



Cristiane Alvares Costa
Dinalva Pereira Gonçalves
Walter Rodrigues Marques
(Orgs.)

Por uma
educação
para além do
básico

Percursos e perspectivas



Por uma Educação para além do básico: percursos e perspectivas, é uma coletânea estruturada em nove capítulos que unem pesquisadores maranhenses que discutem duas temáticas voltadas para Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio como FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE INCLUSÃO e CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE. São produções nas áreas de alfabetização, matemática, biologia, filosofia, arte, ciências e história.



Por uma educação para além do básico

Por uma educação para além do básico

Percursos e perspectivas

Organizadores:

Cristiane Alvares Costa

Dinalva Pereira Gonçalves

Walter Rodrigues Marques



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

COSTA, Cristiane Alvares; GONÇALVES, Dinalva Pereira; MARQUES, Walter Rodrigues (Orgs.)

Por uma educação para além do básico: percursos e perspectivas [recurso eletrônico] / Cristiane Alvares Costa; Dinalva Pereira Gonçalves; Walter Rodrigues Marques (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

162 p.

ISBN - 978-65-81512-79-8

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Pedagogia; 3. Metodologia; 4. Práticas; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Sumário

Apresentação	9
Cristiane Alvares Costa	
Dinalva Pereira Gonçalves	
Walter Rodrigues Marques	

Parte 1

Formação de professores e processos de inclusão na educação básica

Capítulo I.....	15
A formação de professores da educação básica maranhense e o ensino da leitura e escrita: mapeamentos das pesquisas dos programas de pós-graduações da UFMA	
Michelle Silva Pinto	
Maria Jandira de Andrade	
Capítulo II	37
As tecnologias digitais na formação de professores de ciências de escolas particulares de São Luís	
Amanda Marcos Coelho	
Elisiany dos Santos Brito	
Capítulo III	51
Formação continuada para educação especial e inclusiva: desafios e possibilidades	
Raimunda Maria Barbosa de Sá	
Livia da Conceição Costa Zaqueu	
Capítulo IV	58
A mediação na sala de aula como processo inclusivo	
Walter Rodrigues Marques	

Parte 2
Currículo e interdisciplinaridade na educação básica

Capítulo V.....	79
O corpo histórico-cultural e as interconexões entre educação e currículo	
Walter Rodrigues Marques	
Raimundo Nonato Assunção Viana	
Capítulo VI	96
A curva harmoniosa em atividades didáticas do ensino médio: subsídios para o ensino de matemática, biologia e arte numa perspectiva interdisciplinar	
Ana Paula Lima Cerqueira Marques	
Francisca Maria Lopes Menezes do Nascimento	
Patrícia Azevedo de Oliveira	
Waldelice Oliveira Almeida	
Capítulo VII	111
Diferentes linguagens no ensino de filosofia nos anos finais do ensino fundamental da educação básica	
Cristiane Alvares Costa	
Francinete Braga Santos	
Isabel Cristina Costa Freire	
Samara Oliveira de Góis	
Capítulo VIII.....	128
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios para as discussões curriculares e perspectivas para o ensino de filosofia no Brasil	
George Ribeiro Costa Homem	
Capítulo IX	142
Filosofia e formação de subjetividades: a experiência filosófica e o ensino-aprendizagem em filosofia nos currículos do ensino médio	
Lucidalva Pereira Gonçalves	
Dinalva Pereira Gonçalves	
Sobre os (as) autores (as)	154

Apresentação

Cristiane Alvares Costa
Dinalva Pereira Gonçalves
Walter Rodrigues Marques

POR UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO BÁSICO: percursos e perspectivas, é uma coletânea estruturada em nove capítulos que unem pesquisadores maranhenses que discutem duas temáticas voltadas para Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio como **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE INCLUSÃO** e **CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE**. São produções nas áreas de alfabetização, matemática, biologia, filosofia, arte, ciências e história.

No capítulo I, apresentamos o artigo “A formação de professores da Educação Básica maranhense e o ensino da leitura e escrita: mapeamentos das pesquisas dos programas de pós-graduações da UFMA” que objetiva mapear os trabalhos de conclusão das pós-graduações *stricto sensu* da UFMA que versam sobre o tema ensino da leitura e da escrita na formação de professores da educação básica maranhense, publicadas entre os anos de 1997 a 2017. Como metodologia trata-se de uma revisão sistemática da literatura. Os resultados evidenciaram uma escassez de pesquisas que discutem o ensino da leitura e da escrita na formação profissional de professores da educação básica nas pós-graduações da UFMA.

No capítulo II, o artigo “As tecnologias digitais na formação de professores de ciências de escolas particulares de São Luís” tem por objetivo conhecer como se deu a formação sobre tecnologias digitais dos professores de Ciências de escolas particulares de São Luís (MA) e compreender como esses professores estabelecem a necessidade de uso, ampliação, inovação e desenvolvimento de práticas pedagógicas com tecnologias digitais

que estimulem a interação, dinamização e comunicação entre professores e alunos. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e descritivo. A pesquisa foi realizada com professores de Ciências de duas escolas particulares de São Luís - MA. Os resultados deixam perceptível que os professores entrevistados reconheceram a importância, mas ainda não estão preparados para utilizar os recursos digitais adequadamente em suas práticas pedagógicas.

No capítulo III, “ Formação continuada para Educação Especial e Inclusiva: desafios e possibilidades”, o escrito apresenta um relato de experiência de formação continuada com aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e coordenadores pedagógicos com foco na Educação Especial numa perspectiva inclusiva, uma vez que o contexto educacional exige mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento, solicitando desse profissional uma constante formação que atenda os novos desafios da pessoa com deficiência. Como metodologia, trata-se de um relato de experiência de formação continuada com aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e coordenadores pedagógicos de Imperatriz (MA). Os resultados revelaram que a formação norteou e enriqueceu acerca de como abordar a temática inclusão nas escolas e a lidar com situações consideradas difíceis; os encontros ainda trouxeram espaços de compartilhamento que provocou reflexão e a busca de alternativas para os desafios na construção de uma prática inclusiva no ambiente escolar.

No capítulo IV, “A mediação na sala de aula como processo inclusivo”, o autor vem questionar o papel do professor enquanto mediador na relação professor-aluno e a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares. Como metodologia foi abordado como suporte teórico, bibliografia especializada, além de fontes correlatas como livros e artigos. Os resultados são apresentados como etapas preliminares, tendo em vista a duração e especificidade da pesquisa – educação infantil em espaço escolar inclusivo - mas apresenta consistência enquanto ganhos na interação pesquisador-pesquisado.

O capítulo V, cuja temática é “O corpo histórico-cultural e as interconexões entre educação e currículo”, versa sobre algumas questões relacionadas ao corpo em suas interconexões com a cultura e com a educação e o currículo. Tem como objetivo discutir o processo de intervenção porque passou o corpo na história, as interferências de organismos institucionais como religião e elites num projeto de dominação do corpo através da cultura, da educação e do currículo e, não necessariamente, clarear ou direcionar pensamentos de certo e errado sobre o uso do corpo.

No capítulo VI aborda-se “A curva harmoniosa em atividades didáticas do Ensino Médio: subsídios para o ensino de Matemática, Biologia e Arte numa perspectiva interdisciplinar”, cujo trabalho objetivou elaborar uma proposta de sequência didática que subsidie o ensino de Matemática, Biologia e Arte de forma interdisciplinar no Ensino Médio. Como resultados, constatou-se que existem possibilidades de superar a fragmentação do conhecimento transmitido de forma tradicional e isolada das outras áreas, para uma promoção do processo ensino e aprendizagem em busca da formação de sujeitos críticos e reflexivos.

No capítulo VII, “Diferentes linguagens no ensino de Filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica”, o artigo traz reflexões sobre as possibilidades de uso de diferentes linguagens voltadas ao ensino de Filosofia para crianças e jovens. A metodologia se baseou num estudo bibliográfico com levantamento de publicações no período compreendido entre os anos de 2000 a 2019. Como resultados, o estudo possibilitou pesquisar sobre a utilização de diferentes linguagens como músicas, imagens, literatura, textos filosóficos, uso de paradidáticos de Filosofia, o que demonstrou favorecer o exercício reflexivo, a compreensão, o diálogo e os questionamentos referentes ao estudo da Filosofia.

No capítulo VIII, “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios para as discussões curriculares e perspectivas para o ensino de Filosofia no Brasil”, o autor instiga reflexões acerca das discussões curriculares em torno da reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como das perspectivas para o ensino de Filosofia no Brasil. Trata-se de um

estudo bibliográfico. Como resultados, considera a complexidade da construção de um documento curricular e a sua importância para o êxito do processo educativo do país, pontuando o percurso da recente história dos estudos curriculares, suas influências e teorias, embasado na visão de alguns teóricos do currículo. Ademais, reflete sobre os desafios do ordenamento legal, seus desdobramentos, intencionalidades e perspectivas.

O capítulo IX, “Filosofia e formação de subjetividades: a experiência filosófica e o ensino-aprendizagem em Filosofia nos currículos do Ensino Médio”, é um trabalho de natureza teórica e intenciona apontar que a particularidade da filosofia está na produção da própria filosofia e na criação dos conceitos, e que o ensino de Filosofia no Ensino Médio apresenta como objetivo a promoção da experiência filosófica em sala de aula. Nessas condições, observa que a filosofia não representa uma prática apenas teórico-reflexiva, mas que direciona os agentes do ensino-aprendizagem (estudantes e professor) à construção de suas subjetividades.

Uma excelente leitura a todos!

Parte 1

Formação de professores e processos de inclusão na educação básica

Capítulo I

A formação de professores da educação básica maranhense e o ensino da leitura e escrita: mapeamentos das pesquisas dos programas de pós-graduações da UFMA

Michelle Silva Pinto

Maria Jandira de Andrade

Introdução

Analisar as pesquisas sobre leitura e escrita na formação docente nasceu do entendimento de que faz parte do processo de construção científica levantar como seu objeto de estudo foi interpretado por seus pares (cobertura do tema), visto que a pesquisa deve primar pela originalidade, e assim contribuir para o desenvolvimento do campo científico do qual faz parte.

Devemos considerar que, em trabalhos acadêmicos, o fenômeno ideológico sempre estará presente e, tratando-se de pesquisa em educação, tal fenômeno se apresenta com uma forte carga com o propósito, ora de consolidação de discursos hegemônicos, ora de perspectivas contra hegemônicas.

Como estudantes do Programa de Mestrado Profissional de Gestão do Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA), somos incentivadas a produzir trabalhos científicos como forma de relacionar teoria e prática às diversas leituras desenvolvidas nas disciplinas. Como requisito avaliativo da disciplina

“Formação, Saberes e Identidade Profissional da Docência,” fomos convidadas a relacionar o grande tema “formação profissional docente” a nossos objetos de estudos, em particular, o “ensino da leitura e da escrita na educação básica”.

Considerando que a leitura e a escrita são elementos imprescindíveis para o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, e sendo o professor o mediador que conduzirá esse processo de construção, necessitávamos identificar, por meio das pesquisas já desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduações da UFMA, como essas vêm abordando esses elementos na formação docente, já que partilhamos da premissa de que leitura e escrita necessitam ser ensinadas em todas as fases da vida escolar. Mas para que isso se efetive, faz-se necessário, uma formação que priorize múltiplos saberes e o saber-fazer. Talvez, esse ensinar seja o maior e mais complexo desafio do ofício da docência, pois dele dependem os outros elementos do aprendizado, de modo que os conteúdos disciplinares sejam desvendados pelo aprendiz.

Entendemos que a apropriação da leitura e da escrita possibilita o desenvolvimento humano, uma vez que, para adquirir o conhecimento produzido e registrado pela humanidade, torna-se necessária sua sistematização. Esse é o momento em que a escola, por meio do seu corpo docente e de seu currículo, exerce um papel de inestimável valor: o de mediadora do conhecimento.

É por meio da apropriação da escrita, do efetivo aprendizado e domínio de seu funcionamento, que os sujeitos têm a oportunidade de sentir-se parte do espaço escolar e este, ser um lugar comum, onde de fato aconteça apropriação do conhecimento, não um jogo de “faz de conta que se ensina, faz de conta que se aprende”. Nesse momento percebemos também o papel social que tem a pesquisa científica, principalmente aquelas geradas nas pós-graduações, consideradas confiáveis por utilizar-se um método científico para sua análise. Além disso, não podemos omitir a informação de que boa parte das pós-graduações no Brasil são pagas

pelos cofres públicos e por conseguinte, nada mais justo que os pesquisadores apresentem os resultados de suas pesquisas.

Tratando - se de pesquisa científica no Brasil, as realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* são as consideradas de maior aprofundamento (consistência), tendo em vista o nível de exigências para sua construção. Normalmente são trabalhos de anos, com acompanhamento permanente de pares mais experientes (orientadores), que conduzem as pesquisas e todo seu processo de desenvolvimento. Ao final, esses trabalhos são avaliados por uma banca de doutores, com *expertise* no tema, que sabatinam os autores e os classificam conforme a relevância do trabalho avaliado para o campo científico.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo mapear os trabalhos de conclusão das pós-graduações *stricto sensu* da UFMA, que versam sobre o tema do ensino da leitura e da escrita na formação docente.

Como percurso metodológico, optamos pela revisão sistemática da literatura (RSL), que, como técnica de pesquisa oriunda das Ciências Biológicas, tem sido muito utilizada também nas Ciências Sociais, devido a seu caráter qualitativo e discursivo, já que a partir de um problema/pergunta, podemos analisar qual a cobertura teórica desenvolvida por aquele trabalho. Concomitantemente, utilizamos a técnica de pesquisa análise de conteúdo e priorizamos levantar as informações sobre: área de estudo; definição do problema de pesquisa; aspectos metodológicos; teóricos/autores utilizados; ano e programa no qual a pesquisa foi desenvolvida; objetivos; espaços e sujeitos da pesquisa; principais resultados/discussões e possíveis implicações teórico-práticas no ensino da leitura e da escrita na formação docente.

Ao nos depararmos com um número reduzido de trabalhos de conclusão sobre a temática, principalmente na referida Universidade, já que formação profissional docente tem sido objeto de estudo de várias investigações nas pós-graduações da UFMA, suscitaram-nos alguns questionamentos que pretendemos, por meio desse mapeamento, trazer ao debate, a saber: Que pesquisas sobre o ensino da leitura e escrita vêm sendo

desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação da UFMA? Quais as reais contribuições dessas pesquisas para o campo da educação? Que teorias são desenvolvidas e quais estratégias apresentadas por seus autores para alcançar o “chão-da-escola” no que se refere a profissionalizar docentes para ensinar leitura e escrita na educação básica?.

Acreditamos com este trabalho poder contribuir com a ciência e a educação, visto pretendermos ser este mais um apoio teórico para professores e pesquisadores interessados na temática estudada, que lhes possibilitará visualizar um “leque” de fenômenos e olhares sobre o ensino da leitura e da escrita que permeiam a formação de professores de modo que estes se tornem futuros profissionais críticos reflexivos capazes de compreender e de transformar a realidade em que estão inseridos. E assim, que possam chegar a importantes conclusões mediante um processo ação reflexão ação, o que lhes possibilitará analisar situações na e sobre a prática dentro de um contexto real.

Metodologia ‘desta’ revisão sistemática

A construção da metodologia da revisão sistemática é considerada a etapa fundamental para o sucesso da investigação. Neste momento do planejamento, devemos ter o cuidado de não realizar somente uma revisão de narrativa ou mera descrição dos trabalhos, mas, principalmente, proceder a uma análise profunda dos pontos que caracterizam um trabalho como científico, o que Demo (1987) denomina de critérios de cientificidade, quais sejam: internos - coerência, consistência, originalidade e objetivação; externos - argumento de autoridade, opinião dominante e comparação crítica (escola teórica da pesquisa).

A revisão sistemática é uma técnica de pesquisa por meio da qual utilizamos várias literaturas sobre um determinado tema, tendo em vista identificar evidências relacionadas a um problema de pesquisa, destacar ideias e diferentes abordagens dos autores, de publicações de destaque da área do conhecimento. Tem como meta caracterizar e avaliar a qualidade

dos trabalhos, identificar conceitos e teorias utilizadas, comparar os estudos e discutir os principais dados levantados, assim como apontar possíveis lacunas ainda existentes sobre o tema e que precisam ser problematizadas e investigadas.

Segundo Gonçalves, *et. al* (2015), com adaptação nossa, os estudos levantados para operacionalização da revisão sistemática necessitam de observação rigorosa das seguintes etapas:

1. Escolha e delimitação do tema.
2. Definição do problema de pesquisa (questão a ser investigada).
3. Elaboração de protocolos de estudos (descrição criteriosa do estudo).
4. Determinação dos termos técnicos e das palavras-chave da pesquisa (descritores).
5. Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão.
6. Uso das bases de dados (localização dos estudos).
7. Validade dos estudos selecionados (critérios de cientificidade).
8. Elaboração das sínteses dos conteúdos selecionados.
9. Estudos agrupados por semelhança (identificação das evidências).
10. Discussão dos resultados encontrados e relação com as teorias abordadas nas pesquisas.
11. Alcance das evidências identificadas.
12. Propostas/sugestão para futuras pesquisas.

Seguindo tais etapas sobre a **escolha e delimitação do tema e da definição do problema** desta pesquisa, reiteramos que está nasceu sem intenção definida; na verdade resultou, após buscas nas bases de dados da instituição investigada da constatação do baixo número de produções científicas acerca do tema em apreço. Ou seja, surpreendeu-nos o fato de identificamos uma baixa produção científica nas pós-graduações da UFMA sobre o ensino da leitura e da escrita na formação docente, mesmo existindo Programas com linhas de pesquisas sobre a formação docente, o que nos chamou atenção e nos levou a tentar entender o(s) motivo(s) do “desinteresse” a esse respeito.

Ao realizarmos as leituras técnicas sobre os trabalhos, na identificação dos elementos-chave de um trabalho científico, como objeto,

problematização, objetivos, metodologia, resultados e discussões, observamos que, apesar de investigarem a leitura e a escrita e como estas são abordadas na formação docente, constatamos que não necessariamente abordam o tema como ponto central, mesmo sendo mencionado em seus objetivos, independentemente dos métodos científicos utilizado.

Entre coincidências e não-coincidências, acabamos encontrando um tema e problema de pesquisa interessante, tendo em vista que oportunizou questionarmos pesquisas publicadas sobre o assunto em pauta. Assim, esperamos contribuir ou, no mínimo, alertar que “alguma coisa está fora da ordem”, já que o ensino da leitura e da escrita é um objeto tão controverso em nosso país. Ainda que com inúmeras abordagens quanto aos métodos utilizados, saberes necessários, práticas realizadas, etc, tal obscuridade pode ser um dos vários fatores que justificam o tal insucesso escolar para com o ensino da leitura e da escrita na formação docente.

Quanto à **elaboração de protocolos de estudos**, baseadas na pergunta originada nesta revisão sistemática, passamos a buscar no repositório institucional ou Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da UFMA (TEDEBC), o universo de trabalhos que inicialmente seriam selecionados e analisados. No buscador do TEDEBC, inserimos os descritores no campo “resumo ou abstract” "formação de professores" e obtivemos uma revocação de 1.861 trabalhos, entre teses e dissertações.

Devido ao número significativo de trabalhos (1.861), na busca por uma amostragem mais específica, porém, com representatividade, acrescentamos na busca filtros com restrição do período de 1997 a 2017, assim como inserimos o descritor no campo “resumo ou abstract”, também AND “educação básica” e obtivemos um resultado de 337 trabalhos.

Ao acrescentarmos os descritores AND “ensino”, AND "leitura", AND “escrita”, também no campo “resumo ou abstract”, reduzimos 28 (vinte e oito) o número de trabalhos: dissertações, distribuídas entre o Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade e Programa de Mestrado em Educação.

Partimos para a **elaboração dos fatores de inclusão e exclusão**, para sabermos o que, prioritariamente, iríamos analisar nas 28 dissertações, e elencamos:

Fatores de Inclusão	Fatores de Exclusão
1. Dissertações e Teses publicadas pelos Programas de Pós-Graduação da UFMA, entre os anos de 1997 a 2017. 2. Estudos empíricos, realizados na educação básica, que tratam sobre o ensino da leitura e da escrita na formação docente.	1. Monografias, artigos e/ou trabalhos em fase de desenvolvimento; 2. Estudos com metodologia de revisão de literatura, ou que não contemplem investigar a intrínseca relação entre prática e teoria; 3. TCCs que não foram desenvolvidos nos programas de pós-graduação da UFMA.

Logo após a filtragem, considerando os critérios de inclusão e exclusão, caímos para um número de 18 (dezoito) trabalhos. Partimos então para a etapa de validação dos estudos selecionados, baseando-nos nos critérios de cientificidade corroborados por Demo (1987). No que se refere à **coerência**, analisamos a relação direta entre objeto, problema de pesquisa e objetivo da pesquisa. Quanto à **consistência** ou capacidade de sobreviver a contra-argumentos, observamos a relação do objeto com a escola teórica de sustentação, mesmo que tenham levantado teorias já superadas por estudos mais atuais, mas são estudos bem lógicos e de boa sustentação teórica, que evidenciam a sua profundidade. Quanto à **originalidade**, a maioria dos trabalhos podemos considerar como originais quanto aos objetos, já que foram investigados empiricamente nos diferentes contextos, logo, poderíamos considerar que contribuíram para o campo científico com seus dados coletados. Quanto à **objetivação**, observamos o rigor no tratamento do objeto, a sistematização e utilização do método científico. Outro ponto relevante a comentar diz respeito aos critérios externos **argumento de autoridade, opinião dominante e comparação crítica**. Sobre o primeiro, observamos a escolha dos/as autores/autoridades do assunto com notoriedade em suas escolas teóricas. Quanto à comparação crítica, nossa preocupação foi analisar que escola teórica direcionou o autor da tese/dissertação à coerência quanto aos

demais autores da escola e se haveria possíveis contribuições daquele trabalho para a área de concentração.

Após a fase de saneamento, entre filtragens e análises de conteúdo, chegamos ao número emblemático de 03(três) dissertações conclusas: 01(uma) publicada no Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade e 02(duas) publicadas no Programa de Mestrado em Educação da UFMA.

Partimos então para a **elaboração das sínteses dos conteúdos selecionados** e, para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados uma ficha de pesquisa (ANEXO 1), um pequeno roteiro, onde estão elencados os elementos analisados, as categorias de análise que consideramos essenciais e que deveriam estar contidas nos referidos trabalhos, pois são tratadas frequentemente na literatura científica de destaque, tanto da área de leitura e escrita quanto dos estudos sobre formação de docentes.

A formação docente na educação básica

Os debates sobre a formação do professor da educação básica são recorrentes no âmbito educacional. No que se refere à leitura e à escrita, entendemos que são fatores possibilitadores do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua inserção social na sociedade letrada e há muito tem sido identificada e discutida por pesquisadores e educadores. Nesse cenário, o papel do ensino da leitura e da escrita destaca-se, já que é na escola que o contato com o sistema de escrita ocorre de forma sistematizada.

Ademais sabemos que é de suma importância a clareza do professor em sala de aula ao trabalhar a relação teoria e prática, visto que deve contemplar não apenas uma visão conteudista mas também ampliar seu horizonte, visualizando o aluno como uma totalidade. Sabemos que em qualquer área de formação docente, a prática de ensino adquire contornos especiais, pois, se bem realizada, certamente promoverá o desenvolvimento das habilidades necessárias à condução do processo pedagógico com qualidade em sala de aula.

Nessa perspectiva, Giroux (1997, p. 198): assevera:

A formação de professores constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores. Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação.

Assim cabe ressaltar que as práticas sociais dos professores devem ser vistas não somente como um processo simples na sala de aula, mas também como um processo que contém toda uma dinâmica entre professor, aluno, escola e comunidade.

Nóvoa (1995) afirma que os professores têm que ser produtores de sua carreira, sabendo que não basta a mudança profissional, pois, assim como houve mudança nas instituições, terá que haver mudança nos professores e em suas práticas, o que requer uma melhor qualificação.

Nunes (2001, p. 27) tece comentário acerca da necessidade de os profissionais da área de educação repensarem as suas práticas pedagógica, como um espelho que seus alunos irão reproduzir visto que o docentes “[...] em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais”.

De acordo com o educador, as perspectivas de suas práticas se visualizam em novas perspectivas, perante uma sociedade na qual a informação vem se alastrando a cada instante e a cada momento com mais força. Portanto, é redescobrimo-se que o professor será capaz de criar e recriar, construir e reconstruir novas realidades e assim dar um novo sentido ao conhecimento que detém construir novos saberes. E ainda é apropriando-se do conhecimento e do saber que o docente passa a adquirir mais confiança em si mesmo e a ter maior clareza sobre aquilo que ensina, como ensina e por que ensina, podendo fazer do seu trabalho um processo de permanente investigação e um meio de construir novos referenciais teórico-práticos necessários à sua formação.

Segundo Tardif e Raaymond (2000, p. 115), o “[...] professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”. Essa concepção visa a um enfoque de princípios que criem e provoquem reflexão sobre sua docência e todo entorno.

Para Nóvoa (1992, p. 25), a formação de professores deve conter e abordar três eixos estratégicos: a pessoa, o profissional e a instituição. Investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional, pois o desenvolvimento pessoal auxilia o professor a compreender os processos presentes ao longo da sua história de vida, bem como sua influência no trabalho docente, inclusive os ocorridos anteriormente à sua formação acadêmica. Essa postura vem contrariar a ideia de que o professor tem de ser neutro e, por isso, precisa saber separar o aspecto profissional do pessoal, compreensão produzida no paradigma moderno por influência da concepção de ciência e de ensino nele presente.

As reformas do século XXI, a citar o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – este lançado oficialmente em 24 de abril de 2007 pelo Ministério da Educação, têm como um dos principais objetivos a melhoria da educação básica, a qual possui diretrizes a serem seguidas até o ano de 2028, dentre elas aponta-se nitidamente a formação do professor.

O PDE e o Plano de Ações Articuladas (PAR), que visa à melhoria de qualidade do Plano Educacional do Brasil, apresentam como proposta elevar o índice de qualidade da educação nacional, tendo por base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB contempla a formação continuada como uma centralidade e considera-a um fator primordial nesse Plano, para melhorar e assegurar a educação básica do País.

Saviani (2009) ressalta que o compromisso com a democratização do ensino público é uma responsabilidade do Estado e direito do cidadão. Em um levantamento de dados educacionais divulgados pelo IBGE, em 2010,

consta o estado do Maranhão como detentor do maior número de crianças analfabetas entre oito e nove anos de idade e apontando que 40% das crianças do Estado não sabem ler nem escrever; a base média nacional é de 11,5%. Isso denuncia o quanto se faz necessário um grande investimento na formação inicial e continuada de professores, que venha a possibilitar uma reflexão crítica sobre a prática, o que demanda um repensar o currículo dos cursos de Pedagogia, como também a concepção de formação continuada de professores. Reconhecendo a impossibilidade de a Universidade formar profissionais prontos e acabados, até mesmo pela natureza humana de seres inconclusos, faz-se necessário que o/a professor/a, durante a sua vida profissional, tenha uma formação que vá além do conhecimento específico de sua área de atuação: precisa também de uma formação que contemple o político-pedagógico e epistemológico do conhecimento.

Em relação ao nível de formação de professores da Rede Pública de Ensino o Censo Escolar MEC/INEP, de 2007, revela uma realidade pior, se comparado à de outras regiões do País. Nas Redes Públicas de Ensino de Educação Básica no Maranhão, contabilizam-se 2.329 professores que atuam na etapa do Ensino Fundamental com formação em nível médio, não portando a qualificação necessária.

Em São Luís, quanto ao nível de formação, o número de professores que não possuem graduação, em 2011, atingiu o percentual de 19,9%. Já o número de especializados, mestres e doutores é muito baixo; dos 5.247 professores, 664 possuem especialização, 35 têm titulação em nível de mestrado e apenas 01 professor é formado em nível de doutorado. Indica também que, dentre os professores da Rede, somente 4.380 possuem ensino superior: 3.302 destes não possuem especialização, e 815 cursaram apenas o nível médio.

A formação continuada constitui-se, portanto, num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática

pedagógica. Para tanto, se faz necessária uma postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e das possibilidades da profissão professor, o que requer uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional.

Um exercício autêntico de auto formação se define, então, como uma instância ausente de preconceitos, parcialidades ou quaisquer outros fatores impeditivos de uma prática educacional inovadora. Assim, o professor demonstra-se apto a fazer avançar o processo ensino-aprendizagem não se esquecendo de si mesmo, de suas referências pessoais, tampouco da clientela de seu entorno profissional.

Percebe-se que professor, nos dias atuais, está mais atarefado em sua rotina, pois nota-se que ele busca atender a sua necessidade pessoal e profissional e também suprir a necessidade que as escolas estão buscando para sair da zona negativa em que se encontra a educação, neste contexto, o período necessário para o estudo do professor fora do ambiente da sala de aula torna-se escassos. (TARDIF, 2010).

É notório que se teve bastante evolução com relação às atribuições que o professor adquiriu ao longo da massificação do ensino, mas não houve avanço significativo em relação ao investimento financeiro que facilitasse o seu melhor desempenho profissional e, principalmente, o seu desprendimento de uma rotina excessiva em detrimento do seu aperfeiçoamento profissional.

Professor(a) mediador(a) do processo de construção da leitura e da escrita

A escola assume um papel fundamental na formação de leitores, pois deve incentivar estratégias metodológicas de leitura que garantam um trabalho significativo, promovendo atividades enriquecedoras que levem o aluno a perceber a leitura como algo interessante, desafiador e necessário para a conquista da autonomia e da consciência crítica.

Para tanto, o professor deve ter clareza de que a leitura é um objeto de ensino para que se transforme num objeto de aprendizagem. Segundo Lener (2002, p. 79), “[...] para que isso aconteça é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa, entre outras coisas, que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conheça e valorize”.

