

METODOLOGIAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES

Adenaide Amorim Lima¹

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada visando compreender quais as estratégias metodológicas utilizadas por professores de filosofia no ensino médio e superior para incluir estudantes com diferentes deficiências e/ou necessidades especiais. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e exploratória que aborda as metodologias de ensino de filosofia, articulado à Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa foi realizada com dois professores de filosofia do ensino médio e um professor de graduação em filosofia do ensino superior, todos da rede pública de ensino do estado da Bahia. A pesquisa utilizou revisão bibliográfica e questionário semiestruturado para a construção de dados. Os resultados iniciais indicam uma escassez de pesquisas sobre metodologias inclusivas no ensino de filosofia, revelando uma carência na discussão sobre essa temática na filosofia. O estudo revelou ainda que os professores de filosofia do ensino médio enfrentam grandes desafios na implementação de metodologias inclusivas, devido à falta de formação continuada e apoio adequado da gestão escolar, enquanto professores do ensino superior recebem todo o apoio de que necessitam. Nas escolas estaduais de ensino médio da Bahia, a implementação de políticas inclusivas neste ano de 2024 tem gerado insegurança e dificuldade. Os professores não se sentem preparados para atender às demandas da educação especial e inclusiva, enquanto alguns negligem-

¹ ¹Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (PPGF/UFSM); Bolsista do Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Licenciada em Pedagogia e Filosofia. E-mail: adenaideamorim@gmail.com.

ciam totalmente esta questão em suas práticas, outros seguem a metodologia da tentativa e erro.

Palavras-chave: Educação Especial, Ensino de Filosofia, Metodologias Inclusivas.

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo principal compreender quais as metodologias são utilizadas por professores de filosofia, do ensino médio e do ensino superior, para incluir estudantes com diferentes deficiências e/ou necessidades especiais. Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa que se insere na discussão sobre metodologias do/no ensino de filosofia, articulado à temática da Educação Especial e Inclusiva. Ao relacionarmos Filosofia e Educação Especial, de forma aberta e flexível, pretendemos explorar essa questão por meio de uma compreensão inicial com vistas à identificação de aspectos-chave que poderão ser investigados mais detalhadamente em estudos subsequentes.

Além da pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura, este estudo também faz uso do questionário semiestruturado como metodologia de construção e produção de dados. Por questionário semiestruturado compreendemos tratar-se de um instrumento cujas questões são formuladas de modo a permitir que os sujeitos da pesquisa reflitam sobre o tema apresentado, de forma profunda e subjetiva. Nessa perspectiva, acreditamos ser possível captarmos crenças, sentimentos, razões e motivos para comportamentos e fatos narrados (Ribeiro, 2008).

O questionário foi realizado por meio do *Google Forms*. Fizeram parte deste estudo dois docentes de filosofia do ensino médio e um docente do curso de filosofia no ensino superior. Esta estratégia teve como objetivo compreender, a partir de uma amostragem, quais os sentidos que os professores de filosofia atribuem à Educação Especial e Inclusiva. No questionário, o objetivo foi saber se os entrevistados tiveram estudantes com deficiência e/ou outras necessidades especiais e quais foram as estratégias utilizadas por eles para incluir estes estudantes, para terem uma aprendizagem filosoficamente significativa. Na análise dos dados, a partir da literatura de referência, destacamos as aproximações e os distanciamentos entre os discursos, evidenciando os atuais limites e as possibilidades para as práticas inclusivas no ensino de filosofia.

MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA E PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

O Parecer CNE/CES n.º 492/2001 estabelece as Diretrizes Curriculares quanto ao perfil dos formandos de filosofia. O licenciado deverá estar habilitado

para enfrentar, com sucesso, os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como, transmitir aos estudantes do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (Brasil, 2001). Entendemos que essa seja uma tarefa que deva ser estendida a todos os estudantes, independentemente do seu contexto sociocultural ou das suas “limitações” físicas, afetivas ou intelectuais.

Em consonância com o Parecer CNE/CES n.º 492/2001, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) diz que: “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]: I — currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). Ainda no mesmo artigo: “III — professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Ao que nos apresenta o texto da lei, a questão da Educação Especial e Inclusiva perpassa pela formação docente, inclusive dos professores de filosofia. Logo, nos questionamos: A deficiência humana e os Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação são temas filosóficos? A princípio, diríamos que sim. Conforme a *Política para Integração da Pessoa com Deficiência*, Decreto n.º 3.298/99, Art. 3º: “[...] considera-se: I — deficiência — toda perda ou anormalidade de uma estrutura, ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Brasil, 1999).

Já os Transtornos Globais do Desenvolvimento são um conjunto de transtornos qualitativos envolvidos no desenvolvimento humano. Geralmente são distúrbios “[...] na interação social, que costuma se manifestar nos primeiros cinco anos de vida e tem como uma das características a fala estereotipada e o interesse estreito nas atividades. Por essa razão, pode acontecer a ecolalia, a elegibilidade de interesses e as dificuldades nas relações sociais” (Braga, 2017, p. 24).

Essas definições levantam questões importantes sobre a natureza da pessoa humana, sua identidade, sua autonomia, comportamento ético e moral; levantam questões sobre justiça social, inclusão, percepção, estigma, etc. No entanto, os filósofos, em seus diferentes tempos e contextos históricos, têm abordado a deficiência humana muito indiretamente e de forma variada. A defi-

ciência, enquanto uma condição de determinados seres humanos, como tema filosófico, ousou dizer que nenhum filósofo abordou diretamente. Certamente que essa ausência de reflexão tem ajudado a definir o modo como as sociedades definem e tratam as pessoas com deficiências diversas.

