

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Américo Junior Nunes da Silva

Ivanete dos Santos de Souza

Ismael Santos Lira

(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Vol 3

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Américo Junior Nunes da Silva

Ivanete dos Santos de Souza

Ismael Santos Lira

(Organizadores)

**Atena**
Editora
Ano 2022

Vol 3

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kápio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
 Ilvanete dos Santos de Souza
 Ismael Santos Lira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 3 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Ismael Santos Lira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-65-258-0712-6
 DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.126222511>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lira, Ismael Santos (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Temos alguns pilares que inspiram a organização deste livro: o reconhecimento da educação enquanto fenômeno social, as perspectivas que permeiam o processo educacional, harmonizando com o reconhecimento de tendências que forjam a educação como um campo de pesquisa multidisciplinar em contínua e necessária evolução.

Pensarmos a educação enquanto fenômeno social nos conduz a considerar como não triviais o contexto cultural e tudo que dele decorre: os hábitos compartilhados socialmente, os valores morais que identificam uma coletividade específica, as crenças que a mantém coesa. Durkheim (1985), já no início da constituição da Sociologia como disciplina acadêmica, chamava atenção para o fato social como aquilo que perpassa pelos modos de pensar, agir e sentir; que reverberam sobre os indivíduos, exercendo uma “força” sobre as adaptações as regras socialmente estabelecidas. A educação, por exemplo, é um fato social, pois durante todo esse processo os indivíduos vão se desenvolvendo enquanto sujeitos e preparando-se para a vida em sociedade.

Nesse novo século, temos como tendências (não apenas essas), para as práticas pedagógicas, o uso cada vez mais acentuado das tecnologias digitais da comunicação e informação, como a cultura maker, a gamificação e a realidade virtual, destaque para atividades escolares que busquem, de fato, o protagonismo dos estudantes como, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas. Essas tendências estão sendo implementadas, mesmo que timidamente, em algumas instituições de educação ao redor do mundo.

Nesse cenário, viu-se ainda com mais clareza a necessidade de rever o processo formativo dos professores a fim de atender as demandas curriculares e pedagógicas. Cabe aqui localizar o leitor quanto ao contexto social em que os estudos, aqui apresentados, foram gestados. Trata-se de um período pós-pandêmico em que ainda buscamos adaptações para uma nova realidade decorrente de um fenômeno que acentuou ainda mais as desigualdades sociais tais como o acesso à tecnologia e infraestrutura precária das escolas.

As reflexões tecidas nesta obra, intitulada: “**A Educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências**” trazem algumas discussões cujo foco problematiza a educação em diferentes contextos, inclusive o pandêmico, a Educação Matemática Inclusiva, a formação de professores, entre outros.

Dessa forma, convidamos os interessados nos diferentes fenômenos que compõem a educação enquanto prática social enriquecida pelos múltiplos contextos no qual se desenvolve, a refletir à luz desta obra, suas perspectivas e tendências. Esperamos ainda, que ao explorar esse volume, os estudos nele contido possam promover outras investigações e compartilhamentos sobre as

nuances que compõe a educação. Esperamos ter aguçado sua curiosidade sobre as temáticas aqui apresentadas. Portanto, vamos começar?

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Ismael Santos Lira

CAPÍTULO 1 1

JUVENTUDE E DEMOCRACIA: A RELEVÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PARTICIPAÇÃO ESCOLAR

Marina Barreto Pirani

Guilherme Eduardo Lucas Knappe

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1262225111>

CAPÍTULO 2 15

INTERAÇÕES LÚDICAS ENTRE BEBÊS E LIVROS INFANTIS: REFLEXÕES E DESAFIOS AOS(AS) PROFESSORES(AS)

Fernanda Gonçalves

Lidnei Ventura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1262225112>

CAPÍTULO 324

INTERGERACIONALIDADE: RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E PESSOAS IDOSAS POR MEIO DE ATIVIDADES FÍSICAS PARA MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

Liliane Cristina Dias

Lucia Ceccato de Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1262225113>

CAPÍTULO 437

LA NATURALEZA DE LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA (NDCYT) EN LA MOVILIZACIÓN DE CONCEPCIONES DOCENTES: PROCESOS METACOGNITIVOS, TENSIONES E INCIDENCIAS TEMÁTICAS EN UN PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DE QUÍMICA

Zenahir Siso-Pavón

Iván Sánchez-Soto

Luigi Cuéllar-Fernández

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1262225114>

CAPÍTULO 545

MOVIMENTAÇÃO OLÍMPICA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR E INOVADORA

Ana Rita de Almeida Neves

Antonio Jorge Sena dos Anjos

Kenya Costa Pinto dos Anjos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1262225115>

CAPÍTULO 652

NARRATIVAS DIGITAIS: UTILIZANDO METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM CRIATIVA NO ENSINO DE PORTUGUÊS E LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO PARA O ENSINO TÉCNICO SUPERIOR

Tânia Regina Exposito Ferreira

Sirley Ambrosia Vitorio Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1262225116>

CAPÍTULO 764

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES, SENTIDOS E PRÁTICAS

Andrea Rodrigues Dalcin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1262225117>

CAPÍTULO 872

NEOLIBERALISMO INDUSTRIAL, BUROCRACIA E CORRUPÇÃO – QUE INFLUÊNCIAS PARA A QUALIDADE DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE?

Evildo França Francisco Celestino Semo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1262225118>

CAPÍTULO 983

O CURRÍCULO COMO UM DISPOSITIVO DE REGULAÇÃO A PARTIR DO TRABALHO DOCENTE

Grazielle Jenske

Luciana Fiamoncini Frainer

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1262225119>

CAPÍTULO 10.....94

INTERDISCIPLINARIDADE: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO VIABILIZADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ACADÊMICA

Francisco Davi Nascimento Oliveira

Lucelia Keila Bitencourt Gomes

Renata Rezende Pinheiro Castro

João de Deus Carvalho Filho

Luciano do Nascimento Ferreira

Andreza Silva Gomes

Dayane Reis Barros de Araújo Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251110>

CAPÍTULO 11 102

O DESEJO DE APRENDER E O PROCESSO CRIATIVO-PENSANTE

Willian Machado Brasil

Cláudia Moscarelli Corral

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251111>

CAPÍTULO 12.....121

O ENSINO DE FILOSOFIA NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARÁ

Brenda Letícia de Souza Silva

Luiz Miguel Galvão Queiroz

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251112>

CAPÍTULO 13..... 145

METODOLOGÍA DE CONSENSO DE LAS FUERZAS VIVAS DEL TERRITORIO PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN EN REPÚBLICA DOMINICANA

Raykenler Yzquierdo Herrera

Cristina Molina

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251113>

CAPÍTULO 14..... 158

O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Eliane Araujo Grippa

Adriele Soares

Maria Gabriela do Carmo Sobrosa

Claudiany Peçanha Silva

Carla Corrêa Pacheco Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251114>

CAPÍTULO 15..... 169

LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES DE LOS DOCENTES EN LOS MICROPROCESOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LÍNEA

Silvia Verónica Valdivia Yábar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251115>

CAPÍTULO 16..... 182

O TRABALHO COM O SOROBAN NA INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Silvânia Cordeiro de Oliveira

Eliane Sheid Gazire

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251116>

CAPÍTULO 17..... 194

O USO DO *INSTAGRAM* COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO DO PERFIL @BIBLIOCIENTIFICA

Maria do Socorro Corrêa da Cruz

Nathalia Regina Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251117>

CAPÍTULO 18..... 204

O USO DO WHATSAPP COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento

Ailton Gonçalves Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251118>

CAPÍTULO 19.....	216
MARIA MARTINS: APROXIMAÇÕES AO SURREALISMO	
Wellington Cesário	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251119	
CAPÍTULO 20	224
O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE ATIVIDADES PRÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA PARA O TEMA FAUNA NATIVA	
Debora Michelli Seibel	
Everton Herzer Rossoni	
Izabela Carolina de Souza-Franco	
Franciele Carla Soares	
Felipe Bejjamini	
Gilza Maria de Souza-Franco	
Alexandre Carvalho de Moura	
Izabel Aparecida Soares	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251120	
CAPÍTULO 21.....	233
O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DA ENGENHAGEM NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR INFANTIL	
Silvania Moura da Silva	
Euclides Maurício Trindade Filho	
Antonio Alberto Monteiro de Souza	
Betijane Soares de Barros	
Izabelle Wanessa Campos Galindo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251121	
CAPÍTULO 22	245
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ENSINO APRENDIZAGEM	
Ingrid Aparecida Siqueira Crispim	
Celso Peixoto Cotta	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12622251122	
SOBRE OS ORGANIZADORES	263
ÍNDICE REMISSIVO	265

O ENSINO DE FILOSOFIA NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARÁ

Data de submissão: 30/08/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Brenda Letícia de Souza Silva

Graduanda de Licenciatura Plena em Filosofia. Universidade do Estado do Pará
Belém - Pará
<http://lattes.cnpq.br/0572124015116159>

Luiz Miguel Galvão Queiroz

Pedagogo. Doutor em Educação. Docente da Universidade do Estado do Pará. Coordenador Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Honorato Filgueiras – Ilha de Mosqueiro Belém-P.
Link para o Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/4662321381463744>