Assim, cada situação de leitura trabalhada deve responder a um duplo propósito didático: ensinar certos conteúdos na escola em situação didática, bem como o uso da leitura como elemento constitutivo da prática social. A esse respeito, Jolibert (1994, p. 79), acrescenta que “ler é questionar um texto, isto é, construir ativamente significado, em função de suas necessidades e de seus projetos, a partir de diferentes princípios, de natureza distinta, e de estratégias pertinentes para articulá-las”

Formar alunos leitores e produtores de textos é, pois, um desafio que se apresenta desde a Educação Infantil. Daí a importância de serem apresentados textos significativos, tais como poemas, bilhetes, receitas, cartas, cartazes e tantos outros que circulam socialmente, uma vez iniciar o processo da leitura por meio de “palavras” ou “frases” não garante a formação de leitores competentes (JOLIBERT, 1994).

Sobre esse processo, Jolibert (1994, p.78) ainda profere:

Certamente, queremos ajudar a formar crianças capazes de ler textos. O desafio, todavia, para alcançar esse objetivo, começa, quando se especifica em que etapa de sua aprendizagem vamos propor que as crianças enfrentem textos completos.

Uma grande parte dos professores ainda acredita que, para a criança aprender a ler, é necessária uma sequência de passos de identificação e junção de letras, sílabas, palavras, frases, parágrafos como pré-requisito para ler textos completos, os quais, na maioria das vezes, são simplificados com palavras sem significados para a criança. (SMITH, 1999).

Logo, a escola deve preocupar-se com um ensino que privilegie a atribuição de sentido pela criança no seu processo de aprendizagem. Deve

também ser um espaço onde o aluno tenha autonomia para agir, discutir, decidir, realizar e avaliar suas práticas, devendo engajar-se no seu próprio aprendizado (JOLIBERT, 1994).

Desse modo, às estratégias que o leitor deve utilizar para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar os possíveis erros ou falhas de compreensão, são: antecipação, inferência e verificação. Tais estratégias são responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, poder resolver o problema com o qual se depara (SOLÉ, 2009, p. 71). Assim, o maior desafio que a escola tem em relação à leitura e à escrita é formar sujeitos praticantes do ato de ler e escrever e não sujeitos que apenas decifra o sistema de escrita.

Vale ressaltar porém que, ao se deparar com alguma dificuldade, como por exemplo uma frase incompreensível, uma página colocada de maneira incorreta, que torna impossível a compreensão do leitor (SOLÉ, 2009), faz-se necessário parar a leitura, prestar atenção no obstáculo que está impedindo a compreensão do que está sendo lido. Isso significa realizar determinadas ações, como reler o contexto da frase, examinar as proposições em que se baseiam as previsões do leitor sobre o desfecho do texto, entre outras.

Nesse aspecto, segundo Jolibert: “ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito, precisando assim de procedimentos que ajudem o leitor a encontrar esse sentido durante ao ato de ler por meio das estratégias de leitura” (1994, p. 96).

Em fase do exposto, podemos afirmar que uma maneira de trabalhar a leitura no sentido de formar leitores e produtores de textos, a partir da compreensão da função social da leitura e da escrita nas práticas sociais, é a escola desenvolver, por meio de seu projeto educativo, práticas de leitura e escrita que possibilitem ao aluno ter contato com textos completos desde o início de seu processo de letramento e alfabetização, para que possa aprender a questionar o que está sendo lido.

É que sendo a escola espaço por excelência para o ensino da leitura e da escrita, cabe ao professor fazer a mediação de maneira significativa com o propósito de oportunizar ao aluno boas práticas de leitura e escrita que façam perceber estas como necessárias para compreender o mundo a sua volta, participando ativamente, fazendo interferências, opinando e apitando de maneira crítica. Para tanto, é necessário que o professor tenha por meio da sua formação um arcabouço que subsidie sua prática.

Como a formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria, se necessário, devemos ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantemente e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Por isso a formação permanente deve oportunizar ao professor uma reflexão sobre a sua prática docente, permitindo-lhe assim que a examine à luz de teorias que a sustentam e realize um processo constante de auto-avaliação. Nesse processo de reflexão da prática por meio da formação continuada, não podemos desconsiderar a importância do contexto educativo específico pois, é por meio deste que o conhecimento profissional se converte em conhecimento experimentado, mediado pela prática que intervém nos processos educativos e sociais (instituições educativas, e comunidade).

O professor, em seu trabalho cotidiano, ocupa na escola uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares. Ele é o principal ator e mediador da cultura e dos saberes escolares, portanto, lhe cabe, por meio de metodologias, formar sujeitos leitores e produtores de textos competentes, que façam uso da leitura para compreender não somente os conhecimentos escolares, mas também usar a leitura como ferramenta indispensável nos diferentes espaços sociais. Conseqüentemente, tais leitores conseguirão produzir textos com coerência e coesão, usando-os para se comunicar e registrar memórias fazendo histórias.

Resultados e discussões

A busca nas fontes de pesquisa e a seleção dos trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação *strictu sensu* da UFMA ocorreram entre os dias 20 de julho e 15 de outubro de 2017.

Entre filtragens e análise de conteúdo, chegamos ao número de 03 (três) dissertações conclusas: 01 (uma) publicada no Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade e 02 (duas) publicadas no Programa de Mestrado em Educação da UFMA.

Então Inicialmente apresentamos os dados quantitativos, estabelecendo algumas relações descritivas entre estes dados, em seguida descreveremos os estudos selecionados para análise e por fim, teremos discussões com base no que foi apontado em cada pesquisa e autores complementares da área.

Nº	Autor	Título	Ano	Mestrado	Tipo de Estudo	Instrumentos	Amostra
1	Costa, Lívia Mariana	Narrativas digitais: construção de propostas educativas para incentivo à leitura e escrita com uso de ferramentas digitais	2017	Cultura e Sociedade	Estudo de Caso	Questionário	30 alunos
2	Marreiros, Regina Sodré Almeida	Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras: um percurso a ser desvelado	2011	Educação	Estudo de Caso	Questionário e Entrevista	04 professoras 01 coordenadora 01 coordenador

3	Castellanos, Samuel Luís Velázquez	Práticas de leitura no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações	2007	Educação	Historiográfico	Documental e entrevista	
---	------------------------------------	--	------	----------	-----------------	-------------------------	--

A educação é tema abrangente e desencadeador de variadas opiniões, considerando seu contexto amplo e diversificado. Por isso, ao tratarmos de formação docente, nos deparamos com variáveis que vão desde a conceptualização do termo à efetivação dos processos concretos de formação e atuação do professor.

Dentro da perspectiva de análise que nos propusemos, este artigo discorrerá acerca das discussões referenciadas em 3 (três) dos TCCs pesquisados, no intuito de trazer para reflexão as práticas e vivências encontradas em diferentes contextos educacionais, que se referem à formação docente para o ensino da leitura e da escrita na educação básica.

Diante disso a presente análise demonstrou que o tema formação de professores, em seus aspectos conceituais e epistemológicos, ainda é um tema que desperta o interesse não só do meio acadêmico, mas também de todos que se envolvem (de uma maneira ou de outra) nas questões da educação. Portanto, de todos aqueles que buscam visualizar as questões educativas dentro ou fora do ambiente escolar/acadêmico. E embora seja muito discutido, torna-se um tema recorrente, em razão da descontinuidade das políticas de formação docente.

Percebemos que as políticas educacionais para a formação docente no Brasil e as demandas resultantes das mudanças, bem como o lócus da preparação de professores são tópicos que foram considerados nos trabalhos analisados, além de análises do planejamento e reestruturação curricular dos cursos, com vista ao auxílio de uma formação que possibilite a atuação específica na fase de alfabetização.

Por outro as transformações socioculturais e educacionais frente aos avanços da ciência, que nos induzem a uma interpretação das modificações e necessidade de mudança na formação do professor, valorizando o desenvolvimento de ações para o ensino da leitura e da escrita na educação básica, aparecem como reflexão pertinente e fundamental. Nesse aspecto, constatamos uma discussão consistente sobre as políticas públicas de educação e formação de professores.

Pudemos constatar ainda, nessa análise, que a questão do ensino da leitura e da escrita não pode ser desvinculada da reflexão sobre a formação do profissional docente e das suas práticas pedagógicas, pois, segundo a legislação vigente, o professor precisa buscar uma formação que dê suporte às suas práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva do processo de alfabetizar. No entanto, devemos pensar também que nenhuma formação é acabada ou prepara completamente o profissional para essa prática. Essa prática não é tão previsível assim.

Ademais o estudo nos mostrou que o referencial da legislação é bastante utilizado para pleitear discussões sobre o perfil do profissional docente, as quais nesta investigação, são representados pela LDB 9394/96, pelo Plano Nacional de Educação e pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Disso decorre que as políticas vigentes parecem contemplar os pressupostos necessários à alfabetização. Contudo, cabe-nos refletir: Por que, então os professores têm tanta dificuldade para atuar nestes contextos? As novas pesquisas devem tentar direcionar seus esforços para assim responder questões como está e articular ao máximo esses pressupostos com a prática pedagógica.

No que se refere ao tema do ensino da leitura e da escrita, os artigos analisados apresentam paradigma histórico e as mudanças que ocorrem nas políticas educacionais brasileiras, com a priorização da alfabetização mediante o que determina a LDB 9.394/96. (BRASIL, 1996). Também nos mostram os fatos políticos e debates sociais que envolveram os aspectos teórico-práticos da educação geral, da educação infantil e do ciclo de

alfabetização, apresentando limites impostos pelos governos, ao longo da história.

Os desafios que se encontram no desenvolvimento profissional também são apontados nesses trabalhos, e neles são ressaltados o âmbito escolar e seus propósitos profissionais, éticos e sociais, assim como a implementação de práticas reflexivas, de uma cultura colaborativa e aperfeiçoamento de práticas e posturas de trabalho. Outra constatação diz respeito à que encontra barreiras, não só por conta de preconceitos, por imprimir ao trabalho do alfabetizar um caráter menos importante que o das demais etapas da escolarização, mas também pela falta de reflexão no que tange a atitudes preconceituosas veladas ou explícitas no âmbito escolar.

Uma formação (inicial e continuada) dos professores voltada para essa proposta, portanto, é uma das medidas mais urgentes para a efetivação das políticas específicas para a fase de alfabetização.

Considerações finais

Propusemo-nos neste artigo, analisar a produção científica dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* do IFMA, com foco na formação de professores da educação básica para o ensino da leitura e da escrita, no período de 1997 a 2017.

Com os resultados obtidos, apenas 03 dissertações, foi-nos possível concluir que há reflexões e discussões teóricas sobre a formação docente e o ensino da leitura e da escrita, porém acreditamos ainda ser um tema incipiente. Poucas produções relatam experiências de práticas pedagógicas que promovam a formação do professor alfabetizador. Parece-nos, também, que poucas retratam as formas de flexibilização do ensino, ou de ajustes curriculares que efetivem de fato, a formação docente com perspectivas reais para o ensino da leitura e da escrita ainda no início da escolarização.

No que se refere, especificadamente, à formação de professores alfabetizadores, observamos pelos trabalhos analisados que o Ministério

da Educação vem sinalizando muito pouco a incorporação de conteúdos específicos para a formação do alfabetizador em todos os cursos de graduação, principalmente na área da formação de professores, tanto nos cursos de Pedagogia demais Licenciaturas (BRASIL, 1994, 1999, 2002). Esse ponto chama muito a atenção, quando constatamos que, ao longo dos anos, as políticas recomendaram (e recomendam) uma formação abrangente, sem, no entanto, focar as especificidades. Ou seja, uma formação que contemple especificamente a educação infantil e/ou o ciclo de alfabetização. Porém, as práticas pedagógicas parecem sinalizar, cada vez mais, a necessidade de algumas especificidades.

Podem-se notar nos trabalhos analisados neste estudo, os quais revelam uma realidade docente que se preocupa com a efetivação dessa formação, que vem se buscando o desenvolvimento de ações na perspectiva da alfabetização como reflexão pertinente e fundamental.

Um ponto importante e de avanço nos estudos refere-se ao fato de que a visão sobre alfabetização parece ter sido consolidada como uma educação de qualidade para todos, e não mais a educação voltada apenas para preparar as crianças para as próximas etapas da escolarização. Essa consolidação possibilitou-nos muitas reflexões sobre as práticas docentes, sobre as novas perspectivas e principalmente, sobre a formação docente.

Os dados nós permitiram observar, também, que talvez o ponto que mais exige necessidade de avanço científico é a que se atém à questão da educação infantil e do ciclo de alfabetização, tendo em vista o papel preponderante que esta tem na vida do educando, podendo facilitar ou dificultar toda a escolaridade do sujeito. Sendo assim, não pode ficar desvinculada da reflexão sobre a formação do profissional docente e das suas práticas pedagógicas.

De acordo com Bueno (1999), para ajustar-se a esta realidade, as universidades precisam ser capazes de formar dois tipos de educadores: a) professores do ensino regular que sejam capacitados com um mínimo de conhecimento e prática voltada para a alfabetização contemplados no Curso de Pedagogia; b) e professores “especialistas” das diferentes áreas

de conhecimento, em nível de especialização ou complementação por meio de habilitações nas faculdades ou nos departamentos de Educação.

Em um sistema educacional, que se almeja, torna-se importante a especificidade da experiência em processos diferenciais de aprendizagem da alfabetização, tanto no campo de conhecimento quanto na área de atuação aplicada.

Portanto o papel e a responsabilidade social da universidade, principalmente da universidade pública, se afirmarão na produção de conhecimentos para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, na formação de educadores alfabetizadores e na criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade.

Referências

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese das informações Censo 2010.** Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ma>. Acesso em: 20/05/2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394/96. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Relatório de avaliação PPA 2004-2007.** Brasília/DF: Ministério do Planejamento, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.** Brasília, 2007. (Caderno de divulgação das ações do PDE).

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, 2007. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394/96, de 4 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. *et. al.* Revisão sistemática e metanálise: níveis de evidência e validade científica. **Revista Eletrônica em Educação Científica e Tecnológica**, v. 05, n. 3, Vitória(ES), p. 193-211, novembro 2015. Disponível em: <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/528>. Acesso em: jun. 2017.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano 22, n.74, p.27, abr. 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura**. Porto Alegre, Artmed, 2009

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

TARDIF, M. **saberes docentes e formação profissional**. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Capítulo II

As tecnologias digitais na formação de professores de ciências de escolas particulares de São Luís

Amanda Marcos Coelho

Elisiany dos Santos Brito

Introdução

Mudanças apresentadas pelo século XXI trouxeram significativas transformações para a sociedade, sobretudo no aspecto tecnológico, o qual reconfigurou a dimensão social, profissional, de comunicação e interação entre os indivíduos por meio das tecnologias digitais.

As tecnologias digitais proporcionaram a extensão de fronteiras e limites para a construção e elaboração dos conhecimentos, por meio da disponibilidade dos mais diversos e inovadores recursos tecnológicos que provocam transformações cada vez mais significativas na sociedade moderna (LÉVY, 1993).

As inovações tecnológicas desencadeiam a necessidade de integrar os recursos tecnológicos no processo de formação humana, visto que tais inovações refletem diretamente na vida dos indivíduos, principalmente na formação acadêmica e profissional.

Em meio às instituições sociais que têm sido impactadas pelo advento das tecnologias digitais, Gadotti (2000) destaca a escola, por esta ser um espaço de formação de pessoas. A escola, como ambiente favorável para discussão e produção de conhecimentos, deve incentivar e proporcionar a

seus profissionais e alunos a utilização das ferramentas tecnológicas. Assim, podemos afirmar que a utilização de tecnologias no contexto escolar é potencializadora de interação, contextualização e integração de conteúdos escolares, como forma de facilitar e incentivar o processo de ensino aprendizagem.

Contudo, essas possibilidades requerem do professor uma formação para o uso das tecnologias digitais, para que o processo de produção e desenvolvimento do conhecimento possa contribuir e ser direcionado aos alunos.

O professor, como agente mediador do processo de ensino aprendizagem, tem como desafio incorporar os recursos tecnológicos na sua atuação. Portanto, destacamos a importância do conhecimento desses recursos durante a sua formação inicial e da constante atualização em formações continuadas. Para isso, o professor precisa querer aprender, praticar e sair da passividade da espera por cursos e recursos.

Dessa forma, compreendemos que na formação inicial é necessário o direcionamento dos professores para o uso das tecnologias digitais. E essa formação deve ser reforçada em um processo perene por meio da formação continuada, visto que as tecnologias digitais estão em constante evolução.

Valente e Almeida (1997) afirmam que a informática na educação está em processo e ainda não foi incorporada pelos educadores, de modo que este ainda é um dos obstáculos a ser superado. Acreditamos que é necessário investir na formação inicial e continuada do professor visando a sua preparação para a inovação pedagógica, em especial mediante a inserção das tecnologias digitais, indicando a valorização e o fortalecimento da educação, a autonomia e as modificações das práticas pedagógicas do professor.

Diante disso, nosso objetivo é conhecer como se deu a formação sobre tecnologias digitais dos professores de Ciências de escolas particulares de São Luís (MA) e compreender como esses professores estabelecem a necessidade de uso, ampliação, inovação e desenvolvimento de práticas

pedagógicas com tecnologias digitais que estimulem a interação, dinamização e comunicação entre professores e alunos.

Formação de professores

Em face da nossa sociedade tão marcada pela inserção das tecnologias digitais, disseminam-se o conhecimento e a informação. Assim, pode-se afirmar que vivemos em um mundo que se caracteriza por ser digital, influenciando diversas áreas, em especial, a educação (CASTELLS, 1999).

As tecnologias já estão presentes na vida dos indivíduos; porém, no âmbito profissional, é necessário que os docentes, com destaque para os professores de Ciências por considerarmos uma área que apresenta estreita relação com o desenvolvimento tecnológico, adquiram novas habilidades e competências para utilizar as tecnologias digitais de forma adequada, tendo em vista a integração dos conteúdos científicos e o aprimoramento do processo de ensino aprendizagem.

Ao propormos a utilização de forma adequada, sugerimos um suporte para a apropriação e integração destas à rotina de trabalho do professor. Contudo, para que tal utilização ocorra, é necessário haver constante aprendizagem e aperfeiçoamento, visto que as tecnologias estão mudando continuamente (SCHENATZ; BORGES, 2013).

Considerando estes aspectos, percebe-se que o professor enfrenta atualmente um grande desafio, pois precisa inserir as tecnologias em suas atividades docentes. De acordo com Behrens (2002), a não utilização das tecnologias por parte dos professores relaciona-se principalmente com os aspectos formativos.

As licenciaturas, espaço de formação inicial de professores, em sua maioria ainda não contemplam atividades que suficientemente alcancem a relação dos conteúdos com as tecnologias, ou seja, não proporcionam aos futuros docentes o conhecimento de base para lidar com tais tecnologias em suas práticas (MARINHO, 2006).

Percebe-se ainda que a grade curricular dos cursos de licenciaturas está carente do ensino tecnológico, o que dificulta a entrada e a utilização das tecnologias nas escolas, pois de nada servirá o aparato tecnológico porventura disponível naquelas se o professor não souber utilizá-lo adequadamente, visto que é do docente o papel principal de mediar o aprendizado (MERCADO, 1999).

Portanto, concordando com Nóvoa (2002), é importante que além da base de conhecimentos construída na formação inicial, o professor busque formações continuadas ou permanentes para a atualização de conceitos, procedimentos e atitudes diante das novas tecnologias.

Tecnologias digitais

As tecnologias digitais, em especial aquelas que permitem a navegação na *internet* (Costa *et al*, 2015), invadiram os espaços da sociedade propiciando novas maneiras de viver, de trabalhar e de se organizar socialmente (KENSKI, 2012). Essa invasão, como era previsível, gerou novas demandas para o meio escolar, pois este é um dos nossos principais espaços de socialização.

O uso das tecnologias digitais pelas novas gerações já se tornou algo natural. O Comitê Gestor de Internet do Brasil (CGI.br, 2015) divulgou uma pesquisa apontando que 79% das crianças e adolescentes com idades entre 09 e 17 anos acessam a *internet*, dentre os quais 85% declararam tê-la acessado por meio de um telefone celular, enquanto 21% o fizeram por meio de um *tablet*, o que evidencia a forte presença dessas tecnologias na vida de nossos jovens.

Conforme Andion (2013), apesar de alguns especialistas defenderem que o uso de tecnologias, tais como celulares, é prejudicial ao processo de ensino aprendizagem, pois distrai os alunos, o que motiva sua proibição em muitas escolas de nosso país. Já existem movimentos contrários que argumentam transformá-los em aliados na sala de aula, pois estes facilitariam o engajamento dos alunos (HOFFMAN, 2016).

Moran (2012) defende que as tecnologias favorecem mudanças para o estabelecimento de uma educação inovadora, possibilitando que o processo de ensino aprendizagem se torne muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador. Para tanto, é necessária uma mudança de pensamento de seus agentes, desde os gestores políticos da educação até a base formada pelos professores, que deverão assumir o papel de mediadores do conhecimento, Menezes (2001), enquanto os alunos deverão tornar-se protagonistas no processo de aprendizagem.

Dessa forma, consideramos em nosso trabalho o potencial transformador das tecnologias digitais na educação. Tais tecnologias podem ser aliadas muito importantes na inovação do processo educacional desde que sejam apropriadas pela escola e seus sujeitos, dentre os quais o professor tem o papel primordial de fazer acontecer, pela efetiva aplicação do potencial das tecnologias em benefício de seus alunos. E para tornar-se este profissional de que necessitamos, o professor precisa do apoio da instituição, da sociedade, dos alunos e da formação inicial e continuada para sentir-se seguro ao realizar o seu papel.

A utilização das tecnologias digitais na formação de professores

A inserção das tecnologias digitais no processo educacional mostra-se como uma necessidade nas escolas de nosso país. A UNESCO (2009, p. 1) considera que a tecnologia permitirá que os alunos se tornem:

[...] usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições.

Entretanto, para que a inserção das tecnologias aconteça, os professores são peças fundamentais. Sua valorização é primordial para que a educação seja efetiva e, nesse processo, sua formação é um dos aspectos a serem considerados. De acordo com Moran (2012), a educação

não evolui com professores mal preparados e as pesquisas de Santos (2009) mostram que os professores não possuem uma formação adequada para, dentre outras questões, o uso pedagógico das tecnologias.

A Resolução nº. 2-MEC/CNE/CP, de 1º. de julho de 2015, traz em seu artigo 5º., inciso VI, que o egresso das formações de profissionais do magistério deve ser conduzido “ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes”. Para os professores em atividade, tanto em escolas públicas como particulares, que na formação inicial não receberam orientações para o uso pedagógico das tecnologias, o caminho possível é a busca pela formação continuada.

Para os professores da rede pública, tal formação continuada que contempla a preparação para o uso das tecnologias em sala de aula, atualmente, pode ser obtida por meio do ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional (BRASIL, 2007), executado no âmbito do Ministério da Educação, conforme Decreto nº. 6.300, de 12 de dezembro de 2007.

Em relação aos professores de escolas particulares, não encontramos dados significativos sobre sua formação para o uso das tecnologias, sendo de relativa importância conhecer tal formação já que existe um forte movimento de inserção das tecnologias na prática pedagógica dessas escolas e sua experiência, considerada exitosa por alguns, poderia servir de fonte para a rede pública pois quanto aos cursos advindos das políticas públicas, pesquisas apontam, de acordo com Santos (2009), que a “formação ainda não potencializa a exploração de possibilidades dos recursos tecnológicos para serem incorporados no processo ensino aprendizagem, comprometendo sua implementação no contexto escolar”, destacando ainda que a citada formação ainda se apresenta descontextualizada, aligeirada e centrada nas questões técnicas do computador/*internet*.

No entanto, Moran (2012, p. 90) afirma que “o domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado”. De acordo com tal autor, os educadores inicialmente usam as tecnologias para melhorar o que já existe, realizando em seguida mudanças pontuais e, por último, já depois de alguns anos, tornam-se capazes de propor inovações. Daí, infere-se que é necessário tempo e investimento na formação dos professores para que sejam colhidos resultados verdadeiramente efetivos.

A formação dos professores para o uso das tecnologias é longo, razão pela qual Kenski (2012) defende que deve começar o mais cedo possível, de preferência na graduação. E, por se tratar de capacitação de adultos, há de se destacar a assertiva de Lindeman *apud* Teixeira (2005, p. 90) de que “nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz”, o que reforça a sugestão de Moran (2012) de que a capacitação deve ser contínua e realizada semipresencialmente para que o professor aprenda na prática a usar os recursos a distância reconhecendo o potencial das ferramentas digitais.

Metodologia

O presente escrito caracteriza-se por apresentar uma pesquisa qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2008), pode ser compreendida pelo caráter descritivo. Dessa forma, investigamos e analisamos os desafios e as perspectivas do uso das Tecnologias Digitais na formação dos docentes de Ciências de duas escolas particulares, situadas em São Luís, Maranhão.

Inicialmente, realizamos a busca de referenciais teóricos para nos dar suporte científico e nortear a nossa pesquisa; em seguida, elaboramos um questionário para ser aplicado com quatro professores de Ciências, conforme o objetivo da pesquisa. Concomitantemente a essa etapa, buscamos duas escolas que tivesse professores de Ciências em seu quadro de docentes, visto que esse foi o público-alvo definido.

Após a definição das escolas, denominadas em nossa pesquisa como escola “A” e “B”, aplicamos o questionário com os professores para verificar a formação, reconhecimento e utilização das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. A escolha pela disciplina de Ciências deu-se por esta ser o objeto de estudo em comum das pesquisadoras.

Concluída esta etapa, todos os sujeitos aceitaram participar e responder nosso questionário, composto por 6 questões, abertas e fechadas, de acordo com a temática e objetivo da nossa pesquisa. Por fim, os dados foram tabulados e analisados, conforme descrito no tópico seguinte.

Resultados e discussão

Em relação às características pessoais e profissionais dos entrevistados, todos situados na faixa etária de 30 a 36 anos, verificou-se que 3 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino, três são graduadas na área de Ciências, com conclusão entre os anos de 2000 e 2010 e o quarto não informou. Os cursos foram realizados em instituições diversas: Universidades Federal, Estadual e Particular do Maranhão. Dois são professores de Ciências do Ensino Fundamental e dois são professores do Ensino Médio, na disciplina de Biologia.

A partir da nossa pesquisa acerca da formação inicial dos professores, sobre o questionamento se os docentes tiveram alguma disciplina e/ou orientações que os auxiliaram para a utilização de tecnologias em sala de aula, 50% dos professores participantes da pesquisa informaram a realização de duas disciplinas: Introdução à Informática e Informática e Tecnologia; 25% afirmaram que tiveram orientações a partir de palestras e seminários; e 25% afirmaram que não tiveram disciplina e/ou orientações. Das professoras graduadas, aquela formada pela Universidade Federal não teve preparação para o uso das tecnologias digitais, enquanto as advindas das Universidades Estadual e Particular tiveram tal preparação.

Este aspecto é abordado por Mercado (1999), ao afirmar que os cursos de licenciatura não preparam os professores para utilizarem as

tecnologias digitais em sala de aula, sendo a falta ou a quantidade reduzida de disciplinas relacionadas à tecnologia um aspecto negativo, pois vivemos em uma sociedade tecnológica e em constante atualização, de modo que a escassez nesta formação prejudica a atividade docente.

Em relação às tecnologias digitais para o ensino de Ciências, 100% dos professores confirmaram o seu uso. A professora da escola “A”, que não recebeu formação inicial para o uso das tecnologias digitais, afirmou usar o *datashow*, enquanto os professores da escola “B” que tiveram formação inicial, além do *datashow* informaram o uso de computador, *notebook*, som, aplicativos e *tablet/ipad*.

Dessa forma, observa-se que conforme os conhecimentos recebidos durante suas formações iniciais, os professores fazem uso de instrumentos básicos para dar suporte as suas atividades tradicionais, não proporcionando ferramentas diferenciadas para que suas práticas sejam modificadas por meio das tecnologias (PARK *et al.*, 2013).

Conforme Sanches, Ramos e Costa (2014), as tecnologias contribuem para modificar as práticas educativas e, assim, geram repercussões nos diferentes ambientes, ou seja, quando inseridas de forma adequada as tecnologias digitais favorecem a aplicação dos conhecimentos adquiridos em diferentes contextos sociais.

Quando questionados se as tecnologias facilitam o processo de ensino aprendizagem de Ciências, 100% dos professores responderam afirmativamente, com a professora da escola “A” usando-as para a projeção de imagens e vídeos e os professores da escola “B”, também para jogos e ilustrações. Neste mesmo item, de acordo com os professores, as tecnologias “auxiliam na compreensão dos conteúdos abordados”, “servem para cativar os alunos a terem mais interesse pela aula” e “melhoram na concentração, disciplina, raciocínio e interesse pela disciplina”.

Em conformidade com as respostas, Moran (2012) afirma que as tecnologias funcionam como facilitadoras do processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de transmissão do conhecimento. As contribuições das tecnologias digitais são muitas, mas

para que isso ocorra, o professor tem papel fundamental (PESSOA; COSTA; RAGONE, 2014).

Outro aspecto importante nesta pesquisa relaciona-se com a disponibilidade de recursos na escola para utilização pelos docentes em sala de aula. Todos os participantes afirmaram que suas escolas disponibilizam recursos tecnológicos. Na escola “A”, a professora informa a disponibilidade de *datashow*. Na escola “B”, os professores informam ainda a existência de computador, *notebook*, som/sistema de áudio, *tablets/ipads* e aplicativos.

Ao serem questionados quanto à participação em formação continuada sobre o uso das tecnologias, 50% dos entrevistados afirmaram que não a tiveram, dentre estes a professora da escola “A”, mas informaram que gostariam de ter a formação continuada sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula; os outros 50% afirmaram que já tiveram formação continuada; porém, quando indagados se estas incluíram atividades sobre a utilização das tecnologias em sala de aula, não se pronunciaram de forma conclusiva: apenas uma das professoras registrou que “a escola B ofereceu recentemente um curso de formação voltado para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Foi bastante enriquecedor, ampliando o uso das tecnologias em sala de aula”.