Na antiguidade clássica, por exemplo, Aristóteles abordou brevemente a questão da deficiência em sua obra *Política*. Sua visão reflete claramente os valores de sua época. Conforme Aristóteles: “[...] das crianças que, após o nascimento, devem ser criadas ou expostas para morrer. Deve proibir-se a criação de disformes” [...] (1335b 18–20). Aristóteles acreditava que as deficiências físicas poderiam estar associadas a deficiências morais ou intelectuais. Isso é problemático, tendo em vista que qualidades físicas estavam relacionadas às virtudes ou capacidades intelectuais. Por essa razão, o filósofo defende que aqueles que não podiam viver de forma independente, devido a deficiências, não poderiam participar da vida na *polis*. Aristóteles chega a sugerir, inclusive, que as crianças que nascessem com deformidades físicas graves poderiam ser abandonadas.

Depois de Aristóteles, quase todas as concepções de ser humano, desenvolvidas por filósofos das mais variadas correntes de pensamento, ignoraram crianças e pessoas com deficiências. Na contemporaneidade, observamos que essa temática tem aparecido com maior frequência. Um clássico exemplo são as investigações do filósofo francês Michel Foucault, que em sua obra *História da loucura* explora como a sociedade ocidental, desde a Idade Média até o período moderno, tratou as pessoas consideradas loucas ou insanas. Embora o foco principal seja a loucura, suas análises sobre exclusão, confinamento e medicalização se aplicam também às pessoas com deficiências mentais e cognitivas.

Outra abordagem interessante é a da filósofa americana Martha Nussbaum, que em sua obra intitulada *Construindo capacidades: a abordagem do desenvolvimento humano* defende uma abordagem das capacidades, alternativa às abordagens tradicionais de desenvolvimento humano, como a teoria econômica baseada no Produto Interno Bruto (PIB) e as teorias de bem-estar que se concentram apenas nos recursos materiais que não consideram a distribuição de recursos e as reais oportunidades das pessoas.

Nussbaum propõe que o desenvolvimento humano deva ser avaliado com base nas capacidades reais que as pessoas têm para fazer e ser o que valorizam. Em vez de focar apenas em renda ou recursos. Além disso, a autora defende a ideia segundo a qual devemos considerar a liberdade das pessoas para realizar seu potencial em diversas áreas da vida, tais como, participar de escolhas polí-

ticas, possuir bens materiais, etc. A abordagem das capacidades de Nussbaum enfatiza a importância da inclusão social e da igualdade, destacando que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, devem ter as oportunidades necessárias para viver vidas plenas e significativas.

Outra filósofa que aborda a temática da deficiência é a italiana Silvia Federici em sua obra *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva*. Ela nos oferece uma perspectiva crítica sobre o modo como o capitalismo e o patriarcado afetam as pessoas com deficiências. Embora seu trabalho se concentre principalmente na exploração do trabalho das mulheres e na reprodução social, suas análises têm implicações importantes para a compreensão das experiências das pessoas com deficiências.

Ao argumentar que o capitalismo se baseia na expropriação e na exploração do trabalho reprodutivo, que inclui o cuidado de crianças, idosos e pessoas com deficiências, a autora critica o fato destes trabalhos, muitas vezes realizados por mulheres, serem desvalorizados e não remunerados. Essa dinâmica perpétua a opressão tanto das mulheres quanto das pessoas com deficiências que dependem desse cuidado. Por ser desvalorizado, o trabalho do cuidado resulta em condições de vida precárias tanto para os cuidadores quanto para as pessoas que são cuidadas. Sem contar que pessoas com deficiências são marginalizadas por serem consideradas menos produtivas, portanto, menos valiosas economicamente.

Apesar de ser abordada, ainda, sim, a deficiência não é tema principal destas obras. No entanto, tendo como fundamento a legislação citada no início deste tópico, há uma área da filosofia em que a temática da deficiência e das necessidades especiais não pode ser negligenciada: a área da Filosofia da Educação. Mas a Filosofia da Educação não pode seguir suas investigações de forma totalmente autônoma, uma vez que ela não possui cânone para isso. É preciso que a temática da deficiência esteja articulada com a Educação Especial e Inclusiva cuja finalidade, neste contexto, seria o de capacitar os professores de filosofia para identificar e atender as necessidades dos alunos com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem, promovendo práticas docentes filosóficas e inclusivas.

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE FILOSOFIA

Discutir sobre a prática docente no ensino de filosofia é imprescindível para compreendermos as especificidades desta área. No ensino de filosofia a

prática docente tem como objetivos principais: o desenvolvimento do pensamento crítico; o ajuste do currículo de filosofia para que este seja relevante e acessível aos estudantes, conectando conceitos filosóficos com suas experiências de vida; a facilitação da compreensão de conceitos complexos; promoção da inclusão e da diversidade, garantindo que diferentes perspectivas filosóficas e culturais sejam representadas e respeitadas na sala de aula, etc. Esses objetivos são primordiais tanto no ensino médio, quanto no ensino superior.

Atualmente, no Brasil, há três abordagens hegemônicas do ensino de filosofia: a histórica, a temática e a problematizadora. No interior destas abordagens há incontáveis perspectivas que tratam sobre metodologias no ensino de filosofia. A abordagem histórica visa ensinar filosofia através da cronologia histórica, apresentando os principais filósofos e suas obras em ordem temporal. Isso ajuda os estudantes a compreenderem a evolução do pensamento filosófico ao longo do tempo. A presença da história da filosofia, mesmo que não se leve em consideração a cronologia exata, aparece em praticamente em todas as outras abordagens.

