



# Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Kelly Cristina Campones  
(Organizadora)

**Kelly Cristina Campones**  
(Organizadora)

# **Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética; v. 1)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-481-8 DOI 10.22533/at.ed.818191507  1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina.  CDD 371.102
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 42 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas preposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimentamos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
“HANSEI”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA JAPONESA E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
<i>Ana Luísa da Costa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915071</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	
<i>Mauro Sérgio da Silva</i>	
<i>Flávia Dias Coelho da Silva</i>	
<i>Izabella Gonçalves Bocayuva</i>	
<i>Lucas Evangelista Rangel</i>	
<i>Lucas Miranda</i>	
<i>Marcelo Visintini</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915072</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>20</b>
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	
<i>Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915073</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>32</b>
A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> SALGUEIRO	
<i>Gercivania Gomes da Silva</i>	
<i>Carlos Wendel Gomes da Silva</i>	
<i>Sandra Regina da Silva Galvão</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915074</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>38</b>
A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
<i>Katia Fraitag</i>	
<i>Miguel Julio Zadoreski Junior</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915075</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>43</b>
A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DO IAB NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR	
<i>Kátia Maria Abreu da Silva</i>	
<i>Janaene Leandro de Sousa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915076</b>	

<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>50</b>
A FORMULAÇÃO DE TAREFAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA	
<i>Cristina Meyer</i>	
<i>Mariana Maria Rodrigues Aiub</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915077</b>	
<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>61</b>
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Francisca de Lourdes dos Santos Leal</i>	
<i>Vilmar Aires dos Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915078</b>	
<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>73</b>
REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i>	
<i>Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira</i>	
<i>Emilly Ganum Areal</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915079</b>	
<b>CAPÍTULO 10 .....</b>	<b>107</b>
ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150710</b>	
<b>CAPÍTULO 11 .....</b>	<b>118</b>
APONTAMENTOS SOBRE A ATIVIDADE DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL PARA ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
<i>Luciana Silva Rocha Contim</i>	
<i>Luis Antônio Serrão Contim</i>	
<i>João Pedro Carmo Filgueiras</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150711</b>	
<b>CAPÍTULO 12 .....</b>	<b>123</b>
APRENDIZADO, MOTIVAÇÃO E DIVERSÃO: JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR	
<i>Laís Corrêa Lima</i>	
<i>Agatha Santos de Jesus</i>	
<i>Angélica Ferreira Carreiro</i>	
<i>Ingrid da Silva Rola</i>	
<i>Karolainy Teixeira da Conceição</i>	
<i>Maik da Silva de Souza</i>	
<i>Rafaela Nunes Santos</i>	
<i>Yasmim de Oliveira Paula</i>	
<i>Yhasmim Hellen Viana Scandian</i>	
<i>Marina Sousa Manoel Damasceno</i>	
<i>Karina Mancini</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150712</b>	

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>135</b>
AS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI	
<i>Mirtes Gonçalves Honório</i> <i>Teresa Christina Torres Silva Honório</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150713</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>146</b>
AS IMPLICAÇÕES DAS DCN NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFPI	
<i>Josania Lima Portela Carvalhêdo</i> <i>Maria do Socorro Leal Lopes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150714</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>158</b>
CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA	
<i>Fabíola de Fátima Igreja</i> <i>Gilma Gimarães Lisboa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150715</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>171</b>
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM TEXTOS OPINATIVOS	
<i>Rodrigo Leite da Silva</i> <i>Fabiana Meireles de Oliveira</i> <i>João Paulo Buranelli Mantoan</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150716</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>180</b>
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO CSHNB/UFPI?	
<i>Luciana Silva Dias</i> <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150717</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>186</b>
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Emmanuel Paiva de Andrade</i> <i>Jasmin Lemke</i> <i>Neide Lucia de Oliveira Almeida</i> <i>Maria Augusta de Castro Seixas</i> <i>Elisabeth Flavia Roberta Oliveira da Motta</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150718</b>	



<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>198</b>
FILOSOFIA UBUNTU COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E CONSCIÊNCIA AFRO-DIASPÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Isis Natureza Oliveira da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150719</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>203</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO	
<i>José Álbio Moreira de Sales</i>	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150720</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>215</b>
FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<i>Elda Silva do Nascimento Melo</i>	
<i>Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira</i>	
<i>Camila Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Erivania Melo de Moraes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150721</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>234</b>
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Cíntia Fogliatto Kronbauer</i>	
<i>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150722</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>245</b>
MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA	
<i>Vera Maria Luz Spínola</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150723</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>256</b>
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PORTUGUESES DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Fábio Brum</i>	
<i>Ellen Aniszewski</i>	
<i>José Henrique dos Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150724</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>267</b>
NÚCLEOS DE PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES*	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
<i>Andreia Rosa de Avila de Vasconcelos</i>	
<i>Andréa Borges Umpierre</i>	
<i>Francieli Chibiaque</i>	
<i>Otavio Aloisio Maldaner</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150725</b>	

