

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
Faculdade de Filosofia
Curso de Filosofia (Licenciatura)
Estágio Curricular Supervisionado

YASMIN ANDRÉ DA SILVA MELO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO IV

Goiânia, novembro de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Faculdade de Filosofia

Curso de Filosofia (Licenciatura)

Estágio Curricular Supervisionado

Relatório de Estágio IV

YASMIN ANDRÉ DA SILVA MELO

OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

Inclusão no ensino de filosofia? – Por um ensino para todos a partir das especificidades da filosofia e de seu ensino

Relatório de conclusão da disciplina de Estágio IV do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Goiás – UFG, como exigência curricular para obtenção de nota para a disciplina de Estágio Supervisionado IV, sob orientação da professora Dr.^a Adriana Delbó Lopes.

Goiânia, novembro de 2018

À Vitória e a todos os outros estudantes que carregam diferenças consigo, assim como todos nós carregamos, mas que têm as suas diferenças julgadas como algo negativo e isso permitiria um tratamento “especial” e excludente dentro das instituições de ensino regulares. Espero que esta pesquisa possa encorajar mais professores a lutar e a construir uma educação que seja acessível e que não se preocupe somente com o aspecto da inclusão, pois na maioria das vezes ela vem acompanhada por uma exclusão que é velada em prol de um ambiente só para aqueles que são ditos como “normais”.

AGRADECIMENTOS

Todo o processo da construção desta pesquisa foi doloroso e profícuo. Cada palavra acrescentada no corpo do texto me enchia de esperança e de medo. A ideia de pensar um ensino de filosofia que seja acessível à todos ainda é taxada como algo impossível e utópico, mas toda vez que alguém me diz isso eu lembro da Vitória, e da vontade que ela tinha de ser “incluída” num espaço que dizia o tempo todo que ela não deveria estar ali. Me lembro da alegria que ela exalava quando explicava o que estava acontecendo para sua amiga que também tentava ser “incluída” nesse espaço de exclusão. A Vitória tem síndrome de Down e foi retirada da própria sala durante uma avaliação pela sua “cuidadora” com a justificativa de que ela estava atrapalhando a concentração dos outros estudantes, enquanto ela só estava tentando se enquadrar nos padrões que a normalizam.

Lembrar da Vitória neste momento é muito especial e ao mesmo tempo doloroso pra mim, pois através dela eu pude perceber um outro lado da educação inclusiva. Além de dedicar esta pesquisa à ela, eu gostaria também de agradecer à ela por ter me ensinado tantas coisas e a perceber que ensinar e aprender é muito mais do que só estar de corpo presente numa sala de aula.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	06
2. CARACTERIZAÇÃO DA PERGUNTA INVESTIGATIVA	06
3. OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	08
4. A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NO ENSINO MÉDIO ...	09
5. SE INCLUI	10
6. O ESTÁGIO NA ESCOLA CAMPO	11
7. EXPERIÊNCIAS EM OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	13
8. ENSINO DE FILOSOFIA: UM ENSINO PARA TODOS?	14
9. INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO	16
10. ESPECIFICIDADES DA FILOSOFIA	18
11. INTERVENÇÃO NA ESCOLA-CAMPO	19
12. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	21
13. INCLUSÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA?	23
14. EXECUÇÃO DAS AULAS NA ESCOLA-CAMPO	30
15. CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	33
16. BIBLIOGRAFIA	34
17. ANEXOS	38

INCLUSÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA? – POR UM ENSINO PARA TODOS A PARTIR DAS ESPECIFICIDADES DA FILOSOFIA E DE SEU ENSINO

“Olhando a situação a frio, sem preconceitos nem ressentimentos que sempre obscurecem o raciocínio, havia que reconhecer que as autoridades tiveram visão quando decidiram juntar cegos com cegos, cada qual com seu igual, que é a boa regra da vizinhança [...]”

(José Saramago)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado a partir de minha inserção no contexto das escolas: Colégio Estadual Villa Lobos e o CEPAE (Centro de ensino e pesquisa aplicada à educação) como exigência das atividades das disciplinas de Estágio, desde o primeiro semestre de 2017. As experiências vivenciadas referem-se ao contexto escolar, às condições do ensino, da aprendizagem, das metodologias de ensino adotadas na disciplina de filosofia nas escolas regulares do ensino médio, levando em consideração o ensino da disciplina para os estudantes com algum tipo de deficiência. O ensino de filosofia é acessível? Nesse sentido pretende-se relatar os aspectos relacionados à realidade escolar e às demandas para que o ensino da filosofia aliado as suas especificidades seja “inclusivo” e acessível à todos os estudantes.

CARACTERIZAÇÃO DA PERGUNTA INVESTIGATIVA

A disciplina de Estágio I, no curso de licenciatura em Filosofia – UFG, tem em sua ementa as seguintes recomendações: Formação docente e dimensão pedagógica do ensino da Filosofia; As formas dominantes do ensino de Filosofia no Nível Médio brasileiro; Abordagens didático-pedagógicas alternativas para o ensino de Filosofia na Educação Básica; Análise e participação nas aulas de Filosofia ministradas na escola; Elaboração de projeto de pesquisa acerca do objeto e do problema formulado no Estágio I.

Tendo como pressuposto as observações feitas à escola campo (CEPAE – Centro de ensino e pesquisa aplicada à educação) na disciplina anterior (Estágio I) foi possível elaborar a pergunta investigativa: “A realidade social do aluno interfere na relação ensino/aprendizagem da disciplina de Filosofia e ao seu acesso e permanência na instituição de ensino?”. A pergunta abarcaria tais problemas: os grupos que são menos favorecidos e até marginalizados pela sociedade têm acesso e permanência nas escolas? E a situação deles na instituição de ensino,

será que eles possuem a mesma inclusão que portadores de necessidades especiais, de transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e/ou transtornos funcionais específicos possuem? Será que essa inclusão contempla a realidade social do estudante?

Essas questões me incomodaram bastante durante as observações à escola campo, o CEPAE, durante o Estágio I. Na disciplina de Estágio II pude perceber que essas questões estão envolvidas em algo mais amplo, a polaridade normal-anormal estabelecida entre as pessoas. Com isso, decidi mudar a minha pergunta investigativa, mas tendo o mesmo objeto de investigação: o ensino de Filosofia e a instituição de ensino. Essa mudança levaria em consideração esse todo maior e me favoreceria no que diz respeito as referências bibliográficas.

A princípio pensei sobre o risco de normalização que há (ou não) nos ambientes escolares – há uma reprodução das normas impostas pela sociedade em geral nas instituições de ensino -, como os ambientes educacionais são uma extensão da sociedade, lá também é um lugar onde as diferenças são gritantes, mesmo os dispositivos disciplinares exigindo uma padronização – a norma - dos sujeitos. Essa normalização estaria acompanhada por uma padronização dos estudantes, isso a partir de normas da instituição de ensino e de normas legais, que em tese, garantem um ensino para todos.

Entendo que há uma reprodução de comportamentos e de normas nas instituições de ensino, como se os ambientes educacionais fossem uma extensão da sociedade. Se o principal objetivo do ensino inclusivo é minar a exclusão daqueles que possuem algum tipo de deficiência e possibilitar um ensino para todos, por que essa inclusão vem acompanhada por uma uniformização dos estudantes? Uniformização no sentido de considerar todos iguais, mas os estudantes que possuem algum tipo de deficiência são incluídos, se as metodologias de ensino ainda são as mesmas. Como considerar a diferença (se essa for a realmente a intenção do ensino inclusivo) repetindo as mesmas metodologias de ensino?

A tentativa de normalização dentro da instituição de ensino contemplaria as questões que foram pensadas anteriormente, que são: os grupos marginalizados, os portadores de necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e/ou transtornos funcionais. Questões que tratam sobre a inclusão no ambiente escolar, só que agora envolvendo o aspecto da normalização e anormalização de todos aqueles que pertencem (ou não) a alguma instituição de ensino. Levando em consideração também a inclusão de estudantes portadores de algum tipo de deficiência na disciplina de filosofia no ensino médio.

A escola campo CEPAE (Centro de ensino e pesquisa aplicada à educação) é a principal instituição dos estágios supervisionados da licenciatura em filosofia. Assim, levarei também em consideração a minha experiência no Colégio Estadual Villa Lobos com o PIBID – programa institucional de bolsas de iniciação à docência - e a minha passagem no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim, como professora substituta na disciplina de Noções de Cidadania.

A construção do planejamento da pesquisa durante o estágio passou por várias mudanças. Referenciais teóricos, posicionamentos, perspectivas e problematizações foram construídos e desconstruídos durante esse processo. O primeiro objetivo era o de relacionar o ensino inclusivo com a dicotomia entre normal e anormal. Pensar as normas, segundo Foucault, na tentativa de explicitar a diferença que há entre ser normal e anormal nas instituições de ensino.

A presença de estudantes com algum tipo de deficiência¹ nas instituições de ensino instiga, de certa forma, a exclusão e a marginalização desses indivíduos. Isso quando a inclusão desses indivíduos é confundida com a integração, pois são condições diferentes. A inclusão é a instituição de ensino se adaptando ao estudante com algum tipo de deficiência. Já a integração é o contrário, o/a estudante com algum tipo de deficiência que se adapta a instituição.

Pensando sobre essa divisão que se dá a partir das normas, há margem para classificar as pessoas em: “normais” e “anormais”. Podemos associar os normais com aqueles que não possuem nenhum tipo de deficiência e os anormais com aqueles que possuem algum tipo de deficiência. Assim, os anormais que passarão pelo processo de inclusão nas instituições de ensino.

A permanência de estudantes com algum tipo de deficiência na escola será, de fato, inclusiva se forem ofertadas aos estudantes condições efetivas de ensino-aprendizagem, levando em consideração a necessidade de reconhecer a diversidade e como lidar com as diferenças - que para o senso comum é considerada como “anormalidades” - dentro de um ambiente escolar. Não basta oferecer o acesso às escolas aos estudantes com algum tipo de deficiência (os “anormais”); eles devem permanecer e participar do seu processo de ensino-aprendizagem.

OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Houve mudanças na minha pergunta investigativa. Acredito que as mudanças da pergunta investigativa me auxiliaram na melhora das referências bibliográficas, me ajudando a

¹ Déficit intelectual, físico, visual, auditivo ou múltiplo

pensar sobre a ideia de norma (o que define o que é normal e o que é anormal) na instituição de ensino, e outras problematizações. A elaboração da nova pergunta investigativa me levou a considerar algumas questões que tratam sobre a inclusão no ambiente escolar, só que agora envolvendo o aspecto da normalização e anormalização de todos aqueles que pertencem (ou não) a alguma instituição de ensino. Com isso, pude chegar ao seguinte ponto: “A inclusão no ensino de filosofia: a normalização nas instituições escolares”.

Mesmo sabendo da importância desses questionamentos para a pesquisa, não irei seguir com elas. Acredito que a inclusão não é suficiente para lidar com a promoção de um ensino para todos. A implementação de políticas públicas que asseguram a extensão do ensino para aqueles que possuem algum tipo de deficiência não sustenta essa ideia. Mesmo assegurando que as instituições de ensino devem adotar metodologias de ensino que sejam efetivas para todos, na prática isso não se dá. As escolas públicas são superlotadas, nem todas possuem condições físicas para receber esses estudantes, a formação dos professores não está preparada para assumir com o ensino inclusivo. Todos esses percalços fortalecem o meu posicionamento em relação ao ensino inclusivo.

Em vista disso, irei assumir o posicionamento de que a inclusão não é suficiente para enfrentar a exclusão e nem para defender um ensino para todos. O que irá guiar a minha pesquisa será a ideia de que é preciso romper com a falsa doutrina de que todos são iguais; por fim a desvalorização das diferenças. O que possibilitaria a efetivação de um ensino para todos seria o abandono da padronização de metodologias de ensino. Assim, as especificidades da filosofia podem auxiliar na ressignificação do ensino para todos.

A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NO ENSINO MÉDIO

A implementação da Lei nº 11.684/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases, inclui a Filosofia como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2017). Essa inclusão dá espaço para alguns questionamentos: a disciplina pode ser ensinada com as condições materiais existentes, ou seja, a duração de uma hora aula semanal? Podemos perceber que não basta garantir a permanência da disciplina na base curricular do ensino básico para que ela seja incluída ao invés de ser excluída (o que acontece na maioria das vezes). No texto *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias*, a Filosofia deve ser vista como disciplina obrigatória sim, pois dessa forma ela será “incluída” de fato.

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. (BRASIL, 2006, p. 15)

A inclusão não deve se apoiar na ideologia filantrópica baseada no sentimento de piedade (que pressupõe uma superioridade dentro da polarização normal-anormal), e sim de uma perspectiva realista. Como pensar a inclusão na disciplina de Filosofia, se não há uma preparação nos cursos de licenciatura? Será que é possível ensinar filosofia para todos?

A disciplina de filosofia possui algumas especificidades²: a leitura, a escrita, concentração, a paciência. Isso gera vários questionamentos a respeito: se a instituição de ensino possui ambientes para que o estudante possa ter um local tranquilo de estudos; se lá possui uma biblioteca; se há profissionais especializados no ensino de filosofia. Ferrari destaca a importância de uma das especificidades da Filosofia, a paciência:

[...]. No ensino da Filosofia (e também das demais disciplinas), a paciência e a lentidão são aliadas que proporcionam oportunidades para o afloramento de questões importantes não previstas. Significa ainda dar o tempo necessário para que o estudante possa acessar suas experiências e refletir sobre elas. (FERRARI, 2011, p. 56)

SE INCLUI

O núcleo de acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG), lançou no dia 17 de outubro de 2017, um e-book³ abordando questões de diversidade dentro do ambiente educacional. O projeto *Se Inclui*, é um curso de formação de professores, e tem como objetivo sugestões de ações inclusivas dentro das instituições de ensino. É importante a universidade se envolver com projetos dessa natureza, pois é uma das maneiras de comprometer-se com a permanência dos estudantes que possuem algum tipo de deficiência dentro dos ambientes educacionais.

O curso *Se Inclui* traz três sugestões de perguntas para o professor lidar com a diversidade em sala de aula: "Como posso te atender?", "como você aprende?", "como devo te avaliar?". Questões que pressupõem que os estudantes não são todos iguais, o professor precisa ter o conhecimento das necessidades educacionais desses alunos.

Pensar sobre o assunto já é bastante problemático e angustiante. Quando vamos partir para análise da estrutura física da maioria dos colégios da rede pública de ensino, conseguimos

² "A resposta a esta questão destaca o papel peculiar da Filosofia no desenvolvimento da competência geral da fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica" (BRASIL, 2008b, p. 26).

³ Disponível em: < <https://seinclui.ciar.ufg.br/> >. Acesso em: 3 de dezembro de 2017.

ficar mais desmotivados com a possibilidade de um ensino inclusivo. Como o professor vai ter o conhecimento das necessidades educacionais dos estudantes, sendo que há superlotação nas salas, salas de aulas com mais de 35 pessoas? Como um professor da disciplina de filosofia vai atender à essas necessidades, levando em conta essa superlotação, e ainda tendo somente 1 aula por semana em cada série?