Em uma entrevista concedida ao Programa de Pós-Graduação em Metafísica, Especialização em Ensino de Filosofia (UnB/UAB)² Marilena Chauí diz considerar que, independentemente da abordagem que se tem no ensino de filosofia, o fundamental é a presença dos *textos fundadores*. A marca do cânone, seja ele pensado à maneira temporalizada de Hegel ou de uma maneira tematizada, como foi à tendência da filosofia analítica. O cânone está relacionado ao momento fundador, quando um determinado problema recebe a sua primeira formulação filosófica. Para esta autora, mesmo que se trabalha a partir de problemas, o mais atual possível, há que se levar em conta os filósofos fundadores que abordaram aquele problema, isso significa recorrer o tempo todo à *história da filosofia*. Para Chauí, não se pode pensar a Filosofia descolada da sua história.

A partir da história da filosofia, Alves (2016) propõe uma metodologia para o ensino de filosofia. O autor destaca a existência de dois tipos de saber filosófico: o fazer filosofia e o ensino de filosofia. Ele defende que o *fazer filosofia* está no âmbito da metodologia de como a filosofia produz os seus conceitos e sua visão de mundo e o *ensino de filosofia* está no âmbito da metodologia de como aprendemos e ensinamos o primeiro, ou seja, o fazer filosofia.

² Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qMzL1ChLK7A>. Acessado em: 27/05/2024.

No ensino de filosofia é preciso observar dois aspectos, a necessidade de ser informativo e formativo. “Um remete à memória do que foi e continua sendo feito sob o rótulo de ‘filosofia’. O outro é o próprio aprendizado do filosofar, o qual implica o domínio e o desenvolvimento de um estilo específico de saber, o saber filosofar” (Alves, 2016, p. 42). O autor ressalta que as tensões e as confluências entre a metodologia da filosofia e a metodologia do ensino de filosofia ocorrem porque há uma discordância em relação ao que deve vir primeiro em relação entre alguns filósofos. Apesar de ser mais aceitável atualmente a ideia do aprender a filosofar, não se pode negligenciar que qualquer método de ensino de filosofia deve partir em algum momento da história da filosofia para atingir este mesmo fim. Por essa razão, a proposta metodológica do autor é “[...] aprender a filosofar com a história da filosofia” (p.44), a partir de uma exposição filosófica dessa história.

Sobre a abordagem temática, de acordo com Santos e Silva (2018), ela tem como objetivo contribuir para que o ensino de filosofia seja mais dinâmico ou, em suas próprias palavras, “vivo e eficaz”. Pois na abordagem temática, o ensino da filosofia é entendido como um processo, isso significa que é atribuído ao estudante “[...] a construção do conhecimento filosófico mediado pelo professor através das várias temáticas que vão sendo exploradas” (p. 181). A abordagem temática não nega a importância da história da filosofia e nem dos problemas filosóficos, mas ela ultrapassa o mero repasse histórico de filósofos ou sistemas filosóficos. A abordagem “[...] do estudo das temáticas, que contemplam também a história destas, [busca] realizar a produção de um conhecimento mais apurado e relacionado com a vivência do educando” (p. 181).

A abordagem problematizadora elaborada por Silvio Gallo, para o ensino de filosofia, está em evidência atualmente. Ao apresentar críticas às abordagens história e à abordagem temática, ele propõe uma abordagem problematizadora. Conforme o autor, os filósofos pensam ou pensaram porque enfrentam ou enfrentaram determinados problemas, assim, o objetivo dessa proposta é aproximar a lógica do ensino de filosofia com a própria lógica da produção filosófica. Segundo este autor, sua proposta é convidar o estudante a entender esse movimento e instigá-lo a construir seu pensar a partir dos seus próprios problemas.

A abordagem problematizada de Silvio Gallo possui quatro passos didáticos de inspiração deleuziana: 1) *sensibilização* — nesta etapa tem como objetivo preparar o estudante para os autores ou temas filosóficos, aqui o professor pode se valer de vários elementos não filosóficos para introduzir o tema, filmes, obras

de artes, etc.; 2) *problematização* — o estudante deve fazer o movimento de encontrar o problema sensível da situação que será trabalhada na aula, mas o professor não pode abrir mão de apresentar problemas filosóficos e convidar o estudante a experimentar um problema e tentar enunciar filosoficamente o seu problema; 3) *investigação* — aqui o estudante pode investigar, na história da filosofia, se esse problema já apareceu, a circunstância em que ele apareceu, bem como ele foi enfrentado e quais filósofos enfrentaram esse problema e com quais conceitos; 4) *conceituação* — se a filosofia consiste na atividade de criação conceitual, conforme defende Deleuze, os conceitos serão os elementos racionais que produzimos pelo pensamento ao enfrentar os problemas discutidos em sala de aula.

Há ainda outras abordagens menos trabalhadas, principalmente no ensino de filosofia no ensino médio como, por exemplo, a abordagem dialógica que utiliza o diálogo como principal ferramenta pedagógica, incentivando os alunos a participarem de debates e discussões filosóficas, seguindo a tradição socrática. Uma defensora desta abordagem é Silva (2016). A autora defende uma prática filosófica que valorize o *debate* e o *diálogo*. Ela destaca que ensinar filosofia não deve ser apenas transmitir conhecimentos filosóficos, mas também promover o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Segundo esta autora: “[...] a prática pedagógica em Filosofia se define pela exposição à arte do encontro — dom que inaugura a gestualidade de dar a palavra e transmitir a experiência do pensamento” (Silva, 2021, p. 7). A autora recomenda que o professor de filosofia deva criar um ambiente em que os alunos possam questionar, argumentar e construir seu próprio entendimento sobre questões filosóficas. Além disso, Silva (2016) enfatiza a necessidade de relacionar os conteúdos filosóficos com a realidade cotidiana dos estudantes, tornando a filosofia relevante e significativa para suas vidas.

Outra perspectiva interessante é a de Aspis (2004), ela defende que o ensino de filosofia como uma *experiência filosófica*. Para a autora, isso exige certas peculiaridades no exercício docente devido à própria natureza da disciplina, que é aberta e inacabada. Esse inacabamento é justamente o que aviva a prática docente, dando-lhe um caráter filosofante. As aulas devem partir das questões dos estudantes e os professores devem assumir posturas de filósofos. Por esta razão, Aspis defende que o ensino de filosofia seja, ao mesmo tempo, um ensinar a filosofar, pois os dois são uma mesma coisa e não podem estar separados.

“O filosofar é uma disciplina no pensamento que, ao ser operada, vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. [...]. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante” (Aspis, 2004, p. 308). O interessante da abordagem de Aspis (2004) é que encontramos nela a defesa da promoção da autenticidade, rejeição do consenso e criação “[...] de uma educação para o pensamento autônomo, [e] [...] a possibilidade de amor ao diferente, ao outro. E poderíamos aí nos banquetear com a convivência criativa dos ímpares” (p. 313, grifos nossos).

Para Matos (2015), o professor de Filosofia deve prezar pela *atitude filosófica*, pelo amor dirigido à sabedoria e ir além de uma história da filosofia. O autor assim define o que ele entende por atitude filosófica: “A atitude filosófica começa [...] quando duvidamos de nossas certezas, nos defrontamos com o problemático; ou seja, quando nos apercebemos de que há mais complexidade e inconclusão naquilo que está dado do que o quanto sua manifestação fenomênica nos dá a conhecer” (p. 379). Na educação básica, o autor defende que a filosofia deve ser concebida numa dimensão formativa para a vida, por essa razão a filosofia “[...] é chamada a ser praticada como educação; ou seja, *processo contínuo de formação da pessoa humana em sua concretude, diversidade e singularidade*” (p. 373, grifos nossos).

Neste trabalho não é nosso objetivo investigar os limites e as possibilidades de cada uma das perspectivas que foi apresentada neste tópico, mas sim evidenciar e elencar as perspectivas metodológicas que são mais comuns nas discussões sobre metodologias no ensino de filosofia. É possível perceber que em cada perspectiva são eleitos aspectos, considerados pelos seus autores e proponentes, como fundamentais e por essa razão devem se sobressair no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos filosóficos. Na maior parte destas perspectivas metodológicas há uma defesa da melhor forma de apropriação do conteúdo filosófico e de como esse conteúdo deve ser apresentado.

Dentre as abordagens, encontramos em Aspis (2004) e Mattos (2015) uma abertura, mesmo que ainda tímida, para um ensino inclusivo de filosofia. Mas isso não quer dizer que as demais abordagens não possam ser contextualizadas conforme a necessidade dos estudantes, isso exigirá do professor uma atenção quanto à intencionalidade, o objetivo e as estratégias alinhadas com uma abordagem investigativa, estimulante que consiga atingir a todos os estudantes em sala de aula. Pois, como observou Prestes (2017), a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula pode se caracterizar como uma barreira ou um obs-

táculo à aprendizagem do estudante com deficiência, ou alguma incapacidade, mas também pode ser um mecanismo de acessibilidade. É justamente isso que queremos explorar na análise do questionário realizado com os professores de filosofia.

EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES COM METODOLOGIAS INCLUSIVAS

Há poucas produções relacionando Educação Especial e Inclusiva e Filosofia, existem menos ainda estudos sobre metodologias inclusivas no ensino de filosofia ou práticas docentes inclusivas no ensino de filosofia. Fizemos uma busca geral na internet via Google e encontramos alguns trabalhos que abordam a perspectiva teórico-filosófica da educação inclusiva para a formação docente (Bezerra; Araújo (2012); concepções de educação inclusiva a partir de autores como Paulo Freire (Campos; Cruz; Cavalcante, 2021) ou como a filosofia pode influenciar no debate sobre educação inclusiva (Santos; Santos, 2022).

No trabalho de Barbosa, Medeiros e Ribeiro (2018) encontramos uma preocupação relacionada à efetivação de uma abordagem inclusiva no ensino de filosofia para as pessoas surdas. Segundo estes autores, embora muitos filósofos e educadores discutam metodologias para o ensino da filosofia, pouca atenção é dada ao ensino de filosofia para surdos. A pesquisa revela a inexistência de trabalhos específicos sobre o tema, apesar de haver estudos sobre o ensino de outras disciplinas para surdos, como matemática e química. A falta de sinais em LIBRAS para conceitos filosóficos representa uma barreira significativa, dificultando a criação e a compreensão desses conceitos pelos alunos surdos.

Os autores reconhecem que a comunidade surda tem conquistado direitos, como a oficialização da LIBRAS e a adoção do método bilíngue, em algumas instituições, onde a LIBRAS é a língua principal e o português a segunda. Contudo, o ensino de filosofia enfrenta desafios devido à ausência de sinais específicos e à falta de formação adequada dos intérpretes, resultando em lacunas teóricas para os alunos surdos. Este trabalho de Barbosa, Medeiros e Ribeiro (2018) nos lembra do porquê de este nosso trabalho ser exploratório. Estamos em um eixo de estudo da filosofia da educação ainda pouco explorado, este trabalho tenta entender melhor o contexto e os aspectos deste fenômeno a partir do que disseram os professores, sujeitos de nossa pesquisa.

Costa (2017) lembra que a universalização do acesso à escola por meio da inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica que reconhece o atendimento às diferenças de todos os alunos. Dessa forma, devemos buscar alternativas educacionais para atender todos os alunos. Tais alternativas incluem organização das escolas, dos professores, da comunidade e do currículo escolar. Desse modo, a autora defende que as adaptações para atender estudantes com necessidades especiais podem ser de pequeno ou grande porte.