Dessa forma, nota-se que alguns dos docentes tiveram formação continuada, mas, conforme Sanches, Ramos e Costa (2014), percebe-se que ainda se trata de uma formação frágil e com pouco preparo para que os professores consigam lidar com as tecnologias digitais. Então, é preciso investir cada vez mais na formação continuada de professores para utilização pedagógica das tecnologias com o intuito de aprimorar a qualidade do ensino básico nas escolas. Merece igual destaque o fato de que os professores que ainda não tiveram a formação continuada nesta área apresentam interesse em ter tal formação, sendo este um dos principais aspectos para que ocorra a aprendizagem.

Portanto, ratificando tais discussões, Belloni (1999, p. 82 e 88) afirma que “para fazer frente a esta nova situação, o professor terá necessidade

muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias”, de modo que a formação inicial e continuada de docentes deve perpassar pelas áreas pedagógica, tecnológica e didática.

Conclusão

O fato das tecnologias digitais ainda serem um desafio no contexto escolar, principalmente para os docentes que demandam constantemente de formação visando o conhecimento e a atualização, é um obstáculo a ser superado. Visto que os recursos digitais nos fornecem subsídios para aprimorar as possibilidades de interação, estreitar relações e aos professores, permitem desenvolver uma infinidade de atividades com fins pedagógicos para facilitar e potencializar o processo de ensino aprendizagem, bem como o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos.

A partir dos resultados de nossa pesquisa, foi possível perceber que os professores entrevistados reconhecem a importância, mas ainda não estão preparados para utilizar os recursos digitais adequadamente em suas práticas pedagógicas. É exatamente essa incorporação que se faz essencial nos processos educativos, especialmente no ensino de Ciências.

Dessa forma, acreditamos que é necessário investir na capacitação de professores para superar tal desafio, uma vez que as tecnologias comumente são mais compreendidas pelos alunos do que pelos professores. Porém, esse processo requer a mudança de paradigmas no currículo das Instituições formadoras, nas concepções dos docentes e nas escolas.

Por fim, conclui-se que não há mais como resistir às transformações ocorridas pela globalização da sociedade, pois se trata de uma necessidade manter-se informado acerca dos recursos tecnológicos e em especial, aos docentes, ressaltamos a importância de ter acesso ao conhecimento na formação inicial e na formação continuada para inovar, aprimorar e utilizar as tecnologias digitais a seu favor.

Referências

- ANDION, Maria Teresa. **Pesquisadores criticam celular em aula:** jovens não são multitarefas Educação Terra, 2013. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/pesquisadores-criticam-celular-em-aula-jovens-nao-sao-multi-tarefas.184d449c9b7a0410VgnVCM5000009ccceboaRCRD.html>>.
- BEHRENS, Mora, Masetto. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 5. Ed. Papirus, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** Campinas/SP: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>.
- _____. **Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm>.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.
- COSTA, Regina Santana et al. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 603-610. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>>.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.
- HOFFMAN, Gustavo. **O celular pode ser o melhor aliado do professor no aprendizado.** Desafios da Educação, 21 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.desafiosdaeducacao.com.br/celular-pode-ser-melhor-aliado-professor-aprendizado/>>.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas (SP): Papirus, 2012. – Série Prática Pedagógica.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARINHO, Simão Pedro P. **Novas Tecnologias e Velhos currículos já é hora de sincronizar**. São Paulo: **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 3, dez. 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes professor mediador. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/professor-mediador/>>.

MERCADO, Luiz Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Campinas: Editora Papirus. 2012.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Papirus Educação)

NÓVOA, Antônio. **Escola nova**. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p. 23.

PARK, J; *et al*. **Uma abordagem sistemática para facilitar a integração efetiva das TIC à prática pedagógica**. TIC Educação, 2012.

PESSOA, Gustavo Pereira; COSTA, Fernanda de Jesus; RAGONE, Rubens Airton. **Investigação preliminar com estudantes de pedagogia: inserção das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) na formação docente**. Anais do 3º Seminário Nacional de Inclusão Digital (SENID). 2014.

PESQUISA sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil [livro eletrônico] : TIC Kids online Brasil 2015 = Survey on internet use by children in Brazil : ICT Kids online Brazil 2015 / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo : **Comitê Gestor da Internet no Brasil**, 2016. Disponível em: <https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRO_NICO.pdf>.

SANCHES, Karine Santos; RAMOS, Amanda de Oliveira Ramos; COSTA, Fernanda de Jesus.

As tecnologias digitais e a necessidade da formação continuada de professores de Ciências e Biologia para tecnologia: um estudo realizado em uma escola de Belo Horizonte. Revista Tecnologias na Educação, Ano 6, nº 11, dezembro, 2014.

SANTOS, Ezicléa Tavares. A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs formação de professores e educação e comunicação da ANPED – 2000-2008.

32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GTo8-5899--Int.pdf>>.

SCHENATZ, B. N.; BORGES, M. A. F. **Integração das TDIC ao currículo:** o uso das comunidades colaborativas de aprendizagens em EaD on-line. X Congresso Brasileiro de ensino superior a Distância, Unired. 2013.

TEIXEIRA, Gilberto. **Andragogia:** a aprendizagem nos adultos. FEA/USP, 28 mar. 2005. Disponível em: <<http://lecschool.com.br/v1/biblioteca/EDUAndragogiz.pdf>>.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação, Florianópolis**, v. 1, 1997.

UNESCO. **Padrões de competência em Tic para professores.** 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>.

Capítulo III

Formação continuada para educação especial e inclusiva: desafios e possibilidades

Raimunda Maria Barbosa de Sá

Livia da Conceição Costa Zaquieu

Introdução

A proposta justifica-se pela necessidade de formação continuada para os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atendem nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas da rede estadual, por meio do instrutor, interprete de Libras, transcritor e revisor de Braille, com a parceria dos(as) gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos (as), uma vez que o contexto educacional contemporâneo exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento, solicitando dos profissionais uma constante formação que atenda os novos desafios da pessoa com deficiência.

A partir da discussão e elaboração de novos conhecimentos e saberes advindos das lutas e construções históricas, o Brasil promulga a convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2006), como é relatado no decreto nº 6949/2009.

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), define que a Educação Especial deve transitar em todas as modalidades de ensino, no sentido de incluir e atender os alunos que apresentam deficiência, transtornos como também altas habilidades e superdotação no ensino regular. No mesmo ano é definido a dupla matrícula do aluno com deficiência conforme o documento orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais:

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). (2012, p5).

Nesse contexto é iniciado o AEE com os alunos que apresentam deficiência, as SRM recebem diferentes equipamentos, materiais pedagógicos, para auxiliar o professor na orientação do trabalho, com o objetivo de atender as especificidades da pessoa com deficiência, promover aprendizagens significativas para desenvolver a autonomia dos alunos.

A partir do conhecimento da realidade das escolas da rede estadual no município de Imperatriz, por meio do departamento pedagógico e do Núcleo de Atenção da Educação Inclusiva (NAEI), percebeu-se a necessidade de desenvolver ações de formação continuada para possibilitar o fortalecimento da educação inclusiva nas escolas, incluindo os coordenadores pedagógicos e os profissionais que atendem nas SRM por meio de encontros de estudo, reflexão e aprimoramento do conhecimento na construção de uma prática crítico-reflexiva.

Tal iniciativa encontra o seu respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394\96, que em seu Art. 61, diz que a formação de profissionais da educação terá como um de seus fundamentos a associação entre teorias e práticas inclusive mediante capacitação em serviço.

A partir dessa proposta foi possível oportunizar aos profissionais que atendem nas escolas o acesso a novos recursos, espaço para reflexão e partilha de experiências, bem como a elaboração coletiva de planos e projetos

que proponha a superação de desafios do processo de inclusão vivenciados no ambiente escolar.

Método

A formação continuada para os profissionais da Educação Inclusiva foi organizada em três eixos: formação de professores do AEE; formação de coordenadores pedagógicos e acompanhamento nas escolas. Segundo Tardif (2015), a pesquisa universitária deve se apoiar nos saberes que os professores constroem, e assim sistematizar esses conhecimentos para fundamentar a formação de professores a realizar os estudos, reflexão, partilha de experiências, além da elaboração coletiva de planos e projetos com o objetivo de superar os desafios vivenciados no ambiente escolar. Os estudos foram subsidiados por levantamento de dados realizadas com os profissionais das escolas, que apontaram elementos como ausência de espaço físico para as SRM; recursos pedagógicos incompletos; poucos profissionais com formação adequada no AEE para atender as demandas. Assim foi possível conhecer algumas necessidades das escolas envolvidas na construção de práticas inclusivas na educação.

Com os dados coletados foram traçados objetivos para desenvolver no ano de 2016.

OBJETIVOS	TEMÁTICAS
Nortear o trabalho dos (as) coordenadores (as) visando subsidiar uma prática pedagógica inclusiva.	Educação Inclusiva na rede estadual em debate;
	Apresentação das atuações profissionais da Educação Inclusiva nos Centros de Ensino;
	Lei Brasileira de Inclusão (LBI), e a Inclusão Escolar nos Centros de Ensino.
Nortear o trabalho dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais em relação ao público alvo de atendimento;	Salas de Recursos Multifuncionais nos Centros de Ensino;
A contribuição da Tecnologia Assistiva nas SRM;	Tecnologia Assistiva para Deficiência Visual;
Nortear os professores do AEE sobre os direcionamentos da Lei Brasileira de Inclusão.	LBI, e a Inclusão Escolar nos Centros de Ensino.

O acompanhamento realizado pelos profissionais do NAEI em algumas escolas referente as ações planejadas nos encontros dos grupos, contribuíram para redimensionar as ações. Como afirma Tardif (2015), é necessário refletir a respeito de nossas práticas como formadores e como pesquisadores. O núcleo do NAEI realizou estudos, planejamento, socialização e a avaliação de todas as etapas do trabalho, e os resultados serviram de norte para a prática pedagógica do núcleo no trabalho de formação continuada.

Resultados

Os relatos apresentados foram transcritos dos questionamentos respondidos pelos Coordenadores Pedagógicos participantes do I Encontro de Formação: Educação Inclusiva na rede estadual no ano de 2016. A formação aconteceu em dois turnos (matutino e vespertino) atendendo assim a todos os coordenadores dos centros. Para realização desta atividade os participantes foram divididos em grupos e responderam os seguintes questões: destacar as superações dos Centros de Ensino em relação a Educação Inclusiva; descrever os limites/obstáculos/dificuldades enfrentadas.

A realidade escolar observada a partir do olhar dos (as) coordenadores (as) pedagógicos(as), foi apontado como aspecto positivo, a ampliação da equipe de professores com especialização (Intérpretes\ Ledores\ Revisores de Braille e cuidadores), como também o avanço nos percursos das formações com foco na educação inclusiva, envolvendo os professores do AEE, buscando melhores condições para implantar e desenvolver as atividades no AEE das escolas que já dispõe do espaço e do material.

Com a chegada das pessoas com deficiência na escola, percebe-se uma abertura por meio do convívio entre professores, alunos e comunidade escolar, e essa perspectiva tem favorecido a inserção do trabalho da educação especial no projeto político pedagógico das escolas, ocorrendo uma maior proximidade das parcerias com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), a Secretaria de Saúde e outras instituições que tem acolhido as famílias de filhos com deficiência, esse conjunto de esforços

tem sensibilizado e favorecido a escola acolher os alunos a partir das lutas e conquistas das pessoas com deficiência, que adquiriam o direito de acesso e permanência no espaço escolar.

Em relação aos limites, foi apontado a necessidade de haver mais profissionais especializados para atender as especificidades dos alunos e ampliar a formação com foco na inclusão para os professores da classe regular. As escolas precisam investir mais na acessibilidade, considerando que o acesso favorece uma melhor comunicação entre a pessoa com deficiência e a sua comunidade escolar.

Outro aspecto relevante abordado pelos coordenadores é a necessidade de implantar mais salas de recursos na rede de ensino, pois a demanda de alunos com deficiência aumentou e as salas disponíveis estão distantes das escolas onde os alunos estudam, portanto é preciso possibilitar essa aproximação, faz-se necessário também adequar as salas de AEE para o ensino médio, pois nesse nível as exigências cognitivas são diferentes.

Um destaque retratado no encontro, abordou a necessidade de sensibilizar a instituição escola, incluindo gestores, professores, servidores, alunos e todos que participam do espaço escolar, a realizar leituras da temática educação especial na perspectiva inclusiva no cotidiano, como subsídio da sua formação continuada, e assim, possibilitar a compreensão das pessoas com deficiência nas suas especificidades e diferenças. Portanto, formar pessoas na sociedade atual, exige novas aprendizagens, como gerar conhecimentos e atitudes inclusivas que faça a diferença na gestão escolar, na gestão da sala de aula e na gestão da família.

No espaço escolar, foi lembrado da necessidade de realizar um trabalho em parceria entre as pessoas e os setores que atendem os alunos com deficiência, e assim, possam dialogar a partir do planejamento, de suas práticas, envolvendo a sala regular e o AEE, onde ambos reconheçam o valor do trabalho realizado por cada equipe, buscando conhecer as atividades realizadas por cada profissional que atua na educação, como os demais profissionais e suas especificidades.

Mediante os dados coletados com a equipe de coordenadores, foi realizado os encontros de formação, considerando as demandas trazidas pelo grupo. Foi estudado em conjunto as atuações dos profissionais da Educação Inclusiva, no sentido de subsidiar a equipe gestora da escola para receber os profissionais e saber como melhor contribuir no processo.

Discussão e conclusão

O trabalho teve início com a formação de uma equipe multidisciplinar, onde foram organizando o trabalho da equipe, fazendo os contatos com os centros de ensino e realizando visitas nos centros de atendimento do AEE na rede municipal e estadual para conhecer o trabalho desenvolvido, e com os dados planejar as ações a serem realizadas.

E nesse percurso foi percebido a ausência de espaço físico para as salas de recursos multifuncionais, como materiais pedagógicos que necessitam de manutenção, e ainda equipe multiprofissional incompleta para realizar avaliação de alunos que apresentavam transtornos e ou deficiências e a limitação de alguns profissionais em acolher e atender os alunos com deficiência.

Por outro lado, se observou também iniciativas de acolhimento de equipes gestoras, como também a criação do núcleo de atendimento à educação inclusiva (NAEI) na rede de ensino estadual em Imperatriz -MA. Nesse contexto foi possível articular os profissionais da rede para buscar atender a maior quantidade de alunos e ainda incluindo nesse esforço conjunto, espaços para formação e estudo da prática pedagógica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão à pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 6 ago. 2017.

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 14. ed. Brasília: Edições Câmara, 2017. Disponível em: <bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_14ed.pdf sequence=55 Em cache>. Acesso: em 8 ago. 2017
- BRASIL, Edital N° 01, de 26 de abril de 2007. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.** MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007b 165. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: Maio de 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC,2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 9 ago. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> >. Acesso em 6 ago. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 199. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm >. Acesso em: 3 ago. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília: Edições Câmara, 2014 Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 6 ago. 2017.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação Especial (PNEE). Lei 10.172/01 – Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Capítulo IV

A mediação na sala de aula como processo inclusivo

Walter Rodrigues Marques

Introdução

A atuação do psicólogo na educação enquanto agente promotor de saúde se faz necessária no contexto atual, uma vez que o ser humano se complexificou de tal forma, não só como organismo biológico, receptor das ações do meio que o cerca, mas como um ser atuante no mundo e isso abalou as estruturas deste complexo ser ante às situações biopsicossociais.

A Modernidade transformou o ser humano simples (na forma de se relacionar em sociedade) em um complexo organismo que revolucionou o *modus vivendi*. A humanidade passa do feudalismo (sistema de trocas – escambo – produtos reais em circulação) e parte em direção a um sistema simbólico¹, perpassando pela moeda como sistema de troca das mercadorias (não mais produtos por produtos), chegando ao sistema capitalista e toda a sua engrenagem moderna.

As complexidades relacionais da sociedade humana, se alteraram na mesma proporção das riquezas que produziu, grosso modo, aumentou a fortuna, mas também os problemas e formas de lidar com somas tão altas ou a busca incessante de poder, fazendo com que este homem (ser humano, ser social) adoecesse pela falta de algo que, não necessariamente chegou a possuir, mas que desejou – tornando-se sujeito desejante. A

¹ Alusão ao capitalismo, sistema no qual a moeda é que vai assumir o valor das mercadorias, perdendo seu valor de troca. A mercadoria será fetichizada, qualidades a ela serão entrelaçadas para aumentar seu valor. O produto, agora uma mercadoria fetichizada será comercializada por um valor fictício, projetado pelo mercado.

medicina não mais dá conta das patologias a que está sujeito o homem, tampouco a psicologia e, embora ambas tenham se desenvolvido tão amplamente na modernidade, não deram conta de explicar tantas facetas porque passa esse animal humano.

Houve significativos avanços no campo do saber, isso é inegável, porém, as relações na sociedade moderna imputam aos indivíduos uma carga de informações a que ele não dá conta de apreender, logo, é taxado como débil ou inconsequente. Contudo, deixou-se de levar em consideração a enxurrada de informação a que o indivíduo moderno está sujeito e a impossibilidade de apreensão total do mundo, embora ambicione realizar tal façanha. A modernidade imputa ao ser humano a potência do todo, o faz sentir a necessidade de que é preciso e necessário que saiba ou que apreenda tudo, será um excluído se não o fizer, considerando-o deficiente, excluindo-o.

Há, portanto, a necessidade de se filtrar as informações recebidas para que haja apreensão e aprendizagem. A escola passa por essa crise. Os diferentes sujeitos escolares estão passando por um processo de aprendizagem com regra única, sendo negligenciados em suas diferenças e habilidades. A partir do processo porque passa a escola, de crise no formato da promoção da aprendizagem, das novas tecnologias, onde as metodologias clássicas já não mais dialogam com os alunos, com os professores e com a educação como um todo, que surge a inserção do psicólogo nesse espaço para buscar e/ou introduzir estratégias que direcionem esses sujeitos para um sentido de organização do pensamento, das ações a proporcionar-lhes um aproveitamento da vida material, social e afetiva.

Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da *mediação* e da *internalização* como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. O processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual. Afirma que *“todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas*

(interpsicológica), e, depois, no interior da criança intrapsicológica)” (p. 75).

Partindo desse pressuposto, o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental. Consequentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque (TASSONI, 2000, p. 1).

Inicialmente, o psicólogo escolar e/ou educacional trataria apenas da dificuldade de aprendizagem - mas isso se ampliou e esse profissional começa a atuar como promotor da saúde daqueles envolvidos no âmbito da escola. Obviamente, não está lá para tratar doenças físicas, ocupando o lugar do médico, nem atuar como psicólogo clínico, mas promovendo qualidade de vida e convivência a partir das ferramentas inerentes à especificidade da Psicologia Escolar e Educacional.

O estudo busca olhar para a sala de aula a partir da ótica do psicólogo escolar. Visa compreender os sujeitos envolvidos na relação com esse espaço de formação que foi concebido pelo poder público como uma “escola inclusiva”. Tentar-se-á, portanto, visualizar o conceitual na prática dos profissionais ali presentes – professores, gestores, funcionários da escola em suas relações com as crianças. Se de fato, a proposta de inclusão se efetiva em relação a seu público, à sua clientela?

Pressupostos teórico-metodológicos da psicologia da educação

Cunha (2008, p. 7) enfatiza que tratará de uma forma diferente da usual, a psicologia da educação, preconizando temas clássicos, como “personalidade, desenvolvimento, motivação, aprendizagem” em detrimento de um caminho alternativo. O autor destaca os problemas procedimentais da análise usual. Para ele, os manuais geralmente utilizam duas opções para analisar o tema, a motivação, por exemplo, “ou apresentam uma única concepção teórica do assunto, ou explicitam o que esse conceito significa para cada vertente da psicologia”. O autor prossegue em sua análise e chega à conclusão de que a primeira é empobrecedora e unilateral e a segunda insuficiente pois não dá conta dos fundamentos do tema em questão. O tema pode ser visto pelo professor a partir de uma

corrente psicológica, contudo, pouco compreender a base teórica que sustenta a corrente.

Cunha (2008) ressalta a amplitude da psicologia, onde cada tema é distinto entre si. Segundo ele, o mesmo tema, aprendizagem, por exemplo, não é abordada da mesma forma pela psicanálise e pelo comportamentalismo. Com isso, o leitor sempre terá o conhecimento ancorado em recortes e fragmentos das teorias e/ou temas. O autor sugere que ao se abordar a Psicologia da Educação, isto deve começar pela análise dos fundamentos das teorias, para então adentrar-se ao campo de possibilidades de transpor tais conceitos para a prática pedagógica.

Cunha (2008) ressaltou enfaticamente que será feita uma abordagem diferenciada de Psicologia da Educação em sua obra. Buscará embasar sua forma de demonstrar a Psicologia da Educação a partir dos pressupostos freudianos com a educação, comportamentalismo e educação e, a psicologia genética e educação. Esses são os caminhos que o autor vai percorrer para chegar à prática pedagógica, buscando um caminho alternativo. Este caminho será trilhado alternativamente aos temas clássicos acima expostos. Em vez de trabalhar encima da motivação, buscará esclarecer o que significa motivação para a teoria de Freud, de Skinner, Pavlov, Piaget. Ou seja, os fundamentos do tema na abordagem teórica, para então utilizá-la na educação.

Para Piletti (2006), Psicologia da Educação é a utilização dos pressupostos psicológicos baseados na compreensão dos atores (professor e aluno) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor a Psicologia da Educação tem como função compreender o papel do professor, compreender o aluno, assim como compreender o processo ensino-aprendizagem. Para isso, busca amparo nos pressupostos da ciência que estuda o comportamento – a psicologia. Esta tem por objetivo compreender e prever o comportamento e com isso oferecer ajuda aos que dela precisam para melhor realizar a vida prática.

Balbino (2008) traça um caminho da Psicologia geral e escolar no Brasil, chamando a atenção para a reflexão do atuar em psicologia.

Questiona qual o tipo de psicologia que se está fazendo e onde isso está acontecendo. A Psicologia Escolar precisa definir seu papel, pois ela não é Psicologia Clínica. A ideia que se tem de Psicologia, que a sociedade tem, é que a Psicologia é única para todas as situações e na escola também é feito isso – a clínica como única solução para os alunos-problema.

Continuando com o sentido que Balbino (2008) reclama para a Psicologia Escolar, onde a disciplina assim como o psicólogo escolar devem definir seus papéis de atuação específicos, a autora pontua que há muita confusão em relação ao papel da disciplina e do profissional da psicologia sempre considerado psicólogo clínico. Por isso, enfatiza que esse profissional deve conhecer e delimitar seu lugar e papel na escola, suas funções assim como os objetivos que a Psicologia Escolar tem no espaço escolar e, também, a abrangência dos contextos como o sociopolítico, por exemplo.

A existência da psicologia da educação como uma área de conhecimento e de saberes teóricos e práticos claramente identificável, relacionado com outros ramos e outras especialidades da psicologia e das ciências da educação, mas ao mesmo tempo distintos delas, tem sua origem na crença racional e na convicção profunda de que a educação e o ensino podem melhorar sensivelmente com a utilização adequada dos conhecimentos psicológicos (COLL et al. 2004b, p. 19).

Coll et al. (2004b) e Balbino (2008) concordam que a psicologia escolar carrega um ranço psicologista. Segundo Coll et al. (2004b, p. 19), o século XX tem como principal salvadora da aprendizagem, a psicologia da educação, com base em William James, Stanley Hall, John Dewey, mas sobretudo, “sob a liderança indiscutível de Edward L. Thorndike, uma fé inquebrantável na ciência psicológica na potencialidade das pesquisas de laboratório para estabelecer as leis gerais da aprendizagem”.

Essa fé na psicologia da educação com “orientação fundamentalmente acadêmica, dirigindo seus esforços ao conhecimento dos ‘parâmetros fundamentais da aprendizagem’, ao ‘refinamento de suas elaborações teóricas’ e à sua promoção como ‘disciplina de engenharia aplicada’ (COLL et al. 2004b, p. 19), passa a partir dos anos de 1960, a perder relevância em detrimento de outras ciências sociais que surgem

tanto questionando esse papel da psicologia da educação como também oferecendo outras formas de proporcionar a melhoria da aprendizagem. Isso fez com que a psicologia da educação buscasse rever e

questionar seus pressupostos básicos, seus princípios fundamentais, sua maneira tradicional de abordar as questões e os problemas educacionais, seu alcance e sua limitação para proporcionar uma base científica à educação e ao ensino, em suma, como área de conhecimento claramente identificável, ao mesmo tempo estreitamente relacionada com outras, mas distintas delas (COLL et al. 2004b, p. 20).

Coll et al. (2004b, p. 21) concluem que a psicologia da educação na atualidade, em vista de um contexto geral de diversidade de formulações, está marcada por “reconsideração em profundidade, [...] das funções e das finalidades da educação em geral, e da educação escolar em particular, assim como da revisão crítica da velha aspiração de construir uma teoria e uma prática educacionais sobre bases científicas”.

Coll et al. (2004b) e Balbino (2008), concordam com a ideia de que o papel e função da psicologia da educação no contexto atual, é fruto das mudanças ocorridas desde a década de 1960 e ainda estão sofrendo profundas mudanças em seus pressupostos teórico-metodológicos.

Trilhando os caminhos porque passou a Psicologia no Brasil, Balbino (2008, p. 29) relata: “Verificamos uma grande quantidade de trabalhos e pesquisas que se propõem a compreender, enumerar e discutir os problemas da psicologia e da formação dos psicólogos”. Nesse sentido, a autora questiona a forma como se deu e como se dá a formação dos psicólogos no Brasil.

No que diz respeito à formação acadêmica dos psicólogos, muito se tem dito e discutido, mas, concretamente, ocorreram poucas mudanças até o final da década de 1990, sobretudo em termos de reestruturação curricular mais efetiva e dos programas de ensino de forma mais marcante, que pudesse imprimir uma nova conotação teórico-prática na psicologia como categoria socialmente relevante. Analisando, ainda hoje, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a formação acadêmica do psicólogo desde a regulamentação da profissão em 1962,

observa-se que eles ainda carregam em seu bojo a visão mecanicista e adaptacionista de home, com enfoque no clínico, no diagnóstico e no tratamento, numa visão eminentemente funcionalista (BALBINO, 2008, p. 30).

Balbino (2008) reconhece a inegável contribuição de Novaes para a formação dos psicólogos escolares brasileiros, mas pontua que a partir da década de 1980, a psicologia escolar inicia seu processo de redefinição inclinando-se para uma compreensão ampla dos indivíduos, deixando de se orientar pelo eixo individual-adaptacionista. Apresenta o que escreveu Masini (1981, p. 41) a respeito da atuação do psicólogo escolar no Brasil e sobre a função social da escola, ‘O que queremos dizer é que o psicólogo escolar não deve acomodar-se ao ‘psicologismo’, tentando lidar com o aluno apenas na dinâmica intrapsíquica, mas considerando a sua realidade histórica e social’ (BALBINO, 2008, p. 31).

O ponto a que Balbino (2008) e Masini (1981) concordam e querem chegar é que a Psicologia Escolar não é Psicologia Clínica, pois a escola tem suas especificidades, está inserida em um contexto histórico e social, portanto, deve ser vista e analisada a partir destas peculiaridades e não de forma psicologizante.

A educação especial sofreu profundas mudanças ao longo do século XX. Mudanças conceituais foram necessárias para que se reformulasse as formas de lidar com a temática. Segundo Coll et al. (2004c, p. 13), “a passagem da deficiência para as necessidades educativas especiais, [...] deslocou a responsabilidade dos problemas de aprendizagem do aluno para a escola”. Acrescenta também que “o aprofundamento dos conceitos de necessidades educativas especiais e de integração, e o desenvolvimento de um novo modelo teórico, baseado fundamentalmente nos direitos de todos os alunos, sem exclusão, a uma educação comum, em escolas inclusivas”, são preceitos que descrevem tais necessidades de mudanças conceituais no âmbito da educação especial.

Coll et al. (2004c) elucidam que as escolas inclusivas só podem consolidar-se a partir de uma abordagem do sistema educativo como um todo, no conjunto. Sabe-se que a escola inclusiva enfrenta inúmeros

problemas de exclusão seletiva e a resistência é uma realidade em todo o sistema educacional. Para analisar as condições em que essa mudança educativa possa ocorrer na escola, tornando-se inclusiva. Coll et al. (2004c, p. 13),

descrevem três dilemas principais que estão presentes nas decisões que se adotam com os alunos com necessidades educativas especiais: ensino comum frente ao ensino diferenciado; exigência de escolarização, com o risco de rotular os alunos, frente à ausência de diagnóstico explícito; recursos especiais, com a indesejável consequência da falta de compromisso dos professores, frente à ausência de recursos específicos, ao que tende a associar-se a falta de apoio suficiente.

Os autores chamam a atenção para o cuidado que se deve ter ao refletir sobre o assunto relacionado aos três dilemas apontados e que não se deve analisá-los de forma simplista.

Legislação

A Educação Inclusiva é garantida pela Constituição Federal de 1988, no Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/96 e EC 53/2006). Inciso III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2008, p. 137); Art. 227, inciso II, parágrafo 2º - “criação de programas e garantia de acessibilidade” [grifo MEC/SEB, 2005] (cf. BRASIL, 2008, p. 144); -Lei 10.172/01 – “Plano Nacional de Educação e metas para a educação de Portadores de Necessidades Especiais (MEC/SEB, 2005, p. 9) ; Lei 8069/90; Lei 9394/96 - Art. 4º, 58, 59 (MEC/SEB, 2005); Resolução nº 2 de 11/09/2001 – “institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (MEC/SEB, 2005, p. 9).

Carneiro (2015, p. 125), na Seção II – Educação Especial -, Art. 29, parágrafo 1º dispõe

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, oferecendo em salas de recursos multifuncionais ou em centros e AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Obviamente, aqui foram citadas apenas algumas referências da ampla legislação pertinente e que embasa a legalidade e obrigatoriedade, assim como a necessidade do atendimento especializado às pessoas com algum grau de deficiência e que necessita e precisa ser respeitada de acordo com suas limitações.

