



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

ANTONIO MACÊDO DOS SANTOS

**OS CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS MOBILIZADOS PELO
PROFESSOR NO USO CRÍTICO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE
FILOSOFIA**

**RIO BRANCO
2019**

ANTONIO MACÊDO DOS SANTOS

**OS CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS MOBILIZADOS PELO
PROFESSOR NO USO CRÍTICO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE
FILOSOFIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa 2: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lenilda Rego Albuquerque de Faria.

**RIO BRANCO
2019**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S237c Santos, Antonio Macêdo dos, 1988 -

Os conhecimentos didático- pedagógicos mobilizados pelo professor no uso crítico do livro didático no ensino de Filosofia / Antonio Macêdo dos Santos; orientadora: Dr^a. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. – 2019.

130p p. f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação, Rio Branco, 2019.

Inclui referências bibliográficas.

1. Livro didático. 2. Educação. 3. Ensino de filosofia. I. Faria, Lenilda Rêgo Albuquerque de (orientadora). II. Título.

CDD: 370

ANTONIO MACÊDO DOS SANTOS

**OS CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS MOBILIZADOS PELO
PROFESSOR NO USO CRÍTICO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE
FILOSOFIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa 2: Formação de Professores e Trabalho Docente.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria
Orientadora (presidente) -UFAC

Prof. Dr. Evandro Ghedin
Examinador Externo (Membro Titular) -UFAM

Prof.^a. Dr.^a Elizabeth Miranda de Lima
Examinadora Interna (Membro Titular) -UFAC

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto
(Membro Externo Suplente) – UNIFESP

Prof.^a. Dr.^a Tânia Mara Rezende Machado
Examinadora Interna (Membro Interno Suplente) -UFAC

**RIO BRANCO
2019**

Dedico todo este esforço a
Andreina, João Pedro, Geovane e Heloísa.

AGRADECIMENTOS

As reflexões e descobertas que esta pesquisa me proporcionou não teriam sido possíveis sem o apoio e o incentivo de muitos. Meu muito obrigado a:

Ao Senhor Deus e a Maria Santíssima.

A minha esposa Andreлина e meus filhos João Pedro, Geovane e Heloísa;

À Universidade Federal do Acre que me ofereceu um ensino público, gratuito e de qualidade;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFAC pelo comprometimento e seriedade com que planeja e conduz suas atividades acadêmicas;

À direção da Faculdade Diocesana São José - FADISI pela compreensão e apoio;

Aos meus estudantes da FADISI;

Ao querido amigo professor Mauro Sérgio Ferreira da Cruz e sua esposa professora Ana Luce Galvão;

À comadre Maria de Jesus Carvalho;

Ao professor Carlos Paula de Moraes;

À professora Maria de Jesus da Silva Paes;

Ao professor Evandro Ghedin que aceitou ser membro da banca;

À professora Elizabeth Miranda de Lima pelas contribuições e observações;

À professora Lúcia de Fátima por todo apoio e suporte oferecido a mim;

Aos professores da Escola Clícia Gadelha, onde trabalho;

Ao professor Isaías Lopes dos Santos;

À professora Gleiciane Nunes de Souza;

Aos meus pais Ednalva e Natanael;

A meu irmão Itamar e minhas irmãs Leila e Leiniane;

À querida amiga Ivânia Paiva e sua filha Mariana;

À minha orientadora, professora Lenilda, mulher corajosa, trabalhadora, paciente e humana.

Nos dias da Festa das Luzes, o rabi Nachum, filho do Rabi de Rizin, chegou inesperadamente na escola e encontrou os alunos jogando damas, como era costume nesses dias. Ao verem o *zaddik*, eles ficaram confusos e pararam. Ele entretanto, cumprimentou-os e amistosamente perguntou: “Vocês conhecem as regras do jogo de damas?”. Como os alunos não conseguiam sequer abrir a boca, de vergonha, ele mesmo deu a resposta: “Quero lhes contar as regras do jogo de damas. A primeira é que não se pode andar duas casas de uma vez. A segunda, só se pode andar para frente, nunca para trás. E a terceira é que, quando chegamos ao topo, é possível andar para onde se quiser”.

Martin BUBER, *O caminho do homem*, p. 27-28.

RESUMO

A dissertação tem como temática os conhecimentos didático-pedagógicos dos professores de filosofia do Ensino Médio. O seu objeto é o Livro Didático de filosofia. O problema é: Quais conhecimentos didático-pedagógicos o professor de filosofia pode mobilizar para organizar seu trabalho com o livro didático de filosofia? Já o objetivo é analisar o lugar que o livro didático assume no trabalho do professor de filosofia do Ensino Médio. O método adotado, de natureza qualitativa, quanto aos procedimentos de coleta de dados realizada por meio de entrevistas e questionários feitas e aplicados aos professores, é o materialismo histórico-dialético especialmente no que tange à análise dos dados coletados. O didático-pedagógico é tomado como um conjunto de conhecimentos que o professor possui para tirar do Livro Didático de filosofia o máximo que este puder dar no processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente, o didático se apresenta como área epistemológica que tem como finalidade fundamentar o processo de ensino-aprendizagem compreendendo-o como práxis de inclusão social e de emancipação política e humana. O pedagógico, a turno seu, é o estudo da práxis educativa com vistas de equipar o sujeito, no caso os professores, para promover as condições de uma educação emancipadora e humanizadora. Essas categorias são explicadas no referencial teórico da pesquisa, que a partir das interpretações de Kosík (1995), Saviani (2005, 2014), Vieira Pinto (2010) e Severino (2001) fundamenta as questões de método, educação e mediação. A conceituação de didático-pedagógico, por sua vez, está alicerçada nos estudos de Pimenta (2001, 2015), Libâneo (2015a,b), Ghedin (2009) e Rodrigo (2009). Os resultados da pesquisa apontam que os conhecimentos didático-pedagógicos dos professores se manifestam desde o momento de escolher um Livro Didático. Eles estão ligados à avaliação que o professor faz sobre a linguagem que o Livro Didático adota, ou seja, se ela é adequada à realidade do estudante; à qualidade de suas atividades, no sentido de saber se elas fazem o aluno pensar seu contexto de vida; à abordagem que o livro faz da filosofia, se histórica ou temática; e também se o livro está mais adequado à sua intencionalidade formativa para o aluno. A conclusão é de que antes do professor escolher um Livro Didático é ideal que ele tenha levado em consideração fatores comunitários, sociais, escolares, etc. além daqueles relacionados à organização dos conteúdos para que sua opção se revele a melhor possível. Por fim, os professores relevam que os problemas em relação aos materiais didáticos em geral seriam melhor administrados se houvesse uma formação acadêmica que tratasse melhor do assunto.

Palavras-chave: Livro Didático. Didático-Pedagógico. Educação. Ensino de Filosofia. Ensino Médio.

ABSTRACT

The dissertation has as its theme the didactic-pedagogical knowledge of High School Philosophy teachers. The object of this research is the Philosophy Textbook. The problem is: Which didactic-pedagogical knowledge is required by the Philosophy teacher to organize his work considering the Philosophy Textbook? The aim is to analyse the place the Textbook assumes in the High School Philosophy teacher's work. The method adopted is qualitative regarding the data collection procedures which were done through interviews and questionnaires done and applied to the teachers. It is the historical-dialectical materialism, especially regarding the analysis of the data collected. The didactic-pedagogical aspect is taken as a set of knowledge that the teacher has in order to take from the Philosophy Textbook as much as he or she can give in the teaching-learning process. More specifically, the didactic aspect in this paper presents itself as an epistemological area that aims to justify the teaching-learning process, understanding it as a social inclusion praxis and also as a political and human emancipation. The pedagogical aspect, by itself, is the study of educational praxis in order to prepare the subject, in this case the teachers, to promote the conditions of an emancipating and humanizing education. These categories are explained in this research theoretical framework, according to the interpretations of Kosík (1995), Saviani (2005, 2014), Vieira Pinto (2010) and Severino (2001) underlies the method questions, education and mediation. The didactic-pedagogical concept, in turn, is based on Pimenta's study (2001, 2015), Libaneo (2015a, b), Ghedin (2009) and Rodrigo (2009). The research results indicate that the teachers' didactic-pedagogical knowledge manifest themselves from the moment of choosing a specific Textbook. They are connected to the teacher's assessment of the language the Textbook has, that is, whether it is appropriate to the student's reality; the quality of their activities, in order to know if they make the student think about their reality; the book's approach about Philosophy, whether historical or thematic; and also if the book is most appropriate to its formative intentionality for the student. The conclusion is that before the teacher chooses a Textbook it is ideal that he or she has taken into account some factors like community, social, school, and others. Beyond these, there are those factors related to the content organization that may provide that the teacher's choice becomes the best possible choice. Finally, teachers point out that the problems with the teaching materials in general would be better managed if there was an academic background that would better address this issue.

Keywords: Textbook. Didactic-Pedagogical. Education. Philosophy Teaching. High School.

LISTA DE SIGLAS

ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
OCEM-AC	Orientações curriculares para Ensino Médio - AC
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	17
2.1 FORMAÇÃO PESSOAL E OBJETO DE PESQUISA	17
2.2 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	20
2.3 O CONTATO COM AS ESCOLAS E COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	23
2.3.1 O perfil dos sujeitos da pesquisa	24
2.4 OS LIVROS DIDÁTICO DE FILOSOFIA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	26
2.5 CONTEXTUALIZANDO A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: EMBATES E RESISTÊNCIAS	29
2.6 O ENSINO DE FILOSOFIA NO ACRE	33
2.7 O ENSINO DE FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO	35
3. CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: OBJETO COMO CONCRETO PENSADO	38
3.1 A DIALÉTICA E O CONCRETO	38
3.2 A CATEGORIA DA MEDIAÇÃO NA LÓGICA DIALÉTICA E A PRÁTICA EDUCATIVA.....	39
3.3 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO.....	42
3.3.1 Educação e ciência	43
3.3.2 Educação e sociedade	46
3.3.3 Educação e existência	48
3.4 O DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....	49
3.5 FILOSOFIA E DIDÁTICA	53
3.5.1 Didática e filosofia na perspectiva de Evandro Ghedin	54
3.5.2 Didática e filosofia na perspectiva de Antonio Joaquim Severino	58
3.5.3 Didática e filosofia na perspectiva de Lídia Maria Rodrigo	60
4. OS CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES NO USO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	66
4.1 A PROBLEMÁTICA QUESTÃO DO LIVRO DIDÁTICO	66
4.2 A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICO PELO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	69
4.3 OS LIVROS DIDÁTICOS USADOS PELOS DOCENTES ENTREVISTADOS	73
4.4 O ESSENCIAL NA ESCOLHA DE UM LIVRO DIDÁTICO	78
4.5 O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO NA CONSTRUÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DA AULA	82
4.6 O TEXTO DIDÁTICO E O TEXTO FILOSÓFICO: DIFERENÇAS E SENTIDOS.....	85
4.7 O ESTUDANTE, O LIVRO DIDÁTICO E A MEDIAÇÃO DOCENTE.....	89
4.8 CARACTERÍSTICAS DE UM BOM LIVRO DIDÁTICO	92
4.9 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES	110
APÊNDICE-1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	111
APÊNDICE-2: ENTREVISTA DOCENTE	113
APÊNDICE-3: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	114
APÊNDICE-4: ENTREVISTA AO PROFESSOR TALES DE MILETO	116
APÊNDICE-5: ENTREVISTA AO PROFESSOR PLATÃO	118
APÊNDICE-6: ENTREVISTA À PROFESSORA SAPHO.....	120

APÊNDICE-7: ENTREVISTA AO PROFESSOR ARISTÓTELES	124
APÊNDICE-8: ENTREVISTA AO PROFESSOR SÊNECA	126

1. INTRODUÇÃO

Quando uma ou outra área do saber faz uma reflexão sobre sua historicidade, sempre termina por encontrar este ou aquele filósofo antigo que a iniciou ou então a desenvolveu de maneira ímpar. Por isso não é raro ouvir que a filosofia é a mãe de todas as ciências. Este poderia figurar desde já como um motivo para que nas escolas de Ensino Médio seja possível que o estudante tenha os primeiros contatos com a filosofia. Entretanto, há uma tendência de considerar o estudo dela desinteressante, pois o seu linguajar é consoante a sua natureza, especulativo, abstrato e metódico. Dessa forma, é necessário um apoio, um “corrimão epistemológico” – como dizem os epistemologistas – para que se seja introduzido ao estudo da filosofia. Este “corrimão”, no Ensino Médio, pode ser o livro didático de filosofia desde que acompanhado de um entendimento didático-pedagógico efetivo.

Esta pesquisa que ora apresento se debruçou exatamente sobre essa temática do didático-pedagógico. Todavia, nela o didático-pedagógico é entendido como um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que o professor, sujeito da pesquisa, possui para tirar do livro didático de filosofia o máximo que ele puder dar no processo de ensino-aprendizagem. De modo que o objeto da pesquisa é o livro didático de filosofia e o problema a ele posto está formulado na seguinte pergunta: “Quais conhecimentos didático-pedagógicos o professor de filosofia pode mobilizar para organizar seu trabalho com o livro didático de filosofia?”.

Ao investigar essa problemática, o objetivo geral da pesquisa é analisar o lugar que o livro didático assume no trabalho do professor de filosofia do Ensino Médio. Para tal, os objetivos específicos são os seguintes:

- Conceituar os conhecimentos didático-pedagógicos a partir da visão dos pensadores contemporâneos da didática.
- Compreender a relação que o professor estabelece com os livros didáticos no desenvolvimento da aula.
- Apresentar possíveis indicações para o desenvolvimento de uma relação crítico/reflexiva dos professores em relação ao livro didático.

O Objeto, a problemática e os objetivos foram coalizados na pesquisa, como se poderá notar, ao redor da constatação de que ao se ensinar filosofia se está tentando saciar no estudante uma fome que ele não sente ainda. Por isso, refletir sobre a intencionalidade do professor de filosofia, sobre o seu planejamento, sobre a metodologia de ensino – ou seja, se a partir da história da filosofia e de temas de filosofia –, etc. surge como algo importante no processo de construção de uma prática docente tendente à humanização do estudante.

Buscando alcançar os objetivos acima expressos, o texto está organizado em três capítulos. No primeiro deles, *A Gênese e o desenvolvimento da pesquisa*, apresento informações que contextualizam a pesquisa. Elas dizem respeito à impoção do curso de licenciatura que fiz, à escolha do objeto de pesquisa no Mestrado, a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados, revisões de outras produções acadêmicas já publicadas sobre o Livro Didático de filosofia e ainda uma síntese sobre as idas e vindas do ensino de filosofia no Ensino Médio brasileiro ao longo dos anos. Ao interno desta síntese há um espaço para reflexão a respeito da Reforma do Ensino Médio efetivada em 2017 e os seus efeitos sobre o ensino de filosofia.

No segundo capítulo, *Construção do referencial teórico-metodológico: o objeto como concreto pensado*, estão os conceitos que servirão como referencial teórico. Trata-se de uma parte da pesquisa carregada de uma nota de materialismo histórico-dialético. Partindo das contribuições de K. Kosík (1995 (1926-2003)), filósofo tcheco, apresento conceitos como *concreto*, *pseudo concreto* e *mediação*. Depois disso – e em base nisto – apresento o conceito de educação. Este, por sua vez, está fundamentado no pensamento de Demerval Saviani (2005, 2014), A. Vieira Pinto (2010) e A. J. Severino (2001). São autores que se movem pelos conceitos da tradição marxiana, como K. Kosík. Havendo disposto um entendimento (ou mais de um) sobre Educação, a reflexão verteu para a caracterização do Didático-Pedagógico. Essa caracterização foi delineada a partir de Libâneo (2015 a,b) e Pimenta (2001, 2015). Por fim, a relação entre didática e filosofia foi investigada fundamentalmente a partir das contribuições de Rodrigo (2009), Ghedin (2009) e Severino (2014).

Este referencial teórico metodológico possibilitará interpretar as falas dos docentes sobre o uso do livro didático no dia a dia da sala de aula. Seus desafios, suas propostas para superar esses desafios, o diagnóstico que eles fazem do próprio trabalho, enfim seus conhecimentos didático-pedagógicos são o foco do terceiro capítulo, *Os conhecimentos didático-pedagógicos dos professores no uso dos livros didáticos de filosofia no ensino médio*. Contudo, ali o leitor encontrará outras informações que, devo dizer, perfazem um espaço razoável do capítulo. São informações sobre as funções que o livro didático cumpre, os critérios do Ministério da Educação para a seleção dos livros didáticos e sobre os livros adotados pelos professores entrevistados. Elas poderiam estar no primeiro capítulo, mas optei em pô-las no terceiro para propiciar uma contextualização mais imediata ao leitor.

Para além dessas questões principais que pontuaram a pesquisas há outras, secundárias. Elas estão relacionadas ao fato de que ensinar filosofia no Ensino Médio não é uma tarefa simples, pois são muitas as dificuldades vindas de diversas origens que acabam reverberando na sala de aula. De uma perspectiva pessoal entendo que algumas delas estão para

linguagem filosófica. Como operá-la para que os estudantes possam ter as primeiras noções de filosofia? Outra dificuldade, ligada a esta, é como utilizar um livro e fazer com que a filosofia saia de suas páginas e possa ser vivida em alguma atitude pelo estudante. Como sensibilizá-lo à postura crítica que a filosofia oferece? Como ajudá-lo a compreender que o livro não é como um inimigo, mas como um amigo que podemos procurar?

Apesar das renovações tecnológicas pelas quais a comunicação do conhecimento vem passando, o livro didático não deixou de ser objeto de atenção. Porém, o fato é que o espaço que teoricamente ele ocupou com maior abrangência em tempos passados tem que ser agora harmonizado com outras formas de comunicação, leitura, reflexão e produção de conhecimento. Trata-se de modo particular da comunicação por mídias digitais. Assim, o uso do livro didático de filosofia – mas não só de filosofia – tem que ser redimensionado. Bastaria isto para justificar essa pesquisa.

Mas ao estudarmos o ensino de filosofia penso que os movimentos históricos de nosso tempo devam ser considerados. Essa pesquisa se inscreve num momento de enfraquecimento do humanismo. No que tange à educação, o enfraquecimento do humanismo se manifesta na tendência à técnica – ou aos ditames do mercado de trabalho – que tem sido impressa à formação dos estudantes pelo país.

Isso pode ser notado de modo mais claro através das reformas há pouco implementadas na educação nacional. As disciplinas relacionadas às ciências humanas perderam seu espaço e foram realocadas, todas juntas, no Itinerário Formativo das Ciências Humanas e Sociais aplicadas. O texto da *Base Nacional Comum Curricular*, aprovado em 2018, observa que:

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (BNCC, 2017, p. 472).

A partir dessa citação é possível perceber que a ideia inicial era mesmo não haver no Novo Ensino Médio Filosofia e Sociologia, pois elas foram incorporadas. De qualquer forma, o ensino de filosofia proposto pela Base descaracteriza a própria filosofia, porque temas relativos à teoria do conhecimento, metafísica, filosofia medieval nem mesmo são possíveis de rastrear nas competências e habilidades propostas pela BNCC. Esses temas são constituintes da

história ocidental no que diz respeito a como o ser humano se relacionou com a natureza (teoria do conhecimento), com o espiritual (metafísica), com a religiosidade (filosofia medieval).

As opções feitas parecem apontar para um ensino técnico, produtivista e de baixo custo. As propostas de ensino visam formar o estudante numa só esfera da existência, a produtiva (Severino). Poderia, forçando um pouco a nota, usar a expressão de Tristão de Athayde, na ocasião em que diante dos ideais dos Pioneiros, com os quais não concordava, afirmou:

Começamos [...] a sair do domínio da ambiguidade. Começam a delimitar-se os campos de ação. Passamos do terreno das finalidades implícitas ou inconscientes para o dos *objetivos francamente confessados* (ATHAYDE, 1932, p. 317, grifos meus)

Estamos diante de uma postura limitante da filosofia de uma envergadura considerável, já que provém do próprio projeto de educação. Com objetivos francamente confessados de diluir da educação seus aspectos mais humanos e dar a ela uma forma técnica. É um cenário problemático para os docentes de filosofia. Por outro lado, aparece como um bom momento para que a comunidade leia o outro lado da moeda, numa pesquisa sobre a prática docente do professor de filosofia, e tenha mais informações para urdir considerações sobre o ensino da nobre disciplina. Existe, pois, um problema prático da vida que sustenta essa pesquisa. Mynaio (2015) considera que a pesquisa é:

Uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade do ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2015, p. 16, grifos da autora)

Esta pesquisa de certo modo se apresenta como algo prático, cotidiano, pois ela se propõe a analisar um problema da vida diária de um professor de filosofia: o do relacionamento dele com um seu material de trabalho, o livro. Um material complexo, pois nele mais do que palavras, encontram-se pensamentos. Anacrônico ou atual, claro ou complicado, extenso ou breve um livro se apresenta sempre como uma relação a dois, quem o escreveu e quem o lê. Quem o lê encontra-se na situação de traduzir na prática profissional o que leu.

No caminho que se realiza da aparência à essência dos fenômenos um conjunto de mediações (con)formam um complexo e rico processo investigativo ligado às questões

histórico-sociais do pesquisador, da própria pesquisa e das condições de sua realização em seus vários contextos. Vivenciamos as idas e vindas reflexivas, os abandonos, os novos caminhos, as incorporações e as sínteses possíveis, em face das condições objetivas com as quais lidamos no esforço de compreender concretamente como se manifesta um fenômeno, como este é, mas indispensavelmente, conhecer as possibilidades e os caminhos de como pode deixar de *ser como é*. Compreendendo sua gênese, seu desenvolvimento e sua transformação. Para esta tarefa, procuramos nos apoiarmos no que tem de mais avançado em termos da teoria do conhecimento, da Ciência Pedagógica, da Didática e do ensino de Filosofia. Contudo como a realidade *é em si* muito mais ampla e rica do que nossos esforços intelectivos, e por isso mesmo, o avanço do conhecimento exige que seja uma tarefa coletiva, os resultados dessa pesquisa, podem se traduzir em novos pontos de partida e de crítica.

2. A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo apresento uma contextualização da pesquisa, indicando as motivações dela, expondo dados relativos aos sujeitos da pesquisa e à metodologia adotada. Exploro ainda alguns acontecimentos em torno do ensino de filosofia no Ensino Médio, como a Reforma deste e a Base Nacional Comum Curricular, bem como apresento algumas pesquisas que foram recentemente produzidas sobre a questão da filosofia e seu ensino.

2.1 FORMAÇÃO PESSOAL E OBJETO DE PESQUISA

Minha finalidade ao iniciar o mestrado não era pesquisar sobre o Livro Didático, dado que na época não lecionava ainda no Ensino Médio. Inquirir sobre este tema foi uma ideia amadurecida depois de certo trajeto no curso, em conversas com a orientadora e levando em consideração a minha prática docente no Ensino Médio, iniciada meses depois de estar cursando esta pós-graduação.

No caso do Ensino Médio, trabalhei inicialmente numa escola rural apenas no fim de 2018. No período das chuvas, entre setembro e dezembro, é um transtorno, pois como escurece mais rápido e os estudantes, em alguns casos, devem andar 15, 20 km ramal adentro, eles são liberados mais cedo para que cheguem em casa com segurança. Além desse fator haviam as dificuldades estruturais de que as escolas rurais do Brasil sofrem e que são noticiados frequentemente na mídia. Num ambiente com tantas limitações, como poderia eu, com o apoio do Livro Didático, ministrar uma aula que não fosse monótona? Como manusear o escrito com o não escrito? Como aproximar a curiosidade do estudante às informações das tintas? E como não me esconder atrás de um autor?

Essas inquietações cresceram, na minha interpretação, por causa de uma diferença entre a formação que pessoalmente tive e a realidade em que tive e tenho de trabalhar. A formação se deu muito mais direcionada a uma prática de pesquisa filosófica, embora tenha feito na PUCPR um curso de licenciatura. Este, de acordo com o seu Projeto Pedagógico (PP) à época, atribuía-se como missão: recolher, organizar e distribuir conhecimentos filosóficos; destacar a necessidade da pesquisa científica; promover a educação de pessoas solidárias, comprometidas com uma Ética em favor da Vida, da Liberdade e da Cidadania plenas (PP Filosofia PUCPR, 2006). Assim, como ouvi numa entrevista que fiz com uma professora do curso, a introdução da filosofia no Ensino Médio, que ocorreu quando eu cursava o quarto semestre, foi vista na PUCPR como a oportunidade de atuar dentro da sala de aula a discussão

a respeito dos valores de cada cultura e do tema da solidariedade; o filósofo foi entendido como uma pessoa capaz de fazer a ponte entre os saberes através de conceitos inteligíveis e o professor de filosofia mostraria a discussão sobre a solidariedade e a tolerância num mundo que já sofria com o terrorismo e as guerras civis.

Essa ideia de fazer uma ponte entre os saberes era uma espécie de lema no curso. De fato, as matérias pedagógicas e outras mais específicas do curso como a Teoria do Conhecimento, a Epistemologia, a História e a Filosofia da Linguagem e da Mente eram munidas de contribuições de biólogos, linguistas, sociólogos, pedagogos etc. e tudo era amalgamado sob o prisma do diálogo entre as ciências. Essa postura ratificava um dos objetivos do curso descrito no seu PP: “Capacitar para que haja uma plena integração entre a filosofia e os demais campos do conhecimento humano” (PP Filosofia PUCPR, 2006, p. 18).

Para efetivar essa capacitação, o curso apostou na pesquisa e posto que fosse um curso de licenciatura e assim naturalmente se pense que a ênfase estivesse na formação de professores, no estágio e nas disciplinas que costumamos chamar de pedagógicas, o curso tendeu à pesquisa acadêmica. Isso me impressionou muito, pois a imagem de professor que mais intensamente assimilei foi a do pesquisador acadêmico e não a do professor do Ensino Médio.

Para compreender minha prática docente, tendente ao ensino superior, e possivelmente dar a ela um redimensionamento mais adequado ao trabalho com estudantes de Ensino Médio, optei em pesquisar o ensino de filosofia no Ensino Médio analisando o melhor amigo de um professor de filosofia: livro, no caso o Livro Didático. Foi uma decisão segunda, pois o projeto inicial era outro.

O projeto inicial concentrava-se nas áreas da filosofia da Teoria do Conhecimento e da Epistemologia. Nesta tenho uma particular inclinação pelo pragmatismo, especialmente de John Dewey (1859-1952). Além de já gostar de Dewey desde os tempos da Universidade, descobri lendo outros textos que Anísio Teixeira foi muito inspirado por ele.

Busquei, pois, alguns artigos de Anísio Teixeira e fiquei admirado pelo modo como ele traduzira nestes artigos o pensamento de Dewey. Este projeto inicial foi escrito no sentido de uma aproximação entre a teoria da linguagem de Dewey e suas concepções de Educação. Para justificar a pesquisa ressaltava que a relevância dela se dava à medida que buscava evidenciar os conceitos capitais a que se propunha a partir de uma leitura mais ampla das concepções do filósofo americano J. Dewey. Estas concepções giram em torno de uma teoria do conhecimento e também de uma teoria da democracia. Salientava também que as contribuições de Dewey relativas ao conceito de linguagem, faziam dele, segundo Araujo

(2004) o pensador que percorreu de modo mais profundo e abrangente os espaços de análise da linguagem como fenômeno social, cultural, antropológico e lógico-epistemológico.

As críticas a esse projeto foram feitas na disciplina *Seminário de Pesquisa em Educação*. Os colegas do mestrado sublinharam alguns pontos. Primeiramente a falta de foco na proposta, já no título: *A relação entre linguagem e educação na filosofia de John Dewey e a importância desses conceitos na formação e no trabalho do professor*. Formação e trabalho de que professor? Onde ele trabalha? Depois havia no texto algumas informações genéricas sobre a importância de Dewey para a linguagem e no entendimento de outros colegas eu teria sido excessivamente generoso em atribuir papel de protagonista a Dewey na filosofia da linguagem quando outros pensadores poderiam ser considerados tão ou mais profundos quanto ele. Em seguida, foi questionada a tríplice relação: educação, linguagem e experiência, pois enfatizava mais os conceitos de experiência e linguagem do que de educação. A crítica ao título pode ser estendida aos objetivos, já que eles o reproduziam de certa forma.

Este projeto para início do mestrado foi deixado de lado após iniciais encontros de orientação. Na época, a orientadora me propôs ou estudar o tema da discussão do didático-pedagógico nos livros didáticos de filosofia nas escolas de Rio Branco por ser uma maneira de buscar uma compreensão de como se organiza, nas salas de aula na capital acreana o uso do Livro Didático de filosofia, ou estudar um tema de interesse que começa a crescer no estado do Acre que foi a importância do Pe. Paolino Baldassari na formação e alfabetização dos povos da floresta entre os anos 60 e 90. Este tema fora pensado devido ao fato de que eu estava traduzindo, em parceria com Andrelina da Silva Paes, um livro do Pe. Paolino Baldassari, do italiano para o português. Em italiano o livro foi intitulado *Spunti della vita missionaria*, que propomos de traduzir como *Escritos de uma vida missionária*¹. Um ponto de particular interesse para mim era a iniciativa dele, Pe. Paolino, de combater o analfabetismo. Assim, ele construía com recursos vindos da Itália, Escolas-Igrejas cuja finalidade era dar assistência religiosa e alfabetizar as crianças e os adultos.

O missionário dá poucas informações, mas ressalta que ele mesmo garantia o salário do professor ou professora que assumia a escola, que muitas vezes era alguém que conhecia aquela região ou era dali mesmo. Descreve genericamente o perfil dos estudantes e a arquitetura da escola. Constitui, certamente, uma relevante pesquisa, pois visava encontrar com algumas

¹Essa tradução já foi concluída e publicada. Consiste, na verdade, em inúmeros pequenos artigos que Pe. Paolino escrevia e mandava para Itália como “prestação de contas” de sua missão à Ordem dos Servos de Maria, da qual ele era membro, e aos benfeitores da Missão do Alto Acre e Purus. Nesses artigos que compõem o livro, são referidas a vida difícil do trabalhador acreano, a exploração da borracha e a vida indígena. Narra-se, ainda, as impressões do missionário a respeito da fauna, flora e clima do estado.

dessas pessoas (professores, alunos ou trabalhadores da região) e ter mais detalhes sobre a dinâmica nessas escolas. Pode-se buscar na quantidade colossal de escritos dele, muitos conservados no convento de Sena Madureira – AC, mais informações sobre esse aspecto de sua missão e também verificar arquivos e registros em crônicas que todo convento tem. Mas a logística para isso é extenuante, requer tempo e recurso de que não dispunha no momento. Daí a opção de pesquisa sobre o Livro Didático.

Contudo, isso não deve induzir à conclusão de que optei por um caminho mais fácil, pois refletir sobre a prática docente do professor de filosofia com foco na maneira como ele se apropria do livro didático significa investigar de que forma ele avalia e escolhe um livro que entende ser o mais apto para o estudante dele; significa ainda inquirir que postura o professor tem diante do livro e ainda outras questões que derivam dessas duas ou se somam a elas. Havendo amadurecido e se decidido por esta proposta de pesquisa, o passo seguinte foi definir os procedimentos para atuá-la.

2.2 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Relativamente a esta pesquisa, a descrição do objeto e dos objetivos já foi feita na introdução. Aqui, entretanto, posso afirmar que a dinâmica dela, quer dizer, a maneira como ela foi pensada para ser desenvolvida, parte da consideração do seu referencial teórico e de sua metodologia. No que tange ao referencial teórico, optei em embasar os conceitos cardeais – educação, filosofia, real, mediação, práxis – em Saviani (2005), partindo mais precisamente de seu célebre texto *Sobre a natureza e a especificidade da educação*; também em Álvaro Vieira Pinto (2010) no seu texto *Sete lições sobre a educação de adultos*, e em Severino (2001 e 2014).

Para a questão complexa da relação com o real embasei-me em Karel Kosík (1995), na sua *Dialética do concreto*. Já para as questões relacionadas ao didático e ao pedagógico as referências são Pimenta (2001 e 2015), Libâneo (2015a, b, 2006), Rodrigo (2009) e Ghedin (2009). Todo o arcabouço teórico será desenvolvido no segundo capítulo. No terceiro capítulo serão considerados os relatos dos docentes e o questionário sócio profissional por eles respondido.

No que se refere às entrevistas e ao questionário sócio- profissional, convém ressaltar que elas derivam da natureza metodológica adotada para a pesquisa, embasada nas contribuições de Minayo (2015). Segundo a autora, a entrevista, entendida no sentido amplo de comunicação verbal e de modo mais restrito de coleta de informações sobre determinado tema

científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Ela pode oferecer dados de primeira grandeza que são objetos principais da investigação qualitativa e se referem a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que ele vivencia. Esses dados continua a autora, constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, maneiras de atuar, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.

As entrevistas, na esteira do que propõe Minayo (2015), são semiestruturadas. Nesta modalidade há uma combinação de perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Este procedimento realça a natureza qualitativa da pesquisa. Matérias primas desta, as considerações dos professores foram interpretadas geralmente em base às reflexões de Saviani (2005), Kosík (1995) e Severino (2001, 2006). São autores que se movem pelo materialismo histórico-dialético, âmbito metodológico da pesquisa.

De maneira muito aproximativa, portanto sem a intenção de esgotar o assunto, pode-se considerar que na concepção do materialismo histórico-dialético as sociedades evoluem pelo desenvolvimento de forças produtivas, isto é, das *condições materiais de produção*. Araújo (2010) explica que a cada estágio dessas forças corresponde um regime social da produção, uma determinada divisão da força do trabalho e um papel que aí desempenham as classes sociais. Marx, afirma Araújo (2010), denominou essas últimas relações de *relações de produção*. No capitalismo burguês, por exemplo, a relação está entre o proletário e o burguês. No materialismo histórico-dialético o homem não é apenas produto de materiais, ele modifica tais forças; é produto da natureza e também a modifica pelo trabalho no qual vem incorporado uma nova técnica.

Dessa forma, comenta Araújo (2010), conhecer algo objetivamente é questão de prática e não só de teoria e à filosofia cabe a dupla tarefa de oferecer cabedal teórico e de, via conhecimento, iluminar a ação que muda o mundo. O objeto é apreendido pelos sentidos e não por um ajustamento mecânico entre o sujeito e o objeto. Nessa relação os objetos recebem a marca da força humana, do trabalho do homem. Todo objeto é uma objetivação do homem, o que depende tanto do homem quanto da natureza do objeto. Assim, no que se refere aos objetos que a indústria produz, o homem encontra-se *alienado*, preso a eles. Suas forças essenciais objetivadas são esses objetos sensíveis, estranhos e ao mesmo tempo úteis.

Em todo caso, o trabalho possui uma importância nuclear, pois “a história universal é a história da produção do homem pelo trabalho [...] a natureza é usada pelo homem que nela

deposita sua marca, transformando-a” (ARAUJO, 2010, p. 77) e o homem pelo trabalho modifica a si mesmo sempre através do trabalho. Nessa relação material há a dialética entre homem e natureza. Na verdade, os intérpretes de Marx isolam três níveis de dialética.

Segundo Araújo (2010) e Triviños (1987) no primeiro nível a natureza, a sociedade e o conhecimento mudam dialeticamente. Na natureza as coisas se transformam em seu contrário não por ação do homem, mas por obra da natureza. É um ponto controverso e difícil de ser sustentado, pois a natureza tem suas leis e elas não parecem ser dialéticas. Um segundo nível de dialética diz respeito ao avanço da história que é resultado das contradições entre as relações de produção (sistema em que a produção acontece) e as forças de produção (modo como os homens operam o sistema). Há ainda um terceiro nível de dialética representado pela relação epistemológica sujeito-objeto. É o nível do conhecimento.

Esses níveis são perpassados pelas chamadas *leis da dialética*, que são: a) *Lei da unidade e luta dos contrários*, b) *Lei da mudança quantitativa e qualitativa*, c) *Lei da negação e ultrapassagem*. Na primeira lei entende-se que sem contradição não há movimento. Araújo (2010) explica que a contradição se dá numa totalidade onde os elementos contrários tentam realizar a superação, a ultrapassagem de um pelo outro. É uma necessária mudança a partir de dentro, uma espécie de exclusão interna. Na segunda lei, mudança quantitativa e qualitativa, a mudança de qualidade de um modo de produção para outro, por exemplo acontece quando se agudiza o grau de contradição, quando elas vão se acumulando quantitativamente. Por fim, ainda de acordo com Araújo (2010) e também Triviños (1987), a terceira lei, negação e ultrapassagem, o movimento dialético transforma os objetos em seu contrário pela negação que faz parte da própria constituição do objeto. Assim, ele não é uma essência, algo puro, mas contem em si uma negatividade.

De forma geral essas leis denotam que o particular só pode ser apreendido ou conhecido quando situado numa categoria mais ampla que é a do concreto ou da totalidade que estrutura os elementos de acordo com uma lógica interna. Esta totalidade não é uma soma de tudo, nem uma síntese mecânica dos elementos, mas algo novo, uma síntese que transforma os elementos que ela mesma ligou. Todavia, para evitar ser repetitivo adianto ao leitor que essa temática será desenvolvida de modo mais detalhado no segundo capítulo, seção 3.1.

No mais, e partindo agora para uma parte mais prática, a pesquisa contou com a disponibilidade de outras pessoas, então não causa espanto que tenha havido alguns imprevistos à sua realização, cujo primeiro passo foi o contato com as escolas e com os sujeitos da pesquisa.

2.3 O CONTATO COM AS ESCOLAS E COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

A primeira questão a ser superada na realização da pesquisa foi saber a que escolas ir. Para isso, defini em parceria com a orientadora um critério: encontrar junto à Secretaria de Educação a lista das três maiores escolas regulares de Rio Branco em número de estudantes. Essa lista me foi passada sem nenhum problema. Infelizmente, não tenho como referi-la, pois, trata-se de uma lista num documento do INEP, o censo, porém é uma parte que não foi publicada no site do INEP, foi divulgada à Secretaria de Educação apenas. O ano de referência é 2017.

Uma vez munido dessa lista e sabendo a quais escolas me dirigir, preparei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e iniciei a jornada. Inicialmente, pedi autorização aos diretores que não interpuseram resistências. Essas escolas não serão identificadas, mas codificadas no seguinte quadro que traz também o número de estudantes matriculados:

Quadro 1- Escolas visitadas.

INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE ALUNOS
Escola Estadual E. M. 1	948
Escola Estadual E. M. 2	1509
Escola Estadual E. M. 3	1842

No primeiro dia que fui a campo, no caso na Escola Estadual E. M. 2 consegui duas entrevistas e agendei a terceira. Na segunda Escola, Escola Estadual E. M. 1 agendei duas entrevistas, pois dois eram os professores. Na Escola Estadual E. M. 3 agendei outras três entrevistas.

Na primeira escola, E. M. 2 realizei as três entrevistas. Na segunda, E. M. 3, só realizei uma, pois um dos docentes agendou, mas no dia não compareceu. Escrevi e ele disse que iria reagendar e não agendou.

Na Escola Estadual E. M. 3 realizei uma entrevista. A entrevista devo dizer, era de uma limitação muito grande. O docente tinha um ano de experiência na docência em filosofia. Tinha se formado como bacharel em filosofia e não conseguiu trabalho. Só depois soube que tinha de fazer a licenciatura para atuar. Ele a fez. Mas a entrevista, em sua totalidade, mesmo eu orientando, foi muito limitada e assim optei por não a usar.

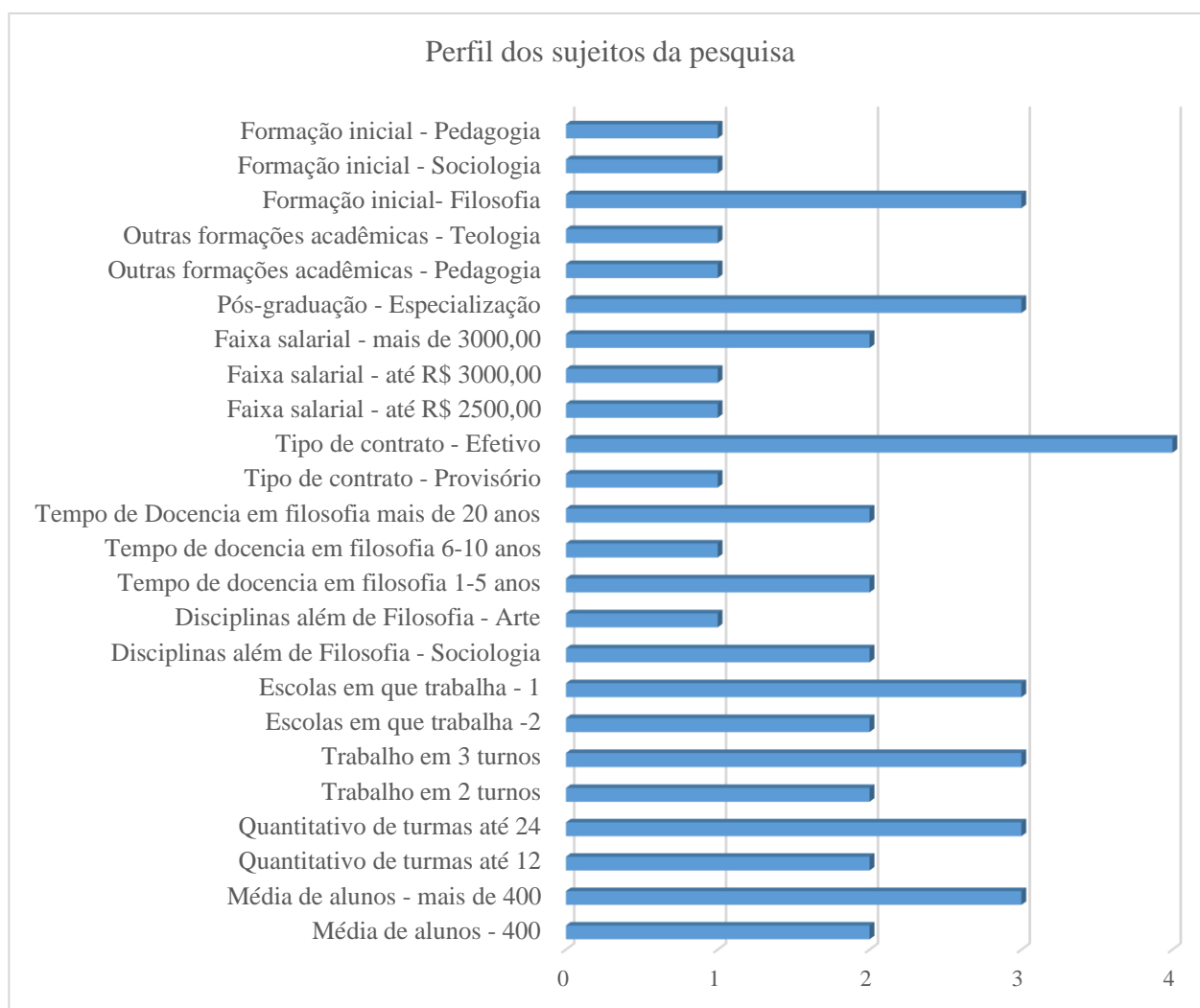
Na mesma escola o professor que tinha aceitado ser entrevistado não compareceu, pois devido à mudança de governo o convênio que o município tinha foi desfeito e ele estava em busca de uma nova escola para trabalhar. O terceiro professor que havia aceitado o convite não dispôs de tempo hábil e assim não pude encontrá-lo. Como o número de sujeitos ficou reduzido

demais a orientadora aconselhou-me a buscar outros professores de filosofia, pois esse era na verdade o critério decisivo. Assim foi possível entrevistar mais um professor. No total foram 5 docentes entrevistados. Destes professores que pude entrevistar é possível traçar um perfil, ainda que simples.

2.3.1 O perfil dos sujeitos da pesquisa

Para traçar esse perfil, foi distribuído para cada um dos entrevistados um questionário sócio profissional preparado por mim e revisado pela orientadora da pesquisa. Esse questionário é composto por 11 questões, com 5 alternativas de respostas para cada questão. As categorias que serviram de base para a formulação das perguntas foram: a formação inicial do professor, as pós-graduações, a faixa salarial, o tempo de docência no ensino de filosofia, outras disciplinas ministradas, número e de turnos, de escolas, alunos e turmas em que trabalha.

Gráfico 1-Perfil dos sujeitos da pesquisa. Fonte: Questionário sócio-profissional.



Chama atenção que a formação inicial do professor não corresponde à filosofia. Certamente isso pode ter alguma influência no trabalho docente, pois a aproximação aos conceitos filosóficos pelo docente formado em outra área acontece de forma autodidata, desvinculada das tradições interpretativas que o Ensino Superior tem ao estudar os filósofos como Hegel ou Marx, por exemplo.

Um dos docentes possui a graduação em Teologia, o que pode se revelar positivo, pois há livros didáticos de filosofia que tratam a filosofia medieval, por exemplo, de forma questionável. Acabam não percebendo que os pensadores da idade média viviam a dinâmica do pensamento na tentativa de conciliar fé e razão e terminam por acentuar mais do que talvez se devesse a ideia da sobreposição da teologia à filosofia. É verdade que houve essa sobreposição, mas ela não aconteceu desvinculada de um contexto filosófico, não raras vezes aristotélico.

A maioria dos professores possui especialização na área em que ensinam, nota-se uma preocupação com a qualificação profissional. Ouvi de um experiente docente, após uma das entrevistas, que, para ele o quadro docente do Acre é bastante qualificado e que algum índice insatisfatório de rendimento escolar aferido por exames em larga escala refletem problemas cujas causas, em geral, não estão na prática docente.

A maioria dos professores recebe um salário acima dos R\$ 3.000,00. É sinal de que trabalham mais de 20h/a semanais, logo em dois ou três turnos e em alguns casos em duas escolas. Não irei aqui falar sobre as questões salariais, motivo de muita controvérsia. Mas apenas reforçar que um trabalho altamente desgastante provoca a escassez tempo para estudo, melhor qualificação e às vezes até para um planejamento mais aperfeiçoado.

A maioria dos professores entrevistados possui contratos efetivos. A estabilidade profissional joga a favor de uma prática profissional desejável. É preocupante para os docentes não concursados o fim e o início do ano letivo. O fim pela economia que precisa ser feita, o início pela incerteza se estará trabalhando. No que se refere à experiência docente, incorrendo talvez em juízo de valor, ressalto que quanto maior a experiência, mais as respostas foram bem construídas e dadas com segurança pelos docentes.

Geralmente os professores de filosofia assumem (assumiam?) outras disciplinas para poder completar a carga horária mínima. Contudo, essa prática tem sido muito criticada, pois se há profissionais formados na área, à disposição do estado, por que contratar outros de outras áreas? É uma crítica feita ao Estado, que reluta em fazer um contrato e opta em pagar um pouco mais a um docente já contratado. Quanto ao número de turmas ele é expressivo. Para os docentes que tem mais de 20 turmas e considerando que em média elas têm 40 alunos o número

de estudantes aproxima-se de 1000. Constitui-se algo desafiador lidar com uma escola que, pelo menos em Rio Branco, possui esses traços.

Em suma, os professores entrevistados já estão acostumados com o ritmo da sala de aula, possuem alguma especialização e vivem exclusivamente da profissão docente. Não costumam ministrar outras disciplinas, mas dependendo da necessidade as assume. Possuem um contrato estável em sua maioria e um salário pouco maior ou menor que R\$ 3.000,00. Os quantitativos de escolas, estudantes, turnos, etc. revelam que eles são sujeitos de uma vida profissional intensa.

São eles que nos ajudarão a compreender o didático-pedagógico no uso crítico dos Livros Didáticos de filosofia do Ensino Médio. Antes, porém, de avançarmos nessa direção, convém sublinhar que no andamento da pesquisa quis saber se já haviam outras produções científicas sobre o Livro Didático de filosofia que pudessem me servir como ponto de partida.

2.4 OS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Numa procura pelos indexadores mais conhecidos –CAPES, USP, etc. –, e no Google foi possível rastrear alguns estudos. Selecionei duas dissertações. A primeira delas é de autoria de Vânio Borges, com o título *O Livro Didático de filosofia: do senso comum à consciência filosófica*. A segunda, cuja autoria é de Francisco Rockes Sousa Leite, docente do IFMA, tem como título *O ensino de filosofia no contexto do Livro Didático: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Campus Santa Inês* (2018). E é por ela que eu gostaria de iniciar.

O estudo é organizado em quatro capítulos. No primeiro, *O ensino de filosofia no Brasil*, o autor faz um resumo histórico sobre o ensino de filosofia no Brasil em bases legais. Em bases legais ele busca ainda apresentar os fundamentos didático-pedagógicos do Ensino de Filosofia. No segundo capítulo, *Por uma educação filosófica no Ensino Médio*, o autor apresenta a importância do estudo da filosofia no nível médio partindo do motivo da *humanização* e das características de mediação da realidade concreta por conceitos abstratos, da reflexividade, da criticidade, etc. A tessitura conceitual do capítulo é ancorada em Ghedin (2009), Rodrigo (2009) e em boa parte em Gallo, mais marcadamente na sua obra *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio*.

As contribuições deste último autor, naquilo que diz respeito a uma metodologia do ensino de filosofia, constituem a espinha dorsal do terceiro capítulo. Onde basicamente o autor

comenta a metodologia de Gallo. Esta metodologia é apresentada em quatro passos: sensibilizar, problematizar, investigar e conceituar. À sensibilização, Leite (2018) antepõe uma ambientação. Em seguida, a problematização, isto é, fazer com que um problema seja visto e tido como digno de ser investigado. A terceira etapa é a investigação, quando se faz o estudo e a pesquisa. A esta, Leite acrescenta a análise textual, como uma estratégia prévia à investigação filosófica. A quarta etapa é a conceituação, a coroação, segundo o autor, do processo didático pedagógico no ensino de filosofia. A conceituação deve ser acompanhada, conforme Leite (2018) por uma proposta metodológica de produção textual, com a finalidade de tomar o processo educativo mais autônomo para os discentes.

No quarto capítulo dessa dissertação, o autor apresenta o Livro Didático utilizado no IFMA à época em que redigia seu trabalho. Trata-se do livro de Gallo, *Filosofia: experiência do pensamento*. Conforme Leite (2018), o livro foi lançado em 2013, e traz um convite à experiência do pensamento e ao filosofar. A proposta é tornar a filosofia acessível e disponível a todos.

Os conteúdos do livro, afirma Leite (2018), ressaltam a história da filosofia, leituras de textos contemporâneos, exercícios e ferramentas para se pensar nossos próprios problemas. A linguagem é acessível aos estudantes, sem esquecer – mas aqui o autor fora por demais generoso – do rigor acadêmico-conceitual. O ensino de filosofia é apresentado com base nos problemas filosóficos e em diálogo com a realidade. Esse diálogo é expresso no laço entre Ciência, Arte e Filosofia que a obra tenta elucidar. A filosofia é tratada como conhecimento aberto para se criar conceitos.

Em uma mais detalhada descrição do livro de Gallo, Leite (2018) desdobra sua pesquisa no desenvolvimento dessa metodologia por alunos e professores no campus Santa Inês do IFMA. