas para a moderação de conteúdo e a promoção de uma educação digital que incentive os usuários a serem mais críticos ao consumirem informações. Essas ideias reforçam a busca por um uso mais responsável das redes sociais, com foco na construção de uma sociedade mais ética e consciente.

Quadro 17 - Frequência de propostas

Proposta ou preocupação	Frequência
Autenticidade e conexões reais	7
Limites de tempo e uso consciente	5
Educação digital e combate à desinformação	6
Prevenção de conteúdos tóxicos e moderação ativa	4

Fonte: elaborado pelo autor.

Os alunos discutiram formas de tornar as redes sociais mais éticas e responsáveis, apontando a necessidade de políticas mais rigorosas de moderação de conteúdo e de promoção de um ambiente digital mais transparente e autêntico. A ética digital, como defendida por autores como Luciano Floridi (2016), que discute a ética da informação, é essencial para garantir que as plataformas digitais contribuam para uma sociedade mais justa e equilibrada. Floridi aponta que, em uma era digital,

a responsabilidade ética não é apenas dos indivíduos, mas também das plataformas que facilitam a troca de informações.

As propostas dos alunos, como a criação de políticas educativas que incentivem o uso responsável das redes sociais, refletem uma preocupação com a formação de cidadãos digitais críticos. Esse movimento está alinhado com a proposta de uma ética digital que valorize a transparência, a autenticidade e o respeito à privacidade dos indivíduos, princípios que são essenciais para construir um ambiente mais saudável nas redes sociais.

A ética digital, como proposta por Floridi, fornece uma base teórica robusta para entender as implicações sociais das redes sociais e como elas podem ser moldadas para promover o bem-estar coletivo. A reflexão sobre ética nas redes sociais é fundamental para criar espaços digitais que respeitem os direitos e a dignidade dos indivíduos.

CATEGORIA 11 – Conexão entre reflexões filosóficas e cotidiano digital

Ao refletirem sobre as implicações da filosofia na vida cotidiana digital, os estudantes reconheceram que os conceitos filosóficos têm um papel crucial na formação de uma visão crítica sobre o uso das redes sociais. Para eles, os ensinamentos filosóficos podem proporcionar uma leitura mais profunda das dinâmicas que envolvem identidade, privacidade e consumo de dados nas plataformas digitais. Eles entenderam que, por meio de uma análise filosófica crítica, é possível questionar as relações de poder que se estabelecem nas redes e como essas plataformas influenciam a construção do sujeito na sociedade contemporânea. Essa percepção foi muito bem ilustrada por um aluno que indicou que as redes sociais não são apenas espaços de interação, mas também de formação de identidades, frequentemente mediadas por algoritmos que moldam o comportamento do usuário.

Quadro 18 - Frequência das justificativas sobre conexões

Justificativa	Frequência
Filosofia aplicada ao comportamento digital	8
Questionamento da identidade e autenticidade	6
Reflexão sobre padrões e busca por validação	4

Justificativa	Frequência
Aplicação prática dos conceitos discutidos	5

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados indicam que os estudantes estão cada vez mais conscientes da importância de integrar a filosofia ao cotidiano digital. Eles sugeriram que, ao refletir filosoficamente sobre as interações nas redes sociais, é possível compreender melhor as dinâmicas de identidade e privacidade que permeiam o ambiente online. Isso está em consonância com a teoria de Bauman (2001), que discute como a modernidade líquida transforma as relações sociais em algo fugaz e superficial, algo que pode ser facilmente observado nas interações digitais.

Os alunos apontaram que a filosofia tem o poder de questionar essas dinâmicas e oferecer uma análise crítica sobre os valores que são promovidos nas redes sociais, como a busca por validação e a criação de uma "realidade filtrada". Essa reflexão filosófica permite um olhar mais atento sobre como as redes sociais podem contribuir para a alienação dos indivíduos, promovendo a busca incessante por aprovação social em detrimento de uma reflexão mais profunda sobre si mesmos.

Bauman (2001), ao discutir a liquidez das relações na modernidade, oferece uma análise pertinente sobre as interações nas redes sociais. A filosofia, ao entrar nesse debate, pode ajudar os estudantes a compreender como as dinâmicas digitais influenciam a formação de identidade e as relações pessoais, muitas vezes de maneira superficial e fragmentada.

6.4 Análise categorial da entrevista com o docente de filosofia

Este subcapítulo apresenta a análise da entrevista semiestruturada realizada com o docente da disciplina de filosofia que atua no Curso Técnico Integrado em Redes de Computadores do IFAC/Campus Rio Branco. A análise foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), identificando unidades de significação que permitiram organizar os dados em subcategorias e categorias temáticas a partir dos enunciados do entrevistado. A seguir, apresentam-se os resultados organizados em quadros, com trechos ilustrativos que exemplificam os núcleos de sentido emergentes.

Quadro 19 – Categorias e subcategorias emergentes da entrevista com o docente

Categoria	Subcategoria	Unidades de Significação / Fala do Docente
Motivações para atuar na filosofia	Descoberta vocacional na adolescência	“Com 15 anos, eu me apaixonei pela minha professora de filosofia e aí comecei a gostar de filosofia... conheci a filosofia aos 15 anos e aí não parei mais”.
	Afinidade com áreas das humanidades	“Comecei outros cursos, mas não era aquilo que eu queria... era só filosofia”.
	Interesse por literatura crítica e existencial	“Eu gosto muito de literatura... Bukowski, John Fante, Leminski... principalmente literatura trágica, antilírica...”.
Planejamento e prática pedagógica	Adaptação constante do planejamento	“A gente planeja tudo direitinho, mas sempre tem algo que faz a gente mudar... greve, alagação... ou algum colega propõe uma atividade conjunta”.
	Construção de materiais próprios e uso de textos alternativos	“Eu produzo muito meus textos para eles... trabalhamos com Sofia, dividimos a história da filosofia em quatro tópicos...”.
	Ausência de livros didáticos adequados	“Nós não aderimos ao livro didático... recebemos umas doações do Gilberto Cotrim... os textos da Marilena Chauí, eles não conseguem se adaptar”.
Metodologias de ensino	Aulas dialogadas, escuta ativa e debates	“A gente trabalha com a metodologia expositiva, aulas dialogadas... escuta muito os alunos... tem que ter uma aula dialogada sempre”.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Significação / Fala do Docente
	Estratégias para diferentes perfis de aprendizagem	“Tem aluno com deficiência de leitura, outros copiam e colam... tem que pegar na mão mesmo”.
	Estímulo à leitura crítica e uso de filmes	“A gente passa textos, indica filmes, bota na cabeça deles que têm que construir um conhecimento que vai capacitar eles pro Enem”.
Currículo e avaliação	Crítica ao currículo engessado e pouco contemporâneo	“O currículo não atende... o primeiro ano é muito preso aos clássicos... queria um currículo que atraísse mais a leitura por prazer”.
	Flexibilidade na avaliação e foco formativo	“A avaliação muda... passo atividades, refaço com eles... a intenção não é excluir, é avaliar meu trabalho e ver se eles absorveram”.
	Sensibilidade às necessidades dos estudantes com deficiência	“Tem aluno com síndrome do pânico... fazemos provas adaptadas, atividades adaptadas... o NAPNI ajuda muito”.
Experiência interdisciplinar	Projetos pontuais com outras áreas de humanas	“Trabalhei com História, com arquitetura... construímos maquetes medievais com o pessoal de edificações”.
	Barreiras institucionais e culturais à interdisciplinaridade	“Não conhecemos as disciplinas deles, e eles não conhecem a nossa... não é cultura nossa trabalhar interdisciplinarmente... falta incentivo nas jornadas pedagógicas”.
	Potencial de diálogo da filosofia com outras áreas	“A filosofia consegue dialogar com todos os âmbitos do conhecimento...,

Categoria	Subcategoria	Unidades de Significação / Fala do Docente
		mas é pouco valorizada e até discriminada por outras disciplinas”.

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise evidencia que o professor possui uma trajetória marcada por um forte vínculo com a filosofia e com o campo das humanidades, e que esta identidade docente influencia diretamente sua prática pedagógica. As escolhas metodológicas revelam sensibilidade à realidade dos estudantes, especialmente no que diz respeito à heterogeneidade das turmas, às dificuldades de leitura e à pressão social relacionada ao Enem. Isso está em consonância com Arroyo (2003), que destaca o papel da escuta e do reconhecimento da realidade juvenil no planejamento pedagógico.

Outro ponto de destaque é a crítica à estrutura curricular, considerada engessada e distante dos interesses dos alunos, dificultando o trabalho interdisciplinar. A queixa sobre a jornada pedagógica, reduzida a informes, reforça o argumento de Fazenda (2008) sobre a falta de espaços institucionais para o diálogo entre os saberes escolares.

A experiência pontual de interdisciplinaridade com áreas como História e Edificações demonstra o potencial de articulação entre filosofia e os cursos técnicos, ainda que haja obstáculos relacionados à cultura institucional e à ausência de formação continuada para este tipo de prática, como apontado também por Behrens (2000). A resistência da instituição à adesão à BNCC (2018), segundo o professor, tem efeitos ambíguos, ora como proteção a uma prática consolidada, ora como limitação à renovação de práticas pedagógicas integradoras.