Aproveitando da análise que Larrosa⁴ faz da importância da apropriação do texto para nossos fins, espero que isso sirva de instigação para que nós, estudantes do curso de licenciatura em filosofia da Universidade Federal de Goiás – UFG, possamos nos apropriar dos decretos e leis que certificam o ensino inclusivo, para que possamos receber uma educação voltada para a inclusão e que possamos também ofertar uma educação inclusiva no ensino de filosofia, sem nos afastarmos da responsabilidade para com esses estudantes.

Nós, futuros professores, somos responsáveis por uma educação voltada para a conservação. Preservar o passado e introduzir o novo em um mundo velho (ARENDT, 2014, p. 242). Ainda mais em relação ao ensino de filosofia, onde estamos lidando o tempo todo com esse choque entre passado e futuro. Vejo que a inclusão, algo tão recente ao ambiente educacional, só tem a acrescentar às instituições de ensino. É responsabilidade de todos a permanência dessa novidade (a inclusão no ensino de filosofia) em um mundo velho (o ambiente educacional).

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ela fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (ARENDT, 2014, p. 239)

Se continuarmos não pensando sobre a inclusão no ensino de filosofia, estaremos corroborando com a ideia de que não são todos que podem aprender a atividade filosófica, somente alguns estão aptos para lidarem com a natureza reflexiva do ensino de filosofia. E estaríamos nos eximindo dessa responsabilidade para com o/a estudante.

⁴ O § XXX do texto de Larrosa, *Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade*, estabelece relação com a entrega que devemos fazer ao texto durante as (re) leituras, o mergulho que devemos fazer para que possamos compreender o que está escrito e para que podemos pensar a partir do que foi lido. Essa entrega exige que desconectamos de nós mesmos, ao ponto de não sabermos que somos no texto: “Mas para que essa liberdade seja possível, é preciso entregar-se ao texto, deixar-se inquietar por ele, e perder-se nele. A liberdade aqui só é generosidade. Não apropriação do texto para nossos fins, mas desapropriação de nós mesmos, no texto.” (p145).

O ESTÁGIO NA ESCOLA CAMPO

O estágio supervisionado I e II foi desenvolvido no CEPAE – Centro de ensino e pesquisa aplicada à educação e tem em sua ementa três atividades principais:

- Estudo teórico de temas que envolvem o estágio: o ensino de Filosofia no ensino básico, diferentes abordagens da Filosofia como disciplina curricular no ensino médio; seleção de conteúdos; metodologias e recursos no ensino da disciplina;
- Observação, participação e análise crítica sobre o ensino da Filosofia na sala de aula da escola- campo, CEPAE- Centro de ensino e pesquisa aplicada à educação;
- Desenvolvimento do projeto de pesquisa iniciado no Estágio I.

No CEPAE - Centro de ensino e pesquisa aplicada à educação, há uma resolução de inclusão da pessoa com deficiência⁵, que assegura a permanência do estudante com algum “déficit” na instituição de ensino. “O atendimento educacional da Pessoa com Deficiência será ofertado em todas as etapas da Educação Básica aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e transtornos funcionais específicos. (UFG, 2015).

É importante que possamos pensar sobre um ensino para todos nas instituições de ensino, mas é preciso que fiquemos atentos ao considerarmos somente a estrutura física do colégio e a assistência pedagógica que a instituição oferece ao estudante com deficiência. A formação acadêmica do licenciando em filosofia ou de qualquer outra disciplina, deve ser pensada e colocada em foco sim. A universidade precisa se responsabilizar pela formação de professores capacitados para uma educação para todos.

A Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás não oferta a disciplina de LIBRAS (língua brasileira de sinais) para os estudantes do curso de licenciatura⁶, disciplina essa que é obrigatória em todos os cursos de licenciatura⁷. Como pensar em educação inclusiva, sendo que há uma negligência dessa necessidade, por parte dos departamentos dos cursos de licenciatura? Será que essa inclusão é possível?

Como eu destaquei anteriormente, o estágio II se concentra em observações às turmas do ensino médio do CEPAE. Assim, durante o período de observações, não notei a presença de nenhum estudante com deficiência, nem física e nem intelectual. Mesmo a instituição de ensino

⁵ A resolução completa está presente no anexo A.

⁶ Sugestão de fluxo para integralização curricular licenciatura disponível no anexo C.

⁷ Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

admitindo uma política de inclusão - tendo em vista os documentos apresentados⁸ - não havia ninguém usufruindo desse direito ao menos no ensino médio.

Essa ausência é preocupante e ao mesmo tempo aliviadora. O CEPAE é um campo de estágio dos cursos de licenciatura na UFG; lá os estagiários podem articular a sua formação ao campo prático e teórico⁹. Como lidar com a educação inclusiva no ensino de filosofia, sendo que ela é responsabilidade do professor e se não há uma preparação para tanto do curso de licenciatura?

A norma presente no CEPAE permite a existência de todos (os normais e anormais), ao menos é o que consta nos documentos. A educação realmente seria inclusiva. Voltando a discussão da minha pergunta investigativa, “A inclusão no ensino de Filosofia”, me pergunto se a presença de estudantes com necessidades especiais teria, de fato, uma educação inclusiva? Se mais uma vez a inclusão disfarçada de exclusão aconteceria? O CEPAE ofereceria condições para que esses estudantes, os deficientes, consigam ter acesso a uma educação gratuita e de qualidade? Será que todos estariam em conformidade com a norma?

O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais; [...] compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, vigiar e Punir, p.180-181).

EXPERIÊNCIAS EM OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

• CPMG WALDEMAR MUNDIM

Durante o 2º semestre de 2017 pude participar das atividades escolares no CPMG Waldemar Mundim (Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim) como professora substituta da disciplina de *Noções de cidadania*. Por se tratar de um colégio da rede pública estadual, ele deve oferecer vagas aos estudantes com algum tipo de deficiência e garantir que a inclusão¹⁰ seja efetiva. No CPMG WM há uma quantidade bem significativa de alunos com deficiência – física e intelectual –.

Havia uma equipe do AEE (Atendimento Educacional Especializado) no colégio. Assim, pude conversar com uma das professoras responsáveis por esse atendimento. Ela não sabia da

⁸ Anexo A.

⁹ Não quero estabelecer um desmembramento entre os dois, acredito que um não exista sem o outro.

¹⁰ Há uma rede de apoio à inclusão oferecida pela SEDUCE – GO. Não encontrei nenhum documento específico sobre a inclusão na página da SEDUCE – GO, encontrei apenas um local na página que falava sobre educação especial, disponibilizei o que havia lá em anexos B. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/ensino/especial/>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2017.

existência de nenhum documento oficial do colégio (ou qualquer outro) sobre a inclusão e ainda me revelou que os diagnósticos desses estudantes vinham dos próprios professores do AEE, e não de uma equipe médica especializada. Existia uma segregação entre os professores do AEE e os outros professores; o cuidado desses estudantes com deficiência ficava quase que exclusivamente com os profissionais do AEE. O texto do projeto da UFG, *Se Inclui*, afirma que é responsabilidade do professor a educação dos estudantes com necessidades especiais. A equipe do AEE deve dar suporte ao professor e não ocupar o lugar dele.

Para dar suporte ao professor as instituições de ensino devem ter um núcleo de acessibilidade, ou órgão equivalente, com equipe especializada para o atendimento educacional especializado (AEE). Essa equipe não ocupa o lugar do professor. O professor é responsável pelo aprendizado de todos os alunos. A equipe de AEE poderá intervir com o aluno fora ou dentro da sala de aula, dependendo da necessidade, algumas vezes o professor terá em sua sala intérpretes de Libras e profissionais de apoio auxiliando o aluno. É um direito garantido por lei a permanência e atuação desse profissional em sala de aula, o professor não poderá impedir sua permanência. (UFG, *Se Inclui*, 2017, p. 8)

• COLÉGIO ESTADUAL VILLA LOBOS

No Colégio Estadual Villa Lobos, participei do 2º semestre com o PIBID (programa institucional de bolsas de iniciação à docência). Em relação ao CPMG Waldemar Mundim (Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim), o Villa Lobos não havia muitos estudantes com deficiência. O colégio Estadual Villa Lobos possuía duas¹¹ professoras de apoio. Em contraposição ao Waldemar Mundim, o Villa Lobos não havia uma sala específica para o AEE (Atendimento Educacional Especializado) as professoras participavam das aulas de filosofia juntamente com o professor da disciplina, não existia uma separação entre o professor de apoio e o professor da disciplina. Os diagnósticos desses estudantes vinham de um médico especializado.

Em relação a estrutura física, o colégio estadual Villa Lobos, é bem precário. Não há rampas de acesso para cadeirantes. A escola não possui pátio coberto, sequer laboratório de informática, nem laboratório de ciências biológicas. Ela conta com uma biblioteca (com poucos recursos) e um mini auditório.

O espaço físico do colégio não oferece acessibilidade aos estudantes mesmo a educação sendo direito de todos. Ela deve ser oferecida em igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos na instituição de ensino. Avaliando as condições de infraestrutura do Colégio estadual Villa Lobos, ele não oferece acessibilidade arquitetônica à alunos que tiverem mobilidade reduzida.

¹¹ Isso no período vespertino, no qual eu participei durante as atividades do PIBID.

ENSINO DE FILOSOFIA: UM ENSINO PARA TODOS?

O ensino de filosofia no ensino médio é composto por uma série de problemáticas atreladas às estruturas de formação do professor e do estudante. Dentre elas, podemos destacar a dicotomia entre: ser possível ensinar a filosofar ou ensinar Filosofia; se existe uma didática para esse ensino - seja ele voltado ou não à história da Filosofia -; quais metodologias serão utilizadas?; o ensino deve ser voltado para tornar a Filosofia mais atrativa (ou não)?; é possível tornar o ensino de filosofia um ensino PARA TODOS?; as especificidades desse ensino favorecem o aprendizado de um/a deficiente intelectual?

Gostaria de destacar essa última problemática: *as especificidades desse ensino permitem o aprendizado de um/a deficiente intelectual?* Essa pergunta nos leva a tantas outras, isso é evidente. Mas há uma que é essencial: a Filosofia, em específico o seu ensino, está preparada para receber os deficientes, em especial, os deficientes intelectuais? Como pensar o currículo, os conteúdos programáticos, as metodologias de ensino, as atribuições de notas, as avaliações, pensando a partir de um ensino composto por uma heterogeneidade?

Quando pensamos o ensino de filosofia através dessa *heterogeneidade*, podemos considerar esse ensino através das diferenças. Maria Teresa Mantoan (2006) nos diz sobre esse “risco de ser diferente” e a fuga da ideia de que somos todos iguais:

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente (MANTOAN, 2006, p.17).

As aulas de filosofia no ensino médio irão lidar com a heterogeneidade dos estudantes em sala de aula. Essa heterogeneidade deve ser encarada como combustível para pensarmos numa educação para todos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) no XXVI artigo nos diz:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.)¹²

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) houve um aumento no desenvolvimento de políticas públicas educacionais direcionada às pessoas com algum tipo de deficiência. Há alguns documentos nacionais, em especial, *Política Nacional de Educação*

¹² ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 06 de junho de 2010.

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que prezam pela garantia de uma educação para todos e de que as escolas regulares devem acolher e valorizar essa heterogeneidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Assim, podemos pensar na importância do ensino inclusivo nas escolas regulares, antes de começarmos a discutir a problemáticas que envolvem o ensino de filosofia a partir do ensino inclusivo.

INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO

A presença de estudantes com deficiência intelectual em escolas regulares é vista como resultado da luta por inclusão. Mas que inclusão é essa? A ideia de inclusão não pode ser pensada somente através da perspectiva dos deficientes, sejam eles intelectuais, físicos, etc. A inclusão deve ser vislumbrada a partir da ideia de que algo ou alguém, que não pertence aquele local, está sendo inserido em um novo cenário. Como exemplo, podemos pensar na vinda de uma pessoa a uma cidade diferente da que ela pertencia. Essa pessoa está sendo introduzida a um lugar diferente do que ela estava acostumada anteriormente. Ela será participante de uma nova cultura, de uma nova relação com as pessoas que integram aquele local, enfim, com um ambiente novo.

Há uma problemática ao se pensar a inclusão/integração quando há uma determinação entre quem são os normais (sem deficiências) e os anormais (deficientes). Há uma dicotomia entre essas duas categorias de pessoas. Quem possui algum tipo de deficiência é visto somente a partir dessa deficiência, essa pessoa perde a sua individualidade. Não há o/a indivíduo, e sim tão somente características que fazem com que ele/a seja um/a deficiente. Como se houvesse uma passagem desse eu (sujeito) para o/a deficiente. Podemos levar essa problemática para as instituições de ensino. Existem escolas regulares normais e as especiais. Cada uma é responsável por acolher aquele grupo específico. As normais incluem os estudantes normais e as especiais incluem/ integram os anormais.

Inclusão e integração são conceitos distintos e que fazem diferença na acolhida dos deficientes nas instituições de ensino, sejam elas normais ou especiais. A integração pressupõe a adaptação do estudante à escola, ele deve ter as condições necessárias para que seja inserido nesse ambiente escolar. Já a inclusão tem a ideia oposta: a instituição de ensino que deverá se adaptar aos estudantes. Há um reconhecimento das “diferenças” e da heterogeneidade. Pensar a inserção desses estudantes a partir da ideia da inclusão pode nos levar a mais problemas. Esse atendimento pode ter a intenção de normalizar esses estudantes anormais.

A inclusão como ferramenta para normalizar os deficientes intelectuais. A presença desses estudantes nas instituições escolares como meio de normalização, podemos pensar até numa possível tentativa de igualar e deixar no mesmo nível dos estudantes denominados “normais”. Retirar a diferença e fazer (através da educação) com que os estudantes especiais se tornem normais também. Até que ponto isso é inclusão? Ou será apenas tentativa de padronizar os estudantes?

Com qual intuito uma instituição de ensino normal irá se preocupar em incluir/integrar um/a estudante com deficiência, sendo que, o seu ensino é voltado para a preparação da vida profissional daqueles indivíduos? Há uma preocupação com esses corpos/mentes deficientes, já que eles são vistos como não produtivos como um corpo/mente de uma pessoa normal?

Essas questões são alimentos para a discussão levantada nesse projeto de pesquisa. Não tenho a intenção de responder a todas elas; pretendo provocar o diálogo entre o ensino de filosofia, as suas especificidades e a inclusão de deficientes intelectuais nas escolas regulares. O ensino inclusivo é bastante debatido, mas não vejo isso acontecer a partir da Filosofia, assim, espero que essas provocações possam mobilizar mais pensamentos, e que a inclusão não seja vista como algo não atrelado ao ensino de filosofia nas escolas regulares.

As especificidades da filosofia permitem o ensino-aprendizagem de TODOS os estudantes? Pensando o ensino de filosofia a partir dessas políticas de inclusão, é possível considerar esse ensino como inclusivo? Inclusivo em que sentido? As suas especificidades fazem com que haja a presença de estudantes com deficiência intelectual? O ensino de filosofia se efetiva para esses estudantes? Como?