Psicologia escolar e educacional na perspectiva inclusiva

A questão principal deste artigo é tratar da relação do professor enquanto regente de uma sala de aula inclusiva e suas implicações na legislação. Outro ponto importante será o de situar os atores envolvidos nesse processo e as conceituações a que são submetidos, quais sejam: professor, aluno, inclusão, normal e patológico.

Observar as práticas do professor em sala de aula nos leva a querer compreender como o modo de fazer do(a) professor(a) pode agir na inclusão ou na exclusão dos(as) alunos(as) no processo de 'ensino aprendizagem', e como essa situação amplia ou restringe a inclusão do sujeito na sociedade. Pensar na sala de aula como construtora de subjetividades e lugar privilegiado de inclusão nos remete a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) que apontam para a construção social do sujeito.

A sala de aula é um espaço em que o reconhecimento desses valores distintos entre os vários grupos existentes em nossa sociedade e o olhar atento às diferenças devem ser praticados. Como espaço educacional, pode colaborar, ou não, para que o sujeito se torne parte/membro de um grupo social (ROSSI, 2007, p. 2143-4).

O estudo de caso a ser exemplificado neste artigo surge de uma pesquisa feita no primeiro semestre de 2013, proveniente de um estágio curricular do curso de Psicologia, com foco voltado para a Psicologia

Escolar e Educacional. O espaço pesquisado foi uma escola mantida pelo município de São Luís, capital, no Estado do Maranhão. A pesquisa foi realizada no turno matutino, o qual funciona o ensino fundamental menor – 1º ao 5º ano – distribuídas da seguinte forma: I ciclo com duas etapas e com média de 25 alunos; II ciclo com três etapas e no máximo 30 alunos. O alunado é misto nas salas de aula – crianças com e sem deficiência. A escola é considerada como “escola inclusiva”, tanto que se refere aos alunos como inclusos e nunca como “deficientes”.

A busca de precisar termos mais adequados para se referir às pessoas com alguma deficiência iniciou-se a partir da década de 1970, onde órgãos como as Organizações das Nações Unidas iniciaram o processo de mundializar a concepção de tais termos. Em decorrência dessas ações,

Surgiu a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em 9 de dezembro de 1975, que proclama em seu artigo I: ‘O termo ‘pessoas deficientes’ refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais’ (RIBAS, 2003, p. 10).

Na escola onde o estudo foi realizado, observou-se que só há professoras como regentes de sala, homens só existem em outras funções, como coordenador pedagógico e outros postos de trabalho.

A pesquisa/estudo de caso foi realizada em uma sala de aula durante 15 visitas. Ao se adentrar no espaço escolar e sobretudo em salas de nível fundamental nem sempre causa espanto no tocante ao cotidiano da sala de aula, haja vista se pensar que o que ali está acontecendo é normal, pois criança é assim mesmo – brinca, grita, derruba o colega, atrapalha o trabalho do outro, pede atenção quando o professor está prestando mais atenção a um outro colega do que a ela, dentre tantas outras situações que se percebe naquele espaço.

Se considera normal, pelo menos ao olhar destreinado, as atitudes dos alunos que não estão realizando atividades normais de criança dentro de um padrão de normalidade, mas comportando-se com certas

peculiaridades, especificidades de determinadas deficiências. O pesquisador precisa estar atento às crianças para poder perceber certas nuances em seus comportamentos, em seus desejos e necessidades educacionais especiais.

Já que é normal o que acontece no espaço escolar com as crianças, o que seria então anormal, patológico? Muitos autores buscam elucidar ou apresentar alguns questionamentos sobre essa dupla concepção que se tem do ser humano.

A questão do normal e do patológico é uma questão que preocupa mais o filósofo do que o médico: [...] o psiquiatra infantil é solicitado a examinar um pequeno paciente que, na maioria das vezes, nada pede, instado a fazer desaparecer uma conduta julgada não conforme pela família, pela escola, pelos vizinhos ou pela assistência social sobre critérios puramente externos e adaptativos (MARCELLI, 1998, p. 47).

O normal e seu contrário, o patológico, não são conceitualmente definidos, depende muito da cultura local, do ambiente. Dumas (2011) cita o caso de uma criança de 9 anos que tem crises às quais a família considera insuportáveis. O autor questiona o conceito de normalidade. “O que é que distingue o comportamento normal de uma criança ou de um adolescente de um comportamento patológico? Como se pode imaginar, existem várias respostas para essa pergunta complexa” (p. 14). Para ilustrar, destaca-se um trecho da fala da mãe da criança. “Rachel tem crises de raiva a muito tempo – crises violentas durante as quais ela berra, respira rápido, transpira e fica simplesmente fora de controle e, em geral, inconsolável. Não se pode nem falar com ela quando está nesse estado; ...” (p. idem). No caso em estudo, segundo o autor, a criança preenche os critérios diagnósticos do *transtorno oposicional desafiante*².

Segundo Dumas (2011), os grupos sociais estipulam o comportamento de seus membros, classificando-os. As crianças e os adolescentes enfrentam grandes desafios na aceitação de tais

² A referência do autor é o DSM-IV.

comportamentos, o que vai colocá-los ou enquadrá-los em normal ou patológico. Em geral, os comportamentos dessa fase da vida são tidos como anormais por não ligarem muito para o que seja certo ou errado. Mas, “quando esse comportamento limita de maneira significativa seu desenvolvimento” (p. 16), prejudicando significativamente as “relações familiares e sociais” (p. idem), alguma providência precisa ser tomada, alguma forma adaptativa ou relacional. O autor aponta que para que a criança ou adolescente seja considerado anormal, é necessário que responda a pelo menos um desses critérios: *excesso ou insuficiência; infração às normas; atraso ou defasagem desenvolvimental; entrave ao funcionamento adaptativo* (p. 16-17). No DSM-V (2014) a criança supracitada poder ser classificada nos seguintes critérios: “313.81 (F91.3) - Transtorno de Oposição Desafiante; 312.34 (F63.81) - Transtorno Explosivo Intermitente; 312.34 (F63.81) - Transtorno de Conduta, determinar subtipo: 312.81 (F91.1) - Tipo com início na Infância; 301.7 (F60.2) - Transtorno da Personalidade Antissocial”.

Dalgalarondo (2008) ao discutir o conceito de normal e patológico, amplia para além da questão doença. Elabora alguns critérios de normalidade, quais sejam: “normalidade como ausência de doença; normalidade ideal; normalidade como liberdade; normalidade como bem-estar” (p. 32-33). Almeida Filho (2000 apud DALGALARRONDO, 2008, p. 31) diz que “O conceito de saúde e de normalidade em psicopatologia é questão de grande controvérsia” e, acrescentam: “Obviamente, quando se trata de casos extremos, cujas alterações comportamentais e mentais são de intensidade acentuada e de longa duração, o delineamento das fronteiras entre o normal e o patológico não é tão problemático” (p. idem).

Foucault (2012, p. 251), ao discorrer sobre essa dicotomia do comportamento - normal e patológico - a loucura - diz que a sociedade define a loucura como negatividade, não apenas negativa.

Mas uma negatividade que se dá numa plenitude de fenômenos. No espaço limitado e definido por essa contradição realiza-se o conhecimento discursivo da loucura. Por baixo das figuras ordenadas e calmas da análise médica opera

um difícil relacionamento, no qual se constitui o devir histórico: relacionamento entre o *desatino*, como sentido último da loucura, e a *racionalidade*, como forma de sua verdade.

Os autores supracitados elaboram e discutem conceitos sobre normal e patológico e não fecham o conceito em definitivo. Nenhum deles considera que haja uma única vertente ou uma explicação, mas situações as mais complexas.

Voltando-se para a profissão e atuação do psicólogo, Almeida (2006) traz a questão dos sujeitos escolares e a atuação do psicólogo escolar e sua ética e competência na formação e atuação profissional. A autora faz uma reflexão sobre o papel do psicólogo escolar e aponta como positiva a condição deste profissional no espaço escolar. Sobre os trabalhos analisados, faz o seguinte relato:

O conteúdo dos trabalhos privilegiou os estudos e pesquisas voltados para a formação inicial e continuada do psicólogo escolar e, sobretudo, a análise, os relatos de experiência e a discussão sobre o grande desafio que representam, na atualidade, as práticas psicológicas em suas relações com a sociedade, a escola, a família e professores e alunos, em particular (p. 179).

Beatriz de Paula Souza em “Funcionamentos escolares e produção do fracasso escolar e sofrimento”, critica amplamente a escola em relação à implementação da política de inclusão de forma autoritária, sem uma adequação física mínima para receber os alunos. A realidade retratada no artigo é referente ao Estado de São Paulo, mas não difere do Brasil como um todo, também no Maranhão, a estrutura das escolas não são animadoras e em relação à escola inclusiva, fica bem mais complicado, embora haja singularidades.

Mês de novembro de 2000 em uma escola pública de Ensino Fundamental. Em uma reunião semanal regular de professores, a coordenadora pedagógica e a diretora comunicam ao corpo docente a determinação da Secretaria de Educação de que, a partir do ano seguinte, a escola deverá receber todos os tipos de alunos: autista, deficiente mental, com paralisia cerebral, surdo, cego

e outros tipos de criança com que os professores nunca lidaram em sala de aula, sem qualquer forma de apoio e sem informações sobre como ou mesmo por que fazê-lo. Susto geral. Tentativas vãs de entender uma medida que parece pura loucura. Revolta. Resignação (SOUZA, 2007, p. 246-247).

Uma pesquisa realizada com um grupo de psicólogos, tornou possível a organização de um livro por Contini (2010), que buscou compreender a forma como esses profissionais atuavam na Educação e que se viam como promotores de saúde. Segundo a autora, isso pode ser visto como um avanço qualitativo tanto teórico quanto profissional.

Tal avanço implica na modificação das práticas tradicionais, as quais refletem uma conceituação de saúde restrita, caracterizada pela ausência de doença. [...] um sistema que cria uma escola que exclui necessita de um profissional que explique a exclusão dessas pessoas. [...] a definição do psicólogo, hoje, enquanto um profissional de *saúde*, entendida agora não como ausência de doença, mas no sentido de uma *Psico-Higiene*, sentido este dado por BLEGER (1992), ou seja, a saúde passa a ser definida como bem-estar geral. [...] dentro do projeto de promover saúde na Educação, é o reconhecimento que a Psicologia, por si só, não dá conta do complexo fenômeno humano, devendo, portanto, realizar intercâmbios com outras áreas do conhecimento (p. 11-12).

Desde a Antiguidade a saúde e a doença são assuntos de interesse do homem, mas é apenas no século XX que elas vão tomar contornos tal como a entendemos hoje. É a partir de 1946 que essa definição começa a mudar. A Organização Mundial de Saúde (WHO, 1946) definiu, “a saúde como o completo bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente ausência de doença” (DALGALARRONDO, 2008, p. 33).

As conceituações acima se fizeram necessárias para se buscar compreender os vários vieses que tentam explicar o porquê da atuação do psicólogo na escola. Far-se-á um destaque para o texto referente ao estudo de caso.

A observação na sala de aula inicia com pouca percepção de fora de normalidade por parte do estagiário, o qual não percebe nenhum tipo de comportamento inadequado naquele espaço. Os alunos conversam entre si,

não parecendo haver qualquer tipo de exclusão entre eles. A professora informa que há três inclusos como alunos na sala de aula. Dos três, dois já estão alfabetizados e o outro não. Esta não alfabetizada é uma criança com Síndrome de Down. Segundo a professora essa aluna requer cuidado redobrado e isso acaba por prejudicar os outros alunos no tocante à aprendizagem. Há dois grupos de alunos distintos – os alfabetizados e os não alfabetizados. As crianças têm entre 8 e 9 anos. A criança com Síndrome de Down requer um cuidado quase total da professora. Percebe-se que a interação dela com as outras crianças é de um comportamento não aceito por eles, como rasgar os cadernos e, de acordo com a professora, algumas vezes fica extremamente agressiva. O estagiário presenciou momentos bastante singulares por parte da criança e da mãe, a qual quando vinha buscá-la sempre parecia perturbada e envergonhada. Nos dois momentos da vida escolar deles – sala de aula e Educação Física – é possível observar comportamentos bem diferentes na relação professor-aluno. Por exemplo, a professora de Educação Física age diferentemente da professora de sala: a primeira ignora os alunos que não pedem para realizar as atividades na quadra, já a de sala tenta, sozinha, fazer com que todos façam todas as atividades, seja de leitura ou a escrita. O estagiário pede à professora da Educação Física que inclua todas as crianças nos jogos. Isso se repete em várias ocasiões – a professora não colocar todos para participar – mas quando ele pede para assumir a turma e propor brincadeiras, possibilita a interação e faz com que a professora perceba que é possível incluir todos nas atividades³.

Proposta de intervenção: Pensou-se, a partir do observado, que os outros alunos deveriam se socializar com os alunos inclusos, pois eles ignoravam, juntamente com a professora de Educação Física, os inclusos por achar que eles atrapalhavam as atividades. Como o comportamento de um menino (incluso) é de agressividade, os colegas o evitam. A outra aluna (inclusa), é muito distante, fica sozinha, isolada. O estagiário buscou inclui-los nas brincadeiras e apesar do pouco tempo, foi produtivo, pois eles já realizavam as brincadeiras/atividades conjuntamente ao final da pesquisa/estágio.

O professor em sala de aula – seja a sala em si e a quadra, muitas vezes precisa se questionar sobre sua prática. Mas, isso requer um conjunto de

³ Texto elaborado a partir da observação no campo de pesquisa.

ações que não pode partir unicamente do indivíduo, mas em conjunto com órgãos governamentais, comunidade, os quais devem promover a qualidade de vida, não apenas de parte dos atores escolares, mas de todos sem distinção de raça, cor, condição social, favorecendo os meios necessários para o efetivo exercício da profissão por parte dos professores e, a entrada do psicólogo escolar nesse espaço como promotor de saúde e bem-estar – biopsicossocial. O que se pôde observar e a partir disso, refletir, foi a necessidade de um trabalho também com os pais e mães.

Com os poucos com quem se conversou, percebeu-se o imenso abismo que os separam do universo da realidade de seus filhos. A criança especial/inclusa requer cuidados que nem sempre esses pais e a sociedade estão prontos para lidar. As conceituações iniciais foram feitas para chamar a atenção sobre essas crianças, as quais não devem ser tratadas nem como loucas, anormais ou patológicas, muito menos como incapazes. É bem verdade que possuem limitações, mas quem, afinal de contas, pode realizar todas as coisas? Sempre há algo que alguns não conseguem fazer e só por não possuírem à mostra a ferramenta que o limita, não são considerados e/ou taxados com tais adjetivos.

Portanto, é necessário que se respeite a todos em suas capacidades e incapacidades, diferentes e iguais – respeitar na igualdade, e também respeitar na diferença.

Considerações finais

O artigo busca resgatar uma experiência de estágio que foi tão rica de informações e, por ser um trabalho de campo é *mister* que não se perca como acontece com tantas pesquisas feitas durante a graduação e que são desprezadas.

Com o intuito de clarificar conceitos relacionados com o universo das pessoas com deficiência, fez-se isso logo no início do artigo para que se acompanhasse o desenvolvimento do trabalho já despido de preconceitos em relação às pessoas que apresentam alguma limitação.

Buscou-se referenciais teóricos para embasar a pesquisa especificamente no campo escolar e da Psicologia Escolar. Traçando alguns caminhos entre a escola regular e a escola inclusiva. Esta última não é necessariamente um espaço exclusivo (em termos de exclusividade), mas um espaço que se propõe a receber e incluir as pessoas que dela necessitam. Mas claro que há um espaço garantido pela legislação oficial que atende casos especiais, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que não é o caso da escola onde a pesquisa ocorreu.

A pesquisa se deu em uma sala de aula comum com crianças com diferentes padrões de normalidade, se assim se pode chamar. A professora informa que na turma há crianças inclusas, mas também outras que estão dentro do padrão de normalidade. Relata a dificuldade de lidar com tanta diversidade e se ressentido de cuidar, sozinha, de uma média de 30 alunos com variada especificidade.

Observou-se também que não só as crianças, sobretudo, aquelas com algum grau de deficiência, mas também os pais delas carecem de cuidados especiais. Se ver no espaço escolar, todos os sujeitos solícitos por atenção e cuidado, desde a professora até os pais. Os governos tendem a achar que só a criança, ou melhor, só o aluno e carente de educação, de cuidado. Esquece, ou faz vistas grossas, que os pais são sujeitos participantes da educação dos alunos e isso requer um outro cuidado – a amplitude dessas relações. A comunidade como um todo carece de educação. Uma educação que deve extrapolar os muros da escola assim como os formatos em que a educação se apresenta.

Referências

ALMEIDA, Francesca Conte de (org.). **Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. 2. ed. - Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.

BALBINO, Vivina dos C. Rios. **Psicologia e psicologia escolar no Brasil: formação acadêmica, práxis e compromisso com as demandas sociais**. São Paulo: Summus, 2008.

- BRASIL, (MEC/SEB). **Inclusão**: Trabalhando com as diferenças na sala de aula / Amaralina Miranda de Souza et al. – Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2005. 62 p.: il. Disponível em: < http://www.fe.umb.br/educaesp/Download/Mod4_Fas2_Educacao_Inclusiva.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado e 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-reflexiva, artigo a artigo. 23. ed. revista e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- COLL et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação escolar. Trad. Fátima Murad. – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004b.
- COLL et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. Fátima Murad. – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004c.
- CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery. **O psicólogo e a promoção da saúde na educação**. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. **Psicologia da educação**. 4. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DUMAS, Jean E. **Psicopatologia da infância e da adolescência**. Trad. Fátima Murad; revisão técnica: Francisco B. Assumpção Jr. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura**: na idade clássica; trad. José Teixeira Coelho Neto. 9. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2012.
- GONÇALVES, Adalgisa A. de Oliveira; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. **Inclusão e sala de aula**: entrelaçamento necessário na constituição do sujeito. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-284-05.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DOS TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCELLI, D. **Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. – 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional.** 17^a ed. 8^a impr. – São Paulo: Ática, 2006. (Série Educação).

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes.** 6. ed. 2. reimp. – São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos).

ROSSI, Maria de Lourdes; GONÇALVES, Adalgisa A. de Oliveira. Inclusão e sala de aula: entrelaçamento necessário na constituição do sujeito. In: **EDUCERE 2007.** Anais. Disponível em: < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-284-05.pdf>>. Acesso em: 21 mar 2017.

SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: B. P. Souza, **Orientação à queixa escolar** (p. 241-278). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem:** a relação professor-aluno. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>. Acesso em 04 de set. 2016.

Parte 2

Currículo e interdisciplinaridade na educação básica

Capítulo V

O corpo histórico-cultural e as interconexões entre educação e currículo

Walter Rodrigues Marques

Raimundo Nonato Assunção Viana

Discussões introdutórias

Corpo - a quem pertence? Quando se fala em corpo, de que corpo se está falando - do físico ou do simbólico? Se tenho um corpo, a quem ele pertence? Que corpo eu tenho, o físico ou o simbólico? Qual deles é meu? Ou nenhum deles me pertence? Eu sou autônomo para com meu corpo? Sendo eu partícipe da sociedade, posso dizer que o corpo que carrego comigo é meu? O que eu sou enquanto parte desse organismo chamado sociedade? Eu, de fato, sou eu ou sou o que a sociedade quer que eu seja? O que é e quem compõe essa tal sociedade?

Partindo da premissa de que o homem é um ser cultural porque vive em sociedade e da dúvida sobre se inventou a cultura ou foi inventado por ela, questiona-se: O meu eu não seria uma construção social? Eu me defino enquanto ser cultural? Sou moldado pela sociedade em que estou inserido? Sou um produto da sociedade? Se sou produto/objeto da sociedade, como posso ser dono do meu corpo, se respondo à sociedade a qual pertenço pelas ações do meu corpo?

O fato é que, a dualidade ou dialética da invenção chega a uma conclusão: o homem [e a mulher] são animais culturais, produtores e/ou produtos da cultura e a sociedade não pode existir sem a cultura. Sendo

assim, os animais culturais são animais sociais. E são esses animais que compõem a sociedade.

O ensaio discute o corpo pelo prisma social e histórico, institucional e religioso, particular e coletivo. Disso, perpassa pelo viés educacional e curricular, discutindo os papéis da escola, da igreja e da família na constituição do corpo e a forma como essas instituições lidam com a questão. Para isso, resgata a história do corpo, principalmente, em relação ao que a igreja definiu como uso do corpo e como essa definição respingou nas outras instituições sociais e na normativa do Estado para com esse corpo.

Ensaio sobre o corpo

O corpo é identificado em primeira instância como o corpo físico. Ou seja, a ideia que se tem, vulgarmente, sobre corpo, é o corpo humano. É somente através dessa visão de corpo que outros entendimentos sobre corpo são possíveis. As outras noções de corpo, as abstratas do corpo, ancoram-se na primeira noção. A partir dessas noções ou *pré-noções* de corpo, as denominações são infinitamente variadas. Tem-se, portanto, o corpo coletivo, o corpo docente, o corpo de bombeiros, as corporações, o corpo masculino, o corpo feminino, os corpos que não são masculinos nem femininos – os corpos homossexuais – o corpo trans (...) e tantas outras noções.

O corpo físico é o corpo existente na realidade objetiva, esse que é possível de ser identificado a olho nu, o transeunte do mundo. O corpo simbólico é a ideia que a humanidade criou sobre o corpo físico. O corpo simbólico é uma ideia que se configura em noções de corpo, de características, de atribuições que o corpo físico recebe. Corpo docente, corpo discente, corpo de bombeiros, são categorias sociais coletivas. Corpo masculino, corpo feminino, são categorias atribuídas ao corpo a partir de

características biológicas. Neste ensaio serão discutidas duas ações sobre o corpo, tanto física quanto simbólica – intervenção¹ e controle².

Le Breton (2009) apresenta seu estudo sobre o corpo, primeiramente como rascunho, destacando: o ódio do corpo, o corpo *alter ego*, a invenção do corpo, o corpo como excesso – abjeção do corpo; quando colocado como acessório, destaca a sobressignificação do corpo, seu domínio, a transexualidade como o fora do sexo, as marcas corporais, o *body building* e a *body art*; a intervenção da farmacologia e da medicina; a manufatura de crianças; o corpo no espaço cibernético; a sexualidade cibernética (na rede) ou erotismo sem corpo; e, o fim do corpo. Corbin, Courtine e Vigarello (2005) destacam o corpo, a Igreja e o sagrado; os usos comuns dos corpos, corpo e sexualidade; corpo como espelho da alma; dissecações e anatomia; corpo, saúde e doença; corpo inumano; o corpo do rei, a carne, a graça e o sublime. Corbin, Courtine e Vigarello (2008): os olhares cruzados sobre o corpo: dos médicos, da religião, dos artistas, imagens sociais; prazer e dor no coração da cultura somática; o corpo corrigido, trabalhado, exercitado – as concepções de corpo enfermo, higiene, aparências; o orgasmo e os saberes – olhares da medicina; a genética e a invenção e representação do corpo; o desejo e a norma – corpo sexuado, ordinário; corpo anormal – antropologia e história cultural da deformidade; massacres e extermínios e o corpo; olhares e espetáculos – o esportivo, telas, cenas, visualizações.

Segundo Agamben (2017) a expressão “o uso dos corpos” aparece no início da *Política*, de Aristóteles, para definir a natureza do escravo. Aristóteles está definindo a cidade e afirma que a cidade é composta de famílias e casas e a família na forma perfeita só pode existir quando composta de escravos e homens livres. Aristóteles estar buscando “justificar o comando de alguns homens sobre os outros” (AGAMBEN, 2017, p. 22) ao comparar o comando despótico ao político, respectivamente, ao comando da alma

¹ Francisco Borba (2011) no *Dicionário Unesp do português contemporâneo* intervenção como: “**Sf** 1 ato de intervir; interferência: *A intervenção da diretora acabou com a algazarra dos alunos.* [...] 5 ação judicial direta do Governo da Federação: *O presidente ordenou a intervenção no Rio de Janeiro.*

² O mesmo dicionário define controle como: **Sm** 1 administração; direção: *Um jovem de vinte anos assumiu o controle da rede de supermercados.* 2 fiscalização: *controle de/sobre o tráfico de drogas.* 3 domínio: *Já não tinha controle sobre mim mesmo.* Sob c. controlado; dominado: *A situação está sob controle.* [...].

sobre o corpo. Agamben conclui que Aristóteles define o escravo como “ser cuja obra é o uso do corpo” (AGAMBEN, 2017, p. 22). A definição de uso do corpo para Aristóteles é: “a obra do homem é o ser-em-ato da alma segundo o *logos* e a obra do escravo é o uso do corpo, *energeia* e *chresis*, ser-em-obra e uso, parecem justapor-se pontualmente, como *psyché* e *soma*, corpo e alma” (AGAMBEN, 2017, p. 23)

A ideia de que a alma se sirva do corpo como se de um instrumento e, ao mesmo tempo, o comande, havia sido formulada por Platão numa passagem de Alcibiades (130a 1), que de modo verossímil Aristóteles devia ter em mente quando procurou fundamentar o domínio do senhor sobre o escravo por meio da alma sobre o corpo.

[...] A alma está para o corpo assim como o senhor está para o escravo. (AGAMBEN, 2017, p. 22, grifo do autor)

Para Aristóteles, o senhor pode intervir o quanto desejar sobre o corpo do escravo, pois o controla por inteiro. Quando Aristóteles postula que a alma (senhor) se sirva do corpo (escravo), está dizendo que essa alma detém o controle sobre o corpo, podendo intervir nele o quanto achar necessário. Foucault (2017a) na *História da sexualidade – o cuidado de si*, relata que a medicina se equipara de técnica para interferir no corpo em caso de doenças. Contudo, é através dos corpos de saber e de regras que a medicina ganha autoridade de disciplinar a forma de viver das pessoas, portanto, a dominação dos corpos através do estabelecimento de regras e modos de comportamento da pessoa com seu próprio corpo.

O corpo é dominado simbolicamente, perde, nesse sentido, suas características físicas, não passa de amontoado de carne em que as simbolizações criadas para seu uso se sirvam. Esse corpo é desprovido de sentimentos, é ressignificado a partir da cultura em que está inserido, seguirá os princípios morais da sociedade que o circunda. Ele precisa ser contido, disciplinado, normatizado, idealizado, livre de qualquer sentimento que venha a ferir os princípios de moralidade instituído ao longo da história, da cristandade e da cultura.

O corpo, somente físico, passa do limiar, entra em homeostase, em desequilíbrio, sente fome, sede, sua, deseja. O corpo é sexual. E é o sexual que todas as intervenções e interferências vão ocorrer e concorrer para a contenção corporal disciplinando-o moralmente. É pela sexualidade que o corpo vai ser contido, castigado, é considerado templo intocável, aquele que não pode ser profanado e a religião vai cuidar para que se crie toda uma redoma sobre o corpo, tornando-o inviolável e a principal desculpa é o apetite sexual que precisa ser contido e banido do corpo para que possa ser considerado limpo. “*A ideia de que a alma se sirva do corpo como se de um instrumento e, ao mesmo tempo, o comande, [...]*” (AGAMBEN, 2017, p. 22, grifo do autor) parece ter sido seguida à risca pelo Ocidente. O corpo, na ideia de Aristóteles, nada mais é do que um objeto para servir à alma.

E é a religião de tradição judaico-cristã - católica apostólica romana que, em primeira instância, vai moralizar, no mundo ocidental, o corpo. A Igreja Católica vai se utilizar da filosofia aristotélica para conter os corpos. Santo Agostinho é um dos principais arautos do doutrinação dos corpos. Mas não apenas a religião, como também outras ideologias morais irão buscar o refreamento das necessidades corporais como a repressão aos desejos e/ou impulsos sexuais (FREUD, 1996) através da mutilação, do autoflagelo. Essas ideologias imputam também ao corpo as torturas psicológicas, a inferioridade dos corpos femininos, dos corpos negros, dos corpos homossexuais, dos corpos mendigos. Esses corpos são colocados em situação de vulnerabilidade por uma ideologia dominante.

O cristianismo buscou moralizar o corpo por meio da repressão do sentimento sexual e/ou dos impulsos sexuais (FREUD, 1996; CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008). Este é o principal ponto de ancoragem da militância do cristianismo para conter os corpos em seus acessos sexuais. O corpo não pode, segundo a tradição cristã, sentir nenhum amor que não seja por Deus, associando o sentimento ou desejo sexual, portanto, carnal, ao amor. Como o amor romântico está relacionado ao desejo sexual, a tradição cristã sistematizou que não poderia haver nenhum tipo de amor que não fosse por Deus, portanto, ao corpo estava banido o desejo, pois somente a

Deus se poderia amar verdadeiramente. As mulheres e os homens não poderiam senti-lo. À mulher, apenas cabia a função da reprodução e o sexo era apenas para procriar e deveria ser feito sem nenhum tipo de prazer na relação sexual. O cinema retratou em algumas películas, o drama do sexual e sua relação com a moral que chegou a se tornar norma por meio dos aparelhos ideológicos, a exemplo da religião, família e escola.

A obra de ficção (filme) “Quando te conheci” de 2015, busca reproduzir o que a tradição cristã tentou e fez com o do corpo, embora não haja nenhuma menção no filme sobre religião. O cristianismo sequestrou o corpo para um lado tão obscuro do ser humano que ultrajar este limite de expressão corporal ou da sexualidade é, para muitas pessoas, impossível. Não importa o grau ou nível de conhecimento a que a pessoa se submeta, esta é uma questão que, ao que parece, ainda vai perdurar por muito tempo.

O filme mostra que o amor ou sentimento que possa gerar algum tipo de desejo físico-corporal, é encarado como uma patologia e pesquisadores buscam, incessantemente, a cura. O ritual de abordagem para com a pessoa que se apaixona é de pura compaixão pela situação de doença que a acometeu. Nos estágios iniciais a patologia não é considerada contagiosa, mas com o avanço da doença, a pessoa tem de ser sacrificada (sentenciada à morte).