<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>285</b>
O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR	
<i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
<i>Jessé Pinto Campos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150726</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>297</b>
O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO A PARTIR DOS ANAIS DO ENPEC	
<i>Jéssica Cremonini Caprini</i>	
<i>Mariana Donateli Gatti</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150727</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>302</b>
O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150728</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>313</b>
O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA	
<i>Lílian Pereira Guedes</i>	
<i>Jorge Costa do Nascimento</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150729</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>321</b>
OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR	
<i>Lui Nörnberg</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150730</b>	
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>332</b>
OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NA DIDÁTICA E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES	
<i>Joelson de Sousa Morais</i>	
<i>Franç-Lane Sousa Carvalho do Nascimento</i>	
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150731</b>	
<b>CAPÍTULO 32</b> .....	<b>344</b>
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE	
<i>Lourdes Cavalcante Couto de Melo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150732</b>	
<b>CAPÍTULO 33</b> .....	<b>350</b>
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Claudia Martins de Souza</i>	
<i>Rosângela Gasparim</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150733</b>	

<b>CAPÍTULO 34</b> .....	<b>356</b>
PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<i>Nancy Mireya Sierra Ramirez</i>	
<i>Joilson Silva de Sousa</i>	
<i>Ana Cristina de Souza Lima</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150734</b>	
<b>CAPÍTULO 35</b> .....	<b>367</b>
POLÍTICAS, ENSINO DAS CIÊNCIAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
<i>Simone Souza Silva</i>	
<i>Arminda Rachel Botelho Mourão</i>	
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Mateus de Souza Coelho Filho</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150735</b>	
<b>CAPÍTULO 36</b> .....	<b>369</b>
PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO	
<i>Rosenilda Rocha Bueno</i>	
<i>Adelmo Carvalho da Silva</i>	
<i>Oscar Orlando Hoyos Gaviria</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150736</b>	
<b>CAPÍTULO 37</b> .....	<b>380</b>
PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCANDO DE FORMA LUDICA POR MEIO DE ALIMENTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA	
<i>Cristiano de Assis Silva</i>	
<i>Carlos Luis Pereira</i>	
<i>Ângela Maria dos Santos Florentino</i>	
<i>Cristiane de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150737</b>	
<b>CAPÍTULO 38</b> .....	<b>389</b>
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO	
<i>Silvana Soares de Araujo Mesquita</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150738</b>	
<b>CAPÍTULO 39</b> .....	<b>399</b>
PROFESSORES DE DIDÁTICA E SEUS ESTUDANTES: OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO	
<i>Maria Janine Dalpiaz Reschke</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150739</b>	

<b>CAPÍTULO 40</b> .....	<b>410</b>
QUANDO A PRÁTICA SE TORNA COMPONENTE CURRICULAR DOS PPPS DE LETRAS	
<i>Núbio Delanne Ferraz Mafra</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
<i>Marcelo Cristiano Acri</i>	
<i>Beatriz do Prado Ferreira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150740</b>	
<b>CAPÍTULO 41</b> .....	<b>417</b>
SABERES EM INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE EM CONEXÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO	
<i>Rosilda Arruda Ferreira</i>	
<i>Luiza Olívia Lacerda Ramos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150741</b>	
<b>CAPÍTULO 42</b> .....	<b>427</b>
TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE: CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS SURDOS	
<i>Eliana da Silva Neiva Brito</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150742</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>436</b>

## MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA

**Vera Maria Luz Spínola**

Universidade Federal da Bahia – UFBA

**RESUMO:** Nosso objetivo é discutir os saberes da docência tendo como objeto a primeira temporada série televisiva Merlí da Netflix. Cada um dos treze episódios da série tem o nome de um filósofo, cujas ideias irão pautar as ações e diálogos. Primeiramente faz-se uma revisão bibliográfica a partir do pensamento do educador Paulo Freire. Pergunta-se o que é necessário saber para ensinar observando-se como o Professor Merlí faz os alunos aprenderem e se interessarem pela filosofia, nas diversas de situações em que se identificam métodos seguidos pelo docente. Por fim analisam-se elementos selecionados da série, à luz dos conceitos discutidos na revisão bibliográfica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Merli; Saberes; Docência; Série televisiva.