A disciplina de filosofia possui algumas especificidades¹³: a leitura, a escrita, concentração, a paciência. Isso gera vários questionamentos a respeito dessas especificidades:

¹³ “A resposta a esta questão destaca o papel peculiar da Filosofia no desenvolvimento da competência geral da fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica” (BRASIL, 2008b, p. 26).

se a instituição de ensino possui ambientes para que o estudante possa ter um local tranquilo de estudos, se lá possui uma biblioteca, se há profissionais especializados no ensino de filosofia. FERRARI destaca a importância de uma das especificidades da Filosofia, a paciência:

[...]. No ensino da Filosofia (e também das demais disciplinas), a paciência e a lentidão são aliadas que proporcionam oportunidades para o afloramento de questões importantes não previstas. Significa ainda dar o tempo necessário para que o estudante possa acessar suas experiências e refletir sobre elas. (FERRARI, 2011, p. 56)

ESPECIFICIDADES DA FILOSOFIA

Falar em filosofia como disciplina no ensino médio nos faz pensar, tendo em vista o momento em que vivemos¹⁴, não em filosofia, mas em filosofias. Assim, Celso F. Favaretto (1993, p. 97-102) discorre sobre a “atual disseminação da Filosofia - a mobilidade que muda de lugar o seu assunto -, ao mesmo tempo em que indica uma certa perda de vigor no ensino escolar, garante a sua vigência como requisito indispensável para a articulação de teorias e estratégias culturais, políticas, científicas, pedagógicas e artísticas”. Essa mobilização faz com que (re) pensemos estratégias desse filosofar. Para lidarmos com isso é preciso discutir quais são as especificidades da filosofia e o que caracteriza o mínimo necessário da filosofia para que o filosofar aconteça.

As especificidades da filosofia, esse saber mínimo que é necessário, segundo Favaretto (1993, p. 97-102) são: a produção da familiaridade com um modo de linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação, ou seja, elaboração por escrito ou oralmente do que foi apropriado de modo reflexivo e a estruturação dos pensamentos através da escrita e/ou oralidade. Assim, podemos afirmar que essas elaborações (escrita/oral) estão atreladas à leitura.

A escrita e a leitura são os principais elementos da especificidade da filosofia em seu ensino, nesse primeiro momento iremos nos pautar somente na leitura como representante dessa especificidade. Ricardo Nascimento Fabrinni, em seu texto “O sentido formativo da filosofia” traz várias problemáticas que envolvem o ensino de filosofia no ensino médio. Dentre elas, podemos destacar a preocupação do autor no que diz respeito a qual filosofia ensinar e qual a especificidade dessa disciplina no nível médio. Uma das respostas suscitadas por Fabrinni para tentar responder a esses questionamentos é a “leitura filosófica”. Essa leitura seria uma das especificidades, mas ela não se caracteriza somente por estar associada a textos filosóficos. É possível fazer “leituras filosóficas” de textos não filosóficos.

¹⁴ A pluralidade de ideias que são disseminadas com a ajuda das redes sociais e outras mídias tecnológicas.

Em outros termos: o que faz da leitura de um texto uma atividade filosófica não é a natureza disciplinar do texto lido, mas o modo como o leitor lê este texto; ou seja, o essencial dessa atividade está no *modus operandi* do leitor face às diferentes formas de enunciação. (FABRINNI, 2008/2009, p. 03)

A leitura do texto não deve ser uma apropriação daquilo que está escrito, e sim ouvir o que ele tem a nos dizer e perceber os caminhos que ele (o texto) nos indica (o que pensamos quando lemos). Essa abertura que nos é dada durante a leitura deve ser vista como um processo. Primeiro ouvimos o que o texto tem a nos dizer, o período da escuta, como dito anteriormente, esse momento é o da “primeira leitura”, de conhecer o que está desconhecido. Após ouvir o que o texto tem a dizer, há a relação do que foi lido e o que isso provocou em nós, já que, estávamos mergulhados e esse mergulho (leitura) nos proporciona contato com pensamentos provocados pela leitura. Aqui deciframos o que o texto tem a nos dizer, a “segunda leitura”.

Mas para que essa liberdade seja possível, é preciso entregar-se ao texto, deixar-se inquietar por ele, e perder-se nele. A liberdade aqui só é generosidade. Não apropriação do texto para nossos fins, mas desapropriação de nós mesmos, no texto. (LARROSA, 2010, p. 145)

Fabrinni faz um retorno a Kant. A educação moderna se pautou na ideia do esclarecimento (*Aufklärung*): o sujeito deve fazer uso de seu entendimento. É possível pensar sob essa ótica nos dias de hoje? A filosofia como meio para esse esclarecimento? Qual a utilidade da filosofia nos dias de hoje? Exteriorizar esses pensamentos sem uma pretensão de ‘verdade’ seria uma forma do sujeito fazer uso de seu entendimento sem a ‘direção de outrem’.

Para que a filosofia cumpra esse papel de emancipação do sujeito, ela não deve estar vinculada somente à vida acadêmica (graduação e pós-graduação em filosofia) e nem ao ensino de filosofia no ensino médio. Fabrinni propõe que se estenda o seu campo de atuação sem que isso afete as especificidades da filosofia. Não deve haver um espaço ‘exclusivo’ (nos dois sentidos: de privilegiar alguns e o de deixar de fora outros) para a filosofia.

Estendendo o campo de atuação da filosofia, seria possível escapar das amarras da lógica argumentativa nos textos filosóficos. Haveria possibilidades maiores em usar outros gêneros textuais nas escritas filosóficas e essa seria uma saída para a extensão de sua atuação, favorecendo, assim, aqueles que não tiveram contato anteriormente com a filosofia. Essa mudança não estaria ligada somente aos estilos de escrita, mas também à possibilidade de se fazer leituras filosóficas de textos que não são filosóficos.

INTERVENÇÃO NA ESCOLA-CAMPO

Um dos objetivos do estágio III é o planejamento e execução de atividades práticas elaboradas pelos estagiários em conjunto com a escola-campo. A partir desse objetivo do plano de ensino da disciplina (Estágio supervisionado III) e dando continuidade a uma atividade iniciada na disciplina anterior (Estágio supervisionado II)¹⁵ foi possível elaborarmos as atividades de intervenção na escola-campo, o Colégio Estadual Villa Lobos.

A proposta inicial era a de utilizar a foto revelada¹⁶ pelos estagiários em consonância com o que havia por trás do que estava sendo revelado. Houve problematizações a partir da foto, do que estava sendo revelado, dos conteúdos filosóficos que perpassavam a foto e as problematizações levantadas. Assim, cada estagiário se enveredou por um caminho na Filosofia, e construiu o seu plano de intervenção.

A foto anterior foi tirada no terminal de ônibus de Goiânia, o Praça da Bíblia. Nela eu quis revelar a situação cotidiana de quem depende do transporte coletivo da nossa capital. Logo percebi que havia mais que isso na foto. Havia pessoas que carregavam a diferença em si, mas que estavam imersas na ideia da igualdade. A igualdade que havia ali era a de que essa mesma igualdade confluía nas diferenças de cada um. São indivíduos iguais por serem diferentes e por ocuparem um mesmo espaço, o da mobilidade instantânea. Seres únicos, particulares e distintos dos demais.

Não me contentei só com essa foto. Aproveitei uma intervenção da Polícia Militar do estado de Goiás nos terminais de Goiânia e Aparecida de Goiânia, onde o que estava sendo proposto era o fim da violência dentro desses espaços em específico. Com isso, estabeleci um paralelo entre as políticas de segurança do estado, com enfoque na vigilância, e o uso dos meios de transportes públicos.

O controle social e disciplinar - que as políticas de segurança constroem - tem como justificativa a proteção/segurança das pessoas que fazem parte desse todo social. Há uma uniformização das condutas e a negação da individualidade e das diferenças que cada um/a carrega em si. Aquele que foge dessa uniformização é visto como suspeito, ele se torna alvo certo de quem promove a segurança, nesse sentido as políticas de segurança são atraídas pelas diferenças das pessoas, afim de eliminar tais diferenças.

Como (sobre)viver numa sociedade em que a padronização é imposta – de maneira sutil e construída em cima da relação de docilidade-utilidade - para que seja possível haver segurança

¹⁵ Revelando o invisível. O projeto de intervenção completo está presente no anexo D.

¹⁶ As fotos que foram utilizadas durante a intervenção estão presentes no anexo E.

em todos os espaços e, em troca cada um/a abdica de suas diferenças (assumindo posturas/comportamentos que são para que essa segurança seja efetiva)?

Assim, elaborei o plano de intervenção com o seguinte tema: *Revelando o invisível: a vigilância na sociedade disciplinar*. A aula seria dada em alguma turma do 2º ano do ensino médio da escola-campo e com a duração de 45 minutos. A problemática da intervenção foi a seguinte: As políticas de segurança promovidas pelo estado têm mesmo a intenção de proteger/defender TODA a população (negros, brancos, homens, mulheres, gays, trans, indígenas, deficientes, idosos, crianças, pobres, ricos, trabalhadores, moradores de ruas...)?

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

As fotografias guiaram a intervenção. Construí um mural com as fotos e elas foram expostas nesse mural improvisado com papel pardo. A intervenção aconteceu no dia 26 de junho de 2018, na turma do 2º D da escola-campo. O planejamento da metodologia se deu da seguinte forma:

- Exposição das fotos aos estudantes: (5')

(1) Fotos da intervenção da Polícia Militar do estado de Goiás no terminal Praça da Bíblia, marcando acontecimentos que nos mostram a vigilância constante para fins de controle social, com isso, há uma uniformização das condutas e a negação da individualidade e das diferenças que cada um/a carrega em si.

(2) Foto tirada também no terminal Praça da Bíblia de pessoas partilhando um mesmo lugar, o transporte público. Pessoas que carregam a diferença em si.

- Problemática da temática a partir das fotografias e da frase do Foucault (2014, p. 135) que irá acompanhar as fotos, a saber “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.” (10')

• (Re)Leitura do fragmento do texto filosófico do Michel Foucault a partir de um questionário elaborado pela professora. (5')

- Leitura do texto literário-filosófico da Clarice Lispector (Mineirinho). (10')

• Discussão da temática a partir das (re)leituras de recortes de textos filosóficos, fotografias (e texto literário-filosófico), a partir da participação dos estudantes; (10')

- Propor o exercício. (5')

Foi usada imagens de acontecimentos, de fragmentos de textos (filosóficos ou não) e de um conto para provocar a reflexão dos estudantes. As fotos foram expostas aos estudantes e em seguida o texto da Clarice Lispector foi distribuído para eles. Toda a intervenção foi pensada e construída rente as especificidades do ensino de filosofia, a saber a leitura e a escrita, para que os estudantes pudessem interpretar e aplicar os conceitos filosóficos no contexto da sociedade. A leitura do texto *Mineirinho* foi satisfatória, houve a participação dos estudantes durante a leitura. Eles se dividiram e cada um/a leu um trecho.

Acredito que eu poderia ter usado melhor os recursos que organizei para serem utilizados durante a intervenção. Algumas coisas ficaram um pouco deslocadas. Talvez por ter sido num dia “atípico”, pois os estudantes seriam liberados mais cedo, estava acontecendo eleição da direção no colégio e era um dos últimos dias de aula do 1º semestre de 2018. El@s estavam bastante agitados e aéreos, isso me desestabilizou de certa forma. Mesmo considerando a ideia do Fabrinni de que todo/a professor/a tem que “lidar com o imponderável”.

O professor deve desenvolver, assim, uma espécie de “atenção flutuante”, uma visão intersticial, capaz de captar os desvãos – o breve clarão - na aula de cada dia. Nisso o curso se aproxima da escrita, pois do mesmo modo que “se escreve antes de se saber o que há a dizer” – como diz Jean-François Lyotard (1993, p.120) - o professor inicia uma aula sem saber o que nela - ou se “algo” nela - ocorrerá. (FABRINNI, 2008/2009, p. 24)

Como solução para esse “desvio” que ocorreu durante a intervenção, o que devia ter sido proposto aos estudantes era que eles pensassem numa palavra ou frase que pudesse ligar o texto da Clarice Lispector com as imagens, e a partir disso usar o recorte do texto filosófico do Foucault. Talvez isso fizesse com que eles ficassem mais envolvidos com a aula.

A intervenção foi uma maneira de investigar as competências e habilidades dos estudantes com as especificidades (compreender, problematizar e interpretar os textos filosóficos e os não filosóficos de maneira filosófica e estruturar esses pensamentos através da escrita) da disciplina de filosofia. Para o ensino de Filosofia isso é de extrema importância, pois não há como entender seus conceitos e ideias sem a leitura e a escrita. Para ler e escrever é preciso ler e escrever.

Levando em consideração as especificidades da filosofia, a leitura e a escrita, foi elaborado um exercício para os estudantes. A proposta era a criação de um questionário, onde os estudantes formariam grupos de até 5 pessoas, cada um/a participante do grupo seria responsável pela elaboração de uma pergunta, que teria como objetivo relacionar o fragmento do texto filosófico do Michel Foucault (2014, p. 135) com o texto literário-filosófico da Clarice

Lispector (Mineirinho), a luz das discussões suscitadas em sala de aula durante a intervenção. A divisão dos grupos teria que ser de modo que eles pudessem distribuir os questionários para os outros grupos, por exemplo, o grupo B entregaria o seu questionário para o grupo D; o grupo A entregaria para o grupo B e assim sucessivamente.

Depois que os questionários forem respondidos pelos os outros grupos, o grupo responsável pela elaboração do questionário iria corrigir esse questionário. O objetivo do exercício era avaliar as competências e habilidades dos estudantes com as especificidades da disciplina de filosofia – a leitura e a escrita. Visualizar a compreensão, problematização, leitura e interpretação dos textos filosóficos e os não filosóficos de maneira filosófica e a estruturação dos pensamentos dos estudantes através da sua leitura e escrita e da leitura e escrita do colega, por isso a proposta de cada grupo corrigir o questionário respondido pelo o outro grupo. Mas não foi possível realizar o exercício que havia sido preparado. A discussão tomou um outro caminho. Acabei relacionando o fragmento do Foucault, as imagens e o texto da Clarice Lispector com a questão racial, pois surgiram piadinhas racistas durante a intervenção. Achei que lidar somente com essa situação seria mais acessível do que seguir com o que havia planejado.

A intenção de trabalhar com as fotos era a de desvelar o que estava por trás dessa política de segurança que afirma garantir segurança para todos. Esse engajamento em defesa da segurança (e do controle) da população (onde nem todos são contemplados por essa promessa de segurança) vem acompanhado com a incrementação de uma limpeza e higienização social pautadas no *gênero, raça e cor*.

Os homens pretos e pobres, a numerosa parcela da população, que são os alvos dessa organização que tem a finalidade de garantir a segurança para um seguimento menor, homens brancos e ricos. A desigualdade racial persiste até os dias de hoje. O homem negro continua tendo a sua imagem marginalizada e atada as prisões visíveis e invisíveis. Florestan Fernandes (2017, p.68) diz:

O negro continua nos “porões da sociedade” e “emparedado”. Um século depois de sua “emancipação, ele continua coletivamente sem a liberdade de ser, preso aos grilhões invisíveis da tutela do branco e às cadeias visíveis da miséria, da exclusão dissimulada e da desigualdade racial.

Como essa discussão já estava prevista dentro do projeto, preferi dar enfoque somente a ela, para elucidar melhor alguns questionamentos d@s estudantes e mostrar que alguns

posicionamentos que estavam acompanhados de piadinhas racistas fortaleciam essa política de higienização e limpeza social.

INCLUSÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA?

A educação inclusiva surgiu com a proposta de democratização das escolas. O acesso foi universalizado, assim, a quantidade de indivíduos que começou a fazer parte desse processo aumentou. Com essa ampliação veio também a participação/integração/inclusão daqueles que antes não faziam parte desse processo. Essa democratização foi importante, pois ela foi responsável pelo crescimento do número de estudantes que começou a ter acesso ao ensino básico. Na medida em que essa expansão trouxe benefícios, ela trouxe também complicações. A formação dos professores não dá conta de acompanhar à todas as especificidades dos estudantes — tendo em vista a pluralidade linguística, física, social, cultural e econômica desses estudantes — aliar essas demandas com as especificidades das disciplinas.

Considerar uma filosofia acessível nos mobiliza a (re)pensar sua estrutura e suas abordagens atreladas as suas especificidades: leituras, escritas, escutas, pensamentos. Tornar a filosofia acessível significa construir novos caminhos; novas conexões. Tomamos como exemplo o que os filósofos franceses, Deleuze e Guattari construíram. Foram críticos do paradigma arborescente (metáfora botânica que representa a estrutura do conhecimento tradicional) e contestaram a sua “funcionalidade”, criando o sistema rizomático. Deleuze e Guattari criaram novas conexões, novos caminhos para as várias áreas do saber. Assim, penso que a educação inclusiva foi necessária e de grande importância para a democratização do ensino, e para aqueles que, antes dessa democratização, estavam à margem de todo o processo educacional, assim como o paradigma arborescente teve a sua importância para a estruturação do conhecimento. As mudanças devem ser encaradas como inevitáveis, pois a partir de rupturas e (re)construções de paradigmas estabelecidos em várias áreas do saber há de se preparar um terreno para que novos movimentos aconteçam.

A proposta de inclusão no ensino básico na década de 90 construiu um novo cenário para a educação no Brasil, alimentando a ideia de diversidade no meio educacional. Durante toda essa consolidação, as mudanças se tornaram visíveis e com elas novas necessidades também surgiram. A educação inclusiva não tem somente um protagonista - aqueles que necessitam dela - conforme à primeira vista poderia ser interpretado, mas ela é um campo amplo e complexo com vários personagens, cenários, acontecimentos, possibilidades, contextos. Um multiverso.

Entretanto, essa amplitude e complexidade foi invisibilizada. A educação inclusiva se tornou um modelo universal, no sentido de ser único e eficiente para todos, para propiciar a diversidade no ensino, com isso, a sua multiplicidade foi ceifada, em favor de estabelecer um paradigma onde todos pudessem se encaixar nele na tentativa de incluir todas essas pessoas, isso foi bastante positivo, pois essa política fez com que as pessoas com deficiências começassem a ocupar espaços que antes elas não ocupavam. Entendo que essa tentativa foi válida, mas só no início; agora vivemos num outro momento, num outro fluxo, com várias outras necessidades que esse modelo de inclusão não contempla mais.

Nesse primeiro momento, a educação inclusiva se preocupou em integrar e incluir as pessoas com deficiências. Exigências (modelo/padrão) das políticas públicas deveriam ser atendidas nas escolas - e outros espaços públicos - para que esses estudantes tivessem acesso ao ensino básico. Ao meu ver as mudanças mais visíveis são nos espaços físicos das instituições de ensino: rampas de acesso, elevadores, transporte público adaptado, pisos táteis, aviso sonoro nos semáforos. Essas foram algumas das alterações que surgiram, em poucos lugares, mas elas apareceram. Que a acessibilidade física seja mais visibilizada e considerada dentro do modelo da educação inclusiva, é preocupante e problemático, porque afinal o multiverso da acessibilidade não é composto só por pessoas com limitações físicas. Esse é um dos motivos para a minha preocupação com a proposta da educação inclusiva. O modelo que foi construído em cima dessa proposta se mantém fixo, estagnado.

Sandra Corazza, em seu texto, *O que Deleuze quer da Educação?*, nos diz que Deleuze diagnostica que sempre estivemos sob o jugo do *Princípio de Identidade*. Submissos a uma ideia de uno, de um paradigma universal, algo que está entranhado na Filosofia de Representação platônica. Essa identificação com o *Princípio de Identidade* – abandono das diferenças singulares para a formulação dos conceitos – forma ideias unas, padronizadas. Pensar a educação inclusiva através desse princípio pode parecer um tanto quanto controverso, num primeiro contato, pois de alguma maneira estamos lidando com as diferenças, com desvios de padrões. A educação inclusiva tem como objetivo agregar pessoas com algum tipo de deficiência (os diferentes) nas escolas regulares, fazer com que essas pessoas não sejam “apartadas” das outras só por terem algum tipo de deficiência. De maneira ingênua, essa proposta de inserção, acolhimento dos estudantes com deficiências, acaba sendo problemática, pois eles estão sendo integrados num ambiente onde as diferenças não têm espaço. Sob um olhar minucioso, veremos que essas diferenças não estão sendo permitidas, pois elas estão sendo integradas/incluídas num ambiente padronizado (as instituições educacionais) e sendo

transformadas em modelos. Se adequando a todo esse uno. Assim, conforme Sandra Corazza segue-se a tradição do pensamento platônico, as diferenças não têm espaço no ambiente onde elas deveriam ter, de acordo com a ideia da educação inclusiva à luz do Princípio de Identidade. Não há diferenças sendo integradas, há diferenças sendo moldadas ao padrão; há fabricação de cópias de pessoas sem deficiências.

Tal matriz platônica compõe o que Deleuze denomina Imagem Dogmática de Pensamento que integra a Filosofia da Representação, a qual, junto a todas as áreas que operam com o pensamento monocentrado, positiva as Cópias-ícones, como sucedâneos válidos do original, enquanto teme os simulacros (fantasmas), considerados estranhos, primitivos, selvagens, desviados, divergentes e perigosos subversivos das hierarquias estabelecidas — casos perdidos, que Platão detestava e recomendava que fossem jogados nos abismos dos oceanos mais profundos ou abandonados no mais recôndito das florestas —, já que negam tanto o Original quanto as Cópias.¹⁷

A educação inclusiva-Modelo – modelo por se tratar de algo idealista e por fazer com que as ações, dentro desse plano ideal, repitam e se assemelham – reifica um padrão, que é fixo, de maneiras de integrar/incluir os estudantes com deficiências no ambiente escolar. Essa fixação bloqueia novas criações, novas possibilidades, novos movimentos. O ensino para as pessoas com deficiências não é garantido pela inclusão. Elas, no máximo, estão dentro das instituições, mas para adequarem-se a elas, tal como elas já funcionaram – sem qualquer condição para a diferenças.

Durante minha experiência no CPMG (Colégio da Polícia Militar de Goiás) Waldemar Mundim pude perceber que a relação que os professores teciam com os estudantes com deficiências eram de distância e negação. Como o colégio tinha uma equipe do AEE (Atendimento educacional especializado), os estudantes com algum tipo de deficiência ficavam estritamente sob o cuidado dessa equipe, num outro espaço do colégio. Havia uma separação desses estudantes, um isolamento legitimado pelo discurso de que eles poderiam atrapalhar o “rendimento escolar” dos estudantes sem deficiências. Por isso, vejo que há um modelo sendo construído e seguido nas escolas regulares segundo o qual, as diferenças são silenciadas, “apartadas”, negadas e excluídas. Mesmo essas instituições seguindo e aderindo ao propósito de uma educação inclusiva, elas incluem esses estudantes com deficiências de tal maneira que ainda assim ocorra justamente o oposto. Eles são incluídos no espaço físico, mas o ensino fica comprometido; do ensino eles seguem sendo excluídos.

Diante das problemáticas apresentadas, acredito que a educação inclusiva, da maneira como ela é propagada, não contribui para tornar a educação acessível, isso sem levar em conta

¹⁷ CORAZZA, Sandra. O que Deleuze quer da Educação?. In: Revista Educação: Deleuze pensa a Educação, São Paulo, v. I, 2014, p.19.

que cada disciplina possui suas especificidades, assim cada uma deveria se moldar na imagem da educação inclusiva isso reduz as áreas dos conhecimentos à uma única necessidade que é a inclusão das pessoas com deficiências, criando mais problemas do que soluções.

Toda essa discussão/problematização em torno da educação inclusiva me levou para muitas questões, lugares, desafios, contradições. Tais movimentos foram responsáveis por uma tomada de posição diante da temática escolhida, esbarrada, construída esse posicionamento não tenho a intenção de criar soluções, modelos, fixações, mas sim de provocar novos pensamentos sobre o(s) tema(s). Apropriando-me da ideia de Sílvio Gallo, em que ele diz: “É difícil fazer filosofia (pensar o novo) sem retomar o já pensado.” (2017, p.30). Essa amálgama composta por movimentos, rupturas, criações, me motivaram a tentar construir novos pensamentos em torno do que já havia sido criado – a inclusão que não integra.

A educação inclusiva e o ensino de filosofia, ambos, são multiversos, mas não vistos como. O ofuscamento, e às vezes negação, dessa característica não é a questão única desse encontro. Os pontos de (des)encontros entre esses multiversos são inúmeros, dentre eles, podemos evidenciar os seguintes: (I) a limitação de cada um – graças ao ofuscamento das multiversidades – (II) e o esforço em seguir o *Princípio de Identidade*.

Há uma centralidade específica na educação inclusiva, qual seja a preocupação em tornar acessível o ensino de modo geral, mesmo que seja reduzida à acessibilidade física. Contudo, tal inclusão não significa o surgimento de novas outras coisas. Experimentamos, ou melhor, permitimos o múltiplo na escola? A preocupação em tornar suficiente a acessibilidade no ensino, como foi dito antes, mina o surgimento de novas (re)construções. É uma visão viciada. Essa visão estática imobiliza o surgimento do novo, o que não cria espaço para o múltiplo. Permitir a multiplicidade (de pessoas, pensamentos, funcionamentos, conteúdos, metodologias...) num ambiente, onde essas diferenças deveriam ser estimuladas, expandiria as várias possibilidades de se ensinar através das diferenças, além de sair da zona de conforto do uno, sem seguir o *Princípio de Identidade*, abandonaria-se e/ou resignificaria-se os paradigmas existentes. A educação inclusiva, poderia dar assim espaço para uma educação através da multiplicidade, das diferenças singulares? Ela seria uma porta de acesso para que as pessoas com deficiências pudessem realmente ter acesso à educação e ao ensino de filosofia e de outras disciplinas, de maneira que elas não se moldassem ao padrão de ensino existente – ensino apenas para quem tem facilidades e benefícios. Um ensino voltado para a multiplicidade criaria um espaço acessível do conhecimento para todos os estudantes.

Deleuze e Guattari rompem com o paradigma arborescente e criam o sistema rizomático. Pensar sobre a educação inclusiva e preparar o solo para a criação, e propiciar o crescimento de uma educação voltada para a multiplicidade, são movimentos parecidos que irei pensar (ou pelo menos, começar). “Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação.”¹⁸ Minar essas possibilidades (multiplicidades) de encontros, de conexões, imobiliza a construção de uma educação fluída e criativa, ela será enquadrada em modelos fixos e estagnados.

Levar essa discussão para o ensino de filosofia nos proporciona (re)pensar a estrutura em que esse ensino foi construído, nos mobiliza a (re)pensar sobre as metodologias de ensino, os currículos, os processos de ensino-aprendizagem. As especificidades do ensino de filosofia: as (re)escritas, as (re)leituras, as interpretações, as escutas, dão espaço para educação meramente inclusiva ou para uma educação da multiplicidade? Considerar essas especificidades da filosofia em seu ensino contribui com a efetivação do filosofar. Nos aproximamos da ideia de que o ensino de filosofia possui um caráter reflexivo e rico em mobilizações de pensamentos.

Partir desse pressuposto, das especificidades do ensino de filosofia, para se pensar em conexões (ou não) com a educação inclusiva será o ponta pé inicial da nossa caminhada. Como vimos anteriormente, a educação meramente inclusiva tem um caráter limitador, pois cria funcionamentos nos quais as pessoas com deficiências apenas se encaixam no processo de inclusão nas instituições de ensino. Assim, esse mecanismo de inclusão força as disciplinas a se enquadrarem as suas necessidades, as especificidades dessas disciplinas, na maioria das vezes, são ignoradas. No caso da filosofia, posso destacar várias problemáticas em relação a esse desencontro.

A primeira problemática inicial está na formação dos professores de filosofia. Evidencio isso por estar nesse processo de formação, e por perceber nele falhas e lacunas. Não há uma preocupação geral em tornar a filosofia acessível. Essa falta me trouxe perturbações e me levou à discussões que envolvem muitas questões. O silenciamento a respeito me faz pensar se estamos (licenciandos, licenciados, professores universitários, filósofos...) preocupados em criar maneiras de se ensinar filosofia, ou se de alguma maneira não estamos seguindo, reforçando um ensino exclusivista e inacessível. Para quem estamos ensinando filosofia?

A segunda problemática está ligada as metodologias de ensino da filosofia. Para que as aulas aconteçam, elas devem ser preparadas antes; esse preparo pressupõe seleção de

¹⁸ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia 2* (vol. 1). Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011 (Coleção TRANS), p. 21.

conteúdos e de metodologias para que os estudantes aprendam aquilo que está sendo proposto. Vamos nos ater, nesse primeiro momento, às metodologias de ensino. Silvio Gallo traz a ideia de que não temos controle sobre o processo de aprendizagem, e nos alerta a respeito da crença no aprendizado programado: “Pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há métodos para aprender.” (GALLO, 2017, p. 84). Não é nada previsível o processo de ensino-aprendizagem. Nos preocupamos em planejar, mas esse planejamento é passível de alterações e rupturas no decorrer das aulas. Toda aula é um caminho desconhecido, mesmo que estejamos com um mapa. A sala de aula é um ambiente fértil para o surgimento de acontecimentos.

A filosofia é acessível? Pessoas com deficiências conseguem aprender e ter contato com o ensino de filosofia na forma como ela se dá atualmente? Acredito que não. A educação inclusiva não propicia isso não há métodos eficazes que conseguem lidar com o ensino-aprendizagem por parte de alunos com (e sem) deficiências, por isso vejo grande necessidade de que novos caminhos numa educação voltada para a multiplicidade. Vejamos esboços da tentativa de criar novos caminhos para que o ensino de filosofia se torne acessível, à luz de Deleuze e Guattari.