Por fim, sua concepção de avaliação mostra-se alinhada a princípios formativos e humanizadores, priorizando o aprendizado e a inclusão de todos os estudantes, sobretudo daqueles com necessidades específicas, articulando-se com os princípios do EMI como formação omnilateral.

A entrevista com o docente evidencia uma prática reflexiva e comprometida com os estudantes, mas também marcada por tensões institucionais e estruturais. O discurso do professor revela tanto as potencialidades, quanto os limites da

implementação efetiva da interdisciplinaridade no contexto do EMI, especialmente no que tange ao ensino de filosofia.

6.5 Articulação com a literatura e os objetivos da pesquisa

Os resultados obtidos com a aplicação da oficina “Diálogos Filosóficos” permitem afirmar que os objetivos delineados nesta pesquisa foram, em grande medida, alcançados, embora tenham se revelado condicionados por contradições próprias da realidade escolar concreta. A análise empírica demonstrou o potencial transformador de práticas pedagógicas interdisciplinares e os entraves estruturais e subjetivos que ainda limitam a integração dos saberes no EMI.

O objetivo central da dissertação consistiu em compreender os limites e as potencialidades da integração da filosofia aos componentes técnicos no contexto do EMI do IFAC/Campus Rio Branco. Para tanto, foi adotada uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que permitiu apreender a realidade em sua complexidade e contradições, considerando as determinações históricas, políticas e institucionais que conformam o cotidiano escolar.

À luz do referencial teórico, a oficina mostrou-se uma estratégia didática capaz de tensionar a fragmentação curricular e de fomentar a reflexão crítica entre os estudantes. Esta constatação está em sintonia com autores como Ramos (2010) e Ciavatta (2005), para quem o currículo integrado exige a superação das dicotomias tradicionais entre saberes técnicos e humanísticos, entre teoria e prática, entre formação geral e profissional.

Do ponto de vista da análise de conteúdo (Bardin, 2011), as respostas dos estudantes evidenciam uma significativa mudança de percepção quanto ao papel da filosofia no EMI. Os dados analisados indicam que, mesmo em um curto período de intervenção, foi possível despertar nos discentes o interesse por temas éticos, políticos e epistemológicos relacionados à sua área de formação técnica. Este resultado vai ao encontro das reflexões de Aspis (2004), que destaca a função da filosofia como promotora do pensamento autônomo, criativo e comprometido com a transformação da realidade.

Ao mesmo tempo, os desafios relatados, como a dificuldade de compreensão conceitual, a ausência de práticas interdisciplinares sistemáticas e a resistência a metodologias ativas, confirmam o diagnóstico de autores como Silva (2021), Vieira et

al. (2018) e Guedes e Bastos (2022), que apontam a distância entre a proposta pedagógica dos IFs e sua concretização no cotidiano escolar. Como evidenciado nos PPCs analisados e nas falas dos estudantes, a interdisciplinaridade ainda é mais uma diretriz discursiva do que uma prática consolidada.

A partir do referencial do materialismo histórico-dialético, compreendemos que a fragmentação curricular não é um acaso pedagógico, mas expressão de uma lógica educacional que historicamente privilegiou a formação para o trabalho produtivo em detrimento da formação crítica e omnilateral. O esforço de integrar a filosofia ao currículo técnico, então, não é apenas metodológico, mas ideológico, no sentido gramsciano de disputa por um projeto formativo contra-hegemônico.

Portanto, esta pesquisa não apenas confirma a tese de que a filosofia possui um papel estratégico na construção de uma formação crítica e integrada no EMI, como também aponta caminhos concretos para a efetivação deste processo, sobretudo por meio de produtos educacionais que articulem teoria e prática de forma crítica, dialógica e situada. A experiência relatada mostra que é possível e necessário romper com a lógica compartimentalizada do ensino, desde que haja intencionalidade pedagógica, formação docente crítica e apoio institucional.

Em síntese, os resultados da intervenção demonstram que a articulação entre a filosofia e os conteúdos técnicos não é apenas viável, mas desejável, desde que orientada por um projeto educativo comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a superação das desigualdades produzidas por um sistema educacional historicamente excludente. A partir desta compreensão, a interdisciplinaridade deixa de ser um modismo pedagógico e se torna uma exigência ética e política para a formação humana integral no âmbito da EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo central compreender os limites e as potencialidades da integração da filosofia aos componentes técnicos no contexto do EMI, a partir da aplicação de oficinas pedagógicas interdisciplinares junto a estudantes do segundo ano do Curso Técnico Integrado em Redes de Computadores do Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco. A escolha do tema decorreu da constatação de que, embora os PPCs e as diretrizes da EPT prevejam a interdisciplinaridade como princípio norteador da formação, sua efetivação concreta ainda encontra obstáculos significativos nas práticas pedagógicas cotidianas.

Com base no referencial do materialismo histórico-dialético, buscou-se compreender os fenômenos observados não de forma isolada, mas como expressão das contradições que atravessam a realidade educacional brasileira, especialmente no campo da formação integrada. Os fundamentos teóricos de autores como Kosik (1976), Gramsci (1999), Ciavatta (2005) e Ramos (2005, 2010) forneceram os instrumentos analíticos necessários para interpretar os dados produzidos à luz das determinações históricas, sociais e institucionais que moldam o cotidiano escolar.

A metodologia adotada privilegiou a abordagem qualitativa, com uso da análise de conteúdo como técnica principal de tratamento dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados antes e depois da intervenção pedagógica e da entrevista com o professor regente da disciplina de filosofia. Participaram da pesquisa 18 estudantes, com idades entre 16 e 19 anos, que voluntariamente aceitaram contribuir com a investigação, conforme os preceitos éticos estabelecidos.

Os resultados da pesquisa indicam que a oficina proposta se revelou uma experiência significativa, pois possibilitou aos discentes a aproximação entre conteúdos filosóficos e desafios do mundo técnico, despertando o interesse por temas como ética, responsabilidade social e uso crítico das tecnologias.

O impacto da intervenção pode ser observado nas mudanças de percepção dos alunos, na valorização das metodologias participativas, na capacidade de estabelecer conexões entre saberes e, sobretudo, na abertura para o diálogo filosófico. Muitos estudantes relataram reconhecer a filosofia como instrumento para pensar criticamente no mundo, em suas práticas e em seu futuro profissional. Isso demonstra que a filosofia, quando trabalhada de modo interdisciplinar, pode contribuir

de maneira decisiva para a formação cidadã e omnilateral dos estudantes da EPT, como preconizado pelos marcos normativos e pela literatura especializada.

Não obstante os avanços observados, a pesquisa também apontou desafios estruturais e institucionais que precisam ser enfrentados. A ausência de cultura interdisciplinar consolidada no IFAC, a centralidade ainda atribuída à formação tecnicista, a resistência dos estudantes e/ou docentes a metodologias dialógicas e o tempo limitado da intervenção são fatores que podem limitar o alcance da proposta, mas não invalidam a experiência, reforçando, com isso, a necessidade de iniciativas que articulem formação docente, planejamento curricular e políticas institucionais voltadas à integração de saberes.

O Produto Educacional desenvolvido, a oficina interdisciplinar, demonstrou potencial para ser replicado, adaptado e ampliado em outras turmas e cursos, desde que inserido em um projeto pedagógico coerente e respaldado por uma proposta institucional que reconheça a importância da filosofia e das humanidades na formação técnica. Nesse sentido, é essencial que os IFs assumam, de forma mais efetiva, o compromisso com uma educação que vá além da empregabilidade imediata, promovendo a autonomia, a criticidade e a emancipação intelectual de seus estudantes.

Por fim, esta pesquisa reafirma a filosofia como campo do saber indispensável para a formação humana integral, especialmente quando articulada a práticas pedagógicas críticas e interdisciplinares. A superação da fragmentação curricular não se dará apenas por meio de boas intenções ou diretrizes normativas, mas pela construção coletiva de práticas pedagógicas transformadoras e que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. Ressalta-se, portanto, a importância de ampliar os espaços de investigação sobre o EMI e as práticas interdisciplinares na EPT, especialmente no contexto dos IFs.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 64, p. 305–320, set. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300004>>. Acesso em: 08 dez. 2024
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 2003.
- BARBOSA, D. A atitude interdisciplinar na educação escolar. In: FRIANÇA, A. et al. (Orgs.) **Educação e interdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2005, p. 361-377.
- BARBOSA, C. L. de A. **Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível**. São Leopoldo: Educação Unisinos, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BAZARIAN, J. **O problema da verdade**. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1985.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.
- BENDETTI, E. Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e perspectivas. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil: história, políticas e práticas**. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2009.
- BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. de F. O ensino de filosofia na atual LDB e nas orientações curriculares do ensino médio: uma tensão entre o conteúdo escolar e o desenvolvimento humano. **Anais do V EBEM**, 2011. v. 1. p. 1-17.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLZANI FILHO, R. Sobre filosofia e filosofar. **Discurso**, v. 35, 2005, p. 29-59. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2005.62569>>. Acesso em: 08 dez. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: Semtec/MEC, 1999.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

CARMO, W. do S. P. do. **A relação interdisciplinar entre física e filosofia no terceiro ano do ensino médio em uma escola pública na cidade de Manaus**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

CARVALHO, M.; CORNELI, G. (Orgs). **Ensinar filosofia**. v. II. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

CONIF. **Análise da resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fórum dos Dirigentes de Ensino, 2021. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes_para_o_fortalecimento_da_EPT_na_RFEPCT_abril2021.pdf> Acesso em: 31 mar. 2024

_____. **Proposta do CONIF para condução do processo de reforma do Ensino Médio iniciado em 2013**. Brasília: 2021. Disponível em: <<https://portal.conif.org.br/publicacoes/proposta-do-conif-para-conducao-do-processo-de-reforma-do-ensino-medio-iniciado-em-2013>> Acesso em: 31 mar. 2024

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633–1652, out. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623676506>> Acesso em: 31 mar. 2024.