**ABSTRACT:** Our objective is to discuss the teaching knowledges, taking as object the first season of Netflix’s television series Merlí. Each of its thirteen episodes is named after a philosopher, whose ideas will lead the actions and dialogues. At first, we did a bibliographic review based on Professor Paulo Freire’s thought. It is asked what is necessary to know to be able to teach, by observing, under different

situations, the methods followed by Professor Merlí to develop the students’ learning skills and interest in philosophy. At last, we analyse selected elements of the series under the light of the concepts discussed in the bibliographic review.

**KEYWORDS:** Merli; Knowledges; Teaching; TV series.

### 1 | INTRODUÇÃO

Ao trabalhar com a formação de pessoas o professor é sem dúvida um agente de mudanças, um formador de opinião. Isso não quer dizer que tenha uma receita pronta a ser transmitida, pelo contrário, é um ser que está sempre em construção ao favorecer a compreensão mútua e a tolerância. Apesar do senso comum considerar o bom professor aquele que ‘sabe ensinar’, ou ‘transmitir conteúdos’ suas responsabilidades nem sempre são definidas com clareza. Pergunta-se o que é necessário saber para ensinar e que saberes devem ser aprendidos, construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada.

As questões levantadas acerca dos saberes da docência remontam à Antiguidade, mas continuam valendo hoje, sem respostas prontas, em função da dinâmica do ensinar/

aprender e das inúmeras variáveis que influem no processo. Embora dinâmico, não se trata de um processo aleatório, mas construído a partir de um conhecimento articulado. Para Platão, toda opinião verdadeira deveria ser acompanhada de uma explicação e de um pensamento fundamentado. Isto é, o conhecimento verdadeiro, a episteme de natureza científica, seria o oposto da opinião infundada ou irrefletida.

O objetivo do corrente trabalho é discutir os saberes da docência usando como exemplo a primeira temporada da série televisiva *Merlí*, produzida pela TV catalã e disponível na Netflix. Além dessa introdução, considerações finais e referências, o artigo contém dois grandes tópicos: referencial teórico-metodológico e *Merlí*. Faz-se uma revisão bibliográfica acerca dos saberes da docência a partir de textos de autoria do educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire (1921-1995), em Freire (1996); além de outros autores, como Tardif (2002), Lassard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Gauthier (1998) e Pimenta (1999), cujas abordagens acerca do tema foram sistematizadas por Cunha (2016). Utiliza-se a intertextualidade como método de análise. O segundo tópico é focado em *Merlí*, o objeto de estudo. Faz-se uma breve apresentação dos personagens e conteúdo da série cujo protagonista é o professor de filosofia *Merlí*, o qual utiliza métodos não convencionais para fazer os alunos pensarem e se questionarem. Cada um dos treze episódios da série tem o nome de um filósofo, cujas ideias direta ou indiretamente conduzirão as ações e diálogos. Nas considerações finais analisam-se elementos selecionados da série, à luz dos conceitos discutidos no referencial teórico-metodológico, procurando estabelecer uma ponte entre os conceitos teóricos e as experiências de *Merlí* no colégio Angel Guimerá, em Barcelona, região da Catalunha, Espanha.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

### 2.1 Saberes Docentes

Questionando o senso comum de que o professor é o sujeito e o aluno o objeto, o educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire (1921-1997) afirma que um não pode ser objeto do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Freire (1996) elencou os atributos necessários ao docente, no estudo que ficou conhecido como os saberes de Paulo Freire, os quais tentaremos sintetizar a seguir.

Ensinar exige rigorosidade metódica. O primeiro passo é estudar o conhecimento disponível acerca do tema. Não basta, por sua vez, apenas recitar o conteúdo, mas é preciso relacionar a leitura com o que está acontecendo no entorno, acreditar na capacidade de intervir no mundo. Freire (1996) refere-se ao ciclo gnosiológico do processo de aprendizado: ensinar – aprender – pesquisar. Aprende-se o conhecimento já existente, trabalha-se a produção do conhecimento ainda não existente. Na sua visão, docência, discência e pesquisa são indicotomizáveis. Isto é, não se pode falar

em ‘ou um’ ‘ou outro’, mas sim em “um e outro e outro”, pois os três elementos trabalham em conjunto. São indissociáveis.