Ao contestarem o paradigma da arborescência, Deleuze e Guattari, criaram o rizoma. O rizoma é um lugar de encontros; não tem começo nem fim, não tem centro e nem periferia, sua estrutura de caminhos/passagens possui desvios e atalhos. “Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza;” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.43). Toda essa estrutura, a rizomática, é regida por seis princípios: princípio de conexão; princípio de heterogeneidade; princípio de multiplicidade; princípio de ruptura assignificante; princípio de cartografia e princípio de decalcomania.

Todos esses princípios possuem sua importância dentro da estrutura. Neste momento, iremos nos apropriar somente do terceiro princípio: o da multiplicidade¹⁹. Segundo Gallo, tal princípio pode ser descrito da maneira a seguir:

O rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade; uma árvore é uma multiplicidade de elementos que pode ser “reduzida” ao ser completo e único árvore. O mesmo não acontece com o rizoma, que não possui uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo.²⁰

¹⁹ Os outros princípios básicos do rizoma (princípio de conexão; princípio de heterogeneidade; princípio de ruptura assignificante; princípio de cartografia e princípio de decalcomania.) não serão tratados aqui por ora.

²⁰ GALLO, Sílvia. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 77.

O ensino de filosofia não deve ser voltado para um público específico, tornando-o exclusivista. O saber filosófico deve se tornar acessível para todos, sem restrições e limitações. O ensino de filosofia também deve ser voltado para as multiplicidades. Multiplicidades que percorrem caminhos diversos, acompanhados pelo saber filosófico, assim, o ensino de filosofia se tornaria acessível. Pensando com Deleuze e Guattari, partindo da ideia de que “as multiplicidades são rizomáticas”, como poderíamos pensar um ensino de filosofia acessível? O que as suas especificidades podem vir a contribuir para que isso seja possível?

Um ensino de filosofia voltado para as multiplicidades teria contribuições de intercessores, encontros (desencontros) entre esse próprio ensino – saber filosófico – e outras áreas do saber, reforçando a ideia de interdisciplinaridade, e com a arte. Essas outras relações entre o saber filosófico (filosofia) e a não-filosofia irão mobilizar pensamentos. Há o cruzamento entre três planos: filosofia (criação de conceitos; a arte (criação de sensações, afetos); e a ciência (criação de conhecimentos, dirá Deleuze: “o conceito ou novas maneiras de pensar, o *percepto* ou novas maneiras de ver e ouvir, o *afecto* ou novas maneiras de sentir é a trindade filosófica, a filosofia como ópera: os três são necessários para produzir o movimento.” (DELEUZE, 1992, p.203).

Essas mobilizações com potencial criador são frutos de atos de violência sobre o pensamento. “Nós só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-lo em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca” (DELEUZE, 2010, p.14). De modo que essa violência que advém de algo de fora...

Os encontros múltiplos entre a filosofia e a não-filosofia (arte, outras disciplinas...) no ensino de filosofia possibilita um terreno comum e amplo para todos. Cada um possui suas “diferenças singulares” poderão partir de vários pontos diversos, mas terão acesso a esse mesmo terreno. Não haverá um modelo a ser seguido, e sim um mesmo lugar. Esse espaço permite a multiplicidade e torna a filosofia acessível, pois não terá um caráter paradigmático aonde necessariamente deverá seguir-se um padrão para que acontecimentos possam dar-se. Haverá construções de ambientes que não sejam homogêneos.

EXECUÇÃO DAS AULAS NA ESCOLA-CAMPO

A disciplina de estágio IV visa orientar e acompanhar o planejamento e a realização das atividades do estágio IV. Um dos seus objetivos é a inserção do estagiário nas aulas de Filosofia da escola-campo. Os planejamentos das aulas dos estagiários foram construídos em consonância à pesquisa desenvolvida durante os quatro estágios.

Por meio do plano de ensino do professor de Filosofia da escola-campo, o CEPAE, nós, os estagiários, pudemos construir nossos planos de aulas. Os conteúdos que foram trabalhados eram referentes ao 4º bimestre do ano letivo, eram: a liberdade; as principais concepções éticas da tradição filosófica: um panorama (1º ano); a ciência e seus métodos (2º ano); as experiências políticas na contemporaneidade (3º ano).

Ao principiarmos essa etapa da atividade proposta (a execução das aulas na escola-campo), partimos das elaborações dos planos de aulas e de orientações acerca do que estava sendo pensado e construído. Cada estagiário pode escolher um dos temas citados acima para a criação de suas aulas. Por questões de afinidade, optei por planejar as minhas aulas em torno do conteúdo do 2º ano: a ciência e seus métodos. O conteúdo tinha dois subtemas: as ciências da natureza e as ciências humanas. Em acordo com o professor Evandson Paiva, foi decidido que ele daria as aulas sobre as ciências da natureza e eu elaboraria as aulas sobre as ciências humanas.

A proposta inicial era a de utilizar a ideia do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) de que o “homem” é uma invenção recente²¹. Tendo como apoio o livro didático utilizado na escola-campo, *Filosofando: introdução à filosofia*, percebi que a ideia não estava presente em seus conteúdos, assim, tive que me enveredar por outros recursos. A princípio seriam apenas duas aulas de 45 minutos cada, mas elas foram ampliadas e fiquei responsável pela realização de quatro aulas de 45 minutos. O que eu havia planejado teve que ser mais explorado e pude recorrer a outros recursos didáticos.

Como o enfoque da minha pesquisa no estágio é a problematização de uma possível “inclusão” no ensino de filosofia, um dos aspectos abordados é a construção de novos cenários dentro das aulas de filosofia, pois percebo que há uma estagnação, uma certa comodidade dentro desse espaço. Experimentamos o múltiplo nas aulas de filosofia? Há uma centralidade no ensino de filosofia: o conteúdo filosófico. Será que as metodologias de ensino adotadas se ocupam, se preocupam em fazer com que esse conhecimento seja acessível à todos os estudantes?

Essa minha “perturbação” fez com que eu construísse as aulas de uma maneira que os conteúdos filosóficos pudessem ser acessíveis à todos. Incorporei vários recursos didáticos nas aulas, mas a intenção não era tornar as aulas atrativas, e sim acessíveis.

²¹ FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, p. 403-4. “O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo.”

Antes de entrar no conteúdo das minhas aulas, fiz uma intervenção durante as aulas do professor Evandson. Selecionei trechos²² do livro *O Homem duplicado* do escritor português José Saramago para ajudar na atividade que seria realizada no dia 19 de novembro de 2018. O objetivo da atividade era que os estudantes pudessem relacionar os fragmentos filosóficos que o livro didático (Filosofando: introdução à Filosofia) trazia com os trechos do livro do Saramago. Os fragmentos do livro didático traziam a ideia de concepção de ciência, segundo Francis Bacon e a problemática que o filósofo francês, Félix Guattari (1930-1992), levanta em torno dessa concepção de ciência. Os trechos selecionados do livro, *O Homem duplicado*, alimentaram a discussão, pois havia um diálogo entre o personagem do livro (Tertuliano Máximo Afonso) e o seu senso comum.

As duas primeiras aulas foram no dia 03 de dezembro de 2018²³. O objetivo principal era de aliar o conteúdo que havia sido discutido (as ciências da natureza) com o conteúdo a ser trabalhado (as ciências humanas). Escolhi um episódio da série de desenho animado “As meninas superpoderosas”. “Crise cruzada” foi o episódio apresentado aos estudantes. De maneira sucinta, a cidade de Townsville passa por complicações após um experimento realizado pelo criador das Meninas Superpoderosas, o professor Utônio. Houve uma transformação no corpo social de todos os habitantes da cidade, pois o professor tenta trocar o corpo da maçã com uma laranja. Tentativa fracassada. Ao cortar as frutas, ele percebe que as mudanças ocorreram só na parte exterior, pois o conteúdo interno ainda permanecia o mesmo. Após uma outra tentativa, o professor Utônio altera todos os corpos dos cidadãos de Townsville. Diante de toda essa alteração, as “Meninas Superpoderosas” agem na esperança de salvar o dia, mas elas não levam em consideração que toda a estrutura social foi modificada. Elas estavam condicionadas agir de uma mesma maneira.

O intuito da aula era problematizar os paradigmas produzidos pelas ciências da natureza em relação ao comportamento dos indivíduos. O episódio utilizado ilustrava bem essa discussão e dava espaço para uma breve introdução ao que iria ser trabalhado nas próximas aulas.

Além do recurso audiovisual apresentei um quadro do pintor belga surrealista, René Magritte. A obra apresentada foi *A condição humana* (1933). Após as discussões em torno das primeiras impressões que eles tiveram com a obra, eu apresentei o texto: “Percepção: uma leitura do mundo” do sociólogo francês, Jean-François Dortier. A atividade proposta se deu a

²² Os trechos estão presentes no anexo F.

²³ O plano está presente no anexo G.

partir da “leitura” que fazemos da realidade, será que ela sofre alterações devido aos paradigmas criados pelas ciências da natureza (e talvez das ciências humanas)?

As duas últimas aulas aconteceram no dia 10 de dezembro de 2018²⁴, dando continuidade ao que já havia sido discutido nas aulas anteriores e construindo um espaço para a reflexão acerca da ideia de homem como uma invenção recente, segundo Foucault. Foi feita uma breve introdução sobre o nascimento das ciências humanas e uma discussão sobre as possíveis relações entre essas duas ideias – o homem como “invenção recente” e o nascimento das ciências humanas.

Dois recortes de textos filosóficos do Foucault²⁵ me auxiliaram na construção das aulas. Além deles recorri ao poema “Especulações em torno da palavra Homem” do poeta Carlos Drummond de Andrade. Aliar os recortes filosóficos com o poema provocou novos movimentos durante as aulas. Assim, o conteúdo proposto pode ser ampliado e teve contribuições de outros saberes, mobilizando pensamentos.

Após a exposição do conteúdo, e da discussão provocada, propus uma atividade (criação de um questionário) aos estudantes. A intenção era que eles pudessem estabelecer relações entre os recortes dos textos filosóficos com o poema. A proposta de exercício foi a criação de um questionário, onde os estudantes elaboraram perguntas, que tiveram como objetivo relacionar os fragmentos dos textos filosóficos do Michel Foucault com o texto literário-filosófico do Carlos Drummond de Andrade (Especulações em torno da palavra Homem), a luz das discussões suscitadas em sala de aula durante a exposição do conteúdo. Os questionários foram distribuídos entre os estudantes, de modo que, cada um/a deles respondessem o questionário de um/a colega. O objetivo desse exercício era avaliar as competências e habilidades dos estudantes com as especificidades da disciplina de filosofia. Visualizar a compreensão, problematização e interpretação dos textos filosóficos e os não filosóficos de maneira filosófica e a estruturação dos pensamentos dos estudantes através da sua escrita e da escrita do colega, por isso a proposta de cada um/a responder ao questionário do/a outro/a. Por falta de tempo não deu para todos responderem aos questionários, mas a maioria da turma conseguiu realizar a atividade.

A proposta de atividade não se deu conforme o planejado, mas vejo que ela foi de extrema importância para os estudantes, pois foi um momento onde eles puderam de alguma maneira “interpretar” o conteúdo à luz dos textos apresentados durante as aulas.

²⁴ O plano de aula está presente no anexo H.

²⁵ Recortes dos livros: *O poder psiquiátrico* e *As palavras e as coisas*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A construção do presente estudo possibilitou um novo olhar para a educação inclusiva. A intenção não foi só a de apontar as problemáticas dessa educação, mas também de mostrar a importância que ela teve para garantir a presença de pessoas com deficiências nas escolas regulares.

Não podemos deixar de lado as relações entre o ensino de filosofia e a educação inclusiva, através disso pudemos perceber, problematizar e a pensar sobre o ensino de filosofia. Será que ele permite o acesso de pessoas com deficiências? O ensino de filosofia é acessível à todos? Essas perguntas foram de grande importância para a construção da pesquisa, elas foram guias na construção desse caminho. Não tive pretensão de responder essas questões, até por que acredito que a pesquisa não acaba por aqui, novos caminhos ainda precisam ser construídos e trilhados para tornarmos de fato o ensino de filosofia acessível à todos os estudantes.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNAMO, Nicola. Dicionário de filosofia. Trad. Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007, pp. 62,717.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia no ensino médio: relato de uma experiência. In: GALLO, S.; KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 112-128.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Brasil. *Estatuto da pessoa com deficiência*: lei nº 13.146/2015. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. Lei n. 11.684/2008. Disponível em: < <http://goo.gl/Cpze4c> > Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras. Brasília, DF, dez 2005.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Filosofia: ensino médio*. CORNELLI; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (coords.), Brasília, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v.14).

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9394/96. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. V. 3 (Conhecimentos de Filosofia – cap. 1). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006, pp. 15-40.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. v. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008b.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2000.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

DELBÓ, Adriana; SCHULZ, Almiro; ALMEIDA, Fábio Ferreira; PALÁCIOS, José Gonzalo Armijos. Dossiê sobre o ensino da filosofia. In: *Revista Inquietude*, v. 1, n.2, 2010. Disponível em: <<http://www.inquietude.org/edicoes/vol-1-n-2>>. Acesso em 02, julho, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia 2* (vol. 1). Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011 (Coleção TRANS).

_____, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____, Gilles. *Proust e os signos*. 2ª ed. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Tradução Peter Pál Perbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015, pp. 259-273.

FABBRINI, Ricardo. O sentido formativo da filosofia. Texto apresentado nos debates realizados pelo Instituto de Estudos Avançados da USP (2008 e 2009). Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/sentidoformativofilosofia.pdf>>. Acesso em 11, junho, 2018.

FAVARETTO, C. F. *Sobre o ensino de filosofia*. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo. v. 19, n. 1, jan.jun. 1993, pp. 97-102.

_____, C. F. *Notas sobre o ensino de filosofia*. In: MUCHAIL, S. T. Filosofia e seu ensino. São Paulo: Educ, 1995, p.77-85.

FERNANDES, Cleudemar Alves; FRANCESCHINI, Bruno. *Discurso, dispositivo de poder e subjetivação do aluno hiperativo*. In: Dispositivos de Poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade. FERNANDES JÚNIOR, Antônio; SOUSA, Kátia Menezes (orgs.). Goiânia: Gráfica UFG, 2014, pp. 87-108.

FERRARI, Sônia Campaner Miguel. Filosofia no ensino médio: reflexões a partir da observação e da prática. In: GOTO, R.; GALLO, S. (orgs.). Da filosofia como disciplina – desafios e perspectivas. São Paulo: Edições Loyola, 2011, pp. 51-66.

FONSECA, Márcio Alves da. Michel Foucault e o Direito. 2ª ed. São Paulo: 2012.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, p. 127.

_____, Michel. *O poder psiquiátrico*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 82.

_____, Michel. Nascimento da Biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos)

_____, Michel. Em defesa da sociedade. Trad. Maria Ermantina Galvão São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____, Michel. Os anormais. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____, Michel. Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: *Filosofia no ensino médio*. GALLO, S.; KOHAN, W. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 174-196.