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Professor Titular. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Licenciado em Pedagogia. Bacharel e Especialista em Direito. Doutor em Educação (Currículo)
Belém – Pará
<https://orcid.org/0000-0002-9975-9919>

no Novo Ensino Médio. Objetiva-se analisar as implicações das mudanças na referida etapa da escolarização básica e seus desdobramentos na formação dos educandos, mediado pelo ensino de Filosofia. As reformas introduzidas no Ensino Médio brasileiro de acordo com as recomendações prescritas na Lei 13.415/2017, em que área de conhecimento das Ciências Humanas, na qual se insere a disciplina Filosofia, restringe-se ao núcleo de Formação Geral, ofertado no primeiro ano da etapa do ensino médio, traz implicações significativas no percurso de escolarização básica dos sujeitos. Será que o ensino de Filosofia corresponde às perspectivas formativas requeridas pelo contexto social contemporâneo? No percurso metodológico do estudo as fontes utilizadas estão subsidiadas na produção bibliográfica e em documentos oficiais, dentre estes, leis, decretos, documentos institucionais, portarias, cuja análise se respaldou na técnica da análise de conteúdo. As conclusões demonstraram que o ensino de Filosofia encontra limitações de carga horária prescrita na matriz curricular do ensino médio na rede estadual de ensino da unidade federativa paraense, tanto no núcleo de formação geral básica, quanto

RESUMO: O presente artigo discute o ensino de Filosofia prescrito no Documento Curricular da rede estadual de ensino do Pará e sua efetividade

no núcleo de formação para o mundo do trabalho, e compromete, de forma significativa, a efetivação de alguma alternativa de construção de proposta pedagógica capaz de superar o caráter informativo a que se reduz.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Ensino Médio. Reforma curricular. Ensino de Filosofia.

THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN THE CURRICULAR REFORM OF SECONDARY EDUCATION IN PARÁ STATE EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT: This article discusses the teaching of Philosophy prescribed in the Curricular Document of the state education system in Pará and its effectiveness in the New Secondary Education. The objective is to analyze the implications of the changes in the referred stage of basic schooling and its consequences in the education of students, measured by the teaching of Philosophy. The reforms introduced in Brazilian Secondary Education, in accordance with the recommendations prescribed in Law 13,415/2017, in which the area of knowledge of Human Sciences, in which Philosophy is inserted, is restricted to the General Education core, offered in the first year of high school, have significant implications in the course of basic schooling of students. Does the teaching of Philosophy correspond to the formative perspectives required by the contemporary social context? In the methodological route of the study, the sources used are subsidized in the bibliographic production and in official documents, such as laws, decrees, institutional documents, ordinances, whose analysis was supported by the technique of content analysis. The conclusions showed that the teaching of Philosophy has limitations in the class hours prescribed in the curriculum of high school in the state education system of the State of Pará, both in the core of basic general education and in the core of vocational education, and significantly compromises the implementation of some alternative for the construction of a pedagogical proposal capable of overcoming the informative character to which it is reduced.

KEYWORDS: History of Education. Secondary Education. Curricular Reform. Teaching of Philosophy.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira experimenta um momento histórico, político, social, permeado pela desigualdade, produzida por meio da elevação da acumulação sob a posse de restritos grupos econômicos, orientada segundo a lógica do capital financeiro, cujo reflexo se descreve nas reformas expressas nas relações de trabalho, com a redução das alternativas disponíveis à produção da existência.

A projeção da ampliação da pobreza e miséria no Brasil, é construída estrategicamente por intermédio da educação pública, mediante sucessivas reformas na educação básica, capitaneada por representações do empresariado, especialmente, as entidades do terceiro setor.

O presente artigo discute o ensino de Filosofia delimitado no Documento Curricular do Estado do Pará e sua efetividade no novo ensino médio, considerando-se as mudanças

efetivadas no ensino médio brasileiro, por intermédio da implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e suas repercussões sobre a dinâmica da rede estadual de ensino do Pará, a partir da definição de novos formatos na organização curricular, descrita por meio de uma base de formação geral e a formação para o mundo do trabalho.

Nesse contexto, é pertinente considerar a transcendentalidade descrita pelo conhecimento filosófico, visando subsidiar os sujeitos no processo de análise, compreensão, interpretação e possível transformação das relações historicamente produzidas por homens e mulheres.

A política educacional prescrita para o denominado “novo ensino médio”, foi desenhada durante o projeto de poder sob a gestão do Partido dos Trabalhadores, por intermédio do Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013, justificado em parte pela necessidade de “torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola [...]; o atual currículo do ensino médio é ultrapassado”.

De acordo com Ferreti (2018), o Movimento Todos Pela Educação, composto em sua maioria, por entidades do terceiro setor, requeria mudanças na configuração curricular do ensino médio, visando adequar o ensino às novas exigências do contexto econômico e do mundo do trabalho. Em meio ao movimento de desmonte do Estado, a formação básica se destina a desenvolver habilidades empreendedoras, como também, responsabilizar adolescentes e jovens pelo êxito ou fracasso em suas escolhas pessoais.

Articulada à Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que prescreve conteúdos mínimos ofertados à escolarização básica, a política educacional do “novo ensino médio”, prescreve itinerários formativos, por meio da fragmentação das diferentes áreas de conhecimento e formação técnica-profissional, em obediência às recomendações dos organismos internacionais. A precarização do ensino no Brasil agudiza as perspectivas de desigualdade social, e principalmente os estudantes das redes públicas, são os mais afetados.

A política educacional do “novo ensino médio”, tecida para responder aos interesses dos grupos empresariais, esvazia qualquer possibilidade dos alunos vinculados aos estratos sociais populares, a apropriação do conhecimento científico, fundamental à efetivação de um processo de transformação de sua realidade social, por meio da escolarização. De acordo com Ferreti (2018), o formato de oferta desse nível de ensino, limita-se ao desenvolvimento de habilidades mínimas para leitura, o exercício da escrita e do cálculo.

As condições objetivas adversas vivenciadas pelas classes populares no Brasil, com restrito acesso aos bens culturais, concomitante à precariedade do processo de escolarização desde a pré-escola, inviabilizam qualquer chance de construção do capital cultural, considerado por Bourdieu (1998), como um dos fatores essenciais ao êxito escolar. A condição precária de formação e escolarização, reduz consideravelmente as perspectivas, tanto de inserção ao mundo do trabalho quanto do exercício do pensar crítico,

visando a transformação das relações políticas.

Segundo Marx (1978, p.13), o Estado, enquanto “comitê dos negócios da burguesia”, é o indutor das reformas educacionais, orientadas sob a égide do pensamento econômico liberal, para assegurar a movimentação do modo de produção voltado à acumulação, e, para tanto, necessita “qualificar” minimamente a força de trabalho por meio do processo de escolarização.

Justamente nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudança substancial na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo de permanência do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), com a definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Ainda que se justifique na reforma do ensino médio a presença da formação técnico-profissional como algo demandado pela juventude, visando o acesso mais rápido ao mundo do trabalho, no entanto, as redes de ensino, não dispõem de infraestrutura suficiente, por meio de insumos, materiais, laboratórios, equipamentos, e docentes qualificados, para transpor o modelo curricular ultrapassado, e assegurar níveis de atratividade com qualidade requerido para a terminalidade do nível de ensino.

A condição de indigência prescrita na política educacional do “novo ensino médio”, foi produzida historicamente por meio de articulações de grupos empresariais por dentro da superestrutura do Estado, com participação efetiva das entidades do terceiro setor, com a finalidade de definir o futuro dos filhos da classe trabalhadora matriculados na escola pública, por meio da única alternativa, constituída de uma formação técnico-profissional destituída de qualidade. Conforme resultados apresentados no estudo de Espírito Santo Filho, Lopes, Iora (2019, p. 159), nota-se que “o empresariado organizou-se em torno da Confederação Nacional da Indústria e Movimento Todos Pela Educação com propostas de privatização, publicização da oferta de vagas escolares e flexibilização do currículo”.

Por outro lado, a escola privada, a serviço da formação das elites, oferecerá itinerários formativos voltados ao preparo para o ensino superior (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais), suprimindo-se o itinerário profissionalizante no currículo.

A reforma do ensino médio no Brasil, alinhou-se segundo as recomendações dos organismos financeiros internacionais, cujo objetivo foi conectar o processo de qualificação da força de trabalho aos moldes requeridos pelo modo de produção capitalista. A esse respeito, Ferreti (2018), percebeu que a lógica da precarização do ensino prevaleceu por meio da limitação das áreas do conhecimento pertinente às humanidades, no currículo global, destinadas a formação crítica do educando sobre a realidade concreta.

A reflexão sobre o desenho da organização curricular no “novo ensino médio”,

considerada a última etapa da educação básica, prescreve-se sob a lógica da fragmentação na formação dos sujeitos, mediante a redução do conhecimento da Filosofia no processo do desenvolvimento integral dos educandos. O desenho curricular proposto para a formação geral, reserva tempo e espaço mínimo para a apropriação dos objetos de conhecimento, e a continuidade do percurso formativo vinculado à formação para o mundo do trabalho, não dispõe de espaços e tempos na organização curricular suficiente para contribuir com a formação do trabalhador crítico, problematizador, e indutor da transformação social.

O ato de filosofar é inerente ao ser humano, portanto, comporta um espaço significativo no processo do desenvolvimento integral dos sujeitos, e, conforme descrevem Braga & Severino (2014, p. 66), a “filosofia como reflexão e modalidade de pensar está em todo lugar”. Assim, é fundamental que a escolarização básica proporcione condições objetivas por intermédio de um currículo que responda às necessidades da formação humana na perspectiva da totalidade.

Quando se exercita o poder de pensar, está se elaborando uma forma de reflexão. Pensar é um ato espontâneo da consciência humana. A filosofia deve estar voltada para a própria condição humana, no sentido de encontrar possibilidades que sejam capazes de melhorar a vida das pessoas. De exercer mudança na vida prática, inserida na vivência cotidiana. Por meio do fazer educativo, a filosofia pode auxiliar na busca da transformação da realidade da criatura humana para uma vida mais satisfeita (BRAGA & SEVERINO, 2014, p.66).

A pertinência do conhecimento da Filosofia no percurso formativo humano é assegurada na legislação educacional, e em relação às finalidades do ensino médio, última etapa do processo de escolarização básica, a Lei nº 9.394/96, no art. 35, Inciso III, visa o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

A formação de sujeitos com habilidade de problematizar a realidade visando a transformação das relações sociais, é significativo na busca da construção de um tecido social inclusivo, tolerante, capaz de conviver com as diferenças e buscar superar as desigualdades historicamente produzidas.

A reforma do ensino médio, insere-se no contexto da redefinição do modo de produção capitalista, orientado segundo a lógica de gestão das novas relações de trabalho, as quais exigem um novo perfil de trabalhador, com habilidades mínimas de leitura, escrita e cálculo, para tornar-se integrante da engrenagem cada vez mais informatizada e automatizada. A relação entre a educação e a economia inclui a precarização do mundo do trabalho e para tanto, a formação da classe trabalhadora por meio da escola pública, deve assegurar o acesso aos conteúdos mínimos destinados a subsidiar a participação nas diferentes modalidades de trabalho, indo desde o autônomo, eventual, estágio, temporário, doméstico, voluntário, avulso.

Durante a vigência do taylorismo/fordismo no século XX, os trabalhadores por

certo não eram homogêneos; sempre houve homens trabalhadores; mulheres trabalhadoras; jovens trabalhadores, qualificados e não qualificados, nacionais e imigrantes etc., isto é, as múltiplas clivagens que configuraram a classe trabalhadora. É evidente ainda que no passado também já havia terceirização (em geral, os restaurantes, a limpeza e o transporte eram terceirizados). Mas pudemos presenciar, nestas últimas décadas, uma enorme intensificação desse processo, o que alterou sua qualidade, fazendo aumentarem e intensificarem-se as clivagens anteriores (ANTUNES, 2019, p.91).

As transformações decorrentes da atual fase do modo de produção capitalista, destinadas a impulsionar processos de acumulação de capital, submete a educação escolar aos interesses econômicos, em que a formação humana para responder às perspectivas prescritas no mundo do trabalho, limitam-se às dimensões da leitura, da escrita e do cálculo, por intermédio de conteúdos mínimos prescritos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

As reformas introduzidas no ensino médio na rede pública estadual de ensino da unidade federativa paraense, por meio do Documento Curricular do Estado do Pará, orientadas de acordo com as recomendações prescritas na Lei nº 13.415/2017, em que a área de conhecimento das Ciências Humanas, na qual se insere a disciplina Filosofia, restringe-se ao núcleo de Formação Geral, ofertado no primeiro ano da etapa do ensino médio, podendo ou não, ser alocada no segundo núcleo, denominado Formação Para o Mundo do Trabalho, traz implicações significativas no percurso de escolarização básica dos sujeitos, justificado pelo esvaziamento da habilidade crítica, reflexiva, problematizadora, analítica, dos fenômenos sociais e científicos, e a partir dessas inquietações, o estudo problematiza: Será que o ensino de filosofia corresponde às perspectivas formativas requeridas pelo contexto social contemporâneo?

O percurso metodológico do estudo utiliza a abordagem qualitativa, descrita por Minayo (2010), como uma prática investigativa nas ciências sociais, em que os fenômenos são apreendidos de forma qualitativa, devido a impossibilidade de quantificá-los. A abordagem qualitativa permite ao pesquisador descrever a realidade concreta da forma como ela se apresenta, considerando as contradições, mediações, e inferências que se permitem para descrição das faces subjetivas do objeto. As fontes históricas utilizadas estão representadas por trabalhos bibliográficos e documentos oficiais, dentre estes, leis, decretos, documentos institucionais, portarias.

As fontes constituem-se em elementos que o pesquisador manipula para interpretar a realidade situada no tempo e no espaço, inserida num campo de contradições e disputas que fazem parte do conhecimento produzido. Assim, a escolha do tipo de fonte a ser investigada é considerável (QUEIROZ; CORRÊA, 2008, p.3).

As fontes documentais armazenam vestígios do movimento histórico descrito nas relações de poder, logo, é possível identificar as condições objetivas e subjetivas que interferem em sua produção, para busca de apreensão da realidade concreta. Nesse

contexto, “o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos [...] ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua vida material” (MARX, 1978, p.187).

Utilizamos a técnica da análise de conteúdos, considerando a reflexão de Campos (2015, p. 03), para quem “produzir inferências [...] significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-la com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores e receptores”.

2 | O ENSINO DE FILOSOFIA NO “NOVO” ENSINO MÉDIO

Com um lugar historicamente renegado entre as disciplinas de “destaque”, a filosofia novamente se vê sitiada num campo minado. Com a implementação da mudança da estrutura programática em curso, não há perspectiva alguma de realizar um trabalho filosófico eficientemente crítico e proveitoso, regido pela nova reforma do ensino médio e a atual BNCC.

Importante salientar que inicialmente a Filosofia sequer figurava entre as disciplinas obrigatórias, colocada à margem juntamente com a Educação Física, a Sociologia e as Artes. Postura seguramente incoerente predominante nas cúpulas que escolhem destinar à juventude saberes mais “atraentes”, contudo, onde fica o espaço para a reflexão racional e crítica? Tendo em vista que estas áreas são imprescindíveis para a construção de um conhecimento melhor estruturado na vida de jovens estudantes que necessitam de variados panoramas para realizar as escolhas que constituem suas vidas pessoais, sociais e impreterivelmente, a laboral.

No atual modelo de reforma curricular a que está subjogado o ensino médio, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa são tidas como prioridade na formação do estudante. O objetivo dessa primazia é justamente construir a mentalidade da futura classe trabalhadora como aquela que sabe calcular, ler e comunicar-se em outro idioma de forma adequada para o mercado de trabalho. Com isso, os detentores de poder juntamente com o terceiro setor, esforçam-se em prol dessa transformação curricular.

Acreditamos que toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país, e, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto. Isso explica, em grande parte, porque o planejamento curricular está adquirindo centralidade nas reformas educativas, especialmente na América Latina (DOMINGUES; OLIVEIRA; TOSCHI, 2000, p. 2).

Tal como sucedeu em reformas anteriores, é expresso um notável otimismo da classe política direcionado aos frutos que as reformas educativas promoverão, como é a expectativa pelo aumento da carga horária do ensino médio de 800h/anuais para 1.000h/ anuais, com a ânsia de que será mais proveitoso aos jovens os momentos que estarão no

ambiente educativo, pois terão maior contato com o tecnicismo educacional. Entretanto, pode-se conjecturar: será que a atual estrutura disposta às escolas é suficiente para suportar e oferecer um saber proveitoso aos jovens em tempo integral? E sabe-se que para haver o desejado aumento de carga horária é necessário dispor de mais profissionais, e de forma imprescindível, profissionais qualificados.

Para além da problemática estrutural e do corpo docente, é indispensável citar que na nova BNCC, os assuntos selecionados para prosseguirem na grade curricular são totalmente integrados entre si, isto é, interdisciplinares. Ou seja, não haverá os temas específicos das disciplinas. Todos serão incorporados uns aos outros para que possa oferecer uma maior conexão entre si e dar ao aluno uma visão mais plural. Entretanto, como a Filosofia com seu teor único de questionamento, indagação e subjetividade, enquadrar-se-á nesta configuração tão engessada e rasa? Não há otimismo algum para os profissionais da área, visto que serão reféns de temáticas primeiras para poderem trabalhar os assuntos filosóficos medulares da educação básica.

Deve-se atentar para os caminhos que estão deslocando a Filosofia. Como arma contra a alienação, o conformismo e a centrífuga capitalista, esta é vista como uma inimiga aos projetos e reformas pedagógicas que almejam centralizar o tecnicismo educacional como objetivo único nas instituições de ensino brasileiras.

A literatura sobre currículo tem demonstrado que geralmente as reformas não decorrem de necessidades nacionais coletivas. A transposição curricular estrangeira tem sido uma constante nessa área, apesar da existência de um pensamento curricular nacional emergente. Os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Daí o descompromisso social com a mudança (DOMINGUES; OLIVEIRA; TOSCHI, 2000, p. 2).