COSTA, R. C. da; SUBTIL, M. J. D. A ditadura militar no brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p. 29-41, 2 ago. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i2.28805>> Acesso em: 31 mar. 2024.

COTRIM, G. C.; FERNANDES, M. **Fundamentos da filosofia**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

DAROS, M. A. Expansão para quem? Institutos Federais e acesso à educação em perspectiva. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, n. 3, 2023.

FÁVERO, A. A. et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.24, n.64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300002>>. Acesso em: 06 out. 2024.

FAZENDA, I. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, F. C. O apelo divisional da estruturação híbrida e multicampi dos institutos federais. **HOLOS**, vol. 4. 2016, p. 258-268.

FIGUEIREDO, V. (Org.). **Filosofia: temas e percursos**. 2ª ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2016.

FILHO, R. B.; OLIVEIRA, E. F.; SOUZA, G. F. R. de; RIBEIRO, R. O. A. Entrevista com Roberto Bolzani Filho: sobre filosofia: temas e percursos, o ensino de filosofia e a relação entre filosofia e história da filosofia. **TRANS/FORM/AÇÃO: Revista de Filosofia da Unesp**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 17–32, 2022. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/12056/>>. Acesso em: 14 fev. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, I. A. F.; SÁ, L. C. Os bastidores de práticas interdisciplinares da educação profissional técnica de nível médio: o que dizem os professores que ensinam matemática? **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 333–348, 2020.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, P. e BIANCHETTI, L. (Org). **A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 25-49.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Éthica**. Rio de Janeiro, v. 13. n. 1, p. 17-35, 2006.

_____. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo, SP: Scipione 2016.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUEDES, L. S.; BASTOS, A. M. O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 404–429, 2022.

GUIDO, H.; GALLO, S.; KOHAN, W. O. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica: histórias, temas, problemas. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. **Filosofia e formação**. Vol. 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013, p. 101-128.

HALL, D. S. A Filosofia e seu ensino: Caminhos para a interdisciplinaridade. **Revista Cacto - Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade Online**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. e24003, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.31416/cacto.v4i1.975>>. Acesso em: 02 ago. 2025.

IFAC. **Institucional**. 2021. Disponível em: <<https://www.ifac.edu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/institucional>>. Acesso em: 20 out. 2024.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em edificações**. Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2017 a.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em informática para a internet**. Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2017 b.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em rede de computadores**. Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2017 c.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KANT, I. Notícia do prof. Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no semestre de inverno de 1765-1766. In: KANT, Immanuel. **Lógica**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. F. **O ensino de filosofia em perspectiva interdisciplinar no complexo integrado de educação em Itamaraju, BA**. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo/Campus São Mateus, São Mateus.

LIMA, E. V. de. **Contextos - a reflexão filosófica no diálogo com o mundo: arte, cultura e ciência**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

MAAMARI, A. M. A especificidade e a transversalidade do ensino de filosofia na educação básica brasileira: desafios frente ao cenário contemporâneo e à BNCC. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, p. 1–22, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v38a2024-68058>>. Acesso em: 25 out. 2024.

MACEDO, E. P. N. de. Debater para encontrar caminhos: a evolução da presença da filosofia ao longo dos vinte anos do Enem (1998-2018). **Pro-Posições**, v. 33, 2022.

MACHADO, F. das C. G. O ensino da filosofia no 6º ano do ensino fundamental: Uma experiência de ensino interdisciplinar na unidade integrada Juscelino Kubitschek do povoado Mamorana - São Bernardo-MA. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

MAGARINUS, R. **Cinema e filosofia no ensino médio integrado à educação profissional: promoção da formação humana integral**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Profissional e Tecnológico – ProfEPT) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul/Campus Porto Alegre, Porto Alegre.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 4ª ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENEZES, A. B. N. T. de; SILVA, R. R. da. O ensino da filosofia no Brasil: descontinuidade e ameaças. **Revista Dialectus**, n. 19, p. 225-238, ago./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.30611/2019n14id41620>>. Acesso em: 22 dez. 2024.

MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma/repensar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORAES, M. C. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4–30, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>>. Acesso em: 31 mar. 2024.

NASCIMENTO, C. A. do. **A construção de conceitos sobre a pequenez humana: astronomia em aulas de filosofia no ensino médio.** 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9268/>>. Acesso em: 31 mar. 2024.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, A. M. de. **As escolas-piloto do programa novo ensino médio no estado do Acre: Uma análise do processo de implementação.** 2022. 320f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/78850>>. Acesso em: 31 mar. 2024.

OLIVEIRA, A. M. de; SILVA, M. R. da. Implementação do novo ensino médio no Estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14343, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14343>> Acesso em: 25 out. 2024.

OLIVEIRA DE BRITO, E. O ensino de filosofia e a base nacional comum curricular para o ensino médio - BNCC-EM. **Fundamento**, n. 18, p. 1-23, 30 nov. 2020.

_____. Posfácio a uma década iluminada: filosofia no ensino médio (☆2008 – † 2016). In. GHIRALDELLI JR., P. (Org.). **Ensino de filosofia nas escolas: perspectivas, reformas e incógnitas.** Guarapuava: Apolodoro, 2017, p. 189 – 202.

PACHECO, E.; et al. Institutos Federais: lei 11.892 de 29/11/2008 - comentários e reflexões. In. PACHECO, E. (org). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Editora Moderna, 2011, p. 47-113.

PAIXÃO, A. E.; SILVA, M. R. da. Caminhos da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) nos Institutos Federais: 2019 – 2022. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.16890>>. Acesso em: 26 out. 2024.

PÁSCOA FILHO, J. F. da. **A filosofia e música: uma metodologia interdisciplinar no contexto de uma escola pública maranhense.** 2021. 218 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

PASQUALLI, R.; VIELLA, M. A. L.; VIEIRA, J. A. Desafio da docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e73172, 2023.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, C. S. M. **Reforma do ensino médio - lei 13.415/2017: avanços ou retrocessos na educação?** 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ.

PIMENTA, S. G. **A prática pedagógica e o saber do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. (Cols). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, p. 42-57, 2010.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, M. N. (Org.); FRIGOTTO, G. (Org.); CIAVATTA, M. (Org.) **Ensino médio integrado**: concepção e Contradições. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**: antiguidade e idade média. 3ª edição. São Paulo. Paulus. 1990.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROCHA, R. P. da. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SALVIA, A. L. L.; NETO, O. C. O que pode o ensino de filosofia na BNCC? **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFIlo**, [S. l.], v. 7, p. e16/1–24, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/2448065767379>>. Acesso em: 25 out. 2024.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, I.; SILVA, R. F. Ensino de filosofia, por temas, à luz da pedagogia histórico crítica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. [S. l.], v. 4, n. 10, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1061>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTOS, L. C. dos; CUNHA, R. Alves. A interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado: desafios para a prática docente no IFAP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 259, p. 254–275, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4982>>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e Democracia**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Ensino de filosofia**: trajetória, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2016.

_____. Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da filosofia. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 57–74, 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643370>>.
Acesso em: 24 out. 2024

SILVA, C. C. de L.; MELO, L. de F.; HOJAS, V. F. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e os cursos integrados pré e pós reforma do ensino médio. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.29327/210932.8.1-12>>. Acesso em: 26 out. 2024.

SILVA, M. L. A. da. **Que a Política Esteja com Você: o ensino de filosofia a partir da saga Star Wars em cursos do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Acre**. 2021. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Acre, Rio Branco.

SILVA, P. N. da. **O agir comunicativo de Habermas e o ensino de informática: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão**. 2011. 56 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

SILVEIRA, R. J. T. O afastamento e o retorno da filosofia ao segundo grau no período pós 64. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 5, n. 3, p. 77–91, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644304>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVEIRA, R. J.T; GOTO, R. (org). **A filosofia e seu ensino – caminhos e sentidos**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

SOUZA, A.; MENDES, J. de L. A interdisciplinaridade no curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no IFMS: limites e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2071–2087, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11425>>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SOUZA, G. F. de; OLIVEIRA, E. F.; RIBEIRO, R. O. A. História da filosofia e filosofia, temas e percursos: uma reflexão sobre o ensino de filosofia. **PÓLEMOS – Revista De Estudantes De Filosofia Da Universidade De Brasília**, 10(21), 349–362.

STADLER, F. B. et al. Desafios e contribuições da interdisciplinaridade para o currículo do ensino médio integrado no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC – Câmpus São Miguel do Oeste. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, A. A. S.; DIAS, L. A. N. P.; CHEDIAK, S. Desafios e contribuições da integração de disciplinas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFMS, Campus Nova Andradina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp1, p. 361–380, 2018.

APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A.1 – Questionário Inicial

Título da Pesquisa:

A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisador responsável:

David Soares Hall (IFAC)

Objetivo do questionário:

Este questionário visa coletar informações sobre a percepção dos estudantes em relação à interdisciplinaridade no ensino de filosofia. As respostas coletadas nesta pesquisa serão fundamentais para mensurar o grau de importância da interdisciplinaridade no ensino de filosofia.

Informações de contato:

Caso o participante tenha dúvidas ou deseje solicitar maiores esclarecimentos, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail david.hall@ifac.edu.br, ou telefone (68) 98418-4146.

A sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento.

Suas respostas serão tratadas de forma confidencial.

O participante pode relatar preocupações éticas para o CEP pelo e-mail cep@ifac.edu.br ou telefone (68) 98101-8246.

Instruções: Por favor, responda às perguntas abaixo de forma sincera. Suas respostas ajudarão a entender como as aulas de filosofia são percebidas e como podemos aprimorar o estudo da área.



1. Você acha a filosofia uma disciplina importante? Por quê?

2. Você tem interesse pelas aulas de filosofia?

3. Você já leu algum livro, texto ou artigo filosófico por conta própria? Se sim, qual?

4. Como as aulas de filosofia acontecem na sua escola?

a) Discussões em grupo

b) Leitura de textos filosóficos

c) Aula expositiva do professor

d) Outra forma: _____

5. Quais conteúdos de filosofia você lembra de ter estudado este ano?

6. Seu professor utiliza atividades práticas ou projetos para ensinar filosofia? Se sim, que tipo de atividade?

A.2 – Questionário Final

Título da pesquisa:

A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisador responsável:

David Soares Hall (IFAC)

Objetivo do questionário:

Este questionário visa coletar informações sobre a percepção dos estudantes em relação à interdisciplinaridade no ensino de filosofia. As respostas coletadas nesta pesquisa serão fundamentais para mensurar o grau de importância da interdisciplinaridade no ensino de filosofia.

Informações de Contato:

Caso o participante tenha dúvidas ou deseje solicitar maiores esclarecimentos, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail david.hall@ifac.edu.br, ou telefone (68) 98418-4146.

A sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento.

Suas respostas serão tratadas de forma confidencial.

O participante pode relatar preocupações éticas para o CEP pelo e-mail cep@ifac.edu.br ou telefone (68) 98101-8246.

Instruções: Por favor, responda às perguntas abaixo de forma sincera. Suas respostas ajudarão a entender como as aulas de filosofia são percebidas e como podemos aprimorar o estudo da área.



1. **Oficina 1:** As Redes Sociais: Integração ou Solidão?

Você percebeu alguma relação entre os conceitos de 'rede' e 'comunidade' discutidos por Bauman e as disciplinas que você estuda, como Sociologia, por exemplo? Como isso ajudou a entender a diferença entre estas duas ideias?

2. **Oficina 1:** As Redes Sociais: Integração ou Solidão?

A atividade de assistir ao vídeo *Zygmunt Bauman - A amizade Facebook* e ler o poema de Vinícius de Moraes *Procura-se Um Amigo* ajudou a entender melhor o impacto das redes sociais nas amizades e nas relações humanas? Você acha que a filosofia ajuda a compreender questões de comportamento nas redes sociais?

3. **Oficina 1:** As Redes Sociais: Integração ou Solidão?

O formato da aula, com a combinação de vídeo, discussão e tarefa prática (postagem nas redes sociais), ajudou você a perceber a relação entre filosofia e o uso das tecnologias? Como a abordagem contribuiu para sua reflexão sobre solidão ou integração nas redes sociais?

4. Oficina 1: As Redes Sociais: Integração ou Solidão?

Você conseguiu compreender a diferença entre comunidade e rede? Na sua opinião, a maneira como estes conceitos foram trabalhados em sala de aula facilita a aprendizagem? Justifique sua resposta.

5. Oficina 2: *Fake News* e Pós-Verdade

A criação de sites ou plataformas que combatam a desinformação seria uma boa aplicação do que você aprende em Prática em Programação Web? Que funcionalidades você incluiria?

6. Oficina 2: *Fake News* e Pós-Verdade

Em empreendedorismo, muitas empresas lidam com informações e dados de clientes. Como você acredita que o conceito de "pós-verdade" pode afetar a forma como as empresas lidam com as informações? O que os empreendedores podem fazer para evitar práticas de desinformação?

7. **Oficina 2:** *Fake News* e Pós-Verdade

O formato da oficina, com discussões em grupo e pesquisa, facilitou a ligação entre os conceitos filosóficos e os conhecimentos de outras disciplinas que você já estuda? Explique.

8. **Oficina 2:** *Fake News* e Pós-Verdade

Você conseguiu compreender o conceito de pós-verdade? Na sua opinião, a maneira como esta temática foi apresentada em sala de aula facilita a aprendizagem? Justifique sua resposta.

9. **Oficina 3:** Redes Sociais e Identidade

O vídeo da *MARIA HOMEM: REDES SOCIAIS | POSTO, LOGO EXISTO?* trouxe ideias que podem ser relacionadas a conteúdos de literatura (como criação de narrativas) ou artes (representação visual e estética)? Que exemplo você daria?

10. **Oficina 3:** Redes Sociais e Identidade

Durante a aula, discutimos soluções para um uso mais consciente das redes sociais. Se você fosse criar uma rede social, o que faria para garantir que ela fosse mais saudável e real?

11. **Oficina 3:** Redes Sociais e Identidade

Durante a oficina, você conseguiu perceber como as reflexões filosóficas se conectam com as discussões práticas do cotidiano, como o uso de redes sociais ou o comportamento on-line?

12. **Oficina 3:** Redes Sociais e Identidade

Você conseguiu compreender como as redes sociais influenciam na construção da identidade? Na sua opinião, a maneira como este tema foi abordado em sala de aula facilita a aprendizagem? Justifique sua resposta.

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Local: Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco

Entrevistador(a): David Soares Hall

Entrevistador: Primeiramente, gostaria de agradecer por aceitar participar desta entrevista. Como parte da minha pesquisa de mestrado, estou investigando A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. Sua experiência como professor de filosofia certamente contribuirá para essa discussão. Podemos começar?

Professor: Claro, estou à disposição.

Entrevistador: Então, vamos lá, professor, vou começar com algumas perguntas um pouco pessoais. Fale-me sobre as razões que te levaram a escolher a filosofia, a ser professor de filosofia.

Professor: Cara, é uma história muito doida. Com 15 anos, eu me apaixonei pela minha professora de filosofia e aí comecei a gostar de filosofia, aquele amor platônico que a gente desenvolve na adolescência. E aí comecei a me aprofundar na filosofia, comecei a ler Platão, comecei a ler Sócrates, conheci a filosofia aos 15 anos e aí não parei mais. Comecei outros cursos, mas não era aquilo que eu queria, que eu me identificava de humanas também, nunca gostei de outros cursos, era só filosofia. E aí vim parar na filosofia, cheguei no concurso público, passei e aí estou.

Entrevistador: E além da filosofia, tem outras áreas que o senhor tem alguma afinidade? **Professor:** Eu gosto muito de literatura, eu li muita literatura, por exemplo, Bukowski, John Fante, Leminski, eu me identifico muito com essas áreas da literatura, principalmente literatura trágica, antilírica, e por aí vai.

Entrevistador: Como é que o senhor planeja as suas aulas, o senhor segue um cronograma rígido, ou o ajusta?

Professor: Eu procuro seguir um cronograma rígido, aquele que a gente planeja lá no primeiro dia que a gente volta das férias. A gente já tem umas emendas, a gente procura adequar textos a esse cronograma, planos de ensino, plano de aula, tudo bem detalhadamente e, às vezes, foge um pouco do nosso planejamento por conta das questões que acontecem dos imprevistos, que é natural isso aí, não é só imprevistos, por exemplo, greve, alagação, como nós tivemos esse ano, mas, às vezes, um professor procura a gente das áreas de humanas para fazer alguma atividade junto, a gente vai e foge um pouco desse cronograma, que é para também não ficar sempre a mesma coisa, e ajudar os colegas e se ajudar também, mudar um pouco a avaliação.

Nem todas as avaliações, a gente segue à risca, porque a gente vai adequando as necessidades dos alunos, o que eles já estudaram, e por aí vai.

Entrevistador: O senhor utiliza algum material específico, algum livro didático, ou prefere construir? Como é que funciona?