_____, Sílvia. O problema e o conceito: em torno de um “método regressivo” para o ensino de Filosofia. In: GALLO, Sílvia e GOTO, Roberto (orgs.). *Da Filosofia como disciplina: desafios e perspectivas*. São Paulo: Edições Loyola, 2011, pp. 67- 95.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e máscaras*. Trad. Alfredo Veiga-Neto, 5ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp.139-146.

LYOTARD, J. F. Pequena perspectivação da decadência de alguns combates minoritários a travar. In: GRISONI, D. G. *Políticas da Filosofia*. Lisboa: Moraes, 1983, p.9-21.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-30.

MENEZES, Leandro Alves Martins de. *A Trajetória das Artes de Governar em Michel Foucault*. Goiânia: Editora UFG, 2014. (Coleção Expressão Acadêmica)

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: SOUZA, José Crisóstomo de (org.). *A filosofia entre nós*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005 (Coleção filosofia e ensino; 8), pp. 109-123.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria Socorro L. Planejando o estágio em forma de projetos (3º parte, cap. II0; Estágio: diferentes concepções (1º parte, cap. I). *Estágio e docência*. São Paulo: Ed. Cortez, 2004, p. 217-247; 29-57.

PORTA, Mario Ariel González. As diversas relações possíveis com a filosofia (cap. 1); Os momentos essenciais do “modo filosófico de pensar” (cap. 2); Afinal, o que é filosofia? – primeiros elementos para uma resposta (cap. 3). In: *A filosofia a partir de seus problemas – didática e metodologia do estudo filosófico*. 3º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, pp. 21-50.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. 7. Ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula – teoria e prática para o ensino médio* (capítulo III – Aspectos didático-pedagógicos da docência filosófica). Campinas: Autores Associados, 2009, pp. 67-97.

SANTI, Angela. Estéticas da existência e da educação: imagens, perspectivas, deviações. In: SANTI, A.; MAIA, L.; VITTORIA, P. (orgs.). *Filosofias da educação*. Curitiba, PR: Appris, 2015, pp. 215-240.

TIBURI, Marcia. *Ensino de filosofia e método*. Disponível em:
<<https://revistacult.uol.com.br/home/ensino-de-filosofia/>>. Acesso em 02, julho, 2017.

UFG. Resolução CEPAE nº. 03/2016. Goiânia, 2015. Disponível em:
<[https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Resolu%C3%A7%C3%A3o_03_2016_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_\(2\).pdf](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Resolu%C3%A7%C3%A3o_03_2016_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_(2).pdf)>. Acesso em 02, dezembro, 2017.

_____. *Se Inclui*. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. Disponível em:< <https://seinclui.ciar.ufg.br/>>.
Acesso em: 3 de dezembro de 2017.

ANEXOS

ANEXO A - RESOLUÇÃO CEPAE Nº. 03/2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO CEPAE Nº. 03/2016

Fixa as normas e regulamenta a Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/UFG.

O CONSELHO DIRETOR DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais considerando o art. 205 da Constituição Federal de 1988, a Lei 13.146/2015 e Resolução CONSUNI nº 43/2014, reunido em sessão plenária ordinária realizada no dia 25 de agosto de 2016, RESOLVE:

Art. 1º Aprovar a Resolução 01/2016 que fixa as normas e regulamenta a Inclusão da Pessoa com Deficiência na unidade e dá outras providências, na forma do anexo dessa Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições contrárias.

Goiânia, 25 de agosto de 2016.

Prof. Dr. Alcir Horácio dos Santos

- Diretor-

ANEXO À RESOLUÇÃO – CEPAE Nº 04 / 2015
RESOLUÇÃO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO
CEPAE/UFG

TÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
CAPÍTULO I

Da Natureza e dos fins

Art. 1º A presente Resolução regulamenta e normatiza os procedimentos de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG, em consonância com o art. 58 e §§ 1, 2 e 3 da Lei 9.394/96, Capítulo IV da Lei 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Regimento do CEPAE/UFG e Regimento do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade – SINAce.

- I. O atendimento educacional da Pessoa com Deficiência será ofertado em todas as etapas da Educação Básica aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e transtornos funcionais específicos.
- II. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º O atendimento especializado no CEPAE será articulado pela **Comissão de Educação Inclusiva** com a finalidade de assegurar aos educandos as adaptações, os ajustes e as modificações necessárias razoáveis, de acordo com as necessidades individuais, sem qualquer distinção.

§ 2º Por atendimento especializado se entende a modalidade de educação escolar que apresenta uma proposta pedagógica que assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais articulados para desenvolver a construção do conhecimento escolarizado, em todos os níveis de ensino.

§ 3º O atendimento educacional da Pessoa com Deficiência se insere em todos os níveis de ensino do CEPAE, consistindo na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (1ª e 2ª fases) e, também, Ensino Médio.

§ 4º O atendimento educacional especializado funcionará de acordo com o art. 1º segs do Regimento do CEPAE e tem como instância de supervisão o Órgão Superior Deliberativo - Conselho Diretor do

CEPAE, e, hierarquicamente, a Pró-Reitoria de Graduação da UFG - PROGRAD.

Art. 2º A Comissão de Educação Inclusiva no CEPAE tem por finalidade:

- I. Estimular e acompanhar projetos que tratam do atendimento educacional especializado em todas as etapas da Educação Básica do CEPAE/UFG – a fim de assegurar a escolarização básica ao educando.
- II. Promover ações pedagógicas que orientem o corpo docente, discente, monitores, estagiários e bolsistas que acompanham os estudantes no desempenho escolar.
- III. Acompanhar e avaliar o conjunto de ações educativas inclusivas no âmbito do CEPAE.
- IV. Propor medidas que assegurem o apoio adicional necessário para o bom desempenho escolar de todo aluno que apresente necessidade de atendimento especializado.

TÍTULO II

DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

CAPÍTULO II

DA COMPOSIÇÃO

Art. 3º Integrará a Comissão de Educação Inclusiva:

- I. Diretor do CEPAE ou representante da Direção;
- II. Coordenadores de Curso ou representantes;
- III. Representante do Setor da Psicologia indicado por seus pares;
- IV. Um representante discente dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e/ou transtornos funcionais específicos, indicado pelos pares em eleição convocada pelo GRÊMIO estudantil;
- V. Um representante da Associação de Pais e Mestres (APM) que tenha filho/a com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, indicado pela Diretoria da APM;
- VI. Representante da Biblioteca Seccional do CEPAE (SISBICepae);
- VII. Representante de servidores, docente ou técnico administrativo do CEPAE, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, indicado pelos pares.

VIII. Demais interessados, servidores docentes ou administrativos do CEPAE, aprovados em conselho diretor.

§ 1º A presidência da Comissão será eleita por seus membros.

§ 2º A Comissão se reunirá ordinariamente uma vez ao mês ou quando convocada pela (o) Presidente da Comissão.

§ 3º O Mandato do presidente será de dois anos, permitida uma recondução.

§ 4º A composição da Comissão de Educação Inclusiva será apreciada e homologada pelo Conselho Diretor do CEPAE/UFG a cada dois anos.

TÍTULO III

DOS AGENTES EDUCACIONAIS, DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS E DOS PLANOS DE CURSO

CAPÍTULO III

DOS AGENTES EDUCACIONAIS

Art. 4º A Comissão de Educação Inclusiva incentivará e acompanhará a organização, articulação e adaptação dos conteúdos do Plano de Ensino, concorrendo para a ampliação do alcance dos conteúdos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais.

Parágrafo único. Compete ao agente educacional oferecer serviços educacionais que contribuam para a formação de uma cidadania plena, sem distinções.

CAPÍTULO IV

DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS

Art. 5º À Direção cabe viabilizar recursos que visem à promoção da diversidade pedagógica.

Parágrafo Único – O CEPAE deve se organizar de forma a promover as adaptações, ajustes necessários e adequados a cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

CAPÍTULO V

DOS PLANOS DE ENSINO

Art. 6º Aos Planos de Ensino serão propostos procedimentos de acomodações/adaptações curriculares e avaliação de acordo com as necessidades educacionais dos alunos.

Art. 7º Compete, também, à Comissão de Educação Inclusiva:

- I. Acompanhar e oferecer subsídios às ações didáticas para a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais.
- II. Orientar as estratégias de avaliação escolar desenvolvidas pelos professores do CEPAE.
- III. Promover eventos de formação específica para a comunidade escolar com a finalidade de construir e adotar uma política educacional que respeite as diferenças e promova a educação inclusiva para todos.
- IV. Criar subcomissões e grupos de trabalho necessários à realização das atribuições e competências da Comissão.
- V. Participar do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (SINAce/UFG).

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 8º Os casos omissos serão resolvidos, em primeira instância, pelo Conselho Diretor, e, em segunda instância, pela Pró-Reitoria de Graduação.

Disponível em: <<https://www.cepae.ufg.br/p/9659-regimento-e-resolucoes>>. Acesso em 27 de novembro de 2017.

ANEXO B - Gerência de Ensino Especial

Gerência de Ensino Especial

A Educação Especial é uma das modalidades da Educação Nacional que permeia o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. É oferecida como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar o processo de ensino - aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais necessidades especiais transitórias e/ou permanentes, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Por meio do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), a Gerência de Ensino Especial coordena a ação pedagógica desenvolvida nas salas de aulas comuns junto aos estudantes com necessidades especiais e em atividades no contraturno, nas salas de recursos pedagógicos. Além disso, oferece suporte ao aprendizado na rede estadual a partir de sua Rede de Apoio à Inclusão (Reai), dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) e de quatro núcleos de atendimento aos estudantes, familiares e profissionais da rede pública, a saber:

1 - Rede de Apoio à Inclusão

A Rede de Apoio à Inclusão é formada pela Equipe Multiprofissional (Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Intérpretes e Instrutores), e pelos Professores de Atendimento Educacional Especializado e Apoio à Inclusão.

2 - Centro de Atendimento Educacional Especializado

Os Centros de Atendimento Educacional Especializado contribuem para eliminar barreiras para a efetiva inclusão dos alunos. Nesse atendimento, os profissionais utilizam diversos recursos para ampliar as oportunidades de aprendizado e estimular a criatividade dos estudantes que desenvolvem atividades em cinco áreas:

- Comunicação / códigos
- Desenvolvimento Cognitivo
- Enriquecimento curricular
- Tecnologias assistivas
- Arte

Além desse atendimento, os centros disponibilizam em sua estrutura o Projeto Re-Fazer (destinado aos alunos com autismo), o Projeto ASI (que visa a autonomia, socialização e interação dos estudantes com comprometimento intelectual que precisam de apoio generalizado) e o Projeto FIT (destinado à formação inicial para o trabalho dos alunos com deficiência que se encontram em idade avançada).

3 – Núcleos de atendimento

- Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) - unidade de serviços que oferece subsídios e materiais didáticos pedagógicos ao sistema de ensino, aos alunos com deficiência visual e a suas famílias.
- Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) – realiza a capacitação dos profissionais da educação para o atendimento às pessoas com surdez, dando suporte técnico especializado em Libras e Português para surdos, bem como curso de Libras aos profissionais da educação, familiares dos estudantes e à comunidade em geral.
- Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (Projeto Hoje) - oferece atendimento educacional especializado a crianças, jovens e adultos em situação de internação, em albergues, em reabilitação, com assistência médica diária ou periódica, possibilitando que iniciem ou deem continuidade aos estudos.
- Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAA/S) - tem como objetivo atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com características de altas habilidades/superdotação, favorecendo o aprendizado específico e estimulando as potencialidades criativas com apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias.

Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/ensino/especial/>>. Acesso em 27 de novembro de 2017.

ANEXO C - Sugestão de fluxo para integralização curricular licenciatura

Sugestão de fluxo para integralização curricular licenciatura

Sem	Disciplinas	Unidade Responsável	Pré e/ou co-requisitos	C H S		CHTS	Núcleo de Formação e Natureza	
				TEO	PRA			
1º	Filosofia Antiga I	FCHF	Não se aplica	4h	0	64h	NC	OBR
	Introdução à Lógica	FCHF	Não se aplica	4h	0	64h	NC	OBR
	Filosofia Política	FCHF	Não se aplica	4h	0	64h	NC	OBR
	Ontologia e Metafísica	FCHF	Não se aplica	4h	0	64h	NC	OBR
	Oficina Monográfica I	FCHF	Não se aplica	1h	3h	64h	NC	OBR
2º	Filosofia Medieval I	FCHF	CR: Filosofia Antiga I	4h	0	64h	NC	OBR
	Tópicos de Ontologia e Metafísica	FCHF	PR: Ontologia e Metafísica	4h	0	64h	NC	OBR
	Ética	FCHF	Não se aplica	4h	0	64h	NC	OBR
	NE	FCHF	Variável*	4h	0	64h	NE	OPT
	NL		Variável*				NL	OPT
	Filosofia Moderna I	FCHF	Não se aplica	4h	0	64h	NC	OBR

3º	Teoria do Conhecimento	FCHF	CR: Filosofia Moderna I	4h	0	64h	NC	OBR
	Tópicos de Ética	FCHF	PR: Ética	4h	0	64h	NC	OBR
	Didática e prática como componente curricular em filosofia I	FCHF	Não se aplica	4h	2h	96h	NE	OBR
	Psicologia da Educação I	FE	Não se aplica	4h	0	64h	NE	OBR
4º	Filosofia Contemporânea Analítica	FCHF	Não se aplica	4h	0	64h	NC	OBR
	Tópicos de Teoria do conhecimento	FCHF	PR: Teoria do Conhecimento	4h	0	64h	NC	OBR
	Filosofia Contemporânea Continental	FCHF	Não se aplica	4h	0	64h	NC	OBR
	Didática e prática como componente curricular em filosofia II	FCHF	PR: DPCCF I	4h	2h	96h	NE	OBR
	Psicologia da Educação II	FE	PR: Psicologia da educação I	2h	0	64h	NE	OBR
5º	Filosofia da Linguagem	FCHF	CR: Filosofia Contemporânea Analítica	4h	0	64h	NC	OBR
	Políticas Educacionais no Brasil	FE	Não se aplica	4h	0	64h	NE	OBR
	Didática e prática como componente curricular em filosofia III	FCHF	PR: DPCCF II	2h	2h	64h	NE	OBR
	Estágio I	FCHF	PR: DPCCF II	2h	4h	96h	NE	OBR
	NE	FCHF	Variável*	4h	0	64h	NE	OPT
6º	Didática e prática como componente curricular em filosofia IV	FCHF	PR: DPCCF III	1h	3h	64h	NE	OBR
	Fundamentos filosóficos e sócio-históricos da educação	FCHF	Não se aplica	4h	0	64h	NE	OBR
	Estágio II	FCHF	PR: Estágio I	1h	3h	96h	NE	OBR
	NE	FCHF	Variável*	4h	0	64h	NE	OPT
	NL		Variável*					OPT
7º	Estágio III	FCHF	PR: Estágio II	2h	4h	96h	NE	OBR
	NE	FCHF	Variável*	4h	0	64h	NE	OPT
	NE	FCHF	Variável*	4h	0	64h	NE	OPT
	NE	FCHF	Variável*	4h	0	64h	NE	OPT
	NE	FCHF	Variável*	4h	0	64h	NE	OPT
8º	Estágio IV	FCHF	PR: Estágio III	1h	6h	112h	NE	OBR
	NE		Variável*	4h		64h	NE	OPT
	NE		Variável*	4h		64h	NE	OPT
	NE		Variável*	4h		64h	NE	OPT
	NL		Variável*				NL	OPT
Atividades Complementares						200h		

Variável*: Pré ou co-requisito depende a disciplina optativa escolhida.