No futuro, sem determinação de data ou período, há uma nova raça humana desprovida de sentimentos e/ou emoções. Os Equals (denominação dessa nova raça) são pacíficos e têm senso de justiça, portanto, são justos. Há uma pegada de evolucionismo no filme, pois as emoções são colocadas como existentes num passado remoto. Alguns dos Equals são acometidos por emoções. Ainda que não se determine uma epidemia naquele povo, são mostradas cenas de pessoas sofrendo as consequências de portar uma patologia – a patologia de ligação. As emoções e/ou sentimentos, são tratadas como uma doença: a patologia de ligação. Essa patologia é uma fraqueza, sentir, portanto, é enquadrar-se como inferior, havendo uma luta interna constante dos Equals para eliminá-la. Isso é, portanto, o tolhimento do corpo sensível (FURLAN; BOCCHI, 2003; MERLEAU-PONTY, 2013).

Há na sociedade, um anseio por reprimir as pulsões sexuais (FREUD, 1996) e o filme retrata isso ao demonstrar a busca de seguir a lei e reprimir os sentimentos até seu desaparecimento, baseando-se numa ideologia de estado (EAGLETON, 1997).

O corpo cultural: percursos históricos

O homem inventou a cultura ou a cultura inventou o homem? Há resposta para essa charada? Dificilmente. Embora se tenha feito alguns questionamentos e direcionado para uma possível resposta, não é conclusivo, portanto, continua o dilema sobre quem inventou quem. É bem mais aceitável que o homem a tenha inventado/criado, mas se o homem é um ser cultural, e só o é pela cultura, logo se volta ao questionamento inicial.

A ideia de cultura (EAGLETON, 2011), o processo civilizador (ELIAS, 1980), concorda com a Ideologia (EAGLETON, 1997), com a invenção da cultura (WAGNER, 2012), com a cultura no plural (CERTEAU, 2016), para construir a realidade social (BERGER, 2014) e definindo ou redefinindo a identidade cultural na pós-modernidade (HALL, 2006), as consequências da modernidade (GUIDDENS, 1991) e a hibridização da cultura (CANCLINI, 2013), e com a espetacularização (DEBORD, 1997) do corpo na sociedade do consumo (BAUMAN, 2008).

Na espetacularização do corpo, do corpo para o consumo, da banalização do corpo no jogo midiático, são centrais as abordagens de (DEBORD, 1997), (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008), (MATTOS, 2014) que inclinam-se a olhar o corpo da perspectiva atual que é a produção do corpo físico, seja na academia de ginástica ou no consultório médico-estético, trazendo as consequências da modernidade (GUIDDENS, 1991) e culminando na crise da identidade cultural na pós-modernidade (HALL, 2006).

O corpo na história (RODRIGUES, 1999), *História da loucura* (FOUCAULT, 2012), *O nascimento da clínica* (FOUCAULT, 2017b), *História do corpo* (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008), *Adeus ao corpo* (LE BRETON, 2009), problematizam a trajetória dos discursos sobre o corpo pela

história. Foucault dedicou-se a estudos como a ocorrência da *Grande Inter-nação* ou do *Hospital Geral*. Seguindo a trilha da institucionalização de uma gama de pessoas consideradas indesejadas pela ideia de higiene social, Goffman (2001) aprofunda-se na discursividade dessa ideia sobre o corpo, onde o indivíduo perde a importância, na obra *Manicômios, prisões e conventos*, no qual os corpos nada mais são do que números, deixam de existir enquanto o corpo de *um alguém* e serão apenas identificados como o paciente do leito número tal, o preso número tal, perdendo a máscara ou persona, o “eu” ou a “noção de pessoa” (MAUSS, 2015) que desaparece. Passa a existir apenas como uma categoria institucional, quando encerrados em locais aos quais Goffman (2001) vai chamar de “instituições totais”, deixando, portanto, de figurar enquanto pessoa moral, religiosa, pessoa, ser psicológico (MAUSS, 2015) e passando a ser um institucionalizado (GOFFMAN, 2001).

O que está explicitado acima ilustra como o corpo passou por diferentes processos simbólicos, de acordo com a cultura em que esteve e está inserido. Segundo Louro, Felipe e Goellner (2013, o corpo não é apenas físico, mas também o é a partir do que o cobre como a vestimenta, os adornos que se coloca para cobri-lo, é também as sensações, por tanto tempo negadas. Portanto, o corpo é construído e nessa construção está a linguagem, pois é através da linguagem que o corpo é construído, uma vez que ela [a linguagem] tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo e determinando qual é normal ou anormal, qual é bonito ou feio e essas representações não são fixas, mas de acordo com a cultura local.

Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Um necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico. [...], o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é portanto algo dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura [...] (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 30).

Concordamos com Louro, Felipe e Goellner (2013) no tocante à construção social dos corpos, sobretudo, na escola, mas também na educação informal através de outros aparatos de aprendizagem como em filmes, músicas, imagens, revistas, livros e propagandas/publicidades que ensinam, ao explicitar, mas também quando não explicitam – seja no que dizem sobre os corpos, seja no que escondem sobre eles.

O uso político, social, religioso e econômico dos corpos se coaduna para o seu uso educacional, pois a construção dos pilares educacionais - o currículo -, é ideologicamente, pensado e construído com base nessas instituições (a igreja, a família, o Estado).

A influência da cultura sobre a educação e o currículo na construção social dos corpos

A revisão bibliográfica relaciona-se ao tema do corpo, da cultura e da educação e como isso se relaciona com o currículo, uma vez que estes estão imbricados numa relação indissociável. O processo educacional tem como base o currículo. Este só pode ser pensado tendo por base a cultura. A cultura está ancorada na produção material da sociedade. A sociedade é composta de pessoas, pessoas são constituídas de corpos. E são esses corpos que vão produzir a cultura. Portanto, é a cultura que define como se dará o processo educacional (educação e currículo). Ainda que a tríade (cultura, educação e currículo) seja abstrata, age sobre um corpo concreto de forma tão execrável que o torna submisso e obediente, segundo ideologia a ele imposta. Entendendo o corpo como parte de um processo histórico, destacamos que Silva (2015, p. 42) elucida que na hermenêutica desenvolvida por Gadamer sobre o texto, entendido não só como o texto escrito, mas como um conjunto de significados, onde nega a existência de um significado único e determinado, os textos oferecem outras possibilidades de interpretação. Destacamos ainda, “[...] que para Gadamer, o

texto é consequência de um processo histórico ligado ao dinamismo interpretativo.” (GUSMÃO; PALMEIRA; LIMA, 2018, p. 381). A comparação do texto com o corpo serviu para ilustrar a inscrição do corpo na história e que o corpo educado, moldado pelo processo social e educacional é um texto. Ou seja, se o texto não é apenas o escrito, mas aquele que pode ter múltiplos significados, e que o corpo perpassa por inscrições no processo histórico, Gadamer concebe o corpo como um texto.

Arroyo (2013, p. 50) destaca que a educação e o ensino na legislação brasileira, ainda precisa superar alguns percalços como a concepção dos professores sobre sua atividade docente. O autor exemplifica dizendo que os professores [se inclui como professor] se veem “mais como docentes do que como educadores e vemos a escola como tempo de ensino, mais do que como tempo de educação”.

Esclarece ainda que a LDB não resolve a contraposição ou desencontro entre educar e ensinar. A Nova Lei inicia com os princípios, os fins, direito e dever de educar, mas se contrapõe quando no Título V, Art. 21, ao nivelar o fazer pedagógico em modalidades de educação e de ensino, os separa em dois níveis: “*A educação escolar compõe-se de: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. II – Educação Superior*”. O Ensino Fundamental e o Ensino Médio não são educação, segundo a LDB; o são, pois, a Educação Infantil, a educação de jovens e adultos, educação profissional, Educação Superior, educação especial. Essa dicotomia é um projeto de submissão, está relacionada com a “cultura política elitista” que deseja ter um povo subserviente, que prefere um povo ‘educado’ a “instruído”. (ARROYO, 2013, p. 50-51).

A partir das considerações de Arroyo, que aponta para uma LDB pautada nas teorias tradicionais do currículo, nossa discussão orienta no sentido que é preciso fazer a crítica a esse modelo, apontando para as teorias pós-críticas e as teorias depois delas. Contudo, saltar etapas de um processo é demasiado complicado. Silva (2015) faz um apanhado das teorias e/ou correntes curriculares, apresentando, por exemplo, a NSE (Nova

Sociologia da Educação) fez a crítica ao tradicional modo de fazer educação, inclusive, uma educação que não se pautasse em um currículo estabelecido (teoria tradicional). Daí, as teorias pós-críticas que buscam combater as questões da colonialidade. O escopo dessa discussão remete à crítica ao tradicionalismo no currículo como a reprodução, tão combatida pela NSE e debatida por filósofos e educadores em várias partes do mundo, como: Henry Giroux, Michael Young, Michael Apple, Althusser, Bourdieu e Passeron, Basil Bernstein e, no caso brasileiro, Paulo Freire. Ao pensar que a discussão sobre o corpo no currículo brasileiro ainda estar situada no campo da pedagogia tradicional, quais as consequências disso para a identidade escolar, tendo em vista que a realidade da escola já se encontra em uma nova cultura?

A educação e a escola estão no centro das discussões sobre a produção da identidade dos sujeitos escolares, os quais de um modo geral, no caso brasileiro, experimentam os desencontros históricos entre a realidade e a virtualidade das políticas públicas que permeia o imaginário social. E a escola é produtora e reprodutora de diferenças, de distinções, de desigualdades. Foi a escola que hierarquizou os corpos na sociedade ocidental moderna, separando-os em ricos e pobres (LOURO, 2014) corpos físicos que se tornaram simbólicos.

O educar é visto como forma de adestramento, de moralização, submissão. O ensino é visto pelo prisma dos processos sociais, libertador. Tais desencontros têm marcado a visão e a autoimagem dos profissionais que nelas atuam (ARROYO, 2013). O autor complementa que os profissionais da educação se veem mais como docentes do que como educadores e que a escola é vista mais como tempo de ensino do que como tempo de educação. Arroyo aponta que a LDB separa o fazer pedagógico em educação e ensino quando explicita que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio não são educação, mas apenas a Educação Infantil, a educação de jovens e adultos, educação profissional, Educação Superior, educação especial. Essa diferença no trato com a educação e o ensino não é gratuita, está diretamente relacionada com o que a cultura política elitista deseja, que é ter um

povo subserviente, a elite prefere um povo educado a instruído (ARROYO, 2013).

A escola foi pensada *a priori* como espaço de acolhimento, mas evoluiu no sentido de produção social da diferença. A instituição escola foi se diversificando nos processos organizacionais, estruturais, currículos, corpo docente, avaliações, regulamentos. Todo esse aparato institucional iria garantir e produzir, seja implícita ou explicitamente (LOURO, 2014), o Outro diferente, o que não pertence, o que está do lado de lá – ricos e pobres, os que têm cultura e os que não têm cultura (SANTOS, 2007). As elites instituíram a escola de seus herdeiros e dos que a eles deveriam obedecer.

Segundo Pacheco (2005, p. 32), Bobbitt tem a educação como essencialmente da vida adulta e não infantil, posto que “sua responsabilidade fundamental é preparar para os cinquenta anos de vida adulta e não para os vinte anos de infância e adolescência”. Pacheco considerando que em detrimento da não existência de uma verdadeira e única definição de currículo que possa aglutinar todas as ideias que estruturam as atividades educativas, admite-se que, em essência, o currículo é complexo e ambíguo. Lopes (2011, p. 19) diz que não “é possível responder o que é currículo apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente.

A partir da história do currículo, que tem início nos anos de 1920 nos Estados Unidos e que chega ao Brasil logo em seguida com as ideias de Dewey implantadas por Anísio Teixeira, a construção do currículo é um processo do qual tanto professores como alunos podem participar em etapas e momentos diferentes. Estas concepções esquecem ou deixam de refletir que o currículo já está dado, o nível de decisão do que pode ou não está no currículo já foi feito *a priori*, logo, a participação daqueles que vão manejar o conteúdo curricular (professores e alunos), só cabe decidir o que fazer com o que lhes é dado – o currículo prescrito.

A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes (LOPES, 2011, p. 26).

Percebe-se que há uma demanda curricular que não é colocada em prática, uma vez que a implementação é a priori, decidida em outras instâncias que não aquela que vai colocar em prática e, quando dos insucessos, recaem sobre a escola e os docentes, quando não, sobre o aluno (tido como aquele que não quer aprender). Mas esquece-se que não foi perguntado a ele, o aluno, se ele queria aprender o que outros querem que ele aprenda, descartando toda a sua subjetividade e/ou individualidade, cultura, regionalidade. Portanto, como integrar as discussões sobre o corpo, entrelaçando com a cultura, a educação e o currículo?

O que podemos depreender é que é através do currículo que a educação é imposta culturalmente sobre o corpo. Mas de qual currículo se estar falando, o currículo explícito ou o currículo oculto? De ambos. Aqui entram as ideologias, sejam elas de Estado ou não.

Considerações finais

O ensaio pretendeu discutir o olhar sobre o corpo pelo prisma socio-histórico, religioso/institucional e, individual e coletivo. A discussão perpassou pela trajetória do corpo pela história social e como instituições tais como a igreja, a escola, o Estado, a família lidam com a questão do corpo. A partir disso, buscou-se discutir como a religião [cristã] foi determinante para a normatização do corpo pelas outras instituições supracitadas.

A busca de conceituação do corpo, da cultura, da educação e do currículo e suas inter-relações é tarefa árdua e aqui foi possível apenas provocar o desejo de fazer com que o leitor sentisse a necessidade de se aprofundar no assunto. O texto apresenta um conjunto de obras da antropologia e da sociologia, assim como da história para tecer um corpo que

pudesse se situar nas teorias do currículo e fazer com que esse corpo pudesse chegar à educação.

A história do corpo não pode fugir à intervenção do cristianismo que o tornou templo do deus cristão, portanto, inviolável. Qualquer intervenção sobre o corpo será considerada um sacrilégio, uma heresia, uma profanação. Logo, o uso desse corpo será apenas para procriação. Nenhum desejo a esse corpo é aceito como natural, este desejo será criminalizado e a expiação desse pecado (o desejo carnal) é a mutilação, o castigo do corpo.

A ciência também tem sua contribuição para o uso do corpo. A ciência enfrentou duras investidas da Igreja, uma resistência que durou vários séculos até que a razão triunfou sobre a teologia e pode se desenvolver, mas não se tornou isenta de preceitos religiosos e foi muito fortemente, arauto da religião criminalizadora do corpo, diga-se de passagem, as teorias eugenistas.

Há aqui uma referência ao corpo no futuro da humanidade, onde no filme “Quando te conheci”, as emoções são criminalizadas e consideradas uma doença grave, chamada “patologia de ligação”. As pessoas são humanas, porém não são concebidas pelo processo sexual, que deixa de existir. A procriação é realizada por pessoas convocadas para o ato que é completamente mecânico, ou seja, não há contato, a reprodução é realizada por inseminação artificial.

A educação e o currículo são processos sociais que permeiam o imaginário social e são determinantes sociais de classe - os que ditam o que deve ser ensinado na escola como forma de educação, pois o ensino está relacionado com o conhecimento e segundo os teóricos da educação (ARROYO, 2013; LOPES, 2011), a elite teme um povo pensante, logo o povo deve ser educado, adestrado.

Espera-se que esse ensaio contribua significativamente para uma educação antissegregatória, que prime pela liberdade responsável do corpo a partir da discussão que se realizou, demonstrando que o corpo não é perene, mas uma construção sociocultural e que são as instituições normativas que definem que uso o corpo deve seguir em tempos e espaços histórico-sociais determinados.

Destarte, o ensaio oferece um vislumbre das discussões sobre o corpo e seu uso e como as instituições se apropriam dos corpos para idealizar e concretizar seus projetos de dominação, ancorados, principalmente nas instituições-base da sociedade, quais sejam: a escola, a igreja, a família, o Estado.

Referências

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. – 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Trad. Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BERGER, P. L. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 36. ed. – Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 2014.
- CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. – 7. ed. – 4. reimpr. 2016 - Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**: da Renascença às Luzes. Trad. Lúcia M. E. Orth; revisão da trad. Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**: as mutações do olhar - O século XX. Trad. e Rev. Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**: da Revolução à Grande Guerra. Trad. Joao Batista Kreuch, Jaime Clasen; rev. trad. Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as artes).

EAGLETON, T. **Ideologia**: uma introdução. Trad. Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Editora Boitempo, 1997.

_____. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. 2. ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Braga (Portugal): PX, 1980.

FOUCAULT, M. **História da loucura**: a idade clássica. Trad. José Teixeira Coelho Neto. – São Paulo: Perspectiva, 2012. – (Estudos; 61, dirigida por J. Guinsburg).

_____. (a). **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. – 15. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. – (Coleção biblioteca de filosofia e história das ciências).

_____. (b). **O nascimento da clínica**. Trad. Roberto Machado. – 7. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Trad. Jayme Salomão. – Rio de Janeiro: Imago, 1996. (vol. VIII).

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Trad. de Dante Moreira Leite. 7. ed. – São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GUSMÃO, J. L. O., PALMEIRA, L. L. de L., LIMA, W. M. A hermenêutica filosófica de Gadamer e sua contribuição para o cenário educacional. **Filosofia e Educação**, 10(2), 2018, 379-405. <https://doi.org/10.20396/rfe.v10i2.8652454>

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Trad. Marina Appenzeller. 4. ed. 2009. – Campinas, SP: Papirus, 2003.

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

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOLLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MATTOS, R. **Imagem corporal**: novos olhares numa perspectiva interdisciplinar para o século XX. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Trad. Paulo Neves. 2. ed. – São Paulo: Cosac Naify, 2015.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. – São Paulo: Cortez, 2005.

QUANDO TE CONHECI. Direção: Doremus, Drake. Produção: Nathan Parker e Doremus, Drake. Estados Unidos: 2015, 1 DVD.

RODRIGUES, J. C. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

SANTOS B. de S. **Para além do Pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Novos Estudos CEBRAP, n. 79, nov., 2007, p. 71-94. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias curriculares. – 3. ed. – 6. reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. Trad. Marcela Coelho de Souza, Alexandre Morales. – 1. ed.- Cosac Naify Portátil. – São Paulo: Cosac Naify, 2012.

Capítulo VI

A curva harmoniosa em atividades didáticas do ensino médio: subsídios para o ensino de matemática, biologia e arte numa perspectiva interdisciplinar

Ana Paula Lima Cerqueira Marques

Francisca Maria Lopes Menezes do Nascimento

Patrícia Azevedo de Oliveira

Waldelice Oliveira Almeida

Introdução

A discussão sobre interdisciplinaridade no ensino vem sendo relacionada à promoção de um currículo que possibilite contextualizar situações da realidade. Para Fazenda (2013) é oportuno estabelecer uma articulação entre os diversos campos do saber, fazendo uma contextualização do conteúdo com o cotidiano do aluno, na busca de uma aprendizagem significativa.

Entretanto, o que se tem observado em tempos atuais, é um reflexo do ensino fragmentado preso a uma proposta pedagógica tradicional, que não oportuniza um diálogo entre as disciplinas. Por isso, são necessárias mudanças urgentes nas propostas de ensino que sejam pautadas na interdisciplinaridade. Dessa forma, esta pesquisa pretende responder a uma questão: De que forma a proposta de sequência didática pode contribuir para o ensino de Matemática, Biologia e Arte de forma interdisciplinar no Ensino Médio?

É com essa reflexão, que buscou-se apresentar uma proposta de sequência didática que subsidie o ensino de Matemática, Biologia e Arte de

forma interdisciplinar no Ensino Médio. Para tanto, pensou-se na investigação das vivências discentes fazendo uso de recortes didáticos extraídos dos conteúdos: Geometria Plana (Matemática); Reino Animal e Reino Vegetal (Biologia); História da Arte: Renascimento (Arte), no sentido de: definir procedimentos de ensino e aprendizagem em Matemática, Biologia e Arte, de modo a auxiliar no entendimento destes conteúdos do Ensino Médio; aplicar uma sequência didática para o ensino das referidas disciplinas, utilizando atividades escolares de forma interdisciplinar.

Com base em teóricos, como por exemplo, Fazenda (2013) para refletir sobre o tema da interdisciplinaridade, encontrou-se motivação no reconhecimento das ligações entre diferentes disciplinas de forma a superar a visão fragmentada da produção de conhecimento, para que os alunos possam perceber as relações entre os saberes, o que pode ocorrer por meio da interdisciplinaridade.

Relevante é lembrar que o simples fato de considerar os professores como protagonistas na implementação de práticas interdisciplinaridades na escola representa um esforço para que o aluno perceba as relações entre as disciplinas escolares. Dessa forma, cabe neste trabalho discutir um pouco sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Médio e os principais conceitos sobre o currículo escolar.

Entretanto, ainda são incipientes estas práticas entre os professores, uma vez que um professor de forma isolada não poderá desenvolver um projeto interdisciplinar, por isso, se faz necessária à busca de subsídios para o ensino interdisciplinar.

Parâmetros e diretrizes curriculares do ensino médio

O Ensino Médio no Brasil, encontra-se organizado em áreas de conhecimento e fundamentado na sensibilidade e solidariedade como atributos da cidadania. Os alunos do Ensino Médio caracterizam-se por ter maior maturidade, estar integrado à vida comunitária, ter condições de

compreender e desenvolver consciência mais plena de suas responsabilidades e direitos juntamente com o aprendizado interdisciplinar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o Ensino Médio vem se configurando como etapa final da Educação Básica, intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior. Tem como função primeira desenvolver o indivíduo a partir da construção de competências básicas que assegure uma formação comum indispensável, cuja finalidade é preparar o sujeito para o pleno exercício da cidadania e a inserção ao mundo do trabalho, fornecendo meios de prosseguir nos estudos. (SOARES; POSSAS, 2012).

Essa mesma lei define ainda como objetivo do Ensino Médio aprofundar os conhecimentos do Ensino Fundamental possibilitando o prosseguimento dos estudos, a formação para a cidadania, para o trabalho e o aprimoramento étnico e o desenvolvimento da autonomia intelectual e da compreensão dos fundamentos científicos que presidem os processos produtivos. Segundo Trevisan (2011), as escolas regulares permanecem focadas em contemplar os conteúdos exigidos no vestibular e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio, os eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea estão pautados em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser, superando as disciplinas estanques por uma integração e articulação do conhecimento escolar com a realidade. Ainda, de acordo com os PCN, os princípios pedagógicos fundamentam-se na contextualização e na interdisciplinaridade, ambas direcionadas ao desenvolvimento de competências e habilidades do sujeito, tendo como princípios educacionais o respeito à identidade, à diversidade e à autonomia do indivíduo. (SOARES; POSSAS, 2012).

É fundamental compreender que a escola se constitui no principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, tal como ele foi produzido pela humanidade ao longo dos anos. Assegurar essa possibilidade, garantindo a oferta de educação de qualidade para toda a população, é crucial para

que a possibilidade da transformação social seja concretizada. Neste sentido, a educação escolar, embora não tenha autonomia para, por si mesma, mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos que devem ser assegurados a todos.

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

O desenvolvimento científico e tecnológico acelerado impõe à escola um novo posicionamento de vivência e convivência com os conhecimentos capaz de acompanhar sua produção acelerada. A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes. Estas metodologias estabelecem relação expositiva e transmissivista que não coloca os estudantes em situação de vida real, de fazer, de elaborar. Por outro lado, tecnologias da informação e comunicação modificaram e continuam modificando o comportamento das pessoas e essas mudanças devem ser incorporadas e processadas pela escola para evitar uma nova forma de exclusão, a digital.

De acordo com Silva (1995), privilegiar a dimensão cognitiva não pode secundarizar outras dimensões da formação, como, por exemplo, as dimensões física, social e afetiva. Desse modo, pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude, implica em refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização do humano como uma das grandes finalidades da escolarização básica. Desse modo, ao educador é imprescindível tomar o educando nas suas múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional – e situá-las no âmbito do contexto

sociocultural em que educador e educando estão inseridos. Tomar o educando em suas múltiplas dimensões tem como finalidade realizar uma educação que o conduza à autonomia, intelectual e moral. Para o Ensino Médio, reconhecidos seu caráter de integrante da Educação Básica e seu necessário asseguramento de oferta para todos, a própria LDB aponta para a possibilidade de ofertar distintas modalidades de organização, inclusive a formação técnica, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, para que possam ser iguais. Para tanto segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), quatro pilares devem nortear as ações docentes: trabalho, tecnologia, ciência e cultura.

Segundo Jose Fernandes Lima, relator do CNE, o ideal é que as dimensões preparar para o vestibular ou para o mercado de trabalho, ambas sejam contempladas pela escola. As Diretrizes também reforçam um ponto previsto na LDB: dar às escolas flexibilidade em relação à organização do currículo. Nesse sentido, entende-se que o projeto pedagógico deva estar alinhado com os interesses de cada comunidade, tendo em vista a diversidade que existe no contexto escolar. E assim irá permitir que cada escola organize sua estrutura curricular dando ênfase a determinados conteúdos de forma interdisciplinar.

Currículo e interdisciplinaridade

Silva (1995) explica que a interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil a partir da Lei Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado mais presente com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além da sua grande influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade tornou-se relevante na prática de professores. Segundo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 1998, um dos princípios adotados como estruturadores do currículo é o da interdisciplinaridade.

Assim, ao propor uma sequência didática interdisciplinar mostra-se ser possível o diálogo entre as disciplinas, situação que requer um compartilhamento de saberes pela intersubjetividade na construção e reconstrução da aprendizagem. Pois, é usual no ambiente escolar a cultura do ensino sem conexão entre as disciplinas, conforme ressalta Arroyo (2013, p. 84), há uma cultura da propriedade:

Falamos em minha área, minha disciplina, meus alunos, minha turma. O sistema seriado e os currículos gradeados dividem o conhecimento em lotes e os centros dos departamentos de formação nos licenciam, nos dão o título de proprietários de um desses lotes do conhecimento. (ARROYO, 2013, p. 84)

Para Fazenda (2013), a origem dessa cultura está na civilização da qual fazemos parte que nos apresentou a natureza como algo separado de nós, quando o mesmo explica: [...] Forjou em nossas mentes uma concepção de mundo onde os fatos, os fenômenos, a existência, se apresentam de forma fragmentada, desconexa, cuja consequência é a angústia, a incompreensão da totalidade, o medo, o sofrimento. (FAZENDA, 2013, p.19).

Veiga Neto (2004) discorre sobre a dissociação entre o conhecimento e a realidade: “quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mais elas perdem o contato com a realidade humana”. E acrescenta que, a interdisciplinaridade visa a “totalidade do saber, a única que possibilitará a promoção da humanidade do homem” (Grifo do autor). Nesse contexto, o currículo que fragmenta a realidade, também fragmenta a aprendizagem, pela incapacidade de ver a riqueza produzida pela interpretação dos fenômenos das várias áreas do conhecimento no cotidiano, na vida real, fora dos muros das escolas e assim torná-la significativa.

Embora a interdisciplinaridade signifique uma ruptura com a fragmentação do saber, não se constitui uma prática usual, há dificuldades na sua implementação no cotidiano escolar. Para que ela se efetive, deve haver articulação com a formação inicial cujos currículos são, no dizer de Arroyo (2013), currículos gradeados, assim, sem a vivência da interdisciplinaridade, torna-se inevitável a prática pedagógica sem diálogo com outros saberes.

Desta forma, faz-se necessário uma articulação entre a formação inicial e a formação continuada rumo a um caminho contrário ao da dissociação do conhecimento e sua territorialização. Isso exige uma reflexão sobre o papel da escola, uma mudança no papel desempenhado pelos integrantes da comunidade escolar que devem ter olhares e atitudes integradores, mediados pela busca e construção de saberes construídos coletivamente.

Moreira e Candau (2007) apresentam diversas definições atribuídas ao currículo, a partir da concepção de cultura como prática social, ou seja, como algo que, em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, com as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem. Em poucas palavras, essa concepção é definida como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22). Uma vez delimitada a ideia sobre cultura, os autores definem currículo como: conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais.

Nessa direção o currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do estudante (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27). Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994). Nesse sentido, a fonte em que residem os conhecimentos escolares são as práticas socialmente construídas. Essas práticas se constituem em âmbitos de referência dos currículos que correspondem: às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); ao mundo do trabalho; aos desenvolvimentos tecnológicos; às atividades desportivas e corporais; à produção artística; ao campo da saúde; às formas diversas de exercício da cidadania; aos movimentos sociais.

Dessa forma, entende-se que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo se constitui a partir de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo.

Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas, incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. Nesse cenário, a escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas, também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa.

Por outro lado, enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável.

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinares, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos.

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas, sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas,

por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados.

A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento. Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo. Dessa forma, o conhecimento poderá ser ressignificado quando os saberes são colocados lado a lado e coletivamente construído.

As vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98), destacam em especial a interdisciplinaridade, assumindo o princípio de que “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos”, e que “o ensino deve ir além da descrição e constituir nos estudantes a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação”. Enfatizam que o currículo deve ter tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização de modo a garantir uma aprendizagem significativa.

Proposta de sequência didática interdisciplinar

Para a elaboração desta proposta fez-se uma breve revisão de literatura sobre o currículo formal (PCN's do Ensino Médio), envolvendo

especialmente, as disciplinas de Matemática, Biologia e Arte, aspirando discussões inseridas na arena da interdisciplinaridade que privilegia a aprendizagem significativa, num contexto didático-metodológico que envolve as múltiplas situações de aplicação dos conteúdos na realidade do aluno, uma vez que todo projeto pedagógico deve levar em conta os distintos interesses e necessidades dos educandos.

Tal sequência didática refere-se a um conjunto de atividades planejadas e encadeadas para facilitar a compreensão dos conteúdos do Ensino Médio: Geometria Plana (Matemática); Reino Animal e Reino Vegetal (Biologia); História da Arte: Renascimento (Arte), de forma interdisciplinar.

Petraglia (2001) ressalta que o currículo escolar é mínimo e fragmentado, este não leva em conta a visão do todo, nem favorece a comunicação e diálogo entre os saberes, dificultando o alcance da aprendizagem significativa. Nesse sentido, uma possibilidade de superação dessa fragmentação curricular seria o engajamento dos professores em uma proposta interdisciplinar, fazendo uma associação entre os conhecimentos disciplinares.