Professor: Devido às nossas emendas e à falta, nós não aderimos ao livro didático, e aí é o seguinte, no terceiro ano, a gente recebeu umas doações de livro do Gilberto Cotrim, que é aquele básico do Ensino Médio, eu não trabalho no Marilena Chauí com eles, eu trabalho, no terceiro e segundo ano, eu trabalho com o Gilberto Cotrim, e no primeiro ano tem uma questão muito interessante aqui, nós recebemos aqui, temos três cursos, nós temos o primeiro ano de Informática para a Internet, o primeiro ano de Edificações e o primeiro ano de Redes, cada curso abre uma turma, em média, de 45 alunos que entram aqui. Nós fazemos um levantamento prévio, apenas cinco já estudaram filosofia em outras escolas, leram, e nós temos um problema muito grande de nivelamento, nós temos que começar do zero com esses alunos, literalmente começar do zero, não sei se em outros campos é assim, eu acho que a situação é ainda pior, é mais agravante, e aí nós temos que trabalhar do zero com eles. Primeiro, nós temos que trabalhar algumas literaturas, por exemplo, eu trabalho muito a questão de Sofia, eu digo muito para eles, eu produzo muito meus textos para eles, nós trabalhamos devidamente a História da filosofia, aí nós dividimos em quatro tópicos, história da filosofia antiga, medieval, moderna e pós-moderna. Estes quatro tópicos, nós procuramos adequar durante os quatro trimestres para eles, é lógico, um tempo por semana, trinta e seis encontros, nós não vamos passar tudo, nós passamos muitos textos, filmes para eles trabalharem em casa, mas eles têm um problema que é o hábito da leitura, e nós temos que correr atrás disso, então, a dificuldade é enorme, o ideal seria duas aulas por semana, trabalhar atividades. Aí entra justamente com os desafios. Os desafios, nós temos muitos desafios em trabalhar com esses meninos do primeiro ano, então, o primeiro ano geralmente é muito pesado para eles, para a gente, requer muito tempo, muita atenção, já o segundo ano, a gente trabalha muito com eles, ética, conceito de ética, moral, a gente trabalha textos com eles, e é muito pobre a nossa literatura em relação a isso, e, assim, os clássicos, trabalhar os clássicos com eles não é legal, porque eles não estão estudando filosofia, eles estão estudando Ensino Médio, e aí a gente procura adequar muito indo para o Enem. O terceiro ano, a emenda é muito complicada, porque a emenda do terceiro ano é direcionada à filosofia política, só que o terceiro ano, eles estão com pé no Enem, a

gente não pode dizer assim, a gente tem que emancipar, ensinar esses meninos a pensarem, não, a gente tem que ensinar eles a pensar, emancipar, e nós temos que preparar eles para o Enem. O terceiro ano, a gente quebra a regra do jogo, a gente prepara um material, a gente vai buscar o Gilberto Cotrim, direcionado para o Enem, e ajudar eles a construir uma visão crítica, justamente pensando na redação do Enem e, de certa forma, a gente tem conseguido obter bons resultados trabalhando dessa maneira, com textos, esses livros, eles pegaram esses livros, quando eu passei para eles, baixei em PDF, passei esses livros para eles, eles foram atrás, correram, e foi legal, eu acho que é um método de trabalho que deu certo para o terceiro ano, o primeiro ano a gente ainda está, digamos assim, nós estamos aprendendo a trabalhar com o primeiro ano, porque é muito difícil, cada livro didático, o nivelamento que tem que ser, é complicado. Não é muito diferente lá de Xapuri, não é?

Entrevistador: Não, não é. Professor, quais as metodologias que o senhor utiliza com mais frequência? Aulas expositivas, diálogos?

Professor: A gente trabalha com a metodologia expositiva, aulas dialogadas, a gente interage muito, muito debate, a gente passa, a gente escuta muito esses alunos, porque eles têm uma necessidade, têm uma vontade de aprendizado, uma curiosidade imensa, então, assim, não é só você expor, você tem que dialogar, tem que ter uma aula dialogada sempre com eles. As atividades deles, por exemplo, alguns deles têm uma deficiência muito grande em leitura, outros têm uma deficiência que é copiar e colar, e aí é difícil você trabalhar com esses alunos, mas você tem que, ó, atividades dissertativas, a gente tem que ouvir, ler atentamente o que eles escrevem, porque escrevem muito bem, alguns deles. Nós temos alunos hoje aqui que estão, assim, com um nível de alunos de fora do país, mas, assim, não é só que foram construídos aqui, é que vieram de fora, com outra cultura, outra mente, e isso é bom de trabalhar, mas, em compensação, a gente tem alunos com deficiências em leituras aqui. A gente tem que praticamente pegar na mão deles.

Entrevistador: O senhor considera que a sua metodologia, a sua abordagem, ela desperta o interesse dos alunos? Você consegue ver alguma resposta?

Professor: Desperta, porque a gente, além de passar textos, indica filmes, uma interação muito grande com eles, sabe, e, assim, e a gente tem botado na cabeça deles que não é só emancipar eles, ensinar eles a pensar. A gente tem que botar na cabeça deles que eles têm que construir um conhecimento que vai moldar eles, que vai, moldar, não, que vai capacitar eles a adentrar o Enem, porque a gente já, desde

o primeiro dia, a gente já começa a perceber que a preocupação dos pais e deles é uma pressão voltada para o Enem. Isso é ruim? É. Joga certa responsabilidade neles e nos professores. Por outro lado, isso é bom por quê? Porque eles se tornam mais responsáveis. E aí, tipo assim, a gente passa textos, a gente indica filmes para eles, indica livros para eles, tem aluno hoje aqui que está lendo Nietzsche, tem aluno que está lendo Foucault aqui, cara, no terceiro ano, e aí começa, não, vai devagar, lê os clássicos, vamos começar de baixo, Platão, tu está no primeiro ano, tem que aprender o primeiro Platão, Sócrates, os pré-socráticos, depois a gente vai partir com um pouco mais, mas, por enquanto, calma, tu não chegou nessa fase, você tem que segurar o ímpeto deles.

Entrevistador: Nossa, que legal! Professor, o senhor já experimentou alguma dessas metodologias ativas, metodologias inovadoras?

Professor: Não, não.

Entrevistador: Vamos agora falar da questão do currículo. Eu ia perguntar aqui se o senhor conhece, mas já demonstrou que conhece o PPC do curso. O senhor acha que este currículo, o PPC, no Curso de Técnico Integrado ao Ensino Médio em Rede de Computadores, atende às necessidades dos alunos?

Professor: Não. Não atende. Vou te dizer o porquê. Por exemplo, o primeiro ano, a gente está muito engessado a textos clássicos, e eu acho que, assim, a gente tinha uma experiência que eu gostaria de ter, que tivesse aqui no IFAC, uma experiência nova, era um currículo que atraísse mais a... eles lerem por gostar, por tomar gosto, não porque eles estão preocupados com o Enem. Por exemplo, tem umas leituras que eles poderiam estar fazendo, que poderiam adicionar, melhorar alguns textos. Eu trouxe para eles um texto do Justin Gardner, que é *O Mundo de Sofia*, que é bem didático, eu achei interessante. Muitos deles não conhecem, e, assim, eles não têm acesso, porque o livro é caro, o instituto não tem, aí é difícil apostilá-lo. Mas, assim, essa metodologia, essa... metodologia não, esse currículo engessado, história da filosofia antiga. Aí você parte para os livros didáticos, poucos livros conseguem suprir as suas necessidades. Por exemplo, você vai ler um livro, você vai trabalhar Gilberto Cotrim, é bom. Trabalhar Gilberto Cotrim é bom. Agora vamos trabalhar Marilena Chauí com eles, que é só uns textos, às vezes não é legal os textos dela, eles não conseguem se adaptar com os textos da Marilena Chauí, eles conseguem mais com o do Gilberto Cotrim, que é bem específico, é bem melhor. Então, assim, há certa deficiência, e o currículo não atende às necessidades deles. Por exemplo, alunos do

segundo ano só estudam ética e moral, eles passam o segundo ano todo vendo ética e moral.

Entrevistador: Mas e o material didático deles? O senhor acha que esse currículo permite trabalhar temas contemporâneos, ou ele é mais focado nos clássicos?

Professor: O do primeiro ano é mais focado nos clássicos, e aí fica difícil você trazer um tema contemporâneo para eles. E tem uma questão muito, no segundo ano, tem um problema muito sério você trabalhar o segundo ano com eles, por quê? Tem uma questão, você vai confrontar ideias, e a maioria deles chega com ideias preestabelecidas aqui no IFAQ, questão de valores familiares, e romper com isso é difícil. E aí os textos, às vezes, são muito duros para eles, a abordagem é muito dura para eles.

Entrevistador: É verdade, eu estou me identificando muito. Professor, o senhor sente que a nova BNCC impactou alguma coisa em relação ao seu modo de ensinar? Fez alguma diferença, teve algum impacto?

Professor: Não, para mim, não está tão tranquilo. Já que o IFAQ não aderiu, né? É, não aderiu, eu não vou mudar, eu não vou procurar... Se ela estivesse vindo para melhorar, com certeza, nós estaríamos, nós teríamos aderido, né? Eu acho que tanto vocês no interior, como a gente na capital, porque a rede é uma só, né? Mas, assim, eu tenho conversado muito com colegas de outras áreas e de outras instituições também, e está muito difícil trabalhar isso aí, então a gente tem que... Se está ruim assim, imagina aderir algo novo que não contempla ainda, que é pior ainda, não contempla as nossas necessidades, então, a gente preferiu parar.

Entrevistador: O senhor já deu aula de filosofia de maneira interdisciplinar?