A atual BNCC dispõe de seções que enfatizam de qual modo o profissional deve lidar com determinadas temáticas, entre elas, a mais citada é a tecnologia. O docente deverá tratar a tecnologia de forma que esta seja mais proveitosa ao estudante, para que, por exemplo, este não caia em falácias e não dissemine e tampouco seja vítima de informações falsas.

Analisando-se essa questão, nota-se que nesta temática há muito campo filosófico para ser trabalhado, como a relação dos sofistas com a informação, a lógica aristotélica, a filosofia Zygmunt Bauman¹, entre outros assuntos. Porém, o que se verá com certa frequência é a tentativa de englobar vários objetos de análise das áreas das ciências humanas para que a temática a ser trabalhada não fuja do seu foco principal: a interdisciplinaridade. Contudo, o que se verifica é a perda da autenticidade nas discussões que cada disciplina pedagógica tem o potencial de alcançar e proporcionar nos assuntos decorrentes dos conteúdos didáticos aplicados, justamente para ter que adequar-se ao que a matriz curricular exige.

¹ A respeito de sua vida e obra, consultar <https://rabiscodahistoria.com/zygmunt-bauman/>

Com isso, estimula-se a descaracterização das disciplinas que fazem parte do ciclo das ciências humanas, em especial, a Filosofia. Esta, através do seu método de trabalho feito mediante análises, leituras, observações e movimentações teóricas rigorosas, vê-se subordinada a uma estrutura pedagógica totalmente limitante ao seu crescimento e florescimento intelectual. Situação que prejudica, infelizmente, muitos aspirantes de aprendizes dessa disciplina, visto que terão um contato inicial demasiadamente simplificado e teoricamente nocivo à vivência crítica e racional que a Filosofia e suas áreas podem proporcionar através da experimentação de suas reflexões.

Por ser uma atividade com uma pretensão de compreensão mais abrangente tanto do real, quanto de aspectos especulativos imbricados na fratura entre os espaços subjetivo e objetivo, a filosofia se revela uma área da experiência humana capaz de trazer para a vida particular do aluno o impacto necessário da universalidade. Conceitos fundamentais que nem sempre são explorados o quanto deveriam ser pelas demais disciplinas, e que, o mais das vezes, são apenas instrumentalizados para atender a objetivos ligados às particularidades desses saberes, recuperam sua dimensão universal na aula de filosofia (COSTA).

Com todas essas modificações em curso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também tem alterações programadas para acontecer. E com mais essa mudança, é necessário repensar o lugar a ser ocupado pela Filosofia na organização curricular, nos próximos anos, principalmente porque atualmente o foco do currículo das instituições de ensino básico públicas e privadas brasileiras tem sido oferecer sistematicamente o ensino das temáticas que mais se fazem presentes no ENEM.

E com isso, constata-se a ocorrência dessa redução da abrangência da Filosofia no ensino médio. Fadada a cinco questões anuais, o ensino de Filosofia gira em torno dos assuntos que estiveram presentes no exame e, com isso, vê-se uma adequação do profissional a esse cronograma, para que os estudantes não sejam prejudicados por não terem domínio do conteúdo que lhes foi cobrado. Assim, o que é esperado do ENEM a partir de 2024, ano em que é projetado o último ano do novo ensino médio nas instituições de ensino, é que o exame exija do candidato que este tenha um entendimento plural, interdisciplinar e complexo das temáticas que lhes são cobradas. E a Filosofia deve fazer essa intermediação por meio de suas áreas de análise, tentando não perder sua identidade inquisitiva e reflexiva.

A partir disso, as movimentações que serão observadas nos próximos anos são as das tentativas de adequação ao novo modelo de ensino que trará mudanças significativas na prática do profissional da Filosofia dentro e fora sala de aula, posto que para deixá-la viva, este terá que se dedicar ao trabalho interdisciplinar e simultaneamente resgatar a essência única do amor constante à sabedoria. O cenário apresentado é desafiador, porém, como sempre presente nas trincheiras de luta, os professores implicados com essa disciplina não retrocederão, nem deixaram que seja diminuída em sua importância

enquanto conteúdo pedagógico e campo epistêmico.

31 O ENSINO DE FILOSOFIA NO DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ

Assim, espera-se que a partir desta importante iniciativa, possamos juntos reescrever um capítulo diferenciado da história do ensino médio paraense, tendo como principal referência, as nossas histórias, peculiaridades, culturas, entre tantos outros aspectos fundamentais que tornam o Pará, um Estado de muitas Amazônia, cuja principal riqueza está na sua gente e na capacidade de sonhar e lutar por dias melhores (PARÁ, 2021).

A mensagem de abertura do Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio, assinada pela Secretária de Estado de Educação, é recheada de otimismo quanto a perspectiva de se transformar as contradições historicamente produzidas de desigualdade, por intermédio de um currículo que abrigue as necessidades educativas da diversidade dos sujeitos inseridos nos diferentes contextos de produção de vida material. Porém, as mudanças prescritas, convergem com a Lei nº 13.415/2017, a qual determina a organização curricular fragmentada, caricaturizada na rede estadual paraense mediante duas nucleações formativas: Formação Geral Básica (FGB) e a Formação para o Mundo do Trabalho (FMT) (PARÁ, 2021).

De acordo com Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPA, no primeiro núcleo, denominado de Núcleo Comum do Currículo, os conhecimentos prescritos são destinados à consolidação das aprendizagens referentes a quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais aplicadas; no segundo núcleo, destinado à formação para o mundo do trabalho, busca-se o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens construídas pelos estudantes em quatro áreas de conhecimento curricular e avança na articulação com a educação profissional e técnica, por meio de Itinerários Formativos (PARÁ, 2021).

No DCEPA, a disciplina Filosofia, integrante da área de conhecimento das Ciências Humanas, vinculada ao Núcleo Comum, ocupa espaço restrito de carga horária no currículo da Formação Geral Básica. Para Frigotto (2009), uma formação geral básica inserida no processo educativo dos sujeitos, torna-se imprescindível a apropriação do conhecimento destinado a contribuir para a emancipação. Assim, não se trata de um conhecimento superficial, elementar, visto que a Base, é o alicerce que dará a devida sustentabilidade teórica para a reflexão na e sobre a prática.

Ainda que o DCEPA justifique a possibilidade de inserção de “Temas Filosóficos” no segundo núcleo do currículo, direcionado à Formação Para o Mundo do Trabalho, no entanto, é possível identificar o esvaziamento da disciplina Filosofia, e sua contribuição no processo formativo humano. Assim, Frigotto (2009) considera que a educação promovida

sob a perspectiva do modo de produção acumulador, objetiva tornar o sujeito refém das condições de precariedade destinadas à produção da vida material.

É possível identificar a que lógica e interesses, o DCEPA está a serviço, ao restringir a disciplina Filosofia na formação de adolescentes, jovens e adultos, sob o discurso da inovação e da adequação do ensino, as novas perspectivas e exigências que a sociedade almeja, para a inserção ao mundo do trabalho. O esvaziamento da formação crítica dos sujeitos, amplia as perspectivas de exacerbação da desigualdade construída historicamente no Estado do Pará, por meio de um currículo escolar que alinha a qualificação da força de trabalho em conformidade com as demandas da produção mercantil.

o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade). As circunstâncias históricas permanecem sob o jugo da cisão do gênero humano em classes sociais. As relações sociais dominantes buscam reduzir o trabalho humano de atividade vital a mercadoria força de trabalho. Uma mercadoria cujo valor se define no mercado do emprego – compra e venda de força de trabalho (FRIGOTTO, 2009, p.72).

A formação integral se volta à construção do sujeito que exercita o senso crítico, fundamentado teoricamente, para ler a realidade e buscar a transformação, logo, requer conteúdos significativos e articulados, e de acordo com Saviani (2015), a classe trabalhadora, destituída da oportunidade de acesso aos bens culturais, segrega-se do direito humano à educação de qualidade, pois dessa forma é possível transformar a sua realidade e vir a ocupar os espaços de poder.

O Documento Curricular do Estado do Pará, ainda que advogue uma perspectiva libertadora, progressista, está eivado de contradições teóricas e epistemológicas, visto que faz a crítica ao pensamento neoliberal, as recomendações prescritas pelos organismos internacionais em relação aos destinos dos sujeitos, porém não promove a ruptura com a lógica formativa do Capital Humano², e isso torna o ensino da disciplina Filosofia mera alegoria disciplinar no currículo.

Buscando romper com a perspectiva historicamente instaurada no Ensino Médio, a partir da dimensão socioeconômica neoliberal, que reduz a formação do jovem exclusivamente aos conteúdos voltados a lógica do capital, aos exames de acesso à Educação Superior e a racionalidade instrumental para o mercado de trabalho centrada em competências para empregabilidade, deve-se pensar para além desse panorama, buscando superar as lacunas desta etapa da educação básica com vistas à construção de uma concepção de Ensino Médio mediante a uma formação humana integral do indivíduo, tendo os jovens como sujeitos históricos e protagonistas, a partir de um currículo integrado entre o intelectual e o técnico-profissional (PARÁ, 2021, p.61).

Ainda que, do ponto de vista retórico, o texto do DCEPA manifeste oposição ao modelo

² Viana e Lima (2010, p. 137-148), analisaram os principais elementos da capital humano e sua influência no crescimento econômico.

educacional neoliberal, cujo objetivo é a formação Capital Humano, e as recomendações dos organismos internacionais, em especial, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, no entanto, o supracitado documento não promove a ruptura com a fragmentação do ensino, tampouco investe no currículo alinhado aos interesses das classes populares, principais, frequentadores da escola pública.

Nessa perspectiva, Ferreti (2018) percebeu que a reforma do ensino médio esteve vinculada aos interesses do Capital, destinado a formação de um novo perfil de trabalhador, destituído da habilidade de reflexão sobre a sua condição de exploração. Assim, o ensino da Filosofia, tende a adequar-se às novas lógicas requeridas pelas relações de poder e o mundo do trabalho, assumindo um caráter informativo no currículo escolar de nível médio.

No que se refere à reforma trabalhista, instituída pela Lei 13.467, suas relações com a Lei 13.415 tornam-se evidentes quando nos reportamos à flexibilização quantitativa produzida pelo neoliberalismo nas relações de trabalho, uma vez que essa reforma é um exemplo cabal de tal flexibilização, tal a desregulamentação que promoveu na legislação até então vigente a qual beneficia mais o empresariado que os trabalhadores (FERRETI, 2018, p.36).

O alinhamento proposto na reforma do ensino médio, convergem com os interesses do empresariado, por intermédio de uma organização curricular esvaziada de fundamentação teórica suficiente para questionar o quadro ampliado de desigualdade social produzido por um modo de produção, que destitui o pleno sentido do trabalho na perspectiva de princípio educativo. Desse modo, o ensino de Filosofia tende a romper com a prática crítica e reflexiva na formação dos educandos, e tornando “natural”, as novas modalidades de contrato de trabalho, dentre estas o trabalho temporário, intermitente, voluntariado e outras.

E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar (FRIGOTTO & MOTTA, 2017, p. 357-358).

As categorias conceituais que fundamentam a proposta curricular visando a Formação Humana Integral do Novo Ensino Médio do Pará, se contradizem tanto em relação aos objetivos que se pretendem ser alcançados com a escolarização básica dos sujeitos, quanto a realidade descrita na rede estadual de ensino, em que o ensino de Filosofia se restringe ao núcleo de formação geral, destituído de sentido e significado para a formação integral dos educandos. O referido documento alinhado as recomendações da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, advoga conteúdos mínimos, articulados às tendências prescritas nas relações de trabalho.

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
TRABALHO	<p>[...] a compreensão do trabalho como princípio educativo. Esse princípio permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das letras e das artes. [...] Essa reflexão sobre o trabalho como princípio educativo deve constituir-se em um movimento na busca da unidade entre teoria e prática, visando à superação da divisão capital/trabalho – uma utopia necessária. [...] é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que por meio da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação [...]. Deste modo, é preciso que o currículo contribua para a compreensão dos dois sentidos do trabalho como princípio educativo: o histórico e o ontológico. O trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico na medida em que se consideram as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas [servil/feudal, escravo, assalariado]. O trabalho é princípio educativo em seu sentido ontológico ou ontocriativo ao ser compreendido como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados (BRASIL, 2013, p. 36-39).</p>
HEGEMONIA	<p>O conceito de hegemonia na perspectiva gramsciana tem relação com a compreensão dos termos dirigente e dominado e como as classes se organizam no sistema de produção capitalista. Para o autor, “[...]uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser ‘dirigente’ (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também ‘dirigente’” (COSPIRO, 2004). Assim, no contexto do currículo esta categoria ajuda na compreensão de como a relação hegemônica de poder dos grupos dominantes influenciam na organização curricular para atender aos interesses privados desses grupos, e a necessidade de se pensar projetos históricos contra-hegemônicos, fruto das lutas dos grupos sociais que organizam a escola básica.</p>
OMNILATERALIDADE	<p>A omnilateralidade diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas (BRASIL, 2013, p. 34).</p>
EDUCAÇÃO UNITÁRIA	<p>Concepção de educação que visa “[...] superar a dualidade presente na organização do Ensino Médio, promovendo o encontro sistemático entre ‘cultura e trabalho’, fornecendo aos alunos uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, ‘da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho’ (CURY, 1991, apud BRASIL, 2013, p. 23). Essa concepção pressupõe ainda a necessidade de processos indissociáveis entre teoria-prática, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual/industrial.</p>

<p>CONSCIENTIZAÇÃO</p>	<p>“Para Paulo Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível. Já a tomada de consciência, ou ‘prise de conscience’, expressão muito utilizada por Jean Piaget, é uma etapa da conscientização, mas não é a conscientização. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência, não (GADOTTI, 2016, p. 15, grifos do autor), portanto, “a conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la (GADOTTI, 2016, p. 17).</p>
<p>DIÁLOGO/ PROBLEMATIZAÇÃO</p>	<p>“A educação problematizadora [ou dialógica] parte da superação da contradição entre educador-educando, estabelecendo o diálogo como forma de comunicação pedagógica indispensável ao conhecimento dos sujeitos em torno do mesmo objeto cognoscível” (OLIVEIRA, 2006, p. 98). Assim, “o diálogo em Freire (1980a, p. 78) adquire uma conotação existencial e política, na medida em que possibilita ao professor(a) e ao aluno(a) serem sujeitos não só do conhecimento, mas da história e da cultura, capazes de compreenderem a realidade, problematizá-la e modificá-la (OLIVEIRA, 2006, p. 119), portanto, “o método dialógico, o de ‘intercomunicação entre os indivíduos mediatizados pelo mundo’, torna-se, também, o meio de articulação entre o saber cotidiano, experiencial de vida com o saber erudito, sistematizado e rigoroso (OLIVEIRA, 2006, p. 120) e é neste sentido que, “a educação é compreendida como comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos que buscam o conhecimento (OLIVEIRA, 2006, p. 122).</p>
<p>TEORIA/PRÁTICA</p>	<p>“[...]A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional” (FROSINI), assim a relação teoria-prática, enquanto uma unidade, possibilita a construção de uma reflexão crítica sobre a realidade de modo que os fenômenos da natureza, da sociedade e da linguagem (objetos de conhecimento) possam ser compreendidos em sua complexidade, totalidade e contradições e isso pressupõe uma concepção curricular que considere a indissociabilidade entre ensino-pesquisa</p>
<p>EDUCAÇÃO COMO SITUAÇÃO GNOSIOLÓGICA</p>	<p>É a concepção de educação que a considera como um processo constante de produção do conhecimento. Na perspectiva freireana, essa concepção compreende os processos de “ensinar, aprender e pesquisar” como elementos que unificam os dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “docência – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” (FREIRE, 2004, p. 28). “A educação se apresenta como situação gnosiológica e prática da liberdade, na qual os sujeitos, mediatizados pelo mundo, conhecem e comunicam-se sobre a realidade conhecida, a educação tem um caráter libertador porque pressupõe a libertação do ser humano, enquanto sujeito, da adaptação, da alienação, em relação ao conhecimento e à história” (OLIVEIRA, 2006, p. 122).</p>

Quadro 1: Categorias conceituais da Formação Humana Integral do Novo Ensino Médio do Pará

Fonte: Documento Curricular do Estado do Pará (2021).

Apesar de se apresentar uma pseudo proposta progressista no Documento Curricular do Estado do Pará, no entanto, devido as limitações sugeridas para a produção deste artigo, enumeramos apenas as categorias, trabalho, hegemonia, escola unitária,

para análise dos aspectos epistemológicos que supostamente fundamentam o DCEPA, enquanto proposição de uma Formação Humana Integral do Novo Ensino Médio do Pará.

Em relação à categoria trabalho, é possível constatar a divergência epistemológica no referido documento, a partir da perspectiva que se aponta quanto à valorização do tecnicismo no processo formativo de adolescentes, jovens e adultos, por intermédio de Itinerários Formativos vinculados à educação técnica e profissional, isenta da devida criticidade e a reflexão sobre o trabalho enquanto princípio educativo.

O documento curricular que orienta a organização do novo ensino médio na rede estadual de ensino paraense, alinha-se na perspectiva das competências e habilidades, vinculadas à teoria do Capital Humano, em que a formação para o mundo do trabalho, esvazia-se da reflexão quanto às diferentes modalidades de relações de trabalho que se apresentam a partir da reforma trabalhista implantada no Brasil em 2019.

Frigotto (2014, p.4), evidenciou que “o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social”, logo, não se relaciona ao emprego, ao vínculo laboral, seja ele formal, informal, intermitente, ou outras modalidades que o modo de produção capitalista oferta. Em oposição a tal lógica, “*é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza*”. Portanto, a visão fragmentada de sujeito prescrita no DCEPA, concebe o trabalho sob a perspectiva do utilitarismo burguês, e restringe-se o debate da categoria social trabalho no ensino de Filosofia.

Quanto à categoria hegemonia, apesar do DCEPA se apropriar do pensamento de Antônio Gramsci, o supracitado documento omite qualquer possibilidade de construção de propostas curriculares alternativas, conexas às diversas singularidades de produção da vida material nos territórios amazônicos, pois, a fundamentação que serve de referência para a organização do ensino, pauta-se na Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

Do ponto de vista de Oliveira; Braga; Rizeck (2010, p.30), verifica-se que “hegemonia é consenso, e não coerção. Existe hegemonia quando indivíduos e grupos sociais aderem consensualmente a certos valores”. Assim, é possível vislumbrar um consenso construído de forma velada na rede estadual de ensino da unidade federativa paraense, mediante a legitimação de um documento, isento de debates entre os sujeitos que protagonizam o ato educativo.