As adaptações de grande porte são aquelas que pedem adaptação dos objetivos, conteúdos, método de ensino e sistema de avaliação às necessidades e/ou condições do aluno especial; [...]. As adaptações de pequeno porte são voltadas para a ação do professor propriamente dita; são os ajustes feitos durante as aulas para o melhor aproveitamento do aluno especial. Tais modificações devem constar no plano de aula e de ensino. É importante ressaltar que a permanência do aluno em sala de aula regular não deve se dar somente pela presença física, mas pela efetiva participação e acompanhamento das aulas regulares (Costa, 2017, p. 11).

O foco deste estudo está circunscrito às adaptações de pequeno porte. Conforme enunciamos anteriormente, fizemos um questionário aberto com três professores: dois atuam no ensino médio e um no ensino superior. Nosso objetivo é investigar quais as metodologias já utilizadas por estes professores de filosofia para incluir estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais. Para preservar seus anonimatos, chamaremos os três pelo gênero masculino e o denominaremos de professor A (PA); professor B (PB) e professor C (PC). PA e PB atuam no ensino médio regular em escolas públicas estaduais distintas na cidade de Vitória da Conquista–BA e PC atua como professor de filosofia de uma universidade pública estadual, também na cidade de Vitória da Conquista–BA. Todos eles têm mais de dez anos atuando como professores na rede pública de ensino.

Para contextualizarmos, é importante esclarecermos que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação superior não é obrigatória. É dever do Estado a educação básica, gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, organizada da seguinte forma: Educação Infantil: Atende crianças de 4 e 5 anos. Ensino Fundamental: Compreende nove anos de duração, atendendo crianças a partir de 6 anos. Ensino Médio: Compreende três anos de duração, atendendo adolescentes e jovens. Contudo, a LDB reconhece a importância da educação ao longo da vida e as políticas de inclusão para o

ensino superior se encontram entrelaçadas com as demais políticas voltadas para a inclusão social e escolar.

Para compreendermos melhor o que pensam os professores, agrupamos as suas falas em três categorias para melhor apreensão. Isso nos ajuda a organizar, interpretar e entender os dados coletados, servindo como critérios para classificar e categorizar as informações obtidas no questionário, facilitando assim a identificação de padrões. As três categorias são: experiências com estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais; experiências com metodologias inclusivas no ensino de filosofia; desafios encontrados em integrar metodologias inclusivas no ensino de filosofia.

EXPERIÊNCIAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES ESPECIAIS

Sobre experiências com inclusão as falas de PA e PB se complementam. Ambos parecerem compartilhar realidades, angústias e perspectivas semelhantes a este respeito. Segundo PA: “A partir deste ano [2024] com a nova lei de educação inclusiva nas escolas públicas, a escola que trabalho recebeu uma maior quantidade de alunos com necessidades específicas, principalmente nas turmas do 1º Ano. Não posso relatar porque não trabalho com essas turmas”. PB também diz que: “Neste ano de 2024, o governo do estado decidiu implementar na escola a proposta da escola inclusiva, e recebemos 60 estudantes com necessidades especiais. Nunca trabalhei com crianças e jovens com necessidades especiais de atendimento educacional”.

Estas respostas nos chamaram a atenção porque a educação inclusiva na educação básica passou a ser obrigatória com a promulgação da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a redação do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996). Essa alteração determinou que a matrícula de crianças com necessidades especiais deve ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino. Ou seja, são onze anos desde a alteração desta lei. Onde estavam os adolescentes e jovens que ingressaram no ensino fundamental em 2013 ou 2014?

Não podemos afirmar como um dado de pesquisa, mas soubemos extraoficialmente por alguns professores que, em Vitória da Conquista-BA, pelo menos os alunos surdos eram matriculados todos em uma escola específica. Não sabemos informar se os demais estudantes com deficiência e/ou necessi-

dades especiais eram matriculados nesta mesma escola, ou em outra(s). O fato é que, conforme as falas dos professores, a inclusão como norma para todas as escolas do ensino médio iniciou-se neste ano de 2024, o que torna a educação inclusiva uma novidade para grande parte destes professores.

Não encontramos o dispositivo que respalda a fala destes professores, mas na página da Secretaria da Educação do Estado da Bahia há uma notícia do dia 06 de abril de 2024 que diz:

Em prol da igualdade de possibilidades e oportunidades para crianças, jovens e adultos especiais, seja por necessidade motora, visual, auditiva e intelectual, o Governo do Estado dá mais um passo para fortalecer a Educação Especial Inclusiva em toda a Bahia. Faz parte dessa série de ações a liberação de um Fundo de Assistência Educacional (Faed), no valor de R\$ 3,8 milhões, para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas, exclusivamente, aos estudantes com deficiência³.

Entre as demais ações anunciadas, está a contratação de professores e técnicos para dar suporte ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso nos faz pensar que a educação inclusiva parece ser uma novidade para os professores do ensino médio da Bahia, já que apesar de mais de uma década como professores de filosofia, apenas PA relata experiências pontuais com estudantes com alguma necessidade especial. PA disse que: “No ano passado [2023] havia em uma das turmas um aluno com problemas de dicção e também dificuldades cognitivas. Era um aluno que fazia leituras e apresentava trabalhos, mesmo com toda dificuldade visível”. Já PB disse: “Nunca trabalhei com crianças e jovens com necessidades especiais de atendimento educacional”.

Por outro lado, PC respondeu o seguinte: “Com diagnóstico, eu ainda não lecionei para nenhum aluno. Mas se ampliarmos o conceito de deficiência [...], acredito que sim. É cada vez mais comum depararmos com situações em sala de aula que estão ligadas às questões de saúde mental [...] e/ou dificuldades de aprendizagem que revelam algum grau de deficiência”.

É importante destacarmos na fala de PA o respeito quanto às limitações e o tempo de cada estudante. Podemos perceber que, mesmo o estudante apresentando dificuldades, ele foi incluído na atividade e respeitado o seu tempo. Em outro momento, o PA fala do acolhimento dos colegas, isso é importante. Costa

3 Disponível em: <https://www.educacao.ba.gov.br/>. Acessado em: 12/06/2024.

(2017) chama a atenção para o processo de reconhecimento dos estudantes com necessidades especiais. Para o sucesso na aprendizagem destes estudantes, o “[...] professor precisa conhecer e ter a sensibilidade de reconhecer e acolher aqueles que se diferem dos demais” (p. 14). Do contrário, pode acontecer o que aponta Ferreira (1995):

Ao direcionar a intervenção para as habilidades deficitárias, os professores podem atribuir ao deficiente mental [e estudante com demais necessidades especiais] mais incapacidades do que ele realmente manifesta e, conseqüentemente, agir de acordo com essas expectativas negativas, podendo, assim, prejudicar o desempenho desses indivíduos (p. 25).

A fala de PC é bastante interessante, pois mostra a sua sensibilidade para observar e entender que cada estudante é único e possui dificuldades em algum momento, independentemente de um diagnóstico. Minetto, Prestes, Facion, Stival (2015) lembram “[...] que possam existir diferentes formas de inclusão que respeitem a diversidade do alunado. A singularidade de cada indivíduo suscita a observância de cada situação em particular” (p. 11).

EXPERIÊNCIAS COM METODOLOGIAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

A partir do contato com estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais, queríamos saber destes professores como eles integraram os estudantes a partir de suas metodologias. De que forma adaptaram o conteúdo filosófico para atender à demanda da disciplina e do aluno? Neste tópico percebemos uma variação interessante nas respostas. PA respondeu haver mais casos de estudantes com TDAH e que, nesse caso, as adaptações ocorrem com o tempo, conforme vai se conhecendo esse estudante. Mas ele relata que as metodologias adaptativas são “[...] principalmente para leituras e interpretação de texto”. Ele também faz adaptações nas atividades, exigindo respostas mais curtas porque as dificuldades destes estudantes dizem respeito mais à concentração e à leitura.

PA parece compreender, por experiência, quais as metodologias funcionam com estudantes com TDAH. Sua compreensão está consoante à concepção de Minetto e Facion (2015) de que: “O TDAH manifesta-se através das características centrais da hiperatividade, do distúrbio de atenção (ou concentração), da

impulsividade e da agitação. Como consequência desses sintomas, surgem [...] problemas como distúrbios emocionais e dissociais de aprendizagem e aproveitamento” (p. 171).

Mas, uma vez que PA não recebeu nenhuma formação em educação especial e inclusiva, sua prática se desenvolve no plano do vivido. O “[...] plano do vivido refere-se ao cotidiano do professor, aquilo que está acontecendo, sua realidade pessoal e profissional, sua subjetividade” (Minetto, 2015, p. 23). Mas, somente o plano do vivido por si só não é suficiente e a formação deveria dar como guia o plano ideal “[...] que se refere às metas que se deseja alcançar, o desejo daquilo que deveria ser feito ou ainda está por se fazer, as mudanças que se pretende atingir, enfim, as possibilidades de rupturas com que é vivido” (Minetto, 2015, p. 23).

PB admite que não utiliza nenhuma metodologia inclusiva no ensino de filosofia. PB ainda relata o seguinte:

Como tenho alunos com deficiência intelectual nas minhas turmas, e não tenho nenhuma noção do que fazer. Dou o mesmo conteúdo para toda a turma. As cuidadoras é que, ao modo delas, tentam explicar ao aluno, não sei como, porque eu não tenho ideia do que fazer. O coordenador da escola até exigiu dos professores fazerem avaliações adaptadas, nenhum professor fez. Não fomos preparados para essa tarefa.

PB foi franco quanto à sua dificuldade em lidar com as deficiências e as necessidades especiais dos seus alunos. Ele enfatiza que não sabe o que fazer. Como a inclusão de estudantes com necessidades especiais ainda é uma novidade, ele enfatiza: “Estamos em uma fase de adaptação, apesar de os estudantes terem um cuidador (a), é muito difícil decidir quais metodologias são mais apropriadas para trabalhar com este público, [...] não temos formação e a SEC. [...] não deu nenhum suporte para os professores”. Por essa razão, PB respondeu no tópico anterior que nunca trabalhou com estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais. Não é que esses estudantes estejam ausentes em sua sala de aula, mas que ela não modifica sua prática em função deles.

Minetto (2015) destaca que a inclusão é um caminho sem volta. Mas a autora entende que: “No entanto, sua implantação esbarra a todo o momento em práticas que privilegiam a homogeneidade (ou seja, a semelhança como princípio constitutivo), promovendo a exclusão educacional daqueles que se afastam, por uma razão ou por outra, do modelo homogêneo” (p. 20). Nesse sentido, a prática docente não inclusiva pode vir a ser uma barreira na aprendi-

zagem desse estudante. A diferença na atitude de PA e PB no modo como “[...] recebe em sua sala alunos diferentes [se dá] [...] a partir de suas experiências de vida, de suas relações anteriores, de sua formação profissional e de [como] sua prática pedagógica constrói sentidos que retratam sua forma de ser e agir” (p. 33). Isso tudo influencia sua prática em sala de aula e na aprendizagem dos seus alunos.

Segundo Siécola (2017), nos casos de estudantes com deficiência intelectual há que haver uma colaboração entre o professor regular da disciplina e o professor do AEE.

São ações favorecidas pelo olhar de um especialista, mas compartilhadas com e por todos os professores que atuam com o aluno, de forma que seja priorizado o conhecimento sobre como acontecem os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, sobre como ele pode avançar na sua escolarização e não sobre a deficiência em si ou sobre seu diagnóstico (Siécola, 2017, p. 35).

PA também relata dificuldades, já que, assim como PB, não recebeu nenhuma formação sobre Educação Especial e Inclusiva. O PA enfatiza: “Sinto dificuldade porque primeiro é necessário conhecer qual a necessidade do aluno e muitas vezes existem alguns com dificuldades diversas [...]. O que é feito [...] são atividades diversificadas para garantir mais oportunidades aos alunos, as avaliações são adaptadas e o local também”. Isso gera insegurança, uma vez que faz com que os professores ajam intuitivamente por tentativa e erro. E, por essa razão, PA desabafa: “Não considero que utilizo de forma efetiva metodologias inclusivas”.

Minetto (2015) lembra que essa insegurança relatada pelos professores PA e PB parece fazer parte do ser professor na contemporaneidade, no contexto da educação inclusiva.

Ao acompanhar a rotina da escola, constatamos que o professor enfrenta uma avalanche de modificações que o deixam inseguro. Além das modificações pedagógicas, percebem-se as dificuldades na sua prática ao lidar com alunos que se destacam do contexto por dificuldades específicas de aprendizagem ou por alterações do seu comportamento. Há um pedido eminente de ajuda (p. 31).

Uma situação totalmente diferente é vivenciada pelo PC. Ele diz que nunca se deparou com casos graves de deficiência e/ou necessidades especiais. E os casos com os quais se deparou procurou atender de forma individualizada como facilitando o acesso aos textos com fonte maior para estudantes com baixa visão ou outras formas de fazer avaliação que não escrito. Mas, ao contrário dos professores do ensino médio, PC diz que na universidade em que trabalha há um setor de apoio que auxilia os professores para atender bem os alunos que precisam.

Sobre formação em educação inclusiva, ele diz: “Até o momento não participei [...], mas a instituição oferece [formação para inclusão]. Recebemos muitas orientações sobre como acolher e também sobre os recursos que o setor de apoio possui para auxiliar na aprendizagem dos alunos e de sua integração na instituição”. A fala de PC mostra que grande parte das dificuldades dos professores de filosofia do ensino médio se deve à falta de apoio e às más condições de trabalho. Apesar de serem todos professores estaduais concursados e muitas vezes com a mesma formação acadêmica, o tratamento dado aos professores em suas condições de trabalho é desigual. Essa distinção acaba afetando na qualidade da aprendizagem dos estudantes de algum modo.

DESAFIOS ENCONTRADOS EM INTEGRAR METODOLOGIAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

A partir do que relataram os professores do ensino médio, não é novidade que eles enfrentem muitos desafios, dificuldades e inseguranças ao integrar metodologias que sejam inclusivas no ensino de filosofia. Mesmo quando as incorpora não sabe se o que está fazendo é do modo correto ou poderia ser de outra forma. Então quando perguntamos: “Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar implementar metodologias inclusivas no ensino de Filosofia?” As respostas foram: “Todas. Saber quais as dificuldades do aluno e como incluí-lo realmente. Não estou capacitada para isso” (PA); “Vários. [falta de] [...] apoio da gestão da escola, falta de material pedagógico (livro)”.

O desabafo de PA e PB está em consonância com o que diz Minetto (2015) sobre a necessidade de uma formação docente que esteja conforme às demandas do cotidiano escolar. Segundo esta autora:

Ainda registamos nos últimos anos que, com a eminência da inclusão escolar, a situação se agravou. Hoje, não podemos igno-

rar a ansiedade e o desequilíbrio que esse fato provocou nas escolas brasileiras. Na verdade, ele só veio revelar o que já era real. O que vemos não vendo, a formação do professor deixa a desejar quando não acompanha as exigências de sua prática. Quando suas competências não se adaptam às diversidades do alunado (Minetto, 2015, p. 32).

Além da falta de formação adequada e falta de apoio da gestão escolar, PB chamou a atenção para outra questão: a ausência de recursos pedagógicos. Na mesma linha, PB também sugere que a Sec. deveria: “[...] diminuir a quantidade de turmas de cada professor, ofertar cursos de formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais, e revogar essa reforma do ensino médio integral, que os alunos estão detestando, e respeitar a formação dos professores”. Como uma forma de melhorar, PA aponta: “Primeiro, as escolas devem estar preparadas estruturalmente, com pessoal de apoio, capacitação para os professores, quantidade de alunos por turma e toda a equipe multidisciplinar de que os estudantes necessitam”.

Um aspecto geral que a pesquisa revelou indica e que vai ao encontro do que recomenda Minetto (2015) é que:

No processo de inclusão, temos que estar atentos à falta de condições da escola, à falta de professores aptos a lidar com as necessidades especiais, bem como em relação ao excesso de alunos em sala de aula. Acreditamos que há necessidade de um empenho em se entender o desenvolvimento cognitivo da criança [com] [...] deficiência [...], nas suas diversas especificidades. Há muitos casos em que não se tem nenhuma alteração cognitiva, mas [...] a falta de condições pode de alguma forma impedir seu aprendizado (Minetto, 2015, p. 210).

Como podemos perceber, não é somente a formação de que precisa o professor para fazer um bom trabalho, mas apoio, recursos didáticos, quantidade ideal por aluno em sala de aula, respeito quanto à formação do professor, ou seja, que ele ministre disciplina para as quais ele foi formado. Tudo isso acaba refletindo no resultado final que é a aprendizagem do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo exploratório revela a escassez de pesquisas sobre metodologias inclusivas no ensino de filosofia, destacando a carência de práticas

docentes inclusivas de modo geral. As experiências dos professores, tanto do ensino médio quanto do ensino superior, apresentam desafios significativos na implementação de metodologias inclusivas. A falta de formação específica e apoio adequado por parte da gestão escolar são obstáculos recorrentes, especificamente no ensino médio.