Professor: Já, já, trabalhei com História, nós trabalhamos com História, e trabalhei no curso de Edificações, nós... trabalhei com um professor na época, professora, que foi até embora, de Arquitetura, nós estávamos trabalhando idade média, ela trabalhou arquitetura, nós trabalhamos juntos o contexto da arquitetura na idade média, as capelas, a questão dos castelos medievais, foi um trabalho bem interessante com o curso de Edificações, porque lá nós podemos botar em prática algumas coisas que eles leram no livro, por exemplo, construir maquetes, eles construíram, mas isso faz muito tempo. Eu acho que há uma deficiência no trabalho interdisciplinar, a gente trabalha muito aqui, pessoal, em matéria interdisciplinar, os professores de História e Sociologia, que são das áreas humanas, outras áreas a gente, com filosofia, poucos conseguem.

Entrevistador: A próxima pergunta é justamente sobre isso. Na sua opinião, quais disciplinas têm o maior potencial de diálogo com a filosofia?

Professor: Olha, vai depender muito, por exemplo, tem uma disciplina de Redes, que a gente poderia dialogar com a questão da lógica, mas os professores sequer pararam para ler sobre lógica na filosofia. Tem uma disciplina de edificações, os professores de arquitetura poderiam dialogar com a gente sobre a questão da arquitetura, o conceito de arquitetura medieval, dos espaços, por exemplo, filosofia moderna em estudo da Foucault, a questão dos espaços interdisciplinares, a questão do sujeito nos espaços, mas eu acho que tanto a gente não conhece a disciplina deles, como eles não conhecem a nossa, e eu acho que não é cultura nossa também, no instituto, trabalhar ainda, nós não avançamos nisso, nós precisamos avançar nessa questão interdisciplinar. Trabalhamos muito com história porque é de humanas, com sociologia porque é de humanas, aí, sim, você trabalha, você já conhece a disciplina, conhece a emenda de história, tem a questão da afinidade das pessoas, os professores aqui, não sei se acontece com campos do interior, são distantes umas das outras, tem tudo isso que impacta nessa questão aí.

Entrevistador: Mas, então, na sua opinião, seria perfeitamente possível estabelecer uma relação da filosofia com as áreas específicas de cada curso?

Professor: Sim, de cada curso, seria possível. A filosofia consegue dialogar com todos os âmbitos do conhecimento, não em sua plenitude, mas, em alguns, ela consegue dialogar bem, por exemplo, artes. Nós não temos um diálogo com artes, porque até eu não sei o que acontece que nós não conseguimos dialogar com artes. A ideia de artes, e é uma disciplina tão importante para todos os cursos, por exemplo, redes, edificações, tanto artes, quanto filosofia. Eu acho que a não valorização da filosofia enquanto disciplina ela leva a certo distanciamento e isolamento da filosofia. Não sei se você já percebeu isso. Outras disciplinas, a filosofia é um pouco até discriminada por outras disciplinas. Nós passamos por isso e nós não percebemos. Acontece muito isso. E aí a não valorização, eu acho, não sei se é um problema institucional.

Entrevistador: Você consegue perceber se os alunos conseguem ter essa percepção da conexão da filosofia com as outras áreas? Nas reuniões entre os professores, jornadas pedagógicas, já ocorreu alguma vez de ter algum tipo de articulação?

Professor: Inclusive, eu sou um crítico. Eu até já fiz uma crítica uma vez aqui, publicamente, esse ano, agora com a entrada da nova gestão. Eu disse que eu

esperava mais da gestão. Porque a nossa semana pedagógica aqui não é uma semana pedagógica. Ela é uma semana de informes e de oficinas em algumas áreas. E assim, ela não incentiva o trabalho em equipe, o trabalho interdisciplinar, construção de metas, de plano de aula. Nossa jornada pedagógica deixa muito a desejar. E eu creio que ela vai ficar mais dramática, ainda a nossa situação, por conta que ela deixou de ser obrigatória na nossa rádio. E aí, tipo assim, eu venho... Porque eu sempre espero alguma coisa nova. Mas muitos colegas que vinham obrigados não vêm para nossa jornada pedagógica. Não é o mais obrigado. Eles esticam as férias um pouco mais. Uma crítica que eu faço a nós, professores, eu acho que a jornada... Eu espero que... Eu já conversei com algumas pessoas da nova gestão. A professora Jozinha acredita muito no trabalho dessa nova gestão. E eu acho que as coisas tendem a mudar e vão mudar para melhor. E eu espero que a jornada pedagógica, ela realmente seja uma jornada pedagógica mesmo. Não seja uma jornada de informes de reitoria, só de oficinas, informes de gestão. Não, ela seja uma jornada participativa, que incentive a gente a trabalhar questões interdisciplinares. Até porque nós possamos conhecer as outras disciplinas, e eles conhecerem a nossa disciplina. Tem muitas coisas que as pessoas não conhecem em filosofia, não fazem a mínima questão, e fica por isso mesmo.

Entrevistador: Professor, para a gente finalizar, a questão da avaliação. Eu acompanhei lá, o senhor avalia por meio de prova. Como é que é?

Professor: A nossa avaliação. A gente define uma avaliação no plano de ensino, só que essa avaliação muda. Ela é muito dinâmica. As coisas estão mudando constantemente. Ela não é algo definitivo. A gente segue a ODP. O que é a ODP? Dois modelos diferentes de avaliação. Uma prova e atividades. Eu costumo passar para eles, para não sobrecarregar eles e para tirar esse peso deles de prova, eu costumo passar muitas atividades para eles, às vezes um ponto, meio ponto, às vezes eu corrijo a atividade em sala de aula, mando refazer a atividade, porque a intenção não é excluir da avaliação. A intenção é avaliar o meu trabalho e fazer com que eles absorvam. Um horário por semana é muito pouco para eles absorverem conteúdos, para eles absorverem temas, para eles absorverem conhecimentos. E aí, o que é que eu faço? Trabalho para casa, trabalho em sala de aula, avaliação. A avaliação, eu já estou começando a introduzir neles, na mentalidade deles, um modelo de múltiplas escolhas. Sai daquele copia e cola. Eu passo a portilha para eles, passo a prova, eles vão ler a portilha. É um método de aprendizagem também. A gente não está aqui para

excluir o aluno, a gente está aqui para integrar o aluno a modelos de ensinos que também, que são pré-fabricados, mas não são definitivos. Então, a gente tem que ter consciência de que os alunos têm deficiência deles, a gente tem a nossa metodologia, a gente tem as nossas formas de avaliação, mas essas avaliações não devem ser excludentes. E aí é o seguinte, é fácil passar? Não. Por quê? E é ao mesmo tempo. Por quê? Porque, se o aluno se esforçar, se ele aprender, ele vai ser aprovado. Se ele não se esforçar, ele não vai aprender, lógico que ele, por si próprio, ele vai exercer a reprovação dele. E isso melhora muito, ajuda muito eles, por exemplo, lá no terceiro ano, eles já chegam bem familiarizados com esse modelo. A gente tem a questão dos alunos que são atendidos pelo NAIS, pelo NAPNI, a gente tem um cuidado com esses alunos de ver as questões individuais deles, de deficiência, as questões sociais. O senhor mesmo falou, o senhor teve a oportunidade de participar de uma avaliação, de presenciar, observar. Não sei se o senhor percebeu, tem um aluno lá que tem síndrome do pânico, tem ansiedade extrema. Ele pode entrar em pânico, então, tipo assim, a gente tem uma sensibilidade de tranquilizar ele, de conversar com ele, “tá tudo bem, fica tranquilo”. Mas isso não é só durante a prova, isso é durante a aula, preparando. “Vai ter uma prova, que vai ser feita simples, tudo assim, tem calma. Tu não vais morrer por conta dessa prova. Essa prova é só um mecanismo institucional de avaliação. Tu tá indo bem, tu és um bom aluno, tem que ter todo esse cuidado”. Se o aluno tem laudo, se ele tem deficiência, se ele tem TEA, se ele tem TDAH, a gente leva em consideração isso, faz provas adaptadas, atividades adaptadas, apostilas adaptadas pra ele. Nós temos que manter uma relação com o NAPNI, com o NAIS, que é uma relação muito próxima, justamente, de diálogo. Por quê? Porque a gente tá construindo. Lógico, mudamos a avaliação. Por exemplo, se a turma, o comportamento da turma, a avaliação é direcionada pro comportamento da turma. É uma forma também, não de penalizar eles, mas dizer pra eles: “olha, o comportamento da turma, ele influencia no desempenho das notas. É isso que vocês querem, notas? É, mas pra ter notas, vocês têm que aprender”. Muitos deles, eu acho assim, que uns 70% do que eles absorvem no primeiro ano, eles vão levar pro segundo e vão levar pro terceiro. Não dá pra absorver 100%, mas, assim, é um método que, pra mim, não tem dificuldade. Você vê que eu passei agora, recebi uma atividade, valendo dois pontos, de um filme pra eles, passei um roteiro de um filme, joguei no sistema, no CIGA-A, todos eles têm acesso ao CIGA-A. A prova em sala de aula foi só um complemento, porque nem todo aluno é bom na prova, nem todo aluno é bom

resumindo um filme. Então, a gente vai pegando um pouquinho de cada pra que eles consigam ser avaliados individualmente. É um trabalho difícil, é, porque nós temos muitos alunos. Por exemplo, é humanamente impossível você trabalhar uma turma com 45 alunos, você já conta 100%. Você vai falhar um pouquinho aqui, um pouquinho ali, aí você vai ouvir a reclamação deles, disso, daquilo, aí você vai, não, então vamos parar, vamos consertar isso, o que está errado, vamos rever isso, porque a gente não faz avaliação pra gente, a gente avalia o nosso trabalho a partir do desempenho deles. A avaliação não é pra gente reprovar o aluno, a nossa avaliação é avaliar o nosso trabalho também, que está ali, é isso.