A organização do ensino na rede pública estadual paraense, omite a participação dos sujeitos na construção de propostas educativas oriundas de diferentes contextos socioculturais, mediante a supressão do processo de escolha de dirigentes escolares por meio de eleições diretas, dos grêmios estudantis, e a organização e funcionamento de Conselhos Escolares.

Para Oliveira, Braga; Rizeck (2010, p.30) “uma relação de hegemonia é estabelecida quando um conjunto de crenças e valores se enraíza no senso comum”, de modo que o exercício da democracia se esvazia do cotidiano escolar, e diante desse quadro, o ensino da Filosofia restrito ao núcleo de formação geral dos educandos, reduz consideravelmente

as expectativas para a formação do sujeito crítico.

A reflexão sobre o conceito de escola unitária aos moldes do pensamento gramsciano prescrito no Documento Curricular do Estado do Pará, encontra-se para além da exequibilidade de concretização na rede pública estadual paraense. É pertinente considerar que o Estado em sua versão neoliberal, ampliou as receitas públicas por intermédio das tributações, no entanto, reduziu drasticamente a efetivação de políticas sociais. Os reflexos da política econômica neoliberal, no Estado do Pará, em conformidade com os indicadores nacionais, persistem no cenário de evasão escolar no ensino médio acima de 20% (INEP, 2020).

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares [...] Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo o “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, [...] assim, os alunos urbanos, pelo simples fato de viverem na cidade, já absorveram – antes dos seis anos – muitas noções e aptidões que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar (GRAMSCI, 2004 p. 36-38).

O Documento Curricular do Estado do Pará, funde-se com as prescrições da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que preconiza conteúdos mínimos destinados a escolarização básica dos sujeitos, em sua maioria, vinculados as classes trabalhadoras, articulados a condições de infraestrutura escolar precária, condições inadequadas de trabalho aos profissionais da educação, desvalorização social da educação, induz a construção de um quadro de reprodução de desigualdade social.

O novo ensino médio, pautado na lógica das competências e habilidades, complementado por um viés tecnicista, restringe o desenvolvimento das potencialidades crítica e reflexiva, essenciais na formação de um sujeito politicamente comprometido com a transformação da realidade.

CATEGORIA DE ÁREA	CAMPOS DE SABERES E PRÁTICAS DA FILOSOFIA
TEMPO E ESPAÇO	<p>O mundo que habitamos é o espaço no qual colocamos em jogo o nosso próprio ser, isto é, não há nenhuma possibilidade de produzir conhecimento desde uma instância transcendente. Assim, o docente do campo de saberes e práticas de filosofia precisa evidenciar as nuances do pensamento e do projeto racional, posto que a partir delas foram construídas as diversas formas de conhecimento, desde os primórdios na Grécia Antiga até a contemporaneidade, fecundadas por inúmeras perspectivas (mitológica, teológica, filosófica, empírica, artística, e científica), as quais propiciaram, ao longo do tempo, o surgimento de diferentes experiências teóricas e práticas, inseridas em múltiplos contextos históricosociais e influenciadas por injunções político-econômicas, e a partir das quais, pode-se assentar as bases da teoria do conhecimento, da ontologia, da metafísica, da epistemologia, da ética, da política e da estética. Desse modo, o pensador docente precisa estar atento, para mostrar a seus estudantes que a categoria tempo e espaço determina a própria concepção de verdade ao longo da história e estão sempre presentes na produção conceitual.</p>
TERRITÓRIO E FRONTEIRA	<p>As categorias Território e Fronteira, no âmbito do conhecimento filosófico, estão presentes nas problematizações a respeito da luta pelo poder, isto é, no jogo político e no desvelamento de verdades, as quais são produto de intensas disputas, nas mais variadas esferas do conhecimento, as quais estabeleceram as fronteiras entre sujeito e objeto, Deus e homens, inteligível e sensível, cognoscível e incognoscível, ser e nada, entre outros maniqueísmos que preponderaram ao longo da história enquanto produto dessas relações de poder. Cabe a filosofia estabelecer o estudo do território enquanto processo dinâmico de territorialização e desterritorialização, contínuos e descontínuos do espaço, constituídos a partir do produto das relações de poder constituído no/com espaço, tanto de poder concreto como de poder simbólico (HAESBAERT, 2010). Com efeito, o docente deve problematizar a construção das noções de território e fronteira, de modo que o estudante possa transcender o seu próprio ambiente, e assim, gerar outras visões, que se conectam também com o campo da ética, da política, e da epistemologia, entre outros.</p>
NATUREZA E CULTURA	<p>O binômio Natureza e Cultura é de suma importância enquanto categoria voltada para o conhecimento filosófico, pois apenas por meio da tematização dos aspectos naturais e culturais do mundo, que se pode ir ao cerne da problemática acerca da complexidade das inter-relações do homem com o mundo. Desse modo, também se pode trazer à tona que a natureza compõe intrinsecamente a existência do homem no mundo. Mas, salvaguardando, que a mesma não pode ser compreendida enquanto mero utensílio do qual o homem pode usufruir ao seu bel prazer, e sim que precisa ser vista enquanto detentora de um lugar próprio no mundo, e não submetida à vontade humana. Com efeito, é preciso que o estudante perceba que a cultura é fruto da própria relação do homem com a natureza, e com a qual o mesmo constrói o seu mundo, dotando de sentido e significância, criando a sua própria existência ao habitá-lo, e, assim, se determinando enquanto sujeito humano, o qual se impõe por sua inteligência, acima de tudo e de todos. Assim, o saber filosófico deve revelar tais problematizações, permitindo que o discente desenvolva uma visão crítica acerca da apropriação do mundo e da natureza por parte do homem.</p>

<p>SOCIEDADE, INDIVÍDUO, IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE</p>	<p>Essa grande categoria é importantíssima para o campo de saberes e práticas do ensino de filosofia, pois permite que o docente problematize as questões relacionadas às representações e os movimentos sociais, bem como entender a sua formação enquanto um sujeito com suas especificidades, isto é, portador de características singulares e também coletivas, na medida em que é um cidadão marcado pela convivência na pólis. Assim, vislumbrar a formação identitária de seus estudantes para compreender profundamente suas raízes, e, criticamente, levá-los a desnaturalizar a construção de suas identidades, para, assim, desenvolver noções interculturais. Desse modo, o docente pode impulsionar também o debate em torno dos direitos humanos, para que os estudantes possam perceber que para além das determinações socioculturais, somos indivíduos, e que possuímos a capacidade de nos autodeterminar enquanto sujeitos do conhecimento que também respeitam as inúmeras identidades que compõe a Amazônia e o mundo como um todo.</p>
<p>ÉTICA, POLÍTICA E TRABALHO</p>	<p>O campo da ética e da política está embrionariamente vinculado desde o seu nascimento na Grécia Antiga, e compõe vastíssimas problematizações acerca dos problemas vivenciados pelo homem em suas múltiplas relações na pólis. Desse modo, a política é inerente ao viver humano, e assim como a ética, está dimensionada no âmbito da razão prática, e na mesma linha, a categoria trabalho é um desdobramento das duas anteriores, na medida em que a mesma está condicionada por ditames ético-políticos. No entanto, o trabalho também é um vetor transformador da existência humana e que precisa ser problematizado, pois todos, sem exceção, de uma forma ou outra, estão fadados a participar do mundo do trabalho. Portanto, é relevante refletir sobre o modo como o trabalho vem se desenvolvendo ao longo da história da nossa civilização, para que se possa, realmente, compreender e avaliar criticamente a partir de problematizações ético-políticas, se o trabalho, liberta ou oprime o homem em suas múltiplas dimensões. Com efeito, o docente de filosofia também pode problematizar o conceito de cidadania, para que os estudantes possam realmente exercer uma cidadania crítica e autônoma, compreendendo-se enquanto ator de um processo contínuo de construção e desconstrução e que deve se engajar em lutas para a melhoria de suas condições de trabalho.</p>

Quadro 2: Correlação entre as Categorias de Área e o Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Filosofia

Fonte: Documento Curricular do Estado do Pará.

Em relação a categoria Tempo e Espaço, é possível apontar limitações para a organização de uma proposta pedagógica vinculada ao ensino de Filosofia que oportunize aos docentes disponibilizar aos educandos os fundamentos que particularizam as diversas correntes do pensamento filosófico. Por outro lado, a organização curricular dispõe de carga horária reduzida para a disciplina, e de acordo com o Documento Curricular do Estado do Pará, a área de conhecimento Ciências Humanas, na qual a disciplina Filosofia está inserida, é ofertada apenas no Núcleo de Formação Geral do educando, ou seja, no primeiro ano; ainda que nos demais Itinerários Formativos, as Ciências Humanas sejam ofertadas, no entanto, a Filosofia recebe o status de “Temas”, no currículo escolar.