Freire (1996) coloca a curiosidade como a mola propulsora da busca pelo conhecimento. Refere-se à curiosidade ingênua, aquela que predomina no senso comum, o saber de pura experiência. Contudo, na atividade docente/dicente, é preciso ir além disso. Pesquisar para conhecer o que não conheço. Superar a curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica. Não se trata de uma ruptura com a curiosidade ingênua, que continua sendo um ponto de partida, mas de uma superação pelo aprofundamento, afinal toda pesquisa, toda tese começa com uma pergunta. Em ciência, a pergunta é tudo. Não pode haver boa resposta para uma má pergunta. Portanto formular uma pergunta consistente é o primeiro passo para se fazer uma pesquisa.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ao conhecimento socialmente construído na prática comunitária (FREIRE, 1996). Deve-se aproveitar a diversidade de experiências trazidas pelos alunos, inclusive quanto à moradia e transporte. Exige também estética e ética, sendo esta a parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano. Em qualquer realidade social, há normas, valores e prescrições que devem ser respeitados e também questionados pois não se trata de elementos estáticos e imutáveis. Embora haja normas variáveis em função do tempo, lugar e comunidade, há princípios eternos, a exemplo do respeito ao próximo, da verdade, do comprometimento.

O professor não deve se colocar numa posição de dono da verdade, dizendo que o aluno não deve ler isso ou aquilo (FREIRE, 1996). Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação ou preconceito, embora todos tenham suas convicções. Segundo Freire (1996) pensar certo não é um presente dos deuses, mas um movimento dialético entre o saber e o pensar sobre o fazer. Ensinar exige convicção de que a mudança é possível.

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996). A palavra assunção deriva de assumir. Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições nas quais os educandos em suas relações uns com os outros ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Freire (1996) valoriza as emoções, a sensibilidade, a afetividade, a intuição na relação professor/aluno. Intuir não é adivinhar, mas submeter as intuições à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

Considerando outros autores, além de Paulo Freire, Cunha (2016) faz uma revisão bibliográfica do tema, saberes docentes, revisitando as abordagens de Tardif (2002), Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999).

Cunha (2016) mostra que o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ com diferentes enfoques, diferentes

origens, incluindo o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência. O saber multifacetado dos professores é referido por Tardif e Gauthier (1995, p.11, *apud* CUNHA, 2016) como um saber composto de vários fatores oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. No dia a dia, os professores planejam, seguem o plano didático, selecionam as metodologias que consideram adequadas, elaboram tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e disciplina, além de formularem os instrumentos de avaliação. Assim, para facilitar o estudo, Tardif e Gauthier (1995, p.11, *apud* CUNHA, 2016) propõem uma categorização dos saberes docentes: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência.

Por sua vez, Pimenta (1999) levanta a questão da identidade profissional, mostrando que não se trata de um atributo imutável. A autora entende identidade como um processo de construção do sujeito historicamente situado, construída a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que continuam válidas. Os saberes representam os alicerces dessa construção classificados pela autora como os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (os da formação específica – matemática, história, artes, etc.) e os que viabilizam a ação do ‘ensinar’. Para ela, os saberes da experiência se dividem em experiências dos alunos, adquiridos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho do dia a dia.

Gauthier et al (1998, *apud* CUNHA, 2016) identificam seis categorias de ‘saberes dos professores’: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. Esses saberes formariam uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteceria para atender às demandas específicas de uma situação real. Cunha (2016) por sua vez questiona a abordagem de ‘reservatório’, pois não se pode colocar os conhecimentos em gavetas de um armário. Não basta recorrer ao reservatório em busca de qualquer resposta.

Saviani (1996, p. 147, *apud* CUNHA, 2016) refere-se ao professor como educador, isto é, seu trabalho ultrapassa a sala de aula. Assim identifica cinco categorias de ‘saberes’: o saber atitudinal, o crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o didático-curricular.

Cunha (2016) sintetiza o pensamento dos autores no Quadro I a seguir:



<b>Tardif, Lessard e Lahaye (1991)</b>	<b>Pimenta (1999)</b>	<b>Gauthier et al (1998)</b>	<b>Saviani (1996)</b>
1. saberes da formação profissional 2. saberes das disciplinas 3. saberes curriculares 4. saberes da experiência	1. saberes da experiência 2. saberes do conhecimento 3. saberes pedagógicos	1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes das Ciências da Educação 4. saberes da tradição pedagógica 5. saberes experienciais 6. saberes da ação pedagógica	1. saber atitudinal 2. saber crítico-contextual 3. saber específico 4. saber pedagógico 5. saber didático-curricular

Quadro I – Categorização dos Saberes Docentes ou dos Professores

Fonte: Cunha (2016, p.11) disponível em

<[http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/lpt/A\\_a\\_H/didatica\\_l/aula\\_01/imagens/03/saberes\\_docentes.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lpt/A_a_H/didatica_l/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf)> Acesso em: 5 dez. 2017.

Nota-se que os saberes da experiência estão presentes em três abordagens, com exceção de Saviani (1966). Contudo, há uma diferenciação entre os autores. Para Gauthier et al (1998) os saberes da experiência são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) trata-se de um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão. Para Pimenta (1999), referem-se aos saberes produzidos pelos professores no trabalho do dia a dia, além dos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

Embora a experiência do cotidiano seja essencial na abordagem de Pimenta (1999), a autora chama a atenção de que conhecimento não deve ser confundido com informação, a qual pode ser um ponto de partida, uma matéria prima. O conhecimento, por sua vez, analisa, classifica e contextualiza a informação. Fenômenos que ocorrem sobre determinadas condições com certa frequência podem contribuir para a elaboração de uma teoria que é o conhecimento sistematizado. Ressalta-se que o professor pode contribuir para a teoria a partir da prática docente através do registro sistemático de experiências.

## 2.2 Intertextualidade

Entende-se intertextualidade como a influência de um texto sobre outro que toma como modelo, ou ponto de partida, ou a utilização de uma multiplicidade de textos ou partes de textos pré-existentes de um ou mais autores de que resulta a elaboração de um novo texto literário. No caso de Merlí, trata-se de um texto adaptado para a televisão, que se utiliza tanto da linguagem verbal quanto da não-verbal, imagética. Segundo Hurcheon (1991), a intertextualidade provou ser útil na análise de textos pós-modernos.

Parafraseando Foucault, que por sinal é filósofo-título de um dos episódios da série em análise, Hurcheon (1991) comenta que as fronteiras de um texto nunca

são bem de definidas: por trás do título, das primeiras linhas e do último ponto final, por trás de sua configuração e de sua forma autônoma, ele fica preso num sistema de referências a outros livros, outros textos, outras frases. Ao fazer uso de uma metáfora, Foucault define a intertextualidade como um nó dentro de uma rede. Esse nó pode dialogar com obras escritas, filmes, músicas, trabalho de artes plásticas. Sob a abordagem intertextual, o leitor pode reconhecer vestígios textualizados e perceber aquilo que foi feito a esses vestígios. Merlí vai dialogar com obras de diferentes filósofos, das quais se reconhecem os vestígios.

### 3 | MERLÍ

#### 3.1 Apresentação da série

Merlí é uma série da Netflix sobre um professor de filosofia homônimo, que utiliza métodos não tradicionais para fazer os alunos se questionarem e pensarem, agradando e desagradando alunos, professores e famílias. Cada um dos treze episódios da primeira temporada da série tem o nome de um filósofo, cujas ideias diretamente ou indiretamente irão pautar as ações e diálogos.

Na apresentação da série aparecem figuras icônicas, uma mosca e uma coruja. Pode-se inferir que sublevações já estejam prefixadas. Se a mosca é abjeta, invasiva e perturbadora, a coruja é o símbolo da sabedoria, que também pode incomodar quando ameaça desestabilizar o status quo de uma classe privilegiada e comodamente resistente às mudanças. Já que enxerga no escuro, a ave noturna percebe claramente o invisível ao senso comum, daí seu simbolismo com a sabedoria. Ainda na apresentação, num átimo de tempo, aparecem os vocábulos materialismo/idealismo. A senha nos foi dada: sabe-se de antemão que a peleja do obstinado mestre não será fácil, nem com os educandos nem com a equipe da instituição de ensino.

A história se passa em Barcelona e começa quando Merlí é despejado do apartamento onde vivia por não pagar o aluguel, ao mesmo tempo em que sua ex-mulher se muda para a Itália e deixa o filho adolescente Bruno e um cachorro sob seus cuidados. Os dois vão morar com a mãe de Merlí, Carmina, atriz de teatro. Merlí consegue um novo emprego como professor de filosofia do colégio Angel Guimerá justamente na classe em que estuda o filho, que passará a ser também seu aluno. Sua chegada provoca certo estranhamento ao corpo docente, pois seus métodos de ensino são transgressores e algumas vezes eticamente questionáveis. Observa-se também que nome do colégio *Angel* pode ter sido escolhido por ironia, sendo o oposto do demônio.