Entrevistador: Professor, tem alguma pergunta que o senhor gostaria que eu tivesse feito, algo que queira...

Professor: Não, não, acho que está tranquilo, muito tranquila a sua pesquisa é muito boa de responder, umas perguntas bem diretas, bem específicas, bem fáceis, bem didáticas as perguntas. Espero ter contribuído, cara, na sua pesquisa aí.

APÊNDICE C - SEQUÊNCIA DIDÁTICA REPRESENTATIVA DO PRODUTO EDUCACIONAL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Dados de Identificação Instituição: Professor: Disciplina: Filosofia Turma: 3ª série do curso de Ensino Médio Integrado em Rede de Computadores Período: Tempo de duração da aula: 1 aula de 50 minutos Número de alunos matriculados na turma:
Tema: A Amizade Líquida
Objetivo geral: Refletir sobre as relações humanas a partir de uma perspectiva filosófica.
Objetivos específicos: ☐ Discutir a superficialidade nas relações interpessoais na era digital. ☐ Propor atividades que relacionem a teoria com experiências práticas.
Conteúdo ☐ Relações humanas na modernidade líquida. ☐ Conceito de comunidade e rede (Bauman).
Recursos didáticos ☐ Quadro e pincéis. ☐ Projetor multimídia (<i>Datashow</i>). ☐ Caixa de som portátil. ☐ Notebook. ☐ Acesso à internet para reprodução de vídeos e materiais.
Desenvolvimento da aula

Sensibilização

1ª Etapa (15 minutos)

Inicie a aula solicitando aos alunos(as) que relatem alguma experiência (pessoal ou de terceiros) nas redes sociais, seja ela boa, seja ruim. Caso os estudantes se sintam acanhados em iniciar a conversa, o(a) professor(a) poderá fazê-lo, incentivando-os. Se os relatos forem muito curtos, o(a) professor(a) poderá fazer perguntas para obter mais detalhes, procurando explorar aspectos relacionados aos sentimentos e aos impactos causados.

Contextualização

2ª Etapa (20 minutos)

Durante um período, circulou na internet (principalmente nas redes sociais) um trecho de uma entrevista de Zygmunt Bauman concedida ao programa *Fronteiras do Pensamento* da TV Cultura. Recomenda-se a reprodução desse vídeo para os(as) alunos(as) em sala de aula.

Disponível no link:

https://www.youtube.com/watch?v=5Lm2O3Q56Wg&ab_channel=FronteirasdoPensamento

Recomendamos assistir à entrevista completa:

<https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A>

Escreva no quadro a diferença entre 'comunidade' e 'rede', apresentada por Bauman na entrevista. Estabeleça um diálogo com os alunos sobre suas participações em comunidades (igrejas, movimentos sociais, ONGs) e as amizades nesses locais. Questione sobre a quantidade de amigos nas redes sociais, se eles conhecem esses amigos pessoalmente ou têm interesse em conhecê-los. Pergunte: 'o que é amizade?' e ouça as diferentes respostas.

Apresente o poema de Vinícius de Moraes *Procura-se um Amigo*, disponível no link:

<https://www.poesiarevelada.com/post/procura-se-um-amigo-poema-de-vinicius-de-moraes> (ANEXO 01).

Leia o poema, ou peça que algum aluno(a) leia. Após a leitura, pergunte aos alunos se é mais fácil encontrar esse amigo em uma comunidade ou nas redes, justificando

suas respostas. Finalize contrastando as concepções de amizade apresentadas por Bauman e suas características no contexto da modernidade líquida, pedindo que os alunos opinem.

Atividade

3ª Etapa (15 minutos)

Proponha a seguinte tarefa: “As redes sociais digitais: integração ou solidão”. Peça que os(as) alunos(as) façam uma postagem (vídeo, foto ou *meme*) em suas redes sociais com um comentário que reflita seu posicionamento sobre o tema. Sugira filmes, séries e documentários, como *A Rede Social*, *Black Mirror* e *O Dilema das Redes*.

Avaliação

A avaliação será formativa e somativa, considerando a participação dos alunos nas discussões e atividades propostas, bem como a qualidade das produções realizadas.

Bibliografia

VICENTINO, C.; CAMPOS, E.; SENE, E. **Diálogos em Ciências Humanas: convívio democrático**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2020.

ANEXO 01

Procura-se Um Amigo

Não precisa ser homem, basta ser humano, basta ter sentimentos, basta ter coração. Precisa saber falar e calar, sobretudo saber ouvir. Tem que gostar de poesia, de madrugada, de pássaro, de sol, da lua, do canto, dos ventos e das canções da brisa. Deve ter amor, um grande amor por alguém, ou então sentir falta de não ter esse amor. Deve amar o próximo e respeitar a dor que os passantes levam consigo. Deve guardar segredo sem se sacrificar.

Não é preciso que seja de primeira mão, nem é imprescindível que seja de segunda mão. Pode já ter sido enganado, pois todos os amigos são enganados. Não é preciso que seja puro, nem que seja todo impuro, mas não deve ser vulgar. Deve ter um ideal e medo de perdê-lo e, no caso de assim não ser, deve sentir o grande vácuo que isso deixa. Tem que ter ressonâncias humanas, seu principal objetivo deve ser o de amigo.

Deve sentir pena das pessoas tristes e compreender o imenso vazio dos solitários. Deve gostar de crianças e lastimar as que não puderam nascer.

Procura-se um amigo para gostar dos mesmos gostos, que se comova, quando chamado de amigo. Que saiba conversar de coisas simples, de orvalhos, de grandes chuvas e das recordações de infância. Precisa-se de um amigo para não se enlouquecer, para contar o que se viu de belo e triste durante o dia, dos anseios e das realizações, dos sonhos e da realidade. Deve gostar de ruas desertas, de poças de água e de caminhos molhados, de beira de estrada, de mato depois da chuva, de se deitar no capim.

Precisa-se de um amigo que diga que vale a pena viver, não porque a vida é bela, mas porque já se tem um amigo. Precisa-se de um amigo para se parar de chorar. Para não se viver debruçado no passado em busca de memórias perdidas. Que nos bata nos ombros sorrindo ou chorando, mas que nos chame de amigo, para ter-se a consciência de que ainda se vive.

Poema de Vinicius de Moraes.

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ACRE - IFAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A interdisciplinaridade e o ensino de filosofia no contexto do Ensino Médio Integrado

Pesquisador: David Soares Hall

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81375924.6.0000.0233

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO ACRE

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO ACRE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.323.409

Apresentação do Projeto:

O protocolo intitulado “A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO” trata-se da primeira submissão ao CEP do Ifac do projeto de pesquisa para cumprimento das exigências, para obtenção do título de Mestre do pesquisador David Soares Hall, aluno do de Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sob a orientação do Professor Dr. José Júlio César do Nascimento. Protocolo de Pesquisa Institucional vinculado ao Instituto Federal do Acre que tem como Objetivo Primário “Analisar as possibilidades de integração da Filosofia com as áreas técnicas do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores do IFAC/Campus Rio Branco”. Metodologicamente a pesquisa é de natureza aplicada tendo como fontes: levantamento bibliográfico e documental, entrevista e roda de conversa, é caracterizada como pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. O método utilizado para realização da análise, será o materialista histórico-dialético. Os participantes do estudo serão 30 alunos da 3ª série do Curso de Ensino Médio Integrado em Rede de Computadores e 01 professor (a) de filosofia do Campus Rio Branco. Espera-se que este estudo possa auxiliar os professores nas atividades pedagógicas que tratam da interdisciplinaridade no ensino de filosofia.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as possibilidades de integração da Filosofia com as áreas técnicas do Curso Técnico

Endereço: Reitoria IFAC - Via Chico Mendes, 3.084 - 1º andar - sala 12

Bairro: Areal

CEP: 69.906-302

UF: AC

Município: RIO BRANCO

Telefone: (68)98101-8246

Fax: (68)3302-0822

E-mail: cep@ifac.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE - IFAC



Continuação do Parecer: 7.323.409

Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores do IFAC/Campus Rio Branco

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS √ A pesquisa envolverá 02 grupos distintos: 30 alunos/as e 01 professor e as atividades em que eles instarão inseridos serão diferentes. Os/as alunos/as participarão de uma roda de conversa e de uma oficina, enquanto que o/a professor/a participará de uma entrevista e ministrará a oficina a pouco referida. Nesse sentido, é possível que a pesquisa 3. **AVALIAÇÃO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS**