Obs.: as 200h de atividades complementares deverão ser realizadas ao longo do curso.

NÚCLEO	CARGA HORÁRIA
Núcleo Comum (NC)	960h
Núcleo Específico (NE)	1616h, sendo 976h de NE Obrigatório e 640h de NE Optativo
Núcleo Livre (NL)	160h

Disponível

em:

<https://www.filosofia.ufg.br/up/107/o/Sugest%C3%A3o_de_FluxoLicenciatura.pdf?1331043246>. Acesso em 03 de dezembro de 2017.

ANEXO D - Revelando o invisível: a vigilância na sociedade disciplinar

Universidade Federal de Goiás Faculdade de Filosofia – FAFIL Escola campo: Colégio Estadual Villa Lobos Estagiári@: Yasmin André	Data: 14 de maio de 2018
Plano de Intervenção	
CURSO: Ensino médio- 3º ano	
CARGA HORÁRIA: 45 min.	
TEMA: <i>Revelando o invisível: a vigilância na sociedade disciplinar</i>	

APRESENTAÇÃO

Segundo Edgardo Castro, “as relações de poder são um conjunto de ações que têm por objeto outras ações possíveis, operam sobre um campo de possibilidades: induzem, separam, facilitam, dificultam, estendem, limitam, impedem.”²⁶ As relações de poder determinam quem é merecedor ou não de ser salvaguardado e quem é o sujeito (ou grupo) que promove a insegurança e a violência para que o estado possa interferir com os dispositivos de segurança. A vigilância tem sido a arma usada para combater essa insegurança e a violência, além de ser um dos mecanismos que possibilitam aos provedores da segurança um maior controle e dominação da população (ou de uma parcela, que é maioria, na sociedade?), além de uniformizar a conduta dess@s sujeit@s. Foucault (2014, p. 135) diz:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas.

Essa vigilância contínua está presente em todos os nossos passos. Somos monitorad@s por câmeras de segurança nas lanchonetes, hospitais, prisões, supermercados, transportes públicos, colégios, universidades, rodoviárias, terminais dos transportes público, nas ruas, prefeituras, igrejas, em nossas casas, condomínios, etc.

Acredito que o uso das câmeras de segurança nos mais variados lugares em que vivemos se assemelha com a figura do *panóptico*. Esse modelo estrutural é um dispositivo

²⁶ CASTRO, 2016, p.327.

de segurança usado para fins de controle social, além de ser uma forma biorreguladora de governar a população (biopolítica). O *panóptico* substitui (ou deveria substituir) o uso da violência física que poderia levar à morte ou não.

A figura do *panóptico* foi projetada pelo filósofo Jeremy Bentham em 1787. Em *Vigiar e punir*, Michel Foucault descreve a forma arquitetural do que seria o *panóptico* segundo Bentham:

[...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. (FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*, 2014, p.194)

O governo age como agente biorregulador, e o controle social passa a ser através das câmeras de segurança, que estão espalhadas por todo o território do estado, a figura do panóptico ainda se faz presente nos dias atuais.

No panoptismo, o indivíduo é vigiado sem o seu consentimento, por mais que ele se sinta seguro com esse modelo de vigilância total na sociedade disciplinar. Isso reforça a ideia de que a segurança dos indivíduos depende de uma vigilância onipresente das câmeras.

Vejo esse engajamento em defesa da segurança (e do controle) da população (onde nem tod@s são contemplad@s por essa promessa de segurança) vem acompanhado com a incrementação de uma limpeza e higienização social pautadas no *gênero, raça e cor*.

Os homens pretos e pobres, a numerosa parcela da população, que são os alvos dessa organização que tem a finalidade de garantir a segurança para um seguimento menor, homens brancos e ricos. A desigualdade racial persiste até os dias de hoje. O homem negro continua tendo a sua imagem marginalizada e atada as prisões visíveis e invisíveis. Florestan Fernandes (2017, p.68) diz:

O negro continua nos “porões da sociedade” e “emparedado”. Um século depois de sua “emancipação, ele continua coletivamente sem a liberdade de ser, preso aos grilhões invisíveis da tutela do branco e às cadeias visíveis da miséria, da exclusão dissimulada e da desigualdade racial.

Com isso, pretendo estabelecer um paralelo entre as políticas de segurança do estado, com enfoque na vigilância, e o uso dos meios de transportes públicos. Os meios de

transportes deveriam ser ágeis, confortáveis e seguros para que houvesse um deslocamento eficiente para @s usuári@s desses veículos. Essas pessoas partilham um mesmo lugar, o transporte público, o lugar da mobilidade instantânea. Pessoas que carregam a diferença em si. A igualdade conflui nas diferenças de cada um, são seres únicos, particulares e distintos dos demais, o que provoca essa semelhança é a diferença que carregam em si. São iguais por serem diferentes e por ocuparem um mesmo espaço, a mobilidade instantânea.

O controle social e disciplinar - que as políticas de segurança constroem - tem como objetivo a proteção/segurança das pessoas que fazem parte desse todo social. Há uma uniformização das condutas e a negação da individualidade e das diferenças que cada um/a carrega em si. Aquel@ que foge dessa uniformização é vist@ como suspeit@, el@ se torna alvo certo de quem promove a segurança, nesse sentido as políticas de segurança são atraídas pelas diferenças das pessoas.

Como (sobre)viver numa sociedade em que a padronização é imposta – de maneira sutil e construída em cima da relação de docilidade-utilidade - para que seja possível haver segurança em todos os espaços e, em troca cada um/a abdica de suas diferenças (assumindo posturas/comportamentos que são para que essa segurança seja efetiva)?

PROBLEMÁTICA

As políticas de segurança promovidas pelo estado têm mesmo a intenção de proteger/defender TODA a população (negr@s, branc@s, homens, mulheres, gays, trans, indígenas, deficientes, idosos, crianças, pobres, ric@s, trabalhadores, moradores de ruas...)?

OBJETIVOS

GERAIS

- Trabalhar a partir das especificidades (leitura, escrita, concentração, pensamento crítico) da disciplina de filosofia, para que @s estudantes possam interpretar e aplicar os conceitos filosóficos no contexto da sociedade;
- Ler (e reler) textos filosóficos e não filosóficos;
- Elaborar (e reelaborar) por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo, de forma a reconstruir os conceitos aprendidos.

ESPECÍFICOS

- Usar imagens de acontecimentos, de fragmentos de textos (filosóficos ou não) e de um conto para provocar a reflexão d@s estudantes da escola campo, a saber o Colégio Estadual Villa Lobos, para que el@s possam se inquietarem com a provocação das imagens – verbais ou não verbais. Causar o estranhamento para que @ estudante saia da sua zona de conforto, como diz Ricardo Fabrinni²⁷

METODOLOGIA

- Exposição das fotos aos estudantes: (5')
- (1) Fotos da intervenção da Polícia Militar do estado de Goiás no terminal Praça da Bíblia, marcando acontecimentos que nos mostram a vigilância constante para fins de controle social, com isso, há uma uniformização das condutas e a negação da individualidade e das diferenças que cada um/a carrega em si.
- (2) Foto tirada também no terminal Praça da Bíblia de pessoas partilhando um mesmo lugar, o transporte público. Pessoas que carregam a diferença em si.
- Problematização da temática a partir das fotografias e da frase do Foucault (2014, p. 135) que irá acompanhar as fotos, a saber, “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.” (10')
- (Re)Leitura do fragmento do texto filosófico do Michel Foucault²⁸ a partir de um questionário elaborado pela professora. (5')
- Leitura do texto literário-filosófico da Clarice Lispector (Mineirinho). (10')
- Discussão da temática a partir das (re)leituras de recortes de textos filosóficos, fotografias (e texto literário-filosófico), a partir da participação d@s estudantes; (10')
- Propor o exercício. (5')

AVALIAÇÃO

²⁷ O professor deve introduzir seu aluno na experiência inaugural do estranhamento, num desenraizamento que o fogue do falatório (do repetir e repassar adiante – mais uma vez – a mesma fala), ativando-lhe a curiosidade pelas possibilidades e ambiguidades dos discursos. (FABRINNI, Ricardo Nascimento. O sentido Formativo da Filosofia).

²⁸ Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas. (FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir, 2014, p. 135)

Avaliação aqui não será tratada apenas como um instrumento fiscalizador de verificação dos conteúdos apresentados aos estudantes, mas também, como uma maneira de investigar as competências e habilidades d@s estudantes com as especificidades (compreender, problematizar e interpretar os textos filosóficos e os não filosóficos de maneira filosófica e estruturar esses pensamentos através da escrita) da disciplina de filosofia. Para o ensino de Filosofia isso é de extrema importância, pois não há como entender seus conceitos e ideias sem a leitura e a escrita. Para ler e escrever é preciso ler e escrever.

EXERCÍCIO

Proponho como exercício a criação de um questionário, onde @s estudantes formarão grupos de até 5 pessoas, cada um/a participante do grupo será responsável pela elaboração de uma pergunta, que terá como objetivo relacionar o fragmento do texto filosófico do Michel Foucault (2014, p. 135) com o texto literário-filosófico da Clarice Lispector (Mineirinho), a luz das discussões suscitadas em sala de aula durante a intervenção. Assim, espero que el@s possam identificar elementos em comum entre o fragmento do texto filosófico e o conto da Clarice Lispector.

A divisão dos grupos tem que ser de modo que eles possam distribuir os questionários para os outros grupos, por exemplo, o grupo B entregará o seu questionário para o grupo D; o grupo A entregará para o grupo B e assim sucessivamente.

Depois que os questionários forem respondidos pelos os outros grupos, o grupo responsável pela elaboração do questionário irá corrigir esse questionário. O objetivo desse exercício é avaliar as competências e habilidades d@s estudantes com as especificidades da disciplina de filosofia. Visualizar a compreensão, problematização e interpretação dos textos filosóficos e os não filosóficos de maneira filosófica e a estruturação dos pensamentos d@s estudantes através da sua escrita e da escrita d@ colega, por isso a proposta de cada grupo corrigir o questionário respondido pelo o outro grupo.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Fotos;
- Quadro / Giz ou canetão/ Apagador;

- Fragmentos de textos filosóficos;
- Texto literário-filosófico;

BIBLIOGRAFIA

BENTHAM, Jeremy. O Panóptico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 327.

FABRINNI, Ricardo Nascimento. O sentido formativo da Filosofia.

FERNANDES, Florestan. Significado do protesto negro. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da Biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos)

_____, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

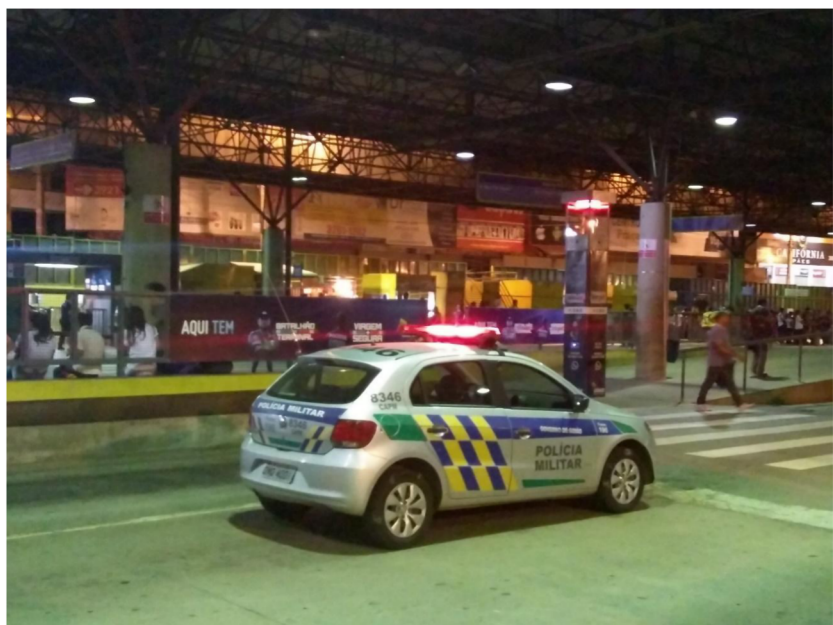
LISPECTOR, Clarice. Mineirinho. In: Todos os contos. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, pp. 386-390.

RODRIGO, Lidia Maria. Aspectos didático-pedagógicos da docência filosófica. In: Filosofia em sala de aula – teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

ANEXO E – Fotos: Revelando o invisível









ANEXO F – Trechos do “Homem Duplicado”, José Saramago

SARAMAGO, José. O homem duplicado. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 32; 58-59; 66-67.

Deixa-o continuar a ser o que foi até agora, um desconhecido, Sim, mas estranho nunca poderá ser, Estranhos somos todos, até nós que aqui estamos, A quem te referes, A ti e a mim, ao teu senso comum e a ti mesmo, raramente nos encontramos para conversar, lá muito de tarde em tarde, e, se quisermos ser sinceros, só poucas vezes valeu a pena, Por minha culpa, Também por culpa minha, estamos obrigados por natureza ou condição a seguir caminhos paralelos, mas a distância que nos separa, ou divide, é tão grande que na maior parte dos casos não nos ouvimos um ao outro, Ouço-te agora, Tratou-se de uma emergência, e as emergências aproximam, O que tiver de ser, será, Conheço essa filosofia, costumam chamar-lhe predestinação, fatalismo, fado, mas o que realmente significa é que farás o eu te der na real gana, como sempre, Significa que farei aquilo que tiver de fazer, nada menos, Há pessoas para quem é o mesmo aquilo que pensaram que teriam de fazer, Ao contrário do que julga o senso comum, as coisas da vontade nunca são simples, o que é simples é a indecisão, a incerteza, a irresolução, Quem tal diria, Não te admires, vamos sempre aprendendo, A minha missão acabou, tu farás o que entenderes, Assim é, Portanto, adeus, até outra ocasião, passa bem, Provavelmente até à próxima emergência, Se conseguir chegar a tempo. (p.32)

[...]