É destacado no Documento Curricular do Estado do Pará, o ato de induzir os docentes para o desenvolvimento de uma prática educativa fundamentada no viés positivista, em que “o pensador docente precisa estar atento, para mostrar a seus estudantes que a

categoria tempo e espaço determina a própria concepção de verdade ao longo da história e estão sempre presentes na produção conceitual” (PARÁ, 2021), deslocando o valor do pensamento filosófico no processo de construção e constituição dos sujeitos, além de destituir da referida área de conhecimento o sentido do ato de filosofar.

O conteúdo da filosofia é o filosofar. Este é entendido como exercício de pensamento cujas características são o pensar meditante, reflexivo, a busca, a admiração, o espanto, o diálogo, a escolha, o amor, a paixão, o diálogo consigo mesmo e com os autores ao longo da história da filosofia, a abertura, a suspeita, a crítica, a criação, o questionamento, a imaginação, o sonho, a desmistificação da realidade, o desvelamento da ideologia e do processo ideológico e de alienação, a responsabilidade ética, o compromisso, a criatividade. O filosofar, constituindo-se como conhecimento, ação, criação e pensamento, possibilita-nos a filosofia. Este processo reflexivo, crítico e criativo que, por assim dizer, se debruça sobre a realidade e sobre a explicação do mundo estabelece uma relação com o ensino (GHEDIN, 2008, p. 87-88).

O ensino de Filosofia na rede estadual do Pará, orientado segundo as recomendações da Base Nacional Curricular Comum, destituiu-se da formação dos educandos o exercício crítico da realidade, e desenha uma tendência de um conhecimento irrelevante no percurso de escolarização básica dos educandos, onde a relação entre o cotidiano e o ato de filosofar, torna-se cada vez mais distante do chão da escola. Nessa linha analítica, Ghedin (2008), considera-se que a desconstrução das pseudoverdades que se manifestam no percurso do senso comum, torna-se objeto significativo de problematizações e debates na prática educativa, com a finalidade de instigar os educandos a construir a atitude filosófica e produzir um conhecimento da realidade por meio da investigação.

A unidade federativa paraense produziu historicamente um quadro de conflitos agrários³, trabalho sob condições análogas de escravidão⁴, dentre outros fenômenos sociais, que se omitem no Documento Curricular do Estado do Pará, como se eles não interferissem no percurso educacional dos sujeitos. A reflexão sobre as contradições descritas no contexto amazônico paraense desconsideradas no debate sobre os desdobramentos que elas causam no percurso de escolarização dos sujeitos, e de acordo com os indicadores nacionais, o abandono e a evasão escolar no ensino médio na rede pública paraense ultrapassam o percentual de 20% (INEP, 2020), e esse cenário não é produzido por obra da natureza, uma vez que:

sobretudo a partir da década de 1960, a Amazônia passa a viver a tensão de territorialidades derivada de dois padrões sociogeográficos em conflito, a saber: o padrão que se organizara ancestral-historicamente em torno dos rios-várzea-floresta e do “máximo controle de pisos ecológicos” do

3 Pará registra 300 conflitos agrários em 2020, aponta Comissão Pastoral da Terra. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2021/10/19/para-registra-300-conflitos-agrarios-em-2020-aponta-comissao-pastoral-da-terra.ghtml>. Acesso em: 25 ago. 2022.

4 Mais de 13 mil pessoas: Pará é o estado que mais resgatou trabalhadores escravizados em 15 anos. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/03/mais-de-13-mil-pessoas-para-e-o-estado-que-mais-resgatou-trabalhadores-escravizados-em-15-anos>. Acesso em: 25 ago. 2022.

mundo andino-amazônico se vê subordinado por outro padrão que passa a se organizar em torno das estradas-terra firme, explorando seu solo e seu subsolo, destruindo seus bosques e várzeas e barrando seus rios com todos os efeitos danosos que daí emanam, entre eles, a poluição de suas águas e a queda da piscosidade e, assim, da oferta de proteína tradicional de seus povos (GONÇALVES, 2018, p.45).

A autonomia pedagógica para promover o ensino de Filosofia em níveis de qualidade destinada à formação dos sujeitos para compreensão das diferentes realidades que se desenham no contexto amazônico paraense, implica na superação da lógica curricular fundamentada nos pressupostos da pedagogia tecnicista, caricaturada por intermédio das competências e habilidades, destinadas a formação do Capital Humano.

Para Candau (2010), contextualizar o ensino por meio da articulação entre o conhecimento científico e a realidade dos sujeitos, é um processo que percorre a prática docente mediante a utilização dos saberes oriundos da prática educativa, como também, da militância política e das concepções de mundo, de homem e de sociedade, que os docentes incorporam em seus fazeres pedagógicos. Diante de tal observação, diz-se que:

O professor de filosofia, dentro do que entendemos, vai ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, ler e escrever filosoficamente, a investigar e dialogar filosoficamente, avaliar filosoficamente, criar sua prática e na prática dos alunos. Vai ensinar tudo isso sem dar fórmulas a serem apenas reproduzidas (ASPIS, 2004, p 311).

Conceber um currículo destinado a promover a Formação Geral Básica e a Formação Para o Mundo do Trabalho, assumindo o caráter fragmentado do processo de formação dos sujeitos, relacionando o ensino a uma concepção matricial, em que as diferentes áreas de conhecimento com seus respectivos campos de saberes se agrupam, porém, sem dialogar entre si, reforça a lógica da formação do Capital Humano, sob as recomendações requeridas pelo modo de produção e as relações de trabalho vigentes.

Nucleação	Area de Conhecimento	Campos de Saberes e Prática	1º Ano do Ensino Médio		2º Ano do Ensino Médio		3º Ano do Ensino Médio	
			1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
Formação Geral Básica	Ciências Humanas	Filosofia	CH (20)	CH (20)	CH (20)	CH (20)	CH (20)	CH (20)
	ITINERÂNCIAS							
Formação Para o Mundo do Trabalho	Projetos Integrados de Ensino – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		CH (40)	CH (40)				

Quadro 3: O campo de saberes da Filosofia na matriz curricular do novo ensino médio no Pará

Fonte: quadro adaptado do MEMO CIRCULAR N°045/2022-GABSAEN/SEDUC.

A fragmentação na organização do trabalho pedagógico delineado por um desenho curricular que não consegue promover a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento, inviabiliza qualquer possibilidade de formação do educando crítico e problematizador idealizado nas diretrizes curriculares da rede pública estadual paraense. A diminuta carga horária destinada ao ensino da Filosofia, restringe o trabalho docente por uma hora semanal para contribuir com a formação geral básica dos educandos.

Adentrando-se a análise da matriz curricular, na Formação Para o Mundo do Trabalho, as áreas de conhecimento das Ciências Humanas entram num campo de disputa por uma carga horária de quarenta horas semestrais, e assim, pressupõe-se que a Filosofia ocupe dez horas no currículo.

A área de conhecimento das Ciências Humanas, conforme descrito no Memorando Circular nº 045/2022 – GABSAEN/SEDUC, alcança níveis de precarização do trabalho docente, anunciado desde os primeiros movimentos de reforma do ensino médio no Brasil, com consequências danosas, tanto para os educandos quanto aos educadores. A precarização da escolarização pública é descrita em elevadas proporções, a seguir:

Quatro são as situações em que o trabalho docente é afetado pela flexibilização quantitativa externa. A primeira diz respeito à exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, conforme o §2º do artigo 35-A da Lei 13.415. Tal exclusão representa uma forma de flexibilização quantitativa na medida em que restringe o mercado de trabalho para professores que atuam nessas disciplinas. Por outro lado, a definição fluida do que seriam os “estudos e práticas”, conforme a manifestação de Maria Helena Guimarães de Castro, pode conduzir à precarização tanto das oportunidades de trabalho como de sua natureza. A segunda refere-se à possibilidade de diminuição da oferta de postos de trabalho por meio da instituição dos itinerários formativos, conforme os incisos de I a V do art. 36, na medida em que cada escola de Ensino Médio, nos diferentes estados, não poderá oferecer, simultaneamente, os cinco itinerários estabelecidos pela Lei. A terceira situação remete ao caso específico do itinerário “formação técnica e profissional”. Institui-se aqui, conforme o inciso IV introduzido pela Lei no artigo 61 da LDB 9394/1996, a possibilidade de que postos de trabalho possam ser ocupados, por “profissionais detentores de notório saber”, o que representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados. [...] A quarta situação volta-se para uma dimensão do trabalho docente que pode ser considerada positiva sob um aspecto e negativa sob outro. É positiva a mudança no artigo 318 da CLT, proposta no art. 8º da Lei 13.415, que permite ao professor lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno. Tal mudança visa, aparentemente, a possibilidade de instituição da escola de tempo integral e a alocação do professor a uma única escola, com tempo suficiente para atender os alunos dentro e fora da sala de aula e para reunir-se com colegas afim de promover a integração entre as diferentes disciplinas. No entanto, se tal procedimento se transformar apenas na possibilidade de o docente dobrar seu tempo de atividade em sala de aula, as condições favoráveis se transformarão apenas em sobrecarga de trabalho (FERRETI, 2018, p.37-38).