Mesmo em se tratando de uma pequena amostra, este trabalho revelou que nas escolas estaduais da Bahia a recente implementação de políticas inclusivas tem gerado inseguranças e dificuldades para os professores que, frequentemente, não se sentem preparados para atender às necessidades dos alunos com deficiência e/ou necessidades especiais. A ausência de formação adequada e a sobrecarga de trabalho, bem como salas superlotadas, são questões críticas. Por outro lado, no ensino superior, há mais suporte institucional, melhor qualidade no ambiente e nas condições de trabalho, o que facilita a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

As falas dos professores evidenciam a necessidade de formação continuada e de apoio estrutural para que as adaptações metodológicas sejam eficazes. A inclusão de estudantes com necessidades especiais deve ir além da presença física, exigindo adaptações pedagógicas e uma abordagem individualizada que respeite as particularidades de cada aluno. Para que a inclusão seja efetiva, é essencial uma colaboração entre professores regulares e especialistas em AEE, além de políticas educacionais que garantam recursos e condições adequadas de trabalho.

O estudo enfatiza que a educação inclusiva é um caminho sem volta, mas que sua implementação requer um esforço conjunto entre formação, suporte institucional e práticas pedagógicas adaptativas, sempre com foco no respeito e no reconhecimento das diferenças dos estudantes. Porém, na condição de pesquisadores, sentimos que é importante esclarecermos algumas questões.

Mesmo em se tratando de um estudo exploratório, não ficamos satisfeitos com a metodologia utilizada neste trabalho para a obtenção de dados. O questionário online se mostrou uma ferramenta engessada, não foi uma boa opção. Queríamos ter podido “desenrolar” algumas questões que apareceram no questionário, por exemplo, se as estratégias, metodologias escolhidas pelos professores foram eficazes e se a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais era significativa. Nesse sentido, acreditamos que a entrevista semiestruturada seria o melhor instrumento de construção de dados.

Outra questão é que fomos surpreendidos com o fato da educação inclusiva no ensino médio estar sendo implementada neste ano. Ou seja, é algo bastante recente e os professores estão ainda em processo de adaptação. Acreditamos que a partir do próximo ano poderemos ter uma visão mais abrangente das metodologias, seus objetivos e em que se diferem as metodologias para o ensino de filosofia especificamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. Metodologia da filosofia e do ensino de filosofia: tensões e confluências. **EccoS Revista Científica**, n. 39, jan./abril, 2016, p. 41–53.

ARISTÓTELES. **Política**. Lisboa: Vega, 1998.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 66, 2004, p. 305–320.

BARBOSA, Alexsandra dos Santos; MEDEIROS; Jarles Lopes de; RIBEIRO, Rosa Maria Barros. Ensino de filosofia e os desafios educacionais do aluno surdo. **Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará**, v.1, 2018, p. 552–565.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Filosofia e educação inclusiva: reflexões críticas para a formação docente. **Inter-Ação**, v. 37, n. 2, jul./dez. 2012, p. 267–285.

BRAGA, Ana Regina Caminha. **Transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades**. Curitiba: IESDE, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Brasília. DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. (Decreto n.º 3.298/1999). Brasília–DF, 1999.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia**. (Parecer CNE/CES n. 492). Brasília–DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília– DF.

CAMPOS, Aline Soares; CRUZ, Marden Cristian Ferreira; CAVALCANTE, Francisca Hisllya Bandeira. Paulo Freire e inclusão escolar: reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem. **Seminários Decentes**, 2021, p. 1-5.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Metodologia do ensino da educação especial**. Curitiba: IESDE, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpos e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

GALLO, Silvio. **Uma metodologia para o ensino da Filosofia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=krZeHyHdGSQ>. Acessado em: 27/05/2024.

MATOS, Junot Cornélio. Filosofando sobre o ensino de filosofia. **O que nos faz pensar**, n. 36, março, 2015, p. 367–382.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; PRESTES, Irene Carmem Piconi; FACION, José Raimundo; STIVAL, Márcia Maria. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE, 2010.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. A ação pedagógica diante da diversidade: formação competente. In: MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; PRESTES, Irene Carmem Piconi; FACION, José Raimundo; STIVAL, Márcia Maria. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE, 2010, p. 31–44.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; FACION, José Raimundo; Transtornos de comportamento disruptivo. In: MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; PRESTES, Irene Carmem Piconi; FACION, José Raimundo; STIVAL, Márcia Maria. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE, 2010, p. 171–186.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. Deficiência intelectual e visual. In: MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; PRESTES, Irene Carmem Piconi; FACION, José Raimundo; STIVAL, Márcia Maria. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE, 2010, p. 187–204.

NUSSBAUM, Martha. **Construindo capacidades**: a abordagem do desenvolvimento humano. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PRESTES, Irene Carmem Picone. **Tecnologia assistiva**. Curitiba: IESDE, 2017.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, n. 4, 2008, p.129–148.

SANTOS, Ivanaldo; SILVA, Raimundo Fábio da. Ensino de filosofia, por temas, à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Eletrônica Científica, Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 10, 2018, p. 177–194.

SANTOS, Priscila Gomes dos; SANTOS, Michaelly Calixto dos. Filosofia e educação especial: provocações iniciais. **VIII Congresso Nacional de Educação**, 2022, p. 1-10.

SIÉCOLA, Marcia. Deficiência intelectual no contexto escolar: percepção de pais, escola e o papel dos educadores no processo de inclusão. In: SIÉCOLA, Marcia; SCHNEIDER, Cleussi. **Deficiência intelectual, física e psicomotora**. Curitiba: IESDE, 2017, p. 27–42.

SILVA, Tatielle Souza da. **Didática e o ensino de filosofia** [recurso eletrônico]. Pelotas: NEPFIL, 2016.