Percebendo que a vigilância consciente tinha esmorecido numa espécie de delíquio, o senso comum, que depois da sua enérgica primeira intervenção havia andado não se sabe por onde, insinuou-se entre dois fragmentos inconclusos daquele vago discorrer e perguntou a Tertuliano Máximo Afonso se ele se sentia feliz com a situação que tinha criado. Devolvido ao sabor amargo de uma cerveja que perdera rapidamente a frescura e à mole e húmida consistência de um fiambre de baixa qualidade espremido entre duas fatias de falso pão, o professor de História respondeu que a felicidade não tinha nada que ver com o que se estava a passar ali, e, quanto à situação, pedia licença para recordar que não fora ele quem a criara. De acordo, não a criaste tu, respondeu o senso comum, mas a maior parte das situações em que nos metemos nunca teriam chegado tão longe se não as tivéssemos ajudado, e tu não me vais negar que ajudaste esta, Tratou-se de pura curiosidade, nada mais, Já discutimos isso, Tens alguma coisa contra a curiosidade, O que eu estou a observar é que a vida, até agora, não te ensinou a compreender que a nossa melhor prenda, nossa do senso comum, tem sido precisamente, e desde sempre, a curiosidade, Em minha opinião, senso comum e curiosidade são incompatíveis, Como te enganas, suspirou o senso comum, Prova-mo, Quem julgas tu que inventou a roda, Não sabemos, Sabemos, sim senhor, a roda foi inventada pelo senso comum, só uma enorme quantidade de senso comum é que teria sido capaz de a inventar, E a bomba atômica, foi também o teu senso comum que a inventou, perguntou Tertuliano Máximo Afonso no tom triunfante de quem acabou de apanhar o adversário descalço, Não, essa não, a bomba atômica inventou-a também um senso, mas esse de comum não tinha nada, O senso comum, perdoa-me que to diga, é conservador, aventuro-me mesmo a

afirmar que é reaccionário, Essas cartas acusatórias sempre chegam, mais cedo ou mais tarde toda a gente as escreve e toda a gente as recebe, Então será certo, se são assim tantos os que têm estado de acordo em escrevê-las e os que não têm outra alternativa que recebê-las, a não ser escrevê-las também, Devias saber que estar de acordo nem sempre significa compartilhar uma razão, o mais de costume é reunirem-se pessoas à sombra de uma opinião como se ela fosse um guarda-chuva. (p. 58-59)

[...]

Se o meu senso comum não andasse distraído com fantasias, fantasmas e sentenças que ninguém lhe pediu, ter-me-ia feito notar logo que a maneira como respondi ao seu generoso impulso tinha sido, mais do que exagerada, disparatada, Não se deixe enganar, o senso comum é demasiado comum para ser realmente senso, no fundo não passa de um capítulo da estatística, e o mais vulgarizado de todos, É interessante o que diz, nunca tinha pensado no velho e sempre aplaudido senso comum como um capítulo da estatística, mas, pensando bem, é isso que ele é, e não outra coisa... (p. 66-67)

ANEXO G – Plano de aula I

Universidade Federal de Goiás Faculdade de Filosofia – FAFIL Escola campo: CEPAE Estagiária: Yasmin André	DATA: 30 de novembro de 2018
Plano de Aula	
CURSO: Ensino médio- 2º ano “A”	
CARGA HORÁRIA: 90 min.	
TEMA: As ciências humanas	

OBJETIVOS
GERAL Apresentar o nascimento das ciências humanas aliada à “invenção recente do homem” na modernidade, a partir de Foucault.
ESPECÍFICOS • Expor a ideia de “homem” como uma invenção recente, isso a partir de Michel Foucault; • Introdução sobre o nascimento das ciências humanas; • Discutir com @s estudantes sobre as possíveis relações entre essas duas ideias – @ “homem” como invenção recente e o nascimento das ciências humanas;

--

CONTEÚDO

- Aparecimento do homem na história do saber ocidental (Foucault);
- O nascimento as ciências humanas, uma breve introdução;

METODOLOGIA

- A aula será expositiva dialogada: abordagem da bibliografia proposta para o tema da aula; (90')
- Exibir o episódio 2 (Crise Cruzada) da 3 temporada de *As meninas Super Poderosas*; (20')
- Problematicar o episódio a partir do que foi visto nas aulas anteriores sobre as ciências da natureza; (15')
- Releitura em conjunto com @s estudantes de fragmentos de textos filosóficos do Francis Bacon e Félix Guattari que está presente no livro didático; (10')
- Introdução à ideia de Michel Foucault sobre o nascimento das ciências humanas; (20')
- Discussão sobre o episódio (Crise Cruzada), os fragmentos filosóficos e a temática da aula, a saber, o nascimento das ciências humanas; (15')
- Propor a atividade aos estudantes em sala de aula: buscar por acontecimentos em nossa realidade que sejam parecidos com a temática do episódio da série. (10')

AValiação

Avaliação aqui não será tratada apenas como um instrumento fiscalizador de verificação dos conteúdos apresentados aos estudantes, mas também, como uma maneira de investigar as competências e habilidades d@s estudantes com as especificidades (compreender, problematizar e interpretar os textos filosóficos e os não filosóficos de maneira filosófica e estruturar esses pensamentos através da escrita) da disciplina de filosofia. Para o ensino de Filosofia isso é de extrema importância, pois não há como entender seus conceitos e ideias sem a leitura e a escrita. Para ler e escrever é preciso ler e escrever.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro negro, ou branco/ Giz ou canetão/ Apagador;
- Fragmentos de textos filosóficos;
- Data Show.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 201-210.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Especulações em torno da palavra homem*. In: A vida passada a limpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma T. Muchail São Paulo: Martins Fontes, p 403-404.

GERALDINI, Janaina Rodrigues. *As ciências humanas na arqueologia de Michel Foucault*. In: Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 123-139, Abril e Outubro de 2007.

Percepção: uma leitura do mundo

Jean-François Dortier

Nossos olhos não são uma simples janela transparente para o mundo. Ver não é somente ser sensível às informações vindas do mundo exterior, mas é também selecioná-las, organizá-las e interpretá-las em função de nossos esquemas mentais. Trata-se de uma percepção que pode ser descrita em três grandes etapas.

Imaginemos a seguinte cena como se ela acontecesse em um laboratório de Psicologia. Um psicólogo pergunta a uma pessoa: “O que você vê sobre a mesa?”.

— Um livro.

— Sim, naturalmente; é um livro. Mas o que você vê de verdade?

— O que você quer dizer com essa pergunta? Eu já disse que vejo um livro, um pequeno livro vermelho com uma capa vermelha.

O psicólogo insiste:

— Qual é realmente a sua percepção? Peço que você a descreva com a maior precisão possível.

— Você quer dizer que isso não é um livro? Então é o quê? Uma armadilha?

A pessoa começa a ficar impaciente.

— Sim, é um livro; não há nenhuma armadilha aqui. O que eu quero é que você me descreva exatamente aquilo que você observa, nem mais nem menos.

Desconfiada, a pessoa entrevistada responde:

— Bem... Daqui de onde eu vejo, a capa parece um paralelogramo vermelho escuro.

Essa cena foi imaginada pelo psicólogo George Miller, um dos pais da psicologia cognitiva, a fim de mostrar como funciona o ato de percepção. Espontaneamente, simplesmente olhando, cremos ver um livro sobre a mesa. Na realidade, o que percebemos é um retângulo vermelho sobre um fundo cinza (a cor da mesa), mas sabemos que se trata de um livro. Assim, damos conta de que uma interpretação dos dados visuais se sobrepõe à percepção; e que no ato da percepção a pura sensação se mistura já com a consciência.

DORTIER, J.-F. La perception, une lecture du monde *Revue des Sciences Humaines*, n.7, p. 22, 2007. (A percepção, uma leitura do mundo. Tradução Juvenal Saviani)



A condição Humana (1933), pintura de René Magritte

ANEXO H – Plano de aula II

Universidade Federal de Goiás Faculdade de Filosofia – FAFIL Escola campo: CEPAE Estagiária: Yasmin André	DATA: 01 de outubro de 2018
Plano de Aula	
CURSO: Ensino médio- 2º ano	
CARGA HORÁRIA: 90 min.	
TEMA: As ciências humanas	

OBJETIVOS
GERAL Apresentar o nascimento das ciências humanas aliada à “invenção recente do homem” na modernidade, a partir de Foucault.
ESPECÍFICOS • Expor a ideia de “homem” como uma invenção recente, isso a partir de Michel Foucault; • Introdução sobre o nascimento das ciências humanas; • Discutir com @s estudantes sobre as possíveis relações entre essas duas ideias – @ “homem” como invenção recente e o nascimento das ciências humanas;

CONTEÚDO
• Aparecimento do homem na história do saber ocidental (Foucault); • O nascimento as ciências humanas, uma breve introdução;

EXERCÍCIO
Proponho como exercício a criação de um questionário, onde @s estudantes irão elaborar perguntas, que terão como objetivo relacionar o fragmento do texto filosófico do Michel Foucault, os fragmentos do texto da Janaina Rodrigues Geraldini com o texto literário-filosófico do Carlos Drummond de Andrade (Especulações em torno da palavra Homem), a

luz das discussões suscitadas em sala de aula durante a intervenção. Assim, espero que el@s possam identificar elementos em comum entre o fragmento do texto filosófico e o poema do Drummond.

Os questionários serão distribuídos entre @s estudantes, de modo que, cada um/a del@s irão responder o questionário de um/a colega. O objetivo desse exercício é avaliar as competências e habilidades d@s estudantes com as especificidades da disciplina de filosofia. Visualizar a compreensão, problematização e interpretação dos textos filosóficos e os não filosóficos de maneira filosófica e a estruturação dos pensamentos d@s estudantes através da sua escrita e da escrita d@ colega, por isso a proposta de cada um/a responder ao questionário do/a outro/a.

METODOLOGIA

- A aula será expositiva dialogada: abordagem da bibliografia proposta para o tema da aula; (90')
- Leitura do poema de Carlos Drummond de Andrade (Especulações em torno da palavra homem); (7')
- Exposição de um cartaz com as seguintes perguntas: "Homem? ", "O homem é invenção do homem? ", "Somos objetos no mundo e que estudam o mundo? ", "Instrumentos de estudo e sujeitos que fazem o estudo? "; (3')
- Problematizar o nascimento das ciências humanas a partir da célebre frase de Michel Foucault: "O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. " (10')
- Leitura em conjunto com @s estudantes de fragmentos de textos filosóficos; (15')
- Discussão sobre os fragmentos filosóficos e a temática da aula, a saber, o nascimento das ciências humanas; (15')
- Propor a atividade aos estudantes: criação de um questionário. (40')

AVALIAÇÃO

Avaliação aqui não será tratada apenas como um instrumento fiscalizador de verificação dos conteúdos apresentados aos estudantes, mas também, como uma maneira de investigar as competências e habilidades d@s estudantes com as especificidades (compreender, problematizar e interpretar os textos filosóficos e os não filosóficos de maneira filosófica e estruturar esses pensamentos através da escrita) da disciplina de filosofia. Para o ensino de Filosofia isso é de extrema importância, pois não há como entender seus conceitos e ideias sem a leitura e a escrita. Para ler e escrever é preciso ler e escrever.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro negro, ou branco/ Giz ou canetão/ Apagador;
- Fragmentos de textos filosóficos;
- Data Show.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 201-210.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Especulações em torno da palavra homem*. In: A vida passada a limpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma T. Muchail São Paulo: Martins Fontes, p 403-404.

GERALDINI, Janaina Rodrigues. *As ciências humanas na arqueologia de Michel Foucault*. In: Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 123-139, Abril e Outubro de 2007.

Especulações em torno da palavra homem [Carlos Drummond de Andrade]

Mas que coisa é homem,
que há sob o nome:
uma geografia?

um ser metafísico?
uma fábula sem
signo que a desmonte?

Como pode o homem
sentir-se a si mesmo,
quando o mundo some?

Como vai o homem
junto de outro homem,
sem perder o nome?

E não perde o nome
e o sal que ele come
nada lhe acrescenta

nem lhe subtrai
da doação do pai?
Como se faz um homem?

Apenas deitar,
copular, à espera
de que do abdômen

brote a flor do homem?
Como se fazer
a si mesmo, antes

de fazer o homem?
Fabricar o pai
e o pai e outro pai

e um pai mais remoto
que o primeiro homem?
Quanto vale o homem?

Menos, mais que o peso?
Hoje mais que ontem?
Vale menos, velho?

Vale menos, morto?
Menos um que outro,
se o valor do homem

é medida de homem?
Como morre o homem,
como começa a?

Sua morte é fome
que a si mesma come?
Morre a cada passo?

Quando dorme, morre?
Quando morre, morre?
A morte do homem

conselha a goma
que ele masca, ponche
que ele sorve, sono

que ele brinca, incerto
de estar perto, longe?
Morre, sonha o homem?

Por que morre o homem?
Campeia outra forma
de existir sem vida?

Fareja outra vida
não já repetida,
em doido horizonte?

Indaga outro homem?
Por que morte e homem
andam de mãos dadas

e são tão engraçadas
as horas do homem?
Mas que coisa é homem?

Tem medo de morte,
mata-se, sem medo?
Ou medo é que o mata

com punhal de prata,
laço de gravata,
pulo sobre a ponte?

Por que vive o homem?
Quem o força a isso,
prisoneiro insonte?

Como vive o homem,
se é certo que vive?
Que oculta na frente?

E por que não conta
seu todo segredo
mesmo em tom esconso?

Por que mente o homem?
mente mente mente
desesperadamente?

Por que não se cala,
se a mentira fala,
em tudo que sente?

Por que chora o homem?
Que choro compensa
o mal de ser homem?

Mas que dor é homem?
Homem como pode
descobrir que dói?

Há alma no homem?
E quem pôs na alma
algo que a destrói?

Como sabe o homem
o que é sua alma
e o que é alma anônima?

Para que serve o homem?
para estrumar flores,
para tecer contos?

Para servir o homem?
Para criar Deus?
Sabe Deus do homem?

E sabe o demônio?
Como quer o homem
ser destino, fonte?

Que milagre é o homem?
Que sonho, que sombra?
Mas existe o homem?

[A vida passada a limpo]

“O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo.”

(Michel Foucault, *As palavras e as coisas*)

“O homem surge na biologia, na economia política e na filologia como invenção recente desses saberes, não estando mais no final de um quadro bem ordenado como o modelo último e perfeito. Ele agora é dado à experiência, e é pensado como um objeto a ser descoberto e desvendado, como um objeto que tem um corpo físico com estrutura e funcionamento que devem ser explorados. A linguagem fará parte dessa busca por entender qual homem é esse, que se constitui também pela fala. Enquanto um ser que trabalha, as condições que circulam nesse espaço serão pensadas como constitutivas dele próprio.

O nascimento das ciências humanas ocorreu no momento cultural em que o homem surgiu no plano do pensamento. É importante pontuar que essa afirmação não significa que o estudo do homem seja privilégio das ciências humanas. Ter o homem como objeto não as distingue dos demais saberes, mas sim a maneira como elas tematizam o homem, ocupando um novo lugar que se situa entre a distância que separa o empírico e o transcendental (MACHADO, 1981). Nas palavras de Foucault (1999, p. 488):

As ciências humanas não são uma análise do que o homem é por natureza; são antes uma análise que se estende entre o que o homem é em sua positividade (ser que vive, trabalha, fala) e o que permite a esse mesmo saber (ou buscar saber) o que é a vida, em que consistem a essência do trabalho e suas leis, e de que modo ele pode falar.

(Janaina Rodrigues Geraldini, *As ciências humanas na arqueologia de Michel Foucault*)