A precarização da oferta do novo ensino médio, é um fato descrito nos documentos

oficiais da rede pública estadual de ensino paraense, especialmente, por não promover a ruptura com a lógica prescrita na Lei nº 13.415 que deliberou pela reforma do ensino médio visando atender solicitações do empresariado brasileiro. A esse respeito, Gonçalves (2018), verificou que o Estado do Pará abriga um dos maiores níveis de contradições sociais da Federação, de um lado uma das maiores concentrações de renda, e de outro, problemas fundiários, que resultam em sucessivos conflitos agrários, além da reprodução da lógica econômica extrativista, que culmina com o brado de revolta “ninguém nos leva a sério, só o nosso minério” (grupo musical Mosaico de Ravena).

4 | CONCLUSÃO

O ensino de Filosofia prescrito no Documento Curricular do Estado do Pará, corroborado com as deliberações contidas no Memorando Circular nº 045/2022 -GABSAEN/SEDUC-PA, obedece às recomendações dos organismos internacionais e seus desdobramentos na Lei 13.415/2017, que precariza a oferta do ensino médio, com a finalidade de precarizar a formação de recursos humanos, com competências e habilidades mínimas para o acesso ao mundo do trabalho por meio de inúmeras modalidades de vínculos laborais.

Em meio a esse quadro caótico, o ensino de Filosofia no denominado “Novo Ensino Médio”, sucumbe à tendência de “temas complementares” no percurso de escolarização dos educandos, destituído da fundamentação teórica e epistemológica, suficientemente necessária para promover a formação do sujeito crítico, capaz de apropriar-se do conhecimento para leitura do mundo e dos cenários que se apresentam.

Além disso, o ensino de Filosofia encontra limitações de carga horária prescrita na matriz curricular do ensino médio na rede de ensino estadual paraense, tanto no núcleo de formação geral básica, quanto no núcleo de formação para o mundo do trabalho, e compromete de forma significativa alguma alternativa de construção de proposta pedagógica destinada a superação do caráter informativo a que se reduz.

Assevera-se, pois, que o ensino de Filosofia a partir das condições em que se apresentam nos documentos oficiais para a oferta no processo de escolarização básica dos sujeitos vinculados à rede pública estadual do Pará, prescrito no “Novo Ensino Médio”, diverge da afirmativa enunciada pela representante titular da mantenedora de ensino público estadual de que “espera-se que a partir desta importante iniciativa, possamos juntos reescrever um capítulo diferenciado da história do ensino médio paraense”!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 64, set./dez. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

BRAGA, Lélío Favacho & SEVERINO, Antônio Joaquim. **Reflexões sobre o personalismo em Emmanuel Mounier**. João Pessoa. UFPB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio**. Brasília, 2017.

CANDAUI, Vera Maria. **A didática em questão**. São Paulo: Cortez, 2010.

ESPÍRITO SANTO FILHO, Edson do; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. Os reformadores empresariais e o ensino médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 159-170, abr. 2019. DOI: 10.9771/gmed.v11i2.33157. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminar/article/view/33157>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Estudos Avançados**. Campinas, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, Suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – enxertos**. Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjUaaXpdn5AhXDCdQKHQYPA1cQFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fpt.slideshare.net%2Fciimaracristinadossantos%2Fo-trabalho-como-principio-educativo-no-projeto-frigotto&usq=AOvVaw2dM5oUAE_9zo4OWot8MLau. Capturado em: 21/08/2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio & MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2000.

GALLO, Sílvio. Chegou a hora da Filosofia. **Revista Educação**. Ano 10 – n. 116, Editora Segmento. 2006.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia**: encruzilhada civilizatória Tensões territoriais em curso. IPDRS - Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica. La Paz, 2018.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. - São Paulo: Boitempo, 2010.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPA**. Belém, 2021.

PARÁ. Secretaria Adjunta de Ensino. **Memorando Circular nº 045/2022 – GABSAEN/SEDUC**. Belém, 2022.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. **As fontes documentais: o entrelaçamento dos vestígios na produção da história educativa**. 2008. Disponível em <http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/1.fontes.categorias.e.metodos.de.pesquisa.em.historia.da.educacao/8.luiz%20miguel%20galvao%20queiroz.pdf>: acesso em 23/08/2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, set./dez. 2006.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera. Capital humano e crescimento econômico. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

A

Aluno com deficiência 158, 159, 161, 168

Aprendizagem 26, 27, 32, 33, 45, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 186, 189, 190, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 206, 207, 209, 210, 213, 214, 215, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 260, 262, 264

Aprendizagem criativa 52, 53, 54, 55, 59, 60, 63

Aprendizagem significativa 32, 45, 49, 51, 198

Arte Brasileira 216

Atividades físicas 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 36

B

Bebês 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22

Bibliocientífica 194, 195

Braille 182, 183, 184, 185, 188, 190, 193

Brincar 21, 29, 35, 65, 68, 102, 114, 115, 233, 234, 235, 236, 240, 241, 242, 243, 244

C

Cidadania 6, 9, 11, 12, 13, 45, 46, 47, 105, 118, 138, 160, 186, 254

Cohesión social 145, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156

Competencias informacionales 169, 170, 172, 180

Comprensión lectura 169

Comunicação 11, 26, 33, 52, 54, 56, 62, 69, 134, 184, 195, 196, 197, 199, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 215, 230, 241, 249, 250, 253, 260, 261

Concepciones 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44

Confronto pedagógico 245

Criatividade 53, 55, 56, 60, 103, 106, 114, 115, 116, 117, 139, 196, 203, 234, 235, 241, 242, 243

Currículo 62, 79, 83, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 138, 140, 141, 166, 167, 245, 248, 252, 253, 260

D

Democracia 1, 2, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 135

Desenvolvimento infantil 233, 234, 237, 243

Didática 67, 95, 115, 143, 203, 215, 232, 247, 248

Dispositivos de poder 83

Docência do ensino superior 95

Docentes 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 62, 92, 93, 124, 138, 140, 146, 153, 155, 169, 170, 172, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 190, 198, 205, 206, 248, 250, 254, 256, 258, 259

E

Educação 1, 2, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 48, 50, 51, 54, 55, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 108, 109, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 141, 143, 144, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 214, 215, 224, 230, 232, 233, 235, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 253, 254, 260, 261, 262, 263, 264

Educação inclusiva 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 182, 183, 184, 186, 191, 192, 193, 244

Educação infantil 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 233, 235, 241, 242, 243, 244

Educación virtual 145, 146, 151

Ensino 13, 14, 19, 24, 32, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 78, 79, 80, 81, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 106, 110, 111, 113, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 260, 262, 263, 264

Ensino de Biologia 225, 231

Ensino de Filosofia 121, 122, 126, 127, 130, 138, 142, 143

Ensino de Matemática 192, 204, 263

Ensino médio 14, 45, 46, 48, 50, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 203, 215, 224, 225, 226, 229, 232, 238

Estratégia pedagógica 194, 198, 199

Estrategias búsqueda 169

F

Ferramenta pedagógica 194, 199, 202, 203

Formação 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 19, 46, 48, 50, 52, 55, 64, 65, 67, 68, 78, 80, 91, 97, 99, 100, 106, 109, 110, 115, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 160, 167, 183, 184, 189, 190, 191, 205, 215, 231, 237, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 251, 253, 254, 260, 261, 262, 263, 264

Formación continua 37

Foucault 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93

G

Gestão democrática 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

H

História da educação 122, 158, 159

I

Inclusão 11, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 191, 192, 193, 244

Industrialização 72, 74

Instagram 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203

Interdisciplinaridade 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 128

Intergeracionalidade 24, 32

J

Juventude 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 124, 127

L

Letramento sensorial 15

Livros infantis 15, 22

M

Mamíferos 225

Maria Martins 216, 217, 218, 219, 222, 223

Matemática 79, 124, 127, 130, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 263, 264

Mediação 47, 133, 167, 182, 190, 191, 193, 202, 203, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 254, 255, 258, 259, 260, 261, 262

Metodologias ativas 52, 53, 55, 63, 94, 96, 215

N

Narrativas 15, 40, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 65, 198, 263

Naturaleza de la ciencia y tecnología 37, 39

Neoliberalismo 12, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 132

P

Papel do Estado 72

Participação escolar 1

Pegadas 224, 225, 227, 228, 229, 230

Pessoas idosas 24, 27, 33, 34, 35

Prática docente 55, 95, 102, 103, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 140, 182, 224, 229, 246

Prática pedagógica 45, 46, 198, 214

Q

Qualidade de vida 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36

R

Rede social 194, 197, 198, 199

Reflexão 2, 3, 9, 11, 17, 18, 32, 35, 49, 60, 68, 69, 70, 72, 74, 98, 103, 109, 110, 111, 117, 120, 124, 125, 127, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 160, 166, 191, 230, 231, 241, 244, 246, 247, 256, 257, 258, 261

Reforma curricular 121, 122, 127

Reino animal 225, 226, 232

S

Scratch 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 63

Sistema de educação de qualidade 72, 74, 77

Soroban 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 192

Surrealismo 216, 217, 220, 221, 222, 223

T

TIC 170, 175, 180, 204

Trabalho docente 83, 85, 89, 92, 120, 141

W

WhatsApp 204, 205, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Atena
Editora
Ano 2022

Vol 3

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Atena
Editora
Ano 2022

Vol 3