RISCOS √ A pesquisa envolverá 02 grupos distintos: 30 alunos/as e 01 professor e as atividades em que eles instarão inseridos serão diferentes. Os/as alunos/as participarão de uma roda de conversa e de uma oficina, enquanto que o/a professor/a participará de uma entrevista e ministrará a oficina a pouco referida. Nesse sentido, é possível que a pesquisa proporcione alguns riscos que são comuns aos dois grupos, porém é possível prevê riscos que são inerentes as atividades realizadas e, portanto, distintas. Durante a execução da pesquisa o/a professor/a eventualmente poderá correr riscos mínimos como, por exemplo, desconforto e constrangimento; estresse; medo de julgamento; quebra de sigilo e confidencialidade e quebra de anonimato; dano psicológico; cansaço físico e mental. Entretanto, para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas as providências e cautelas: transformaremos o espaço destinado a entrevista em um ambiente acolhedor com boa iluminação, temperatura agradável e recursos como água e banheiro à disposição; a entrevista será individual e não será necessário se identificar; será gravado somente o áudio da entrevista, por meio do smartphone pessoal do pesquisador, ficará sob os cuidados do pesquisador e não será compartilhado com terceiros, mesmo após o término da pesquisa; nos esforçaremos para estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto para tomar as seguintes medidas: oferecer pausas durante a aplicação da entrevista, de modo que o/a professor/a se sinta mais à vontade e relaxado/a; você terá liberdade para interromper a participação a qualquer momento sem que seja necessário informar ao pesquisador; você deverá responder apenas as perguntas que se sentir confortável em responder; caso haja desistência da pesquisa a entrevista será descartada; não haverá registro de imagem e nem divulgação de dados pessoais. Já os/as alunos/as poderão correr riscos mínimos como, por exemplo, constrangimento; timidez; nervosismo; irritabilidade; incômodo; vergonha; estresse; aborrecimento; invasão de privacidade; quebra de sigilo e confidencialidade e quebra de anonimato. Entretanto, para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas as seguintes providências e cautelas: transformaremos o espaço da sala de aula em um ambiente acolhedor com boa

Endereço: Reitoria IFAC - Via Chico Mendes, 3.084 - 1º andar - sala 12
Bairro: Areal **CEP:** 69.906-302
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)98101-8246 **Fax:** (68)3302-0822 **E-mail:** cep@ifac.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE - IFAC



Continuação do Parecer: 7.323.409

iluminação, temperatura agradável e recursos como água e banheiro à disposição; você poderá participar do lugar em que se encontra, sem a necessidade de se descolar para a frente dos demais colegas, também será respeitado o direito daquele participante que se recusa a participar; os dados obtidos da pesquisa ficarão sob os cuidados do pesquisador e não será compartilhado com terceiros, mesmo após o término da pesquisa; nos esforçaremos para estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto para tomar as seguintes medidas: iniciaremos com uma dinâmica de *„quebra-gelo„*, de modo que os participantes se sintam mais à vontade e relaxados; os/as alunos/as terão liberdade para interromper a participação a qualquer momento sem que seja necessário informar ao pesquisador; você deverá responder apenas as perguntas que se sentir confortável em responder; caso haja desistência da pesquisa os dados coletados serão descartados; não haverá registro de imagem e nem divulgação de dados pessoais. Para que não haja a possibilidade de os participantes da pesquisa serem identificados determinados trechos de suas falas coletadas na roda de conversa e/ou na entrevista serão referenciadas na dissertação por meio das iniciais de seus respectivos nomes.

Avalia-se que a pendência foi sanada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa apresenta, relevante discussão para Educação Profissional e Tecnológica, ao trazer para debate o ensino de filosofia a partir da interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado do Campus Rio Branco do Instituto Federal do Acre - Ifac. Certamente a pesquisa contribuirá para reflexões futuras acerca da temática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Resumo *„* no PD e nas IBP o resumo está idêntico. No entanto, não apresenta o problema de pesquisa/pergunta norteadora. O resumo cumpre parcialmente sua função, apresenta contextualização, objetivo principal e abordagem metodológica.

Recomenda-se: apresentação do problema de pesquisa.

Recomendação atendida. O pesquisador inseriu no PD e na IBP a problemática a ser trabalhada na pesquisa.

Hipótese: foi apresentada nas IBP a seguinte hipótese de pesquisa: *„*O componente curricular de filosofia possui potencial de diálogo com as técnicas do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores do IFAC/Campus Rio Branco*„*.

Recomenda-se: verificar-se esse não é o problema de pesquisa. O PD não apresenta a hipótese.

Endereço: Reitoria IFAC - Via Chico Mendes, 3.084 - 1º andar - sala 12
Bairro: Areal **CEP:** 69.906-302
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)98101-8246 **Fax:** (68)3302-0822 **E-mail:** cep@ifac.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ACRE - IFAC**



Continuação do Parecer: 7.323.409

Nova Versão: É possível, desejável e necessário criar as condições para a aplicação da interdisciplinaridade no ensino de filosofia com as áreas técnicas do curso técnico integrado ao ensino médio em redes de computadores do Ifac/campus rio branco.

Foi inserida no PD e na IBP hipótese da pesquisa de igual teor. Recomendação atendida.

Recomendações:

Atualização do cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atualização do cronograma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado Pesquisador,

O presente projeto está aprovado para a realização da pesquisa, com a recomendação de que seja ATUALIZADO o cronograma, e encaminhado por meio da Plataforma Brasil.

Lembramos a necessidade de elaboração de Relatório Final, após a realização da mesma.

Saudações acadêmicas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2318554.pdf	13/09/2024 22:17:19		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_CEP.doc	13/09/2024 22:17:00	David Soares Hall	Aceito
Outros	APENDICE02_ROTIEIRO_RODA_DE_CONVERSA.docx	13/09/2024 22:15:33	David Soares Hall	Aceito
Outros	APENDICE01_ROTIEIRO_DE_ENTREVISTA.docx	13/09/2024 22:10:50	David Soares Hall	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CORRIGIDO.docx	13/09/2024 22:10:16	David Soares Hall	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORassinado.pdf	13/09/2024 22:09:52	David Soares Hall	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAISassinado.pdf	13/09/2024 22:09:29	David Soares Hall	Aceito

Endereço: Reitoria IFAC - Via Chico Mendes, 3.084 - 1º andar - sala 12
Bairro: Areal **CEP:** 69.906-302
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)98101-8246 **Fax:** (68)3302-0822 **E-mail:** cep@ifac.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ACRE - IFAC**



Continuação do Parecer: 7.323.409

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ALUNOS_assinado.pdf	13/09/2024 22:08:18	David Soares Hall	Aceito
Outros	DECLARACAO_DO_USO_DOS_DADOS_E_INFORMACOES_assinado_assinado.pdf	05/07/2024 13:54:37	David Soares Hall	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_QUE_A_COLETA_NAO_FOI_INICIADA_assinado_assinado.pdf	05/07/2024 13:52:20	David Soares Hall	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	03/07/2024 19:21:03	David Soares Hall	Aceito
Outros	ANALISE_DOCUMENTAL_DAVID_HALL.pdf	03/07/2024 17:29:35	MARIA ELISANGELA SAMPAIO DE FARIAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Autotizacao.pdf	12/06/2024 11:54:50	David Soares Hall	Aceito
Outros	DECLARACAO_DO_USO_DOS_DADOS.pdf	12/06/2024 11:54:06	David Soares Hall	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_QUE_A_COLETA_DE_DADOS_NAO_FOI_INICIADA.pdf	12/06/2024 11:53:33	David Soares Hall	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_GARANTIA.pdf	12/06/2024 11:52:35	David Soares Hall	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	12/06/2024 11:50:29	David Soares Hall	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	12/06/2024 11:50:06	David Soares Hall	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/06/2024 11:49:56	David Soares Hall	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.pdf	12/06/2024 11:47:59	David Soares Hall	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Infraestrutura.pdf	12/06/2024 11:47:18	David Soares Hall	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	06/04/2024 12:19:00	David Soares Hall	Aceito

Endereço: Reitoria IFAC - Via Chico Mendes, 3.084 - 1º andar - sala 12
Bairro: Areal **CEP:** 69.906-302
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)98101-8246 **Fax:** (68)3302-0822 **E-mail:** cep@ifac.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ACRE - IFAC



Continuação do Parecer: 7.323.409

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 03 de Janeiro de 2025

Assinado por:

MARIA DAS GRAÇAS ALVES PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Reitoria IFAC - Via Chico Mendes, 3.084 - 1º andar - sala 12

Bairro: Areal

CEP: 69.906-302

UF: AC

Município: RIO BRANCO

Telefone: (68)98101-8246

Fax: (68)3302-0822

E-mail: cep@ifac.edu.br

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO GRAMATICAL

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO GRAMATICAL

DECLARO para os devidos fins que se fizerem necessários que eu, **Mariana Beraldo Santana do Amaral da Rocha** (CPF: 140.399.997-03/IDENTIDADE: 22358738-7), formada no curso de Letras (Português/Latim) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013), Mestra em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016) e Doutora em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020), realizei a correção gramatical, de acordo com a norma vigente, do trabalho. **A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO.** A revisão abrangeu aspectos como correção ortográfica, adequação gramatical e observância à norma culta da língua, respeitando a coesão e a coerência textual do conteúdo apresentado. Por ser verdade, assino a presente em via.

Rio de Janeiro, 28 de outubro de 2025.



Mariana Beraldo Santana do Amaral da Rocha
(Doutora em Letras Clássicas. Contato: marianasantanadoamaral@yahoo.com.br).