Os personagens são estereótipos e de certa forma verdades exageradas e até caricaturais, o que é comum em novelas e séries, que dispõem de um curto espaço de

tempo para representar a realidade: o diretor, controlador; o professor convencional que vira inimigo de Merlí; o gordo, generoso; a professora jovem, seduzida pelo maduro e irresistível professor de filosofia. Dentre os alunos, encontram-se a aluna rebelde, o aluno sedutor, o gay enrustido, o CDF, e até o aluno que está de licença e sofre agorafobia em consequência do *bullying*. Vale lembrar que agorafobia é um medo mórbido de se achar sozinho em grandes espaços abertos ou de atravessar lugares públicos. Nas famílias também vamos encontrar arquétipos, o pai, advogado, excessivamente autoritário; a mãe divorciada, protetora e ao mesmo tempo dominada pelo filho, a qual também se deixa seduzir por Merlí; o pai sem uma atividade profissional regular, biscateiro, irresponsável, explorador do filho. À medida que a série se desenrola, os personagens vão crescendo e se afastando um pouco dos perfis estereotipados.

### 3.2 Os saberes de Merlí

Dentre os saberes de Merlí naturalmente está o saber específico, pois para ter sido admitido como professor de filosofia ele deve ter apresentado pelo menos um diploma. Nada se sabe acerca da trajetória acadêmica pregressa de Merlí. Está implícito e depois evidente que conhece bem a essência das ideias de diferentes pensadores. O importante no enredo, todavia, não é o quanto conhece, ou o quanto leu os filósofos, mas como interage com os alunos a partir de suas ideias.

Merlí não oferece um modelo pronto, mas começa perguntando aos alunos para que serve a filosofia. Repete as perguntas que já fazem parte do senso comum: quem somos, de onde vimos e para onde vamos. Sua intenção é que os alunos reflitam sobre as contradições a que são expostos no dia a dia. Pede que todos o sigam em um passeio pelas instalações da escola quando introduz o conceito de peripatéticos. Assim eram chamados os discípulos de Aristóteles em razão do hábito do filósofo ensinar ao ar livre, caminhando enquanto lia e dava preleções sob os portais cobertos do Liceu, conhecidos como *perípatoi*, ou sob as árvores. Os alunos de Merlí são convidados a filosofar enquanto caminham. Um deles, Pol, pergunta se todo mundo está capacitado a praticar a filosofia, já que a filosofia põe em dúvida o que já se sabe. E com esses questionamentos a turma vai construindo e desconstruindo conhecimento. Em uma ocasião Merlí, parafraseando Aristóteles, diz que o melhor saber é aquele que não serve para nada.

Em casa, Bruno, filho de Merlí pergunta o significado de ‘peripatéticos’. Ao que o pai responde: ‘wikipedia’, como um primeiro passo para estimular a pesquisa.

As atividades propostas por Merlí abordam temas universais dentro da realidade em que vivem. Pede que cada um escreva sobre o que considera felicidade. Em outro momento propõe que escrevam um texto respondendo à pergunta ‘Se Aristóteles fosse vivo, teria um perfil no Facebook?’.

Quando o tema é Machiavel, Merlí discute a máxima de que os fins justificam os

meios. Na concepção maquiavélica, quando o governo se sente acima de tudo, pode recorrer à crueldade e à fraude quando necessário, para manter o poder. O próprio Merli parece seguidor de Machiavel quando quer chegar a um fim. Rouba a prova do diabólico professor de catalão para ajudar os alunos Pol e Bruno. Trapaceia em um sorteio para promover o encontro entre Mônica, a aluna bela e sensata e o colega tímido, Joan. Seduz uma professora que gosta de cães para se livrar do cachorro deixado pela ex-mulher, e nem sempre fala a verdade. Tudo isso com uma intenção, por uma causa.

No episódio Sócrates, Merlí começa explicando como o filósofo passou a ser perseguido por influenciar jovens a questionarem ideias concebidas e descobrirem raízes de um pensamento social cheio de preconceitos. Explica o conceito de maiêutica, que consiste na multiplicação de perguntas, induzindo o interlocutor na descoberta de suas próprias verdades e na conceituação geral de um objeto. Coloca Tania (gorda) e Bruno (gay) como antíteses de um mesmo problema: a aceitação. Bruno é enrustido, não consegue ‘sair do armário’, não quer ser rotulado de gay. Tânia, agindo de forma contrária à do colega, não quer ninguém se desculpendo por tê-la chamado de gorda.