Somente agindo de forma integrada é possível diminuir o impacto do currículo disciplinar. Por isso, o debate entre os pares implica na prática interdisciplinar, uma vez que a interdisciplinaridade não é apenas um processo didático, mas, também é uma possibilidade de promover uma participação ativa e contínua dos discentes na sala de aula.

Esta sequência didática foi organizada com base nas orientações de Delizoicov, Pernambuco e Angotti (2011) que sugerem a realização de três momentos pedagógicos: problematização do tema; organização do conhecimento; aplicação do conhecimento. A “problematização do tema” consiste em discutir temas da realidade relacionados às diversas áreas do conhecimento, fazendo questionamentos sobre situações significativas que podem gerar expectativas e aspirações nos alunos, de maneira a despertá-los para a vontade de conhecer os conteúdos. Enquanto que a “organização do conhecimento” permite a realização de atividades mediadas pelo professor, momento em que a participação do aluno deve ser ativa, no sentido de possibilitá-lo a refletir, analisar e discutir suas vivências. Na “aplicação

do conhecimento” é importante que o aluno perceba a importância das atividades já realizadas no contexto da aprendizagem significativa, além disso, cabe ao educador avaliar o desenvolvimento discente de forma processual.

O tempo necessário de duração desta atividade é de 13(treze) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada uma. Nesse processo didático, o tema central é a espiral logarítmica, curva que pode ser identificada nos seres vivos, como por exemplo, na colocação das inflorescências do girassol *Helianthus*, na morfologia da concha do molusco cefalópode *Nautilus*, bem como em contextos das artes, arquitetura, além de fenômenos naturais, o que permitirá que os educandos participem ativamente do processo, tendo o professor como mediador, levando-os a enxergar utilidade no assunto abordado.

Para melhor exemplificarmos uma prática docente, faz-se necessário construir uma atividade sequenciada, ancorada no trabalho coletivo de professores das disciplinas envolvidas. O quadro 1 abaixo resume a sequência didática interdisciplinar proposta:

Quadro 1: Sequência didática interdisciplinar proposta

Nº de aulas	ÁREA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA
03	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo; • Aula narrativa: Breve História da Geometria Plana; • Abordagem do conteúdo dando significado e aplicabilidade aos interesses dos educandos (roda de conversa); • Apresentação de materiais concretos caracterizando as figuras planas; • Realização de estudo dirigido a partir da formação de grupos de 04 (quatro) alunos, relacionado à análise de situação-problema envolvendo o retângulo áureo. <p>RECORTE DIDÁTICO: O Retângulo Áureo e a Sequência de Fibonacci: projeções da espiral logarítmica.</p> <p>ATIVIDADE AVALIATIVA: Proposta de Estudo Dirigido.</p>
03	Biologia	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os moluscos feito a partir de questionamentos; • Abordagem teórica do conteúdo por meio de aula expositiva; • Exibição de um álbum com figuras de moluscos; • Resolução de exercícios de fixação sobre os moluscos e sua relação com a espiral logarítmica. <p>RECORTE DIDÁTICO: A espiral logarítmica e a morfologia do <i>Nautilus pompilius</i>.</p> <p>ATIVIDADE AVALIATIVA: Resolução de exercícios de fixação sobre os moluscos.</p>

03		<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo; • Abordagem teórica sobre o conteúdo por meio de aula expositiva; • Pesquisa exploratória e coleta de dados; • Aula prática envolvendo a manipulação de espécies de flores coletadas pelos alunos; • Proposta de atividade prática envolvendo a identificação das partes das flores analisadas. <p>RECORTE DIDÁTICO: A espiral logarítmica nas inflorescências do girassol <i>Helianthus annuus</i>.</p> <p>ATIVIDADE AVALIATIVA: Atividade prática envolvendo a identificação das partes das flores analisadas.</p>
03	Arte	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa para diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo (os alunos serão organizados em círculo, onde o professor será o mediador da conversação); • Abordagem do conteúdo por meio de aula expositiva; • Exibição de vídeo sobre o renascimento e sua relação com a obra de Leonardo Vinci (Mona Lisa); • Realização de atividade avaliativa relacionada à representação da “<i>Mona Lisa Moderna</i>”. <p>RECORTE DIDÁTICO: A pintura de Leonardo da Vinci “<i>Mona Lisa</i>” com base no retângulo áureo.</p> <p>ATIVIDADE AVALIATIVA: Confeção de material artístico (autorretrato) para representação da “<i>Mona Lisa Moderna</i>”. (Reconhecimento de elementos estéticos).</p>
04	Matemática, Biologia e Arte	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de aulas desenvolvidas em grupos de no máximo 4 (quatro) alunos.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

De acordo com o quadro 1, a sequência didática proposta possibilita estabelecer um ensino interdisciplinar, contribuindo para a construção/reconstrução de uma aprendizagem significativa. Para Zabala (1998), os conteúdos de aprendizagem de uma sequência didática podem ser distribuídos em três grupos: os “conteúdos conceituais” relacionados ao saber; os “procedimentais” inseridos na esfera do saber fazer; e os “atitudinais” que estão dentro do contexto do ser. Nesse sentido, percebe-se que numa sequência didática é oportuno que o professor tenha condições de avaliar esses três tipos de conteúdos.

Ao mencionar fenômenos conhecidos pelos alunos e instigá-los a entenderem a sua explicação científica, o trabalho coletivo dos professores implicará numa possibilidade maior de construção de uma aprendizagem significativa, uma vez que esta proposta também atinge a forma como os professores percebem a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, o trabalho coletivo pautado nessa sequência didática pode facilitar a aprendizagem quando o conteúdo estiver presente em várias situações do cotidiano dos estudantes. Por isso, a culminância da sequência didática interdisciplinar consistiu num relatório de aulas desenvolvidas em grupos de no máximo 4 (quatro) alunos a ser apresentado em uma feira-cultural que viabilize atividades interdisciplinares, considerando as produções dos estudantes ao longo do tempo. O quadro 2 traz uma síntese das etapas das atividades.

Quadro 2: Etapas das atividades

ÁREAS ENVOLVIDAS	OBJETIVO	ETAPAS	
Matemática, Biologia e Arte	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as relações disciplinares entre as áreas envolvidas. 	1ª ETAPA	Formação de grupos de 4 (quatro) alunos para disseminação do conhecimento.
		2ª ETAPA	Cada professor dentro de sua área de conhecimento, apresentará material que favoreça a interface das áreas de conhecimento.
		3ª ETAPA	Relato das vivências dos alunos com abordagens sobre o reconhecimento dos assuntos estudados por meio da socialização de saberes, bem como a elaboração de materiais artísticos.
		4ª ETAPA	Elaboração de um relatório de aulas desenvolvidas em grupos de no máximo 4 (quatro) alunos.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Diante do exposto, a proposta em questão implica em oferecer subsídios para o ensino possíveis de serem aplicados, pois as atividades propostas devem ser vivenciadas concretamente pelos educandos.

Considerações finais

A ideia precípua da proposta de sequência desenvolvida por meio de atividades interdisciplinares, demonstra que existem possibilidades para que as disciplinas com abordagem e características peculiares sejam apresentadas de forma que os estudantes possam compartilhar seus saberes. Contextualizar o conteúdo a partir de atividades interdisciplinares é um

desafio, e para superá-lo há necessidade de uma mudança de atitude, uma vez que a formação inicial do professor também requer maior flexibilidade em torno de um currículo, cuja abordagem ainda é fragmentada, pois promove um conhecimento dissociado do contexto real.

Assim, ao compartilhar seus saberes em uma atividade interdisciplinar o aluno percebe que o conhecimento pode estabelecer um diálogo entre as disciplinas, uma vez que as percepções e os conceitos compõem uma totalidade de significação para a resolução de problemas inseridos na sua própria realidade.

Nesse sentido, a formação com base em princípios interdisciplinares pode ser mais humanizada, dando mais valor ao indivíduo, as suas relações e vivências. E não somente, se restringindo em formar os indivíduos para o trabalho, mas, também direcionar o local a ser ocupado por eles na sociedade.

Espera-se que esta proposta de sequência didática para um ensino interdisciplinar possa contribuir no trabalho docente. E assim, promover uma ação pedagógica defendida por Fazenda (2013), em que a interdisciplinaridade é a substituição de uma concepção fragmentada, para uma unitária, e assim ressignificada. Dessa forma, o papel da escola é importante no sentido de possibilitar, pela práxis, uma nova relação humana, revendo criticamente o acervo de conhecimentos acumulados e tomando consciência da participação ativa dos estudantes na definição de papéis sociais.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Coord.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 13^a ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin:** a educação e complexidade do ser e do saber. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Tomas Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa perspectiva pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs).

Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Fagno da Silva; POSSAS, Maria Machado. Por um ensino médio inovador. **Mundo Jovem.** n. 428, p. 4. Jul, 2012.

TREVISAN, Rita. Em busca da identidade. **Nova Escola,** n. 38, p. 22-25, set, 2011.

VEIGA NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: **Currículo:** questões atuais. Campinas: Papyrus, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo VII

Diferentes linguagens no ensino de filosofia nos anos finais do ensino fundamental da educação básica

Cristiane Alvares Costa

Francinete Braga Santos

Isabel Cristina Costa Freire

Samara Oliveira de Góis

Introdução

O ingresso em um mestrado profissional em Educação busca responder à necessidade de vislumbrar novas possibilidades para a prática docente e, nesse sentido, por meio da disciplina Filosofia do Ensino da Filosofia cursada no ano de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, e além da participação em grupos de pesquisa do programa, em especial, no Grupo de Pesquisa do Ensino de Filosofia da Educação Básica-GRUPEFEB, os membros deste trabalho tiveram muitas inquietações tecidas durante as discussões coletivas e na disciplina, o que motivou o interesse pela escrita do presente tema.

Sendo assim, a presente proposta visa contribuir com os estudos da Filosofia nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental da Educação Básica favorecendo o aprendizado, a pesquisa, a investigação, o questionamento da realidade ao qual está inserido e o posicionamento de forma crítica, reflexiva e responsável, pautadas em metodologias e técnicas que valorizem as investigações, favorecendo a autonomia partindo da vivência e pesquisa do contexto social.

A lei nº.4.153/2003 inclui na Matriz Curricular das Escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal, a disciplina Filosofia, no município de São Luís - MA. Neste contexto, legitima o ensino de Filosofia no ensino público. Na rede estadual, temos as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino que oferece orientações com vistas ao planejamento curricular das escolas, fortalecendo a organização da prática pedagógica. (SEDUC, 2014).

No ensino público municipal, as crianças com faixa etária entre 11 e 12 anos iniciam seu contato com Filosofia, a partir do 6º ano, em que vale ressaltar, nem todas as escolas possuem disponíveis em seu espaço físico recursos didáticos para os alunos e professores. É importante esclarecer que estamos em um período de transição no qual o Estado absorveu todo o Ensino Médio e o Município atende a Educação Básica do Ensino Fundamental. Pensando nesta realidade, propomos aqui algumas possibilidades para favorecer o ensino e aprendizagem em Filosofia.

Neste sentido, partimos de alguns questionamentos para direcionar o estudo em abordagem: Como utilizar diferentes linguagens de forma acessível ao entendimento do conteúdo de Filosofia nos anos finais da Educação Básica? Esse questionamento objetivou refletir sobre as diferentes linguagens quanto ao ensino do conteúdo de Filosofia para crianças e jovens.

Nosso trabalho é baseado nas premissas de Lipman (2010), que entre sua didática prática objetiva formar nas crianças e jovens habilidades para o pensar por meio de uma metodologia voltada para este público. Assim, tratando-se deste estudo, fazemos uso de outros recursos devido a metodologia citada necessitar de constantes capacitações.

Os autores que fundamentam o trabalho são: Lipman (2010), Kohan (2002), Chauí (2000), Cunha (1992), Aristóteles (1992), Platão (1973), quanto as legislações nos reportamos às Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (SEDUC, 2014), PCN (2000), BNCC (2018), entre outros.

Quanto a metodologia, foi um estudo bibliográfico no qual buscamos publicações na literatura no período compreendido com ênfase nas publicações de 2000 a 2019, o que nos possibilitou os resultados obtidos. Foram analisados teses, dissertações, monografias, revistas e artigos que abordam

o tema em questão, nas bases de dados como scielo, capes, *google* acadêmico e outros.

Para melhor compreensão da estrutura da pesquisa, a mesma está formada em cinco seções. A primeira seção aborda a introdução, com tema, problematização e objetivos. A segunda seção aborda o **Ensino de filosofia para crianças e jovens**, assim como os autores representativos da abordagem filosófica para crianças como: Matthew Lippman, Silvio Wonsovicz e Anne M.Sharp; e Iniciação a investigação Filosófica. A terceira seção trata do papel da Filosofia na conquista da cidadania frente ao ensino, assim como as competências ou capacidades em Filosofia no Ensino Fundamental (anos finais). A quarta seção aborda diferentes linguagens no ensino de Filosofia no 6º ano do Ensino Fundamental, por meio da linguagem oral e escrita, além de livros paradidáticos na disciplina de Filosofia; textos filosóficos, música, imagens. A quinta e última seção tecemos as considerações finais e algumas respostas para inquietações propostas ao longo do nosso estudo.

Ensino de filosofia para crianças

A Filosofia tem como característica intrínseca ao seu modo de ser o ato de perguntar, o questionar e o dialogar dentro de uma proposta que se operacionalize com rigor metodológico e encadeamento lógico. A ação assim realizada permite ao criar, construir, até mesmo conceitos, “[...] a filosofia implica precisamente esse permanente esforço de lidar com questões que não permitam nenhuma solução simples, e que exigem contínuas reformulações. [...]” (LIPMAN, 1994, p.52).

Lipman é considerado não somente uma grande referência, mas também um precursor de um método de ensino em Filosofia para crianças e jovens. Este autor norte americano, nascido em 1922 e falecido recentemente em 2010 traz uma contribuição, percebida como fundamental, pois considerava que a educação possui como objetivo entre outros aspectos, fortalecer as capacidades de raciocínio e de reflexão.

Em 1960, criou um projeto experimental pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* - IAPC (Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças), nos Estados Unidos da América - EUA, ligado ao *Montclair State College*, conhecido como **Programa Filosofia para Crianças**. Seu objetivo era desenvolver em crianças e jovens, a capacidade de compreensão, análise e resolução de problemas. A partir desta perspectiva, criou novelas filosóficas, com o objetivo de facilitar a condução das crianças à prática da reflexão filosófica. Desta forma, o discente teria contato com obras que favorecem não só a teoria, mas experiências de vida.

Segundo Matthew Lipman, filosofar já fazia parte da reflexão crítica e criativa, portanto, poderia ser aplicado à qualquer disciplina. Esse autor infere que a Filosofia não era apenas um componente de educação, mas sim, uma parte integrante da mesma. O pesquisador ainda dizia que “os filósofos e as crianças têm em comum, a capacidade de se maravilhar com o mundo”. (CHALITA, 2016).

O praticante da Filosofia não é considerado como um *sophos* (sábio), no sentido de possuir amplos conhecimentos, mas um *philosophos*, por ser capaz de reconhecer a própria ignorância e dispor-se, como amante da sabedoria, a buscar o saber. (KOHAN, 2002).

Assim, a Filosofia está presente desde a Antiguidade e implica na capacidade de se maravilhar com o mundo (Lipman, 2010). Deste modo, a filosofia nos rodeia e está presente na busca da compreensão da realidade.

Nesta perspectiva, o ensino de Filosofia para crianças e jovens é discutido por vários autores como Lipman, citado anteriormente, mas também filósofos como Wozzovic, Sharp, entre outros. Para esta discussão, trazemos o posicionamento destes autores e possibilidades de como trabalhar filosofia para crianças.

Alguns autores representativos da abordagem filosófica para crianças

Para melhor entendimento vamos abordar alguns teóricos que são referências quanto ao ensino de Filosofia para crianças.

- **Matthew Lipman**

Filósofo americano, precursor de um método de ensino de Filosofia para crianças, nasceu em 1922 e faleceu em 2010.

Sua contribuição é de fundamental importância pois considerava que a educação possui como objetivo entre outros aspectos, fortalecer as capacidades de raciocínio e de reflexão. Em 1960, criou um projeto experimental pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças), nos Estados Unidos, ligado ao *Montclair State College*. Conhecido como “Programa Filosofia para Crianças”.

Seu objetivo era desenvolver em crianças e jovens, a capacidade de compreensão, análise e resolução de problemas. Neste contexto, criou novelas filosóficas, em que conduzia as crianças à reflexão filosófica.

Sendo assim, o autor é o precursor quanto ao ensino de filosofia para crianças.

- **Silvio Wonsovicz**

Importante escritor e filósofo brasileiro. Possui uma vasta obra de livros de Filosofia, atualmente diretor e presidente da Editora *Sophos*, teve sua tese de doutorado com o tema “O Ensino de Filosofia na Escola Fundamental: O projeto de Educação para o Pensar de Santa Catarina (1989-2003)”, defendida em 2004.

Sua contribuição é de fundamental importância quanto ao ensino de filosofia para crianças e jovens. O autor tem preocupação com o ensino de filosofia condizente a idade, valorizando as expressões de cada indivíduo. Segundo ele, “filosofar dentro da estrutura escolar com crianças, adolescentes e jovens é capacitá-los para o debate, para a confrontação de ideias, é prepará-los para o questionamento, para o não conformismo diante dos fatos”.

Por meio do Centro de Filosofia Educação para o Pensar, produziu materiais didáticos da Educação Infantil ao Ensino Médio, para o programa filosófico “Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças e Adolescentes”.

- **Ann Margaret Sharp**

Ann Margaret Sharp é colaboradora de Matthew Lipman e diretora associada do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*. Possui pesquisas na área de filosofia em que destacamos o artigo “A outra dimensão do pensamento que cuida”, publicado no livro organizado por Walter Omar Kohan, em que aborda a comunidade de investigação em sala de aula.

Iniciação à Investigação Filosófica

Partindo das afirmações de Sócrates, em que afirmava que a primeira e fundamental verdade filosófica parte em dizer “ Só sei que nada sei”, nos leva a refletir sobre o que nos é dito como verdade. Nos leva a uma atitude crítica, a refletir e nos questionar a todo momento, nos libertando do senso comum e das crenças.

Segundo Platão (1973), a filosofia começa com a admiração. Neste princípio nos remete a forma que a criança e o jovem veem o mundo.

Aristóteles (1992), parte que a Filosofia começa com o espanto. Assim devemos ver o mundo, a partir da admiração, do espanto em busca da verdade e do conhecimento.

A atitude filosófica é o indagar, o questionar, em que estas indagações filosóficas se realizam de modo sistemático. O conhecimento filosófico é um trabalho intelectual.

Segundo Chauí;

É sistemático porque não se contenta em obter respostas para as questões colocadas, mas exige que as próprias questões sejam válidas e, em segundo lugar,

que as respostas sejam verdadeiras, estejam relacionadas entre si, esclareçam umas às outras, formem conjuntos coerentes de ideias e significações, sejam aprovadas e demonstradas racionalmente. (CHAUÍ, p.13,2000).

Concorda-se com a autora, que as ideias assim como suas significações, devem ser demonstradas racionalmente. Assim, podemos inferir que os jovens e crianças são grandes admiradores da curiosidade e do espanto pelo conhecer, pela busca do conhecimento, portanto, procura-se trazer temáticas da atualidade de interesse da sociedade, para que possam discutir temas quanto ética, política, estética, entre outros na sala de aula e fora desta.

Diante do exposto, nos reportamos a Lipman, o qual tinha a intencionalidade de desenvolver a investigação filosófica proporcionando a aprendizagem.

Neste sentido, destaca-se Charles Sanders Peirce, filósofo, pedagogo e matemático, o criador do termo comunidade de questionamentos e investigação. Segundo o filósofo, “ A investigação Científica é o processo idôneo por se estabelecer ou fixar certas crenças. Toda investigação científica parte de uma dúvida e da ausência de respostas de antemão. “ (KOHAN, p.102,1998).

Segundo Cunha (1992, p.7), o método da investigação filosófica é o debate em torno de como se fala. Procurar os significados essenciais das coisas, fatos e valores à vida humana é característica principal da investigação filosófica.

Para Heidegger (2000), a investigação filosófica consiste em repensar o já pensado, para pensar o ainda não pensado. Neste contexto, observa-se a necessidade de realizar estudos a respeito do tema exposto em sala, analisar as questões, realizando assim reflexões críticas.

O ato de filosofar, como nos aponta Russel, livra-nos “da tirania do hábito” (2005, p.122), ele é reflexão, é especulação intelectual que origina um problema. Sabemos que essa perspectiva não é nova, vem desde os primórdios do surgimento da filosofia, mas que alimentada pelo conhecimento continua tão atual e necessária.

Nesta perspectiva, refletimos o quanto é importante a sala de aula como ambiente que promove questionamentos e espaço de discussões filosóficas com os alunos, para assim, suscitar reflexão, argumentação e a construção de novos conhecimentos, e serem explorados além dos muros da escola.

O papel da filosofia na conquista da cidadania frente ao ensino

A Educação Básica parte do amparo legal estabelecido pela LDB nº.9394/96, pelas Orientações Curriculares Nacionais (2006) em que pontuam sobre o exercício da cidadania. Neste aspecto, percebemos o quanto a Filosofia é de suma importância para favorecer vivências por meio do ensino de forma significativa, nas práticas das relações sociais, políticas entre outras.

A preparação para o exercício da cidadania está presente também nos PCN, quando afirma que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Art. 22, 1996) Neste contexto, os PCN, por meio de temas transversais, apontam para a necessidade de discutir a cidadania do Brasil de hoje, e a necessidade de transformação das relações sociais para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadão perante uma sociedade tolerante e democrática.

As Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Filosofia – OCN afirmam que “a formação para a cidadania, além de preparação básica para o trabalho, é a finalidade síntese da educação básica como um todo, e do ensino médio em especial. (OCN para o ensino médio, 2006, p. 26). Nesta perspectiva, reflete-se como é pertinente este tema quanto o papel da filosofia frente a conquista da cidadania em que encontra-se presente na Constituição Federal, na LDB nº.9394/96, nos PCN, na OCN para o ensino de Filosofia.

Assim, o ensino de Filosofia, desta forma segundo Cerletti, possui uma função institucional, portanto a pertinência da sua presença nos currículos. (CERLETTI, 2009, p.73). Desta forma, nos leva a reflexão das

inúmeras vezes em que a disciplina teve suas idas e vindas no currículo educacional, em que no momento nos encontramos em luta para que este não seja mais uma vez excluído do currículo, conforme Medida Provisória nº 746/2016 que estabelece a flexibilização do currículo do Ensino Médio, como também a exclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo escolar.

Partindo da reflexão que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, Artigo 22, 1996) é pertinente ressaltar que o ensino de Filosofia permanece garantido e assegurado pelo governo do Estado do Maranhão.

Competências ou Capacidades em Filosofia no Ensino Fundamental (anos finais)

Competência é faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos que inclui saberes, informações, habilidades e principalmente as inteligências para a eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de problemas. (PERRENOUD,1999).

As competências são termos presentes no contexto e em documentos educacionais como Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (1999), Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1999), Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e por exigências do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (1998) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (1990).

Assim o currículo de ensino de Filosofia para os anos finais neste município fundamenta-se pelas Diretrizes Curriculares. (SEDUC, 2014, p.78):

- Identificar movimentos associados ao processo de conhecimento, compreendendo etapas da reflexão filosófica para desenvolver o pensamento autônomo e questionador;

- Reconhecer a importância do uso de diferentes linguagens para elaborar o pensamento e a expressão em processos reflexivos;
- Criticar a concepção de conhecimento científico como verdade absoluta;
- Identificar e realizar procedimentos pesquisa tais como observação, entrevista, elaboração de roteiros para entrevistas e observações, registros, classificações, interpretações;
- Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente;
- Refletir sobre a ética na perspectiva do indivíduo que se percebe como parte da natureza e da sociedade; Reconhecer a relevância da reflexão filosófica para a análise dos temas que - Use: Exposição Dialogada; Análises de discursos: Políticos, jornais, revistas, internet, TVs, etc.;
- Avaliar a mobilização do conhecimento, por meio da análise comparativa do que o estudante pensava antes e do que emergem dos problemas das sociedades contemporâneas; Identificar marcas dos discursos filosófico, mitológico e religioso.

Diante do exposto, deve-se planejar aulas com vistas a uma metodologia

adequada à faixa etária dos discentes e que sejam abordados temas que venham ter significado com suas vivências e/ou que venham favorecer o reconhecimento da importância do uso de diferentes linguagens para elaborar o pensamento, o espírito crítico e reflexivo do aluno.

Diferentes linguagens no ensino de filosofia para crianças e jovens

O ato de filosofar é inerente ao homem, mesmo sem sabermos que estamos pensando, questionando e buscando respostas para todas as coisas, embora não tenhamos sempre tal capacidade.

Segundo Melani (2013), todos podem filosofar, seguir uma reflexão racional e exercitar a filosofia. Em sua obra “Diálogo: Primeiros estudos em Filosofia”, isto é bastante presente.

Corroboramos com o autor quando ele afirma que o conversar com a Filosofia é em alguma medida filosofar. Neste sentido, pensamos constantemente como aproximar a filosofia do contexto atual da população,

visando almejar possibilidades de utilização das linguagens que temos em nosso meio, ou seja, buscar linguagens que possam potencializar a aprendizagem dos alunos, enquanto comunicação social, musical, verbal, escrita por meio dos textos filosóficos, livros paradidáticos específicos de filosofia, entre outros.

Para Platão e, Aristóteles (2006), a linguagem, se bem usada, poderia fazer com que o homem acessasse a verdade, por meio do exercício da dialética.

Aristóteles atribui uma importância fundamental à linguagem: o homem é um ser de linguagem e ela é a ferramenta que caracteriza sua tendência para a socialidade. É pertinente ressaltar que para o filósofo a sabedoria começa pela compreensão de si mesmo. Desta forma, evidencia-se a pertinência da leitura, do diálogo e das discussões em sala.

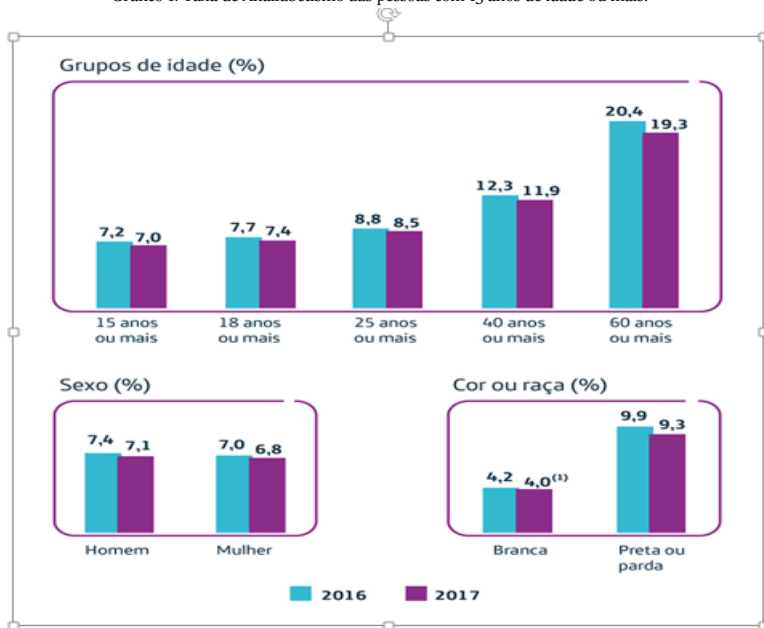
Para Cassirer, a linguagem é manifestação de racionalidade quando auxilia o homem a classificar as coisas ou ideias mediante conceitos. Para o autor:

A classificação é uma das características fundamentais da linguagem humana. O próprio ato de denominação depende de um processo de classificação. Dar nome a um objeto equivale a incluí-lo em certo conceito de classe (CASSIRER,1977 p.212).

Neste sentido, o homem produz sua humanidade por meio da linguagem. Observa-se que esta sempre esteve presente e devemos nos apropriar mais por diferentes linguagens que venham favorecer o desenvolvimento humano, construir um pensamento reflexivo e discernir a apropriação da realidade pelo homem a partir da linguagem, na prática do dia a dia, assim aproximando a Filosofia à vida prática, que vai além dos muros das escolas.

Não podemos deixar de destacar que é um grande desafio falar da formação crítica do discente, embora seja um processo contínuo, nossa realidade ainda não é a desejável para os leitores brasileiros, fator fundamental para que haja compreensão e interpretação principalmente, os que fazem parte da Educação Básica. Uma pesquisa de julho de 2018 divulgada pelo IBGE, aponta que o Brasil tem 11,5 milhões de analfabetos.

Gráfico 1: Taxa de Analfabetismo das pessoas com 15 anos de idade ou mais.



Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios Contínua 2016-2017.

Estes dados refletem a realidade brasileira, pois ainda temos um percurso para alcançarmos um grande número de leitores com condições favoráveis para a prática da pesquisa, investigação, da formação do pensamento crítico. Portanto, discutir propostas para que possamos inserir nosso aluno em um contexto de pesquisa, soluções de problemas que o faça identificar, refletir ocorrências histórico-social e artístico-culturais que possibilitem o exercício reflexivo é de fundamental importância. Estes possam ser realizados por meio de músicas, de imagens, literatura, textos filosóficos, uso de paradidáticos de Filosofia.

Vale ressaltar que nem todos os discentes tiveram contato com paradidáticos, assim como revistas específicas em Filosofia, o que seria uma boa possibilidade de maior engajamento quanto ao processo de leitura e conhecimento. Favoreceria também o contato a um acervo filosófico, rico em obras literárias e audiovisuais, que retratem as ideias dos maiores pensadores da História.