Apesar de fazer balé e demonstrar sensibilidade, Bruno é um gay não assumido, que tem uma avó atriz e um pai professor de filosofia. Sempre conviveu com liberdade e tolerância familiar, mas se esconde numa capa de hetero-normatividade por insegurança e vaidade. Além disso, tem seus preconceitos. Não suporta o professor obeso, a quem agride, escarneia. Chega a levar um mialheiro em forma de porquinho para a sala de aula.

Merlí faz tudo para mostrar que aceita a homossexualidade do filho. Entrega-lha o texto “O Banquete”, atribuído a Platão, que é constituído de uma série de discursos sobre a natureza e as qualidades do amor, inclusive do amor homo-afetivo que era comum na Grécia. Por sua vez, no episódio sobre Foucault, Merlí discute o culto da normalidade. Foucault questionava padrão de normalidade ao mostrar que o poder ordena, classifica, controla o que é correto a cada momento. Quem sai da norma é um ridículo, estranho. Merlí pergunta: ‘quem se atreve a perguntar uma estranheza, pessoal?... As pessoas escondem suas facetas peripatéticas’. Mas nada disso estimula Bruno a se assumir.

No episódio sobre o pensador francês Guy Debord (1931-1994) o ex-namorado da recém-chegada aluna Mônica envia para o whatsapp de um de seus atuais colegas, um vídeo dela se despindo, o qual é logo retransmitido aos demais alunos. Ela é alvo de gozação e sofre *bullying*. Nesse ambiente, se um indivíduo criticar o comportamento do outro, pode haver um efeito manada, isto é, todos seguem quem criticou. É uma falácia se esperar que um grupo de jovens avançados aceitem a diversidade. Todos controlam a vida de cada um. Assim o grupo também cai num padrão de normalidade própria daquele grupo.

Vale lembrar que os textos de Guy Debord foram alguns dos catalisadores

das manifestações de Maio de 68 na França, quando se questionaram os valores burgueses. Ele é autor do livro *A Sociedade do Espetáculo*. O ponto central de sua teoria é que a alienação é mais do que uma descrição de emoções ou um aspecto psicológico individual. É a consequência do modo capitalista de organização social que assume novas formas e conteúdos em seu processo de separação e reificação da vida humana. Para ele, o espetáculo é uma forma de dominação da burguesia. Tudo pode virar uma mercadoria, inclusive as intimidades de um casal. Ao introduzir o pensamento de Debord, o professor mostra que não há privacidade nas redes sociais.

Merlí refere-se a Guy Debord lembrando que segundo ele o homem se converte num expectador de si mesmo quando se vê refletido na tela, mas se converte também num ser passivo, incapaz de tomar decisões, incapaz de viver sua própria vida. 'Em lugar de viver as coisas, consumimos ilusões. Em vez de ficar na intimidade com uma garota, preferimos vê-la despir-se num vídeo sem o consentimento dela'. Depois de uma discussão em sala de aula, primeiramente as alunas e depois os alunos começam a tirar a roupa. Tudo termina em brincadeira. A nudez se torna banal e Mônica se sente melhor.

Os pensamentos filosóficos não contribuem necessariamente para o desenvolvimento dos personagens. Não se trata de elucidar mentes para tornar todos bons. O fato de Merlí saber lidar com as idiosincrasias dos alunos e professores de forma não tradicional, contudo, não faz dele um herói. Tem muitos defeitos, a começar pela sua tendência a rejeitar regras e diretrizes e parecer o dono da verdade. Mas seu chefe e seu filho levam-no à realidade necessária, mostrando-lhe seu egocentrismo. Se por um lado defende uma certa anarquia às custas de uma imensa auto-importância, por outro desrespeita e desafia os mais próximos. É sedutor com as mulheres, dá boas cantadas, mas não se envolve afetivamente com nenhuma. Cativa a parceira até conquistá-la. Ao atingir esse ponto, seu interesse começa a arrefecer. Daí alguns críticos se referirem ao machismo que permeia a série.

Poderíamos discutir cada episódio mostrando como o pensamento do filósofo-tema vai conduzindo o comportamento dos personagens, mas isso ultrapassaria o escopo e os limites do corrente trabalho.

A filosofia incita o raciocínio e ao pensar se investiga o sentir. No desfecho, o grupo de jovens pensantes descobre a tolerância. Quando a turma recebe o aluno agrofóbico de volta está implícita a mensagem: pensamos, investigamos o que sentimos e agora compreendemos você.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pano de fundo filosófico é, na maioria das vezes uma metáfora sobre como os jovens lidam com a própria vida e como se relacionam com o mundo. Ao observarmos o comportamento de Merlí à luz do pensamento de Paulo Freire, lembrando que

Freire foi também um filósofo, identificamos o ciclo gnosiológico do processo de aprendizado: ensinar – aprender – pesquisar. Merlí expõe a essência do pensamento de diferentes autores e instiga os alunos a produzirem novo conhecimento. A partir de ideias que já foram incorporadas ao senso comum, formula novas questões e os motiva a fazer perguntas. Isto é, pratica-se a maiêutica, quando o interlocutor vai se perguntando e descobrindo as próprias verdades. Freire (1996) já dizia que não basta recitar o conteúdo, mas questionar.

Freire (1996) observa que ensinar exige estética e ética. Nem sempre o comportamento de Merlí respeita as normas. Propositalmente sua transgressão atinge o máximo no episódio intitulado Maquiavel. As idéias do pensador italiano são debatidas com os alunos e as atitudes transgressoras do protagonista não deixam de ser uma amostra do maquiavelismo. É anti-ético um professor roubar uma prova do colega para favorecer um aluno, mas Merlí quer proteger Pol que está sendo perseguido pelo professor de catalão. Nesse episódio, os fins justificam os meios.

Freire (1996) critica a postura do professor dono da verdade. Muitas vezes, tem-se a sensação de que Merlí se coloca como dono da verdade. Por sua vez, estimula a assunção e a identidade cultural defendida por Freire, isto é, repudia o culto da normalidade e aceita os desvios do padrão considerado normal. Merlí também valoriza as emoções e a afetividade, embora seja durão quando necessário.

Tardif e Gauthier (1995) identificam os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Em Merlí, encontram-se sobretudo os saberes da experiência construída com os alunos e não aquela em que o professor diz que aprendeu daquele jeito, portanto deve ser assim.

Pimenta (1999) levanta a questão da identidade profissional como algo mutável em constante revisão e construção. Merlí é capaz mudar de atitude em determinadas circunstâncias, quando vê que exagerou. Instiga os alunos a fazerem um boicote à campanha de coleta de alimentos porque quer mostrar que a caridade por si só não resolve os problemas sociais. Depois volta atrás e suspende o boicote. Isso ocorre no episódio sobre David Hume, o qual estimulava o empirismo e acreditava no sentimento de benevolência do homem. Para esse filósofo as impressões seriam as causas das ideias e não o contrário.

Saviani (1996) refere-se ao professor como educador. Para uns Merlí pode ser um educador, para alguns pais e professores, um deseducador. Seu trabalho ultrapassava a sala de aula.

Ao observar Merlí com o olhar do Quadro I em que Cunha (2016) sintetiza os saberes docentes a partir dos diferentes autores referenciados, fica difícil identificar com clareza alguns saberes de Merlí, a exemplo dos saberes curriculares, dos saberes disciplinares, já que nada se sabe de sua vida acadêmica passada. Pelo desempenho em sala de aula, deduz-se que o professor detém o conhecimento específico. Quanto aos saberes da experiência, referidos pelos autores Gauthier et al (1998), Tardif,

Lessard e Lahaye (1991), e Pimenta (1999), a concepção de Pimenta (1999) é a que mais se aproxima do protagonista da série, isto é, os saberes produzidos pelos professores no trabalho do dia a dia, além daqueles que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

Na primeira temporada da série fica evidente a intertextualidade dos enredos de cada episódio com a obra do respectivo filósofo-título.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Aliana Anghinoni et al. **Os saberes profissionais dos professores na Perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes**. IX APED SUL. Seminário em Educação na Região Sul. 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>> Acesso em: 11 jan. 2018

CUNHA, Emanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. 2016. Disponível em <[http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/didatica\\_/aula\\_01/imagens/03/saberes\\_docentes.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf)> Acesso em: 28 fev. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

HURCHEON, Linda. A Intertextualidade, A Paródia e os Discursos da História. In \_\_\_\_\_. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Cap. 8. Tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991, p. 163-182.

LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233. Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod\\_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf)> Acesso em: 11 jan. 2018

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Kelly Cristina Campones** - Mestre em Educação ( 2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-481-8