Percebe-se o quanto a Filosofia é importante, não apenas como uma disciplina curricular, mas como esta permeia todo um processo de elaboração de pensamento, necessária em toda trajetória discente, pois para alcançar esse perfil, é imprescindível uma trajetória de competências e habilidades na qual o discente adquire ao longo do percurso da Educação Básica. Como esperar que o aluno vá conquistar competências específicas apenas no Ensino Médio por meio da Filosofia? Este assunto traz inúmeras considerações, o qual poderá ser discutido em outro momento. Neste contexto, pensa-se nas possibilidades de utilização de diferentes linguagens que venham favorecer o ensino de Filosofia seja para crianças ou jovens.

Os PCN (BRASIL, 2000), contemplam este aspecto quanto ao uso da língua oral e que estes devem adequar o registro oral ou escrito em diferentes situações comunicativas. Neste sentido, Neves aborda:

[...] a escola tem obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isso é obrigação da escola [...] (NEVES, (2008, p.128).

Por meio da citação, é possível compreender a diversidade de possibilidades que devemos trazer para sala de aula relacionando com o contexto atual, proporcionando alternativas de discussões e favorecer assim a leitura, a interpretação e discussão das situações atuais, em que os jovens acompanham por meio das mídias, sejam nas redes sociais e trazer essas discussões para a sala de aula. Destacamos que, para que esta dinâmica seja eficaz, requer-se que o docente planeje, busque as notícias atuais em evidência, para assim, além de promover discussões, sejam trabalhados a diversidade, tolerância nas discordâncias de ideias, favorecendo fortalecimento das capacidades de raciocínio e de reflexão.

Portanto, segundo Realle (1995), filosofar não é dominar o entendimento da Filosofia, mas é dispor-se para o dar-se do pensamento. Para Realle :

Somente alcançando a ciência, é possível estabelecer se a opinião é verdadeira ou falsa, justamente medindo-a com a medida da ciência; e somente “ligando-a com o raciocínio causal” é possível eliminar a sua instabilidade; mas, ao fazer isto, nós a transformamos em ciência e a suprimimos como opinião. (REALE, 1995, p. 78).

Percebe-se que ciência, filosofia e conhecimento são indissociáveis para a busca da compreensão de inúmeros temas e que, a realizamos pela prática da linguagem como arte social, favorecendo assim a contínua busca da compreensão da realidade. Discussões e respostas estas que viabilizam o pensar discente, seus questionamentos e intencionalidades do mundo real.

Considerações finais

Pudemos concluir por meio da pesquisa bibliográfica que é pertinente utilizar diferentes linguagens de forma acessível ao entendimento do conteúdo de Filosofia nos anos finais (6º ao 9º ano) da Educação Básica. Em nossa realidade local, nem sempre as escolas de nosso Estado, possuem livros didáticos de Filosofia em seu espaço, como também nem todos os discentes têm a possibilidade de manusear livros paradidáticos específicos de Filosofia. Neste sentido, o professor utiliza os recursos viáveis e favoráveis para as discussões filosóficas no contexto escolar e fora dele. Desta forma, o presente estudo objetivou refletir sobre as diferentes linguagens quanto ao ensino do conteúdo de Filosofia para crianças e jovens.

Nosso trabalho é baseado nas premissas de Lipman, uma metodologia voltada para crianças e jovens, mas que fazemos uso de outros recursos, devido a metodologia citada necessitar de constantes capacitações, momento em que podemos favorecer o exercício reflexivo por meio de músicas, de imagens, literatura, textos filosóficos, uso de paradidáticos de Filosofia. Vale ressaltar que o contato com paradidáticos, assim como revistas específicas em Filosofia, não são presentes em todas as escolas públicas. Caso os discentes tivessem essa vivência, possibilitaria um maior engajamento quanto ao processo de leitura e conhecimento.

Para discussão em trabalhos futuros, pretendemos aprofundar nosso olhar quanto ao uso destes recursos específicos como as revistas filosóficas, livros paradidáticos e recursos audiovisuais que favoreçam a compreensão, o pensamento humano nas discussões quanto a mobilização do conhecimento, por meio da análise comparativa do que o discente pensava antes e do que emergem dos problemas das sociedades contemporâneas.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Trad. Mário da Gama Kury. 3.ed. Brasília, DF: UnB, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. LDB nº 9394, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **INEP**. SAEB- Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM**. 2006. Brasília: INEP/MEC.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000

BRASIL. IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios Continua 2016-2017.

CASSIER, Ernest. **Antropologia filosófica**: ensaios sobre o homem. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHALITA, G. **Filosofia e Vida 6º**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2016.

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

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo, 13a. ed., Ática, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Los problemas fundamentales de la fenomenología**. Trad.: Juan José G. Norro. Madrid: Trotta, 2000

KOHAN, Walter (Org.). **Ensino de Filosofia**. Perspectivas. Belo Horizonte. Autêntica. 2002.

KOHAN, W. O. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar, **Filosofia para Crianças**: A tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Lei nº 4.153/2003. **Matriz Curricular das Escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal, a disciplina Filosofia, no município de São Luís - Ma.**

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIPMAN, M; SHARP, A. M; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MELANI, Ricardo. **Diálogo primeiros estudos em Filosofia**, volume único. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2013.

NEVES et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da universidade, 2008.

PERRENOUD, P.; MAGNE, B. C. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLATÃO. **A República**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/reale-g-antiseri-d-historia-da-filosofia-vol-i.pdf>. Acesso em: 11 jan 2020.

RUSSEL, B. **Os problemas de filosofia**. Trad. Jaimir Conte. Florianópolis, 2005

SEDUC. **Diretrizes Curriculares/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão**. 3 ed. São Luís, 2014.

SHARP. A. M. **Entrevista com Ann Margaret Sharp in Revista de Educação** nº 3, 1989, p.19.

SOPHOS. **Filosofia Viva 25 anos escrevendo a história a várias mãos**: desde 1989. Direção geral Silvio Wonsovicz. Sophos: Florianópolis, 2014.

Capítulo VIII

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios para as discussões curriculares e perspectivas para o ensino de filosofia no Brasil

George Ribeiro Costa Homem

Introdução

Sabe-se que atualmente no Brasil passamos por uma reformulação das bases para a construção do currículo. Temos em edificação, ou melhor, para aprovação, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), já tendo sido aprovada a Base para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, sendo ainda aguardada a aprovação para o Ensino Médio. Convém destacar que a Base é parte do Currículo e não o próprio currículo e visa orientar a formulação do projeto político-pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste. Defendemos o posicionamento de que a Base não poderá impedir que os mais de 2 milhões de professores possam continuar a escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a parte diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão.

A Base é vista por muitos educadores como uma conquista social. Sua construção está sendo crucial para encontrarmos um entendimento nacional em torno do que é importante no processo de desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica. Compreendemos que entender seu real significado e participar da sua construção é direito e dever de todos.

Entretanto, ao longo da construção da BNCC, alguns avanços foram possíveis, porém também tivemos retrocessos após as várias versões, até chegarmos ao texto final. Daí a proposta do arranjo curricular para o Ensino Médio na BNCC se dar em Competência, conjuntos formados considerando alguns pontos de convergência entre os elementos que os orientam.

Devemos destacar nessa discussão que a Base Nacional Comum Curricular é um documento que visa deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na creche até o final do Ensino Médio.

Por meio dessa Base, os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica. A Base será mais uma ferramenta que irá ajudar a orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, públicas ou particulares, não excluindo os documentos já existentes. Com a BNCC, ficará claro para todo mundo quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento.

Antes de adentrarmos na discussão sobre a BNCC, destacamos um breve percurso do currículo no Brasil a título de melhor entendermos a atual conjuntura. Para tanto, fizemos um recorte histórico focalizando o período em que o currículo sofreu grande influência americana, ocorrendo a transferência das teorias curriculares. Estamos falando dos anos 80; esse também é o período em que o currículo protagonizou sua discussão no Brasil, desse modo, nota-se a precocidade de sua presença no processo educativo do país.

Perspectivas curriculares no Brasil

O Brasil vivia um momento de crise da República Velha, conjuntamente existia o domínio oligárquico de São Paulo e Minas Gerais, o que gerou em todo o país revoltas, insatisfação e rebeldia de vários grupos populares. Esse contexto gerou transformações no sistema produtivo,

principalmente pela supremacia do capitalismo e o sistema taylorista, propiciando mudanças, principalmente na educação. O Taylorismo, segundo Neto (1989), reabriu tanto para o capital quanto para o trabalho, vários conflitos no processo trabalhista. Essa conjuntura suscitou em vários estudiosos o interesse em ampliar e descobrir novos conhecimentos sobre questões curriculares para essa ótica do mercado. Vale lembrar que a reestruturação do modo de produção fez com que o sistema educacional, as aprendizagens e conhecimentos ditos até então como necessários e válidos, tivessem que se modificar conforme os saberes e aprendizagens da nova configuração do sistema produtivo.

Com o avanço do sistema produtivo, dobra-se a necessidade de instalações e quantidade de mão de obra especializada, ficando mais complexa e mais acirrada a competição no mercado. Agora o mercado de trabalho necessitava de um trabalhador mais especializado; o sucesso na carreira profissional passa a depender de uma trajetória escolar, ou seja, a escola assumia o papel de formar esse trabalhador de acordo com as necessidades vigentes.

Partindo desse entendimento e por meio de nossas leituras, concordamos com Sacristán (2000) quando destaca em seus estudos sobre a abordagem da teorização do currículo, que ele ainda não está totalmente sistematizado. Podemos descrever isso ao observar alguns teóricos citados e estudados que desenvolveram análise na área prática do currículo ao exporem as suas definições e perspectivas sobre o tema.

A proposta curricular, nesse momento, enfatiza o processo de racionalização de resultados educacionais, com uma Pedagogia dominante que oferecia educação e escola diferenciadas aos cidadãos, ou seja, uma escola dual, visto que uma se propunha à finalidade de formar os filhos dos dirigentes com conhecimentos científicos amplos e formação sólida, e a outra aos filhos dos trabalhadores, com uma educação que possibilitasse conhecimentos básicos para o mundo do trabalho.

Dito isso, o currículo reflete os interesses e os conflitos de uma sociedade, logo se configura em um processo que possui motivações internas

e externas no decorrer do ensino-aprendizagem, que seguindo essa lógica acabam mais por objetivar e ratificar os interesses das classes dominantes na disseminação dos conteúdos valorativos a uma classe específica.

Foi somente a partir do momento em que houve certa rejeição à instrumentalização do currículo que sobreveio a tentativa de uma adaptação mais crítica para a realidade escolar. Ainda na década de 80 se inicia a transformação curricular em vista de uma teorização que levasse em consideração a realidade social na qual se inseria. A importância que começa a ser dada ao currículo é emergencial, pois esse é um campo profissional que está se atualizando, por isso foi urgente que surgissem estudos e pesquisas sobre o mesmo (SILVA, 2003).

Silva (1999) destaca ainda que o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. É, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do estudante. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Refere-se, portanto, à criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1995).

As teorias curriculares já abordadas, como todas as outras teorias existentes, têm sua origem no pensamento, na curiosidade, na atividade e nos problemas humanos. As teorias do currículo elaboram a ideia de que para cada tipo de sociedade existe o tipo de conhecimento considerado importante para o cidadão que se quer formar, qual conhecimento deve ser ensinado, evidenciando a relação entre educação e sociedade.

Desse modo, o currículo ganha uma grande relevância no campo educacional, a partir do seu entendimento como processo de construção, de organização, desenvolvimento e avaliação de saberes, de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores socialmente admitidos e construídos – sobretudo nos níveis da educação obrigatória – que pretendem refletir os esquemas socializados, formativos e culturais que a instituição escolar possui em sua constituição. Enfim, o currículo que vai além da mera organização de disciplinas (PAREDES, 2006).

É nesse contexto que o currículo está relacionado com o sistema social onde, vinculando a cultura com o mundo ao qual pertence, possa engendrar uma prática pedagógica, inclusive podendo proporcionar a socialização dos conteúdos. Como afirma Gomes (1984, p.11) ao citar Robertson destaca a compreensão do mundo e na intensificação da consciência do mundo como um todo. Dessa forma, somente com um currículo preocupado com o todo social no qual está inserido será capaz de proporcionar uma prática pedagógica voltada para a consciência da escola e do papel da aprendizagem, pois “a análise do currículo é uma condição para conhecer o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos”.

Nessa mesma perspectiva Mello (2014, p. 01) destaca que:

O currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre o currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual o seu papel nos destinos humanos. Pode-se agrupar essas teorias em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno.

Quando se perdurava no currículo o caráter instrumental, centrado no conhecimento, o mesmo era visto como algo mecânico, técnico, burocrático, ou seja, diminuindo a importância dos objetivos educacionais. O currículo era entendido como um saber fixo, universal e inquestionável, e a escola, o lugar para assimilar esse conhecimento. Assim, Sacristán (1998)

ênfatiza que “o currículo, é uma opção historicamente configurada”, ou seja, está situado em cada contexto, seja político, econômico, social, escolar etc. O currículo reflete os interesses e os conflitos de uma sociedade, logo se configura em uma espécie de movimento com motivações internas e externas, correspondentes ao processo de ensino-aprendizagem e que objetivam interesses das classes dominantes.

No momento em que houve uma rejeição à instrumentalização do currículo para a tentativa de uma adaptação mais crítica da realidade escolar, começou a se pensar em um currículo centrado no aluno, onde o conhecimento deveria ser reconstruído por este a partir de suas próprias referências culturais e individuais. Foi a partir da década de 80 que se iniciou uma transformação curricular voltada à sua teorização, considerando a realidade social a qual se inseria. Desse modo, o currículo ganhou relevância no campo educacional; “os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir os esquemas socializados, formativos e culturais que a instituição escolar tem” (SACRISTÁN, 1998).

Nesse processo se propõe uma educação transformadora onde se deve ressaltar a importância do currículo nos estudos pedagógicos, nos debates sobre a qualidade do ensino da instituição escolar. Sacristán (1998) afirma ainda que para entender o currículo em um sistema educativo é necessária atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significados que lhe dão forma e que se modelam em sucessivos passos de transformação.

Sacristán (2000) quis centrar essa afirmativa na realidade ao qual estamos inseridos, pois se sabe que o currículo deve estar desenvolvido como construção social – inserido na realidade da aprendizagem. Logo as reformas para as mudanças do currículo aconteceram no intuito de melhor adaptarem-se às necessidades sociais, e quem sabe, então mudá-lo.

Lundgren (1981 apud SACRISTÁN, 1998, p. 42) considera que é impossível interpretar o currículo e compreender as teorias curriculares fora

do contexto ao qual procedem. O currículo deve levar em consideração as experiências dos grupos sociais visto ser de grande importância para o campo educacional, porque é por meio da experiência do aluno que ele aprende, como já destacava Dewey (1959). A importância do currículo é a experiência, a recreação da cultura em termos de vivências a provocation de situações problemáticas.

Desse modo, o currículo em uma visão cultural leva em consideração os saberes de gerações e as experiências—sendo centralizadas na realidade. Entretanto nem sempre se chega a esse objetivo, visto que o discurso centrado na relação teoria-prática propõe o resgate de microespaços sociais de ação para neles poder desenvolver um trabalho libertador, como contrapeso às teorias deterministas e reproducionistas da educação.

Logo podemos inferir que as tratativas curriculares haverão de ser julgadas por sua capacidade de resposta para essa dupla dimensão: as relações do currículo com o exterior e o currículo como regulador do interior das instituições escolares.

Dessa forma, somente um currículo preocupado com o todo social no qual está inserido será capaz de proporcionar uma prática pedagógica voltada para a consciência da escola e do papel da aprendizagem. Dito isso, destacamos que “a análise do currículo é uma condição para conhecer o que é a escola enquanto instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos” (SACRISTÁN, 1998, p.19).

Nesse viés nos deparamos com as dimensões do processo de educação formal, que deixam claras as ideias de que o currículo escolar é indissociável em seus aspectos explícitos e implícitos. Nesse sentido, a escola não ensina aos estudantes apenas a ler, escrever, calcular e demais conteúdos, mas também outros assuntos e práticas não diretamente correlatos que são agentes de socialização, concomitantes ao papel educacional que produz transformação social.

O currículo formal ou implícito é processualmente desenvolvido nas relações pedagógicas sem que o professor perceba, caracterizado ao laçar mão de suas experiências para transmitir, facilitar e reforçar a troca de

informações e conhecimentos ao desempenhar suas atividades pedagógicas.

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos.

Destacamos ainda em relação ao currículo formal, que este representa o conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares, produzidas tanto na esfera administrativa quanto no âmbito da própria escola, e indicado nos documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares. O currículo formal toma da cultura aquilo que considera que deve ser transmitido às novas gerações, fazendo os recortes, as codificações e as formalizações didáticas correspondentes.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e perspectivas

É nessa perspectiva que nos propomos a analisar o documento pensado para estabelecer os direitos e objetivos de aprendizagem em cada segmento de ensino. Esse documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ideia, como o próprio nome sugere, é que o documento ofereça subsídios para que redes e escolas elaborem seus programas de ensino. Ou seja, ela oferece a base sobre a qual devem ser construídos os currículos e/ou Projetos Políticos-pedagógicos. ‘

Para termos essa visão sobre a Base, temos que partir do entendimento do currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para

a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

A Lei nº. 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio, traz mudanças para o currículo do Ensino Médio. Com sua sanção em 2017, foram estipulados cinco itinerários formativos que deverão ser oferecidos aos alunos. Eles são:

- Linguagens e suas tecnologias
- Matemática e suas tecnologias
- Ciências da Natureza e suas tecnologias
- Ciências Humanas e sociais aplicadas
- Formação técnica e profissional

No texto da Base, a Educação Básica possui aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A saber, essas competências são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Nesse contexto, cabe aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas reorientar seus currículos e suas propostas pedagógicas. Para tanto, o documento destaca ainda que é imprescindível (BRASIL, 2017):

- orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica e assegurar as competências específicas de área e as habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio em até 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º);
- orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica para organizar e propor itinerários formativos, considerando também as competências específicas de área e habilidades, no caso dos itinerários formativos relativos às áreas do conhecimento.

Dito isso, convém analisarmos como a Filosofia ficará na Base para o Ensino Médio. Sabemos que ainda é ameaçador o texto da Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio, no que diz respeito ao futuro da Filosofia como unidade curricular.

Sobre essa discussão a Associação Nacional da Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF, s/d) trouxe algumas discussões relevantes para esse cenário, destacando que a BNCC não exclui a Filosofia nem dá diretrizes rígidas para a sua configuração no Ensino Médio. Ela mesma afirma explicitamente não se constituir no currículo dessa fase formativa, mas apenas na definição das suas aprendizagens essenciais. O fato de a Filosofia ter deixado de ser disciplina obrigatória não significa que ela tenha saído do currículo nem que precise sair. Porém, o futuro da unidade curricular de Filosofia ainda é incerto, pois a BNCC permite que seja decidido nas instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas. Assim, a permanência da Filosofia como unidade curricular dependerá da resistência e percepção das escolas. Na elaboração de seus projetos pedagógicos, em função da reorganização que virá (definindo especializações na formação), as escolas podem manter o ensino de Filosofia.

A leitura que fazemos é que o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais de educação querem apostar na atual propaganda derrotista da Filosofia e na possibilidade de as próprias escolas assimilarem a falsa ideia de que a Filosofia saiu da base, excluindo-a do seu currículo. Assim, se as próprias escolas excluírem por si mesmas, estarão validando essa tentativa e nos parece que é nisso que investe a BNCC.

Concordamos com as discussões da ANPOF (s/d) quando destacam que a BNCC contém uma ambiguidade danosa: ela dilui a especificidade da Filosofia e dá a entender que o trabalho de reflexão sobre a própria reflexão – bem como sobre pressupostos e métodos, e sobre os caminhos da abstração e da argumentação – pode ser feito por todas as unidades curriculares. Há certa verdade nisso, pois é desejável que todas as áreas do saber explicitem seus pontos de partida e seus métodos, mas também é

desejável que se reconheça que há uma área do saber na qual esse trabalho é realizado com toda a tecnicidade que ele requer e na qual se pode obter um maior grau de criticidade, pressupostos defendidos pela própria BNCC.

Ao analisarmos o texto da BNCC, concluímos que do início ao fim atua com conceitos que apenas a Filosofia pode ponderar até o limite reflexivo que tais conceitos exigem. Assim, com base na própria BNCC, é incontestável a importância da formação filosófica específica no Ensino Médio.

Embora o documento seja uma tentativa de padronizar a educação no Brasil, propondo um currículo comum, definindo conteúdos obrigatórios para o Ensino Médio, muitos estudiosos da área dizem que o texto é precário porque exige pouco como o mínimo, e em um contexto mais amplo dentro da reforma do Ensino Médio, a base não prevê melhorias na infraestrutura das escolas e preparação de professores, o que é imprescindível para o sucesso da proposta.

Em relação à Base Nacional Curricular Comum, muitos Institutos Federais têm se posicionado contra a proposta, pedindo inclusive sua revogação, como podemos citar como exemplo o texto feito pela Comissão para Discussão da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio e Elaboração de Documento que apresente Considerações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Santa Inês, como destacamos:

Diante do exposto, o posicionamento desta comunidade acadêmica é de rejeição de uma BNCC apoiada nas bases da Reforma do Ensino Médio. Fica manifestada, ainda, a necessidade de:

- i. revogação da Lei de Reforma do Ensino Médio (Nº 13.415/17);
- ii. fortalecimento da educação profissional técnica de nível médio integrada no modelo já ofertado pelos Institutos Federais;
- iii. reorientação da BNCC segundo as diretrizes do PNE 2014-2024 a ser mediada pelo governo eleito pelo voto popular para o período 2019- 2022. (PORTARIA Nº 074, DE 07 DE JUNHO DE 2018).

O documento destaca ainda que o Brasil acumula numerosas experiências malsucedidas de reformas verticalizadas, executadas por meio da importação de modelos alheios à comunidade escolar. Dito isso, o atual conjunto de medidas não apresenta maior respeito ao trabalho dos nossos educadores e dos avanços já alcançados por diversas instituições.

O documento da comissão ressalva ainda que:

A dez anos os Institutos Federais têm contribuído para a formação de professores atendendo à real necessidade do país: a formação qualificada desses profissionais alcançando regiões distantes dos centros universitários, assim como, atendendo às áreas do conhecimento com maior déficit de professores. Diferentemente da coerência deste projeto, as mudanças em curso renunciam o anseio de garantir a formação específica de nível superior aos profissionais de educação (PORTARIA Nº 074, DE 07 DE JUNHO DE 2018).

Nesse sentido, os Institutos Federais continuarão tendo como perspectiva o currículo integrado, que é instrumento orientador dos saberes e práticas pedagógicas, sendo a base para o desenvolvimento de uma eficiente proposta curricular. Nessa perspectiva, o currículo integrado visa à formação ampla do ser humano no sentido de desenvolver suas potencialidades, assim como prepará-lo para uma formação profissional respaldada em uma visão social.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. **PORTARIA Nº 74, DE 07 DE JUNHO DE 2018.** Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujirwoTZC2Mb/content/id/2282798/doi-2018-01-31-portaria-n-74-de-30-de-janeiro-de-2018-2282794

DEWEY, John. **Como pensamos.** Tradução: Hayée de Camargo Campos. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

MELLO, Guiomar Namó de. **CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: concepções e políticas**. 2014. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf. Acesso em: 1 de maio de 2019.

MORAES NETO, B. R. **Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. - 2 ed. revista. - São Paulo: Cortez, 1995.

PAREDES, José Bolívar Burbanos. Educação, reflexividade e diversidade cultural: desafios na formação de professores. In: VASCONCELOS, J. e SOUZA, A. de (org.). **Educação, política e Modernidade**. Fortaleza. Edições UFC, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Aproximação ao conceito de currículo. In: GIMENO SACRISTÁN J **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 1, p. 13-87

SILVA, T. Tadeu da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETTI, C. J. (org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Capítulo IX

Filosofia e formação de subjetividades: a experiência filosófica e o ensino-aprendizagem em filosofia nos currículos do ensino médio

Lucidalva Pereira Gonçalves

Dinalva Pereira Gonçalves

Introdução

Problematizar o papel da disciplina Filosofia no Ensino Médio nos conduz a diagnosticar o que a torna singular enquanto disciplina e o que a diferencia das demais. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), mesmo com a promulgação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Filosofia não passou a apresentar o tratamento de uma disciplina tal como os demais componentes do currículo escolar, sendo acomodada no conjunto dos “temas transversais”. Ao longo da História do Brasil, houve momentos em que a Filosofia (assim como outras disciplinas da área de Humanidades) foi retirada da escola. Nessas condições, na década de 1960, com o governo da nação brasileira sob a gestão do regime militar, acompanhamos sua exclusão do currículo escolar, devido ao seu caráter de criticidade, o qual representava uma ameaça à proposta política, ideológica e econômica da ditadura.

Uma proposta mais recente de exclusão ocorreu, a partir do segundo semestre do ano de 2016, quando a educação brasileira encarou um conjunto de discussões acerca da permanência das disciplinas Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física no Ensino Médio com a apresentação

de uma medida provisória lançada pelo Governo Federal, no dia 22 de setembro¹. A proposta inicial visava retirar a obrigatoriedade das referidas disciplinas no Ensino Médio, restringindo o ensino das mesmas à demanda do conteúdo obrigatório previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² que seria redirecionada com a Reforma. Com a reelaboração da proposta inicial, serão hoje consideradas obrigatórias as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ao passo que as demais disciplinas deverão ser escolhidas pelos alunos a partir da área de conhecimento que almejem seguir em suas carreiras profissionais.

Não compete aos objetivos deste capítulo discutir os possíveis efeitos que resultarão na educação com a implantação dessa reforma no Ensino Médio, mas problematizar qual a função exercida pela Filosofia enquanto disciplina do currículo escolar, com a intenção de identificar por quais razões a restrição de seu ensino a um determinado grupo representa uma precarização da educação. De acordo com Silvio Gallo (2010), o ensino de Filosofia no Ensino Médio não se justifica pela sua competência em promover uma visão mais crítica da realidade, pois “[...] outras disciplinas também podem e devem fazer isso” (GALLO, 2010, p. 162). Sendo assim, qual a função da Filosofia na educação básica? Se não é função restrita à Filosofia a formação de indivíduos mais críticos, o que a distingue frente a outras disciplinas?

Com a intenção de responder a essas questões, intencionamos apontar que a particularidade da Filosofia está na própria produção de filosofia (como fizeram e fazem os filósofos) e na criação dos conceitos e que, no âmbito da criação de conceitos, revela-se como trabalho crítico em relação aos mesmos, buscando a elaboração de teorias que repercutem no processo de subjetivação de cada indivíduo. Nesse sentido, a Filosofia deve ser entendida não apenas como prática teórico-reflexiva, mas também como

¹ Cf. RODRIGUES, Mateus. Governo lança reforma do ensino médio. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

² BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

prática que direciona os indivíduos ao processo de constituição de sua subjetividade. Para chegar a essa conclusão, orientamo-nos utilizando as contribuições da literatura especializada no ensino de Filosofia, entre as quais enfatizo as contribuições de Silvio Gallo e Alejandro Cerletti, além dos subsídios presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e na Lei 9.394/1996 (LDB).

A experiência filosófica e o ensino de filosofia

A *alegoria* ou *mito da caverna* presente no Livro VII³ da *República* de Platão representa o processo pelo qual passamos com a experiência filosófica. Conhecer nos conduz a um processo pelo qual somos direcionados ao conhecimento verdadeiro a respeito da realidade⁴. O interior da caverna representa a realidade sensível, o nível do senso comum. Conhecemos aquilo que as imagens mais próximas aos nossos sentidos nos permitem conhecer, mas o conhecimento da verdade se encontra em oculto, necessitando ser apreendido pela razão. A racionalidade representa a particularidade do ser humano que lhe permite fazer a passagem de um saber aparente e chegar ao conhecimento verdadeiro. Resumidamente,

³ PLATÃO. *A República*. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

⁴ O conhecimento é resultado de um processo que nos conduz a viver a saída de uma zona de conforto, processo esse movido pela inquietação interna de “vontade de saber”. Em função dessa “vontade de saber” somos direcionados às mais variadas formas de inquietação, e, conseqüentemente, numa busca incessante pelas respostas de nossas inquietações. Por causa dessa particularidade da filosofia, desde os seus primórdios na Grécia Antiga, é encarada como uma prática que desprende os indivíduos da realidade, conduzindo-os a se preocuparem em demasia com a busca pela “verdade” em função de uma negação do que acontece em suas vidas. Podemos mesmo dizer que “[...] talvez o registro mais antigo desse preconceito seja aquele de que foi vítima Tales de Mileto, que viveu no século VII a.C. e é considerado o primeiro filósofo da história”. Cf. *Filosofia: ciências humanas*. v. 1. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2014, p. 13. Segundo a anedota presente no *Teeteto* de Platão, Tales de Mileto costumava andar olhando para o céu devido ao seu intenso interesse pelo estudo dos astros, tendo em um determinado dia tropeçado e caído por estar envolvido em demasia em seus pensamentos e raciocínios. O episódio teria sido motivo de riso para uma escrava que se encontrava próxima a Tales naquele momento. Platão advertiu que esse modo de tratamento é aplicado a todos aqueles que se ocupam com a filosofia. Cf. PLATÃO. *Diálogos. Teeteto/Crátilo*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001, p. 83. Somada à propagação desse preconceito na história observamos ainda ser comum alguns pensarem que a Filosofia representa uma atividade intelectual muito difícil e, por isso, seria restrita a poucas pessoas, ou então que a Filosofia representa algo para “loucos” ou que não apresenta aplicação prática imediata. Cf. *Filosofia: ciências humanas*. v. 1. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2014, p. 9. É em virtude dessa realidade que o ensino da Filosofia no Ensino Médio deve sempre se atentar à superação dos preconceitos que envolvem sua prática.

essa passagem representa o processo pelo qual perpassamos com a experiência filosófica, sendo função do professor de Filosofia a mediação desse processo de ensino-aprendizagem. O ensino de Filosofia é, portanto, um processo pelo qual os estudantes aprendem a filosofar. A respeito dessa particularidade de seu ensino é clássico conceder ênfase a Immanuel Kant, pois em suas palavras acrescentou que

pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação de seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes, e confirmá-los e rejeitá-los (KANT, 2013, p. 661).

Segundo enfatizou Renata Pereira Lima Aspís (2004), trata-se de uma particularidade da própria Filosofia, visto que nas aulas de Biologia, por exemplo, o professor não está promovendo a “produção da biologia” e nem mesmo o professor de Matemática necessita ser matemático. Por sua vez, o ensino da Filosofia distingue-se do ensino de outras áreas por necessitar que o professor seja filósofo e que as suas aulas sejam produções filosóficas. Assim, “nas aulas de filosofia onde se promove experiência filosófica o professor não professa. Ele não apregoa, não é depositário de verdades” (ASPIS, 2004, p. 310). O professor de Filosofia é aquele que orienta a experiência filosófica dos alunos e, nesse contexto, é “[...] o primeiro a abdicar dos poderes de ter suas ideias e seu modo de pensar reconhecidos como os mais adequados e, portanto, os que devem ser adotados como cópias” (ASPIS, 2004, p. 312). A experiência do contato com a sala de aula o faz viver a experiência de se perceber como aprendiz. Segundo Alejandro Cerletti (2009, p. 18),

em qualquer situação de ensino de filosofia, o que emerge sempre, quer se queira ou não tornar evidente, é o contato que com ela mantém quem assume a função de ensinar. Um curso de filosofia poderá situar-se *na* filosofia ou desenvolver-se *sobre* a filosofia.

Entretanto, um curso de Filosofia que se mantém *na* filosofia ou *sobre* a filosofia pode se configurar como um “ensino enciclopédico”, tal como Gallo (2010) definiu e, para que assim não ocorra é necessária a atenção do professor à sua própria prática. Para Gallo (2006) compete ao professor se atentar a três “alertas”: *atenção ao filosofar como ato/processo*, *atenção à história da filosofia* e *atenção à criatividade*. Ora, se a Filosofia não representa um conhecimento meramente expositivo, mas um saber atrelado ao próprio ato de filosofar, então as aulas de Filosofia não podem ser reduzidas à exposição dos nomes dos filósofos, de seus pensamentos e períodos da História. Por outro lado, o processo de filosofar não pode significar o desprezo pelas contribuições filosóficas deixadas ao longo do tempo, devendo ser as mesmas a base das discussões a serem alimentadas em sala de aula, o que permitirá a criatividade dos agentes do ensino-aprendizagem (professor e estudantes) a criarem seus próprios modos de pensamento.

Em outras palavras, conforme destacou Karen Giovana da Cunha Naidon (2013, p. 268), “[...] o filosofar não ignora a história da filosofia e, por isso, não se dissocia dela. Contudo, a história da filosofia não seria suficiente”. Segundo Naidon (2013), um ensino de Filosofia restrito à história da disciplina representa a imposição de certas ideias aos alunos, a qual se sustenta em função da autoridade dos próprios filósofos. Para que isso não ocorra é importante não “[...] desunir filosofia de filosofar pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar” (ASPIS, 2004, p. 308).

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a perspectiva formadora e de superação de um “ensino enciclopédico” desenvolveu a ideia de um ensino de filosofia por competências.

Em certos casos, a competência mostra-se na elaboração de hipóteses, visando à solução de problemas. Em outros casos, porém, uma vez que as competências não se desenvolvem sem conteúdo nem sem o apoio da tradição, a

competência pode significar a recusa de soluções aparentes por recurso ao aprofundamento sistemático dos problemas (BRASIL, 2006, p. 30).

É nesse processo de desenvolvimento das competências que se desenvolve a criticidade dos alunos. Entretanto, embora o pensamento crítico esteja atrelado à Filosofia é relevante enfatizar não ser a criticidade uma característica específica da Filosofia. Segundo Gallo (2006), o ensino da Filosofia no Ensino Médio costuma ser justificado pela sua criticidade, pelo seu caráter interdisciplinar e por ser entendido - conforme a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) - como necessário ao exercício da cidadania⁵. Para ele, tanto a criticidade quanto a interdisciplinaridade representam particularidades não só da Filosofia, mas também de todas as disciplinas do currículo da Educação Básica. Além disso, instrumentalizar a Filosofia em uma política educacional que assegura ser o seu papel promover o exercício da cidadania pode representar a sua “própria morte”, pois desde Aristóteles (384-322 a. C.) entendemos que a Filosofia apresenta um fim em si mesma.

Ainda sob a ótica de Gallo (2006), a justificativa para o ensino de Filosofia no Ensino Médio ocorre pela própria caracterização desse nível de ensino. Para ele, a filosofia “[...] se constitui numa experiência singular de pensamento, e se o estudante não se encontrar com ela nesse nível mais abrangente de ensino, pode ser que jamais o faça” (GALLO, 2006, p. 22). Essa consideração nos conduz a apontar que a implantação da reforma no Ensino Médio tende a gerar uma precarização na educação. Se, por um lado, essa reforma não credita à Filosofia e à Sociologia a responsabilidade exclusiva pela formação cidadã - quando restringe o ensino dessas disciplinas ao público discente que escolher seguir a área das ciências humanas para aprofundamento de seus estudos -, por outro lado, gera também uma

⁵ No tocante ao ensino de Filosofia como disciplina necessária ao exercício da cidadania, a LDB, no seu art. 36, § 1º, inciso III, destacava o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia como disciplinas necessárias ao exercício da cidadania”. Cf. BRASIL. (20 de Dezembro de 1996). 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, p. 12. Entretanto, com as recentes mudanças na Educação Básica ocasionadas pela Reforma do Ensino Médio, a lei citada passa a fazer referência à cidadania como uma finalidade da educação nacional a ser garantida pela família e pelo Estado, não sendo mais destacadas as disciplinas Filosofia e Sociologia como necessárias ao exercício da cidadania. Cf. BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: edição atualizada até março de 2017, p. 8-24.

precarização no ensino por reduzir a quantidade de estudantes que terão acesso à experiência filosófica de pensamento, distinta, por sua vez, das artes e das ciências.

A produção filosófica, o conceito e a subjetividade

A distinção existente entre filosofia, artes e ciências deve ser entendida por serem elas potencialidades distintas do pensamento. Assim, “[...] as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13). Enquanto potências criadoras, cada uma delas apresenta uma produção distinta: “[...] de seu mergulho no caos, o artista traz perceptos e afectos; o cientista traz funções; o filósofo traz conceitos. Assim, arte, ciência e filosofia se complementam, cada uma delas permitindo uma experiência distinta de pensamento criativo” (GALLO, 2006, p. 22). A distinta criação inerente a cada potencialidade é o que concede aos discentes a oportunidade de experimentação de suas capacidades criativas. Nessas condições, a educação deve se configurar enquanto possibilidade de experimentação das potencialidades do pensamento, sendo uma precarização de seu propósito restringir os estudantes do Ensino Médio a apenas uma delas. De acordo com Gallo (2006, p. 22), compete à educação

[...] a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a estas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo, aprendendo a pensar por funções (ciência), mas também por perceptos e afectos e por conceitos (filosofia).

No tocante à Filosofia, enquanto produção conceitual, é possível afirmar ser ela não apenas uma atividade teórico-reflexiva, pois segundo Deleuze e Guattari (1992, p. 14) “[...] acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música [...]”. A singularidade da

filosofia não está, portanto, na capacidade teórico-reflexiva da realidade, mas sim na produção de conceitos: “[...] ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos” (GALLO, 2006, p. 23). É por meio da produção conceitual que as ideias se articulam, os argumentos se estruturam e se produz filosofia no próprio ato de filosofar. Nesse contexto, segundo Deleuze e Guatarri (1992, p. 13-14),

o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...] Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...] Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam [...].

Entretanto, embora seja por meio da produção conceitual que se produza filosofia, é importante compreendermos a distinção entre o ensino dos conceitos criados pelos filósofos com o ensinar a filosofar. Sobre isso destacou José Benedito de Almeida Junior (2011) que o ensino de Filosofia apresenta duas tarefas: “[...] *o ensino dos conceitos criados pelos filósofos e ensinar a filosofar*, que é o exercício do *pensar por conceitos*, com base em problemas próprios, desenvolvendo teorias e argumentos” (JUNIOR, 2011, p. 39). Nesse contexto, a primeira etapa do ensino de Filosofia (o ensino dos conceitos criados pelos filósofos) ocorre pelo fato de o ensino não estar desvinculado da História da Filosofia (e dos temas e problemas tratados em cada período da História). A segunda etapa de seu ensino (o ensinar a filosofar) ocorre após a primeira etapa, trazendo, como consequência, a inquietação (a vontade de saber) e a atividade do pensamento por parte dos agentes do ensino-aprendizagem (professor e aluno), conduzindo-os à argumentação e produção de seus próprios modos de saber e interpretar a realidade.

Não obstante teóricos da literatura especializada no ensino de Filosofia tenham argumentado que a presença da disciplina em sala de aula não se justifica por sua criticidade, convém aqui ressaltar que a crítica reflexiva representa condição indispensável ao exercício da atividade filosófica, “[...] pois, com ela [**a filosofia**] possibilitamos a todos que a estudam o poder argumentativo, interpretativo e interrogativo” (SILVA; MELO, 2014, p. 3). Esse poder faz parte do processo de subjetivação de cada indivíduo, processo pelo qual os sujeitos se constroem e se reconstróem no modo como afirmam suas subjetividades. Isso nos conduz a assegurar, segundo Cerletti (2009, p. 38), que “[...] o essencial da filosofia é, constitutivamente, “inensinável”, porque há algo do outro que é irreduzível: seu olhar pessoal de apropriação do mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade”. Ainda conforme Cerletti (2009), essa realidade nos leva a entender que ensinar Filosofia se desdobra no limite daquilo que é ensinável. O ensinável é a compreensão das contribuições teóricas deixadas pelos filósofos e a formulação dos conceitos e argumentos pela prática filosófica enquanto potência de pensamento. Entretanto, a particularidade de cada sujeito (suas visões de mundo frente às várias questões filosóficas) representa algo que se forma individualmente e se torna fator de distinção entre os agentes do ensino-aprendizagem (docentes e discentes). Além disso,

em cada pergunta que se formula, se ela é autêntica, há sempre algo da ordem do não sabido que gera uma tensão. No caso da filosofia, a atualização constante desse não saber é o motor e o estímulo do filosofar. Pois bem, o modo como alguém se pergunta e como ensaia suas respostas tem uma dimensão que é irreduzível aos outros, porque toca o não sabido de cada um e a maneira peculiar de percorrer um trajeto em direção ao saber (CERLETTI, 2009, p. 39).

O ensino de Filosofia, portanto, é a atualização constante desse não saber, que nos impulsiona em direção a um conhecimento autêntico, mas ao mesmo tempo carregado pela peculiaridade de cada um que faz a trajetória do ato de filosofar. Contudo, vale ressaltar, conforme destacou Duhart (2007), que não ensinamos os discentes a sentirem o desejo pela filosofia, tanto quanto não ensinamos o outro a se “apaixonar”. De acordo

com Aspís (2004, p. 308), “se a colocamos dentro da escola, é para que se cumpra uma determinada função na formação da subjetividade de cada jovem estudante”. Nesse contexto, entende-se que o propósito da Filosofia, enquanto disciplina em sala de aula, é “lançar as sementes” do aprendizado aos estudantes, sementes pelas quais poderão construir sua maneira subjetiva de *ser e estar* no mundo.

Considerações finais

A Filosofia, vista como disciplina do currículo escolar no Brasil, apresenta um tratamento distinto frente às demais disciplinas, sendo justificada no Ensino Médio por seu caráter de criticidade, por sua interdisciplinaridade e por ser responsável pela formação cidadã dos discentes. Embora sejam esses fatores característicos e inseparáveis da prática filosófica (tendo sido as razões de sua retirada das salas de aula no período militar), não devem eles concentrar em si todo o significado pelo qual entendemos a disciplina.

Desse modo, neste capítulo procuramos apontar que a particularidade da Filosofia se concentra na produção da própria filosofia, algo que lhe torna singular frente às outras disciplinas, uma vez que tal produção não é, por exemplo, função da Biologia, da Matemática, da Física ou da Língua Portuguesa. Por outro lado, é função da Filosofia promover a produção da filosofia em sala de aula pelo próprio ato de filosofar. Entender por qual motivo a concebemos como uma produção filosófica nos conduz a relacionar a disciplina com a própria experiência filosófica. Representada por Platão na *alegoria da caverna*, a experiência filosófica corresponde ao processo pelo qual nos separamos de um *saber aparente* e alcançamos o conhecimento verdadeiro.

A prática do ensino de Filosofia deve, portanto, estar pautada no objetivo de promover aos estudantes a experiência filosófica de se desprender de um saber aparente em função de um conhecimento verdadeiro da realidade. Essa particularidade exige do professor em sala de aula

a condução filosófica dos problemas levantados ao longo da História da Filosofia. Nesse aspecto, é necessário que o docente esteja atento para não reduzir sua prática à mera exposição dos conteúdos registrados na História da Filosofia, mas que transforme as contribuições deixadas pelos filósofos em princípios, através dos quais seja possível levantar problemas filosóficos em sala de aula, conduzindo os estudantes a refletirem sobre tais problemas.

A produção conceitual, também apontada nestas linhas como resultado da prática filosófica, permite-nos entender a Filosofia como uma potência de pensamento distinta das artes e das ciências, uma vez que o artista cria percepções e afetos, e o cientista cria funções. Nesse contexto, a prática filosófica como criação de conceitos remete à compreensão de que é por meio destes que o pensamento filosófico trafega, interpretando a realidade, criando os argumentos e dando-lhes significações, sejam eles criados por nós ou herdados da tradição filosófica.

Conclui-se, portanto, que o ensino de Filosofia se realiza quando experimentamos o desprendimento de um saber aparente em função de um saber que apresenta maior autenticidade. Importa ressaltar que isso ocorre por se fundamentar na razão e por apresentar repercussão no modo pessoal pelo qual o pensamento de cada um se constrói e se reconstrói, produzindo conceitos e argumentos próprios que delineiam a subjetividade dos agentes do ensino-aprendizagem (professor e alunos).

Referências

- ASPIS, R. P. L. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica.** Cad. Cedes. vol. 24, n. 64. Campinas: Unicamp, 2004, p. 305-320. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- Brasil. (20 de Dezembro de 1996). 9.394/96. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

Brasil. (20 de Dezembro de 1996). 9.394/96. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**: edição atualizada até março de 2017.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

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

Filosofia: ciências humanas. v. 1. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2014.

GALLO, Silvio. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: **Filosofia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GRAU, O. **Reflexion en base a una pregunta**: puede el deseo por la filosofia ser ensenado? LAU, revista de la Universidad Nacional de San Juan, n. 29, 2007, p. 26-27.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique. 8. ed. Lisboa: 2013.

Naidon, K. G. C. Sentido e possibilidades da aula de Filosofia no Ensino Médio. v. 4, n. 2. Santa Maria: Filosofia e Educação.

PLATÃO. **A República**. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

PLATÃO. Diálogos. **Teeteto/Crátilo**. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

RODRIGUES, Mateus. **Governo lança reforma do ensino médio**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Sobre os (as) autores (as)

Autores organizadores

Cristiane Alvares Costa



Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) na modalidade Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem na Educação Básica com área de estudo em Filosofia. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Supervisão Escolar. Especialista em Educação Especial - Psicopedagogia Clínica e Institucional e Libras Portugueses - Tradução e Interpretação. Formadora em Estudos Pedagógicos, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão e Conhecimento. Filosofia, Educação Básica. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Filosofia na Educação Básica (GRUPEFEB) e Grupo de Estudos em Sociologia e Pesquisa em Educação (GESPE) da Universidade Federal do Maranhão. Contato: crizac2009@hotmail.com

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3810113835025855>

Dinalva Pereira Gonçalves



Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2007). Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB/UFMA (2019). Servidora pública, é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Maranhão, exercendo suas atividades no Campus Pinheiro. Professora substituta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Pinheiro. Atua principalmente nos seguintes temas: Currículo, Educação Escolar Quilombola, Educação Superior, Assistência Estudantil.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3686353253509413>

Walter Rodrigues Marques



Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica - pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão. Especialização em Educação Especial e Neuropsicopedagogia (2016) e Especialização em Psicologia Hospitalar e da Saúde (2017) pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (Licenciatura) pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2012). Graduado em Psicologia pela Faculdade Pitágoras com habilitação em Formação de Psicólogo (2015). Bolsista PIBID/UEMA 2014/2015 - Supervisor. Graduando em Ciências Sociais pela UFMA. Graduando em Física Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMANET-EAD). Pós-Graduação em Arte, Mídia e Educação pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - Campus Centro Histórico. Bolsista Voluntário de Iniciação Científica PIBIC/UFMA (2016-2017). Professor de Arte na rede estadual de ensino do Maranhão. Membro da Associação Nacional de pós-Graduação em Educação (ANPED); da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB); da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Membro da Associação Maranhense de Arte-Educadores (AMAE). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa Arte, Cultura e Educação (GEPACE-UFMA). SEDUC-MA (Secretaria de Estado da Educação do Maranhão).

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4060611966648252>

Autores colaboradores

Amanda Marcos Coelho



Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Pitágoras - MA (2016) e licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2016). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Laboro - MA (2018). Pós-graduanda em Neuropsicologia pelo Instituto de Pós-Graduação e Graduação. Mestre em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (2019). Atualmente é Psicopedagoga Institucional, Coordenadora do Núcleo de Acompanhamento e Apoio Pedagógico e Psicopedagógico, Supervisora de Estágio do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Professora do curso de Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade Laboro; Psicóloga, Pedagoga e Psicopedagoga Clínica na Mediar - Assessoria Psicopedagógica e Treinamento. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Docência, Gestão, Coordenação e Formação de Pessoas, Orientações, Técnicas de Estudo, Organização, Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2200712506345746>

Elisiany dos Santos Brito



Possui graduação em Física pela Universidade Federal do Maranhão (2000). Especialização em Ensino à Distância pela Universidade Católica Dom Bosco em 2013. Mestrado pelo Programa de Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional) pela UFMA em 2019. Atualmente é professora de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado com exercício no Centro de Ensino Liceu Maranhense. Atuando principalmente com os seguintes temas: Iniciação à Docência, Eventos Científicos, Ciência e Tecnologia e Ensino Básico.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0428075917890213>

Ana Paula Lima Cerqueira Marques



Graduada pela Universidade Federal do Maranhão em Farmácia e Bioquímica; especialista em Didática Universitária pela Faculdade Atenas Maranhense e Licenciada nas Disciplinas de Química e Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão; mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão. Exerceu a função de Farmacêutica/Responsável Técnica da Distribuidora de Medicamentos e

Equipamentos Hospitalares - M.A SILVA e Equipamentos Hospitalares e secretariou o Programa de Qualidade da Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal do Maranhão-PROQUALI.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2892078928716195>

Livia da Conceição Costa Zaquero



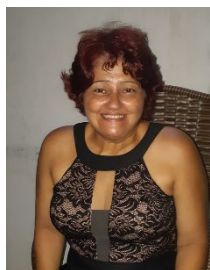
Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Candido Mendes, Especialista em Intervenção Precoce pela Universidade de Évora, Cursando Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia, com ênfase em

Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Administração Escolar. Realizou Doutorado Sanduiche em Intervenção Precoce na Infância Área Prioritária do Programa

Ciências sem Fronteiras com Bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento ao Pessoal de Ensino Superior-CAPES. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Experiência nas áreas da Educação em Direitos Humanos com ênfase na Educação Especial (Autismo, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla), Psicomotricidade, Psicopedagogia, Saúde Mental e Desenvolvimento Humano. Atuação como professora no Programa Universidade Aberta do Brasil/NEAD/UFMA/CAPES nos cursos de Química e Biologia à Distância EAD com as disciplinas Psicologia Educacional e Política Educacional Inclusiva I na Modalidade EAD. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da UFMA (Desenvolvimento Humano e Intervenção Precoce na Infância) e do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA, Orientadora de Mestrado, área de pesquisa Educação Especial. Líder do grupo de pesquisa Educação Especial na Educação Básica.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8327620256183656>

Francinete Braga Santos



Doutora em Ciências da Educação (UEP-PY/2013). Mestre em Ciências da Educação (UEP-PY/2008). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/Mestrado Profissional em Educação/PPGEEB/UFMA. É integrante do Grupo de Pesquisa Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais - GruPELPAI/ PPGEEB/UFMA. É pedagoga (UEMA/1999). Especialista em: Psicopedagogia Institucional (CEP-RJ/2002), Informática na Educação (UFMA/2003) e Administração Escolar (Salgado Oliveira-RJ/2005). Graduada em Letras/Inglês na Cruzeiro do Sul Virtual. Livre-docente no Ensino Superior. É livre docente na UEMAnet. É professora de Metodologia da Pesquisa no Instituto de Ensino Superior Múltiplo - IESM, pela Quatro Consultoria. Autora. Compositora. Foi aluna especial de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa/PPGEEB/UFMA - com conceito A. Foi componente do Projeto de Pesquisa e Extensão Mediação no Atendimento Educacional Especializado para Aquisição da Leitura e da Escrita por aluno (s) com deficiência intelectual, do Curso de Pedagogia da UFMA, no ano de 2018. Participou do Grupo de Estudos Teorias Psicológicas do Desenvolvimento e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE/UFMA, no período de 2014 a 2015; e do Grupo de Pesquisa Educação Especial (GPPE)/PPGE/UFMA de 2013 a 2016. Foi aluna especial da disciplina Educação e Inclusão Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFMA conceito A, no período do segundo semestre de 2014.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2813231686798725>

Francisca Maria Lopes Menezes do Nascimento



Graduada em LICENCIATURA EM DESENHO E PLÁSTICA pela Universidade Federal do Maranhão (1983); Bacharel em HOTELARIA (UFMA/2014). Especialização em Gestão Empreendedora em IES (UFMA); Especialização em Planejamento e Avaliação de Recursos Humanos (UFMA); Especialização em Museologia (UFMA). É mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino de Educação Básica - PPGEEB da UFMA. Funcionária Pública Federal da Universidade Federal do Maranhão, onde exerce o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. É Professora por concurso público da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA. Tem experiência na área de Administração e em Gestão de Pessoas com ênfase em avaliação de desempenho profissional. Participa do Grupo de Pesquisa de Currículo e Docência na Educação Básica e do Grupo de Estudo e Pesquisa Arte, Cultura e Educação, pelo PPGEEB/UFMA.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5923451150774735>

George Ribeiro Costa Homem



Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (2006). Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica da área de conhecimento Filosofia. Professor de Filosofia da Educação, Ética e Monografia no Ensino Superior no IFMA-Campus Alcântara. Experiência na área de Filosofia, com ênfase em METODOLOGIA CIENTÍFICA e ÉTICA.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5698280394590545>

Isabel Cristina Costa Freire



Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu (2016). Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (1997). Especialização em Docência do Ensino Superior-UNICEUMA (2002). Mestranda em Educação-UFMA (Desde de 2017). Atualmente é professora de Filosofia do Centro Educacional Montessoriano - Reino Infantil, professora auxiliar da Faculdade Santa Terezinha-CEST, Professora horista do Iesma. Atua principalmente nos seguintes temas: Educar para o pensar, Ensino de Filosofia, Arte de cuidar, Comunidade de Aprendizagem, Clima, Políticas Educacionais, Metodologia, Didática, Cultura e Poder nas Organizações, Ciências Sociais, Memórias, Mulheres na Filosofia, Mulheres e Relações de Gênero e Étnico-

Racial. Participa do Grupo de Pesquisa GEMGE-UFMA. É Conselheira permanente do Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0565840653834698>

Lucidalva Pereira Gonçalves



Possui graduação em Ciências Humanas com habilitação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2016). Atuou como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - CAPES). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em ética clássica, e de modo particular na pesquisa sobre a ética de Aristóteles. Possui especialização lato sensu em Ensino de Filosofia. Possui experiência na educação básica (Ensino Fundamental e Médio). Atua como professora supervisora de estágio pelo PARFOR/UFMA. Está concluindo o mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Suas pesquisas atuais se concentram na articulação entre psicologia e política, com ênfase na teoria fenomenológica e existencial de Hannah Arendt.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4270958873957820>

Raimunda Maria Barbosa de Sá



Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA -1999). Pós-graduação em Psicopedagogia (UFRJ - 2002); em Gestão Estratégica de Recursos Humanos (UFRJ - 2006); em Gestão da Comunicação e Marketing Institucionais (UNISUL - 2012); em Atendimento Educacional Especializado - AEE (FACIBRA - 2016). Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA (2019). Participa do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação Básica - GEPEESP.

Atualmente é Supervisora Escolar e Articuladora Regional do Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem na Unidade Regional de Educação de Imperatriz (Rede Estadual - MA). Tem experiência na área de Educação atuando principalmente como professora e leituras nas temáticas: Metodologia da Pesquisa, Práticas Pedagógicas, Inclusão Escolar, Salas de Recursos Multifuncionais.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0597087040746335>

Maria Jandira de Andrade



Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1985). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Santa Fé. Atualmente é professora do Ensino Básico Tecnológico atuando na Escola de aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa o Ensino da Leitura e Escrita como Processos Dialógicos - GLEPDIAL. Tem experiência na área de Educação e Coordenação, atuando principalmente nos seguintes temas: Alfabetização, Leitura e Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Tem experiência nas seguintes disciplinas: Didática, Currículo, Estágio Supervisionado.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0747911463199894>

Michelle Silva Pinto



Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), na Linha de pesquisa "Leitura e Escrita como prática dialógica". Bacharel em Biblioteconomia - UFMA (2009). Especialista em Gestão Pública - UFMA (2011). Atualmente trabalha como efetiva no quadro de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA no cargo de Bibliotecária/Documentalista, tendo experiência na área de Políticas Públicas de Leitura e formação de comunidades leitoras em bibliotecas escolares. Atuou como bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Biblioteconomia - PET (2004-2009) no qual desempenhou atividade de pesquisa, extensão e de formação para a docência do ensino da Biblioteconomia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita na perspectiva dialógica". Também participou do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Informação e Cidadania - NEPIC (2007-2009). Durante a graduação foi presidente do Diretório Acadêmico (DA) do curso de Biblioteconomia e membro do Diretório Central de Estudantes (DCE) da UFMA. Também atuou como Membro da Comissão Própria de Avaliação do IFMA - CPA/Central (2012- atual) no acompanhamento de Avaliação de Reconhecimento de Cursos Superiores do IFMA, foi Fiscal Bibliotecária do CRB-13ª Região (2009-2010) e Conselheira Titular do CRB-13ª Região (Gestão 2011-2013). Atualmente é docente do Programa de Formação de Docentes da Educação do Campo (PROCAMPO) e Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) do IFMA das disciplinas Metodologia da Pesquisa em Educação e Metodologia do Trabalho Científico respectivamente. Aluna do 5º período de Curso de Direito - Noturno da UFMA.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9885537118786862>

Patrícia Azevedo de Oliveira



Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) pela Universidade Federal do Maranhão (2019). Graduada em ADMINISTRAÇÃO pela Faculdade do Vale do Itapecuru (2012); Pós-sui Licenciatura em CIÊNCIAS HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA pela Universidade Estadual do Maranhão (2008). Especialização em POLÍTICA DE IGUALDADE RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR pela Universidade Federal do Maranhão (2016); Especialização em ENSINO DE MATEMÁTICA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (2014); Especialização em GESTÃO PÚBLICA pela Universidade Estadual do Maranhão (2011); Especialização em GESTÃO EDUCACIONAL pela Faculdade de Tecnologia da Amazônia-FAZ (2010) e titulação de TÉCNICO EM CONTABILIDADE pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI (2010). Experiência como PROFESSORA SUBSTITUTA na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) junto ao Departamento de Educação e na Universidade Federal do Piauí (UFPI) junto ao Centro de Ciências da Educação (CCE)/DMTE. Atuou como Professora da Educação Básica na área de Matemática pela SEDUC/MA e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no Ensino Técnico/Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Também atuou como Agente Administrativo I no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), desempenhando atividades administrativas na Secretaria de Cursos, atendimento ao público e prática em Informática. Desenvolveu atividades de Tutoria a Distância junto ao Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Tem experiência como Professora Formadora/Bolsista no Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade EaD junto ao Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UFMA). Atualmente exerce a função de TÉCNICA ADMINISTRATIVA/Cargo de ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Tem participação no Grupo de Pesquisa em Educação Matemática - PPGEEB/UFMA

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1431878968796333>

Raimundo Nonato Assunção Viana



Graduação em Educação Física e Técnicas Desportivas pela Universidade Federal do Maranhão. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Especialista em Ciências e Técnicas da Ginástica Olímpica pela Universidade Gama Filho (1994). Atualmente é professor associado do Departamento de Educação Física na Universidade Federal do Maranhão, docente do mestrado profissional em artes- da Universidade Federal do Maranhão PROFART-UFMA, docente do

Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica PPGEEB–UFMA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física. Pesquisador e Coordenador Adjunto do Centro de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e Lazer da Rede CEDES do Estado do Maranhão. Pós Doutorando em Educação, junto ao Grupo de Pesquisa; Corpo, Educação e Cultura- COEDUC/PPGE/UFMT. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase nos seguintes temas: Corpo, Educação, Dança na escola, Danças tradicionais, Diversidade étnico racial, Estética. Autor do livro "O Bumba meu Boi como Fenômeno Estético: Corpo, Estética e Educação"/ EDUFMA.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2070306377562824>

Samara Oliveira de Góis



Possui graduação em LETRAS pela Universidade Federal do Maranhão (2008) e especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa para a Comunicação (2015) pela Faculdade Santa Fé. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica PPGEEB-UFMA Membro do GruPELD - Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discuro. Professora efetiva de Língua Portuguesa e Inglesa do município de São Luís e Coordenadora do curso de especialização em Ensino de Língua Inglesa no IESM.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9120327225841369>

Waldelice Oliveira Almeida



Possui graduação em Design pela Universidade Federal do Maranhão, Agronomia pela Universidade Estadual do Maranhão, Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1998). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica PPGEEB–UFMA. Atualmente é professora - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Biologia Geral. Professora da Disciplina Ciências - Secretaria Municipal de Educação.

Endereço para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1211077152655250>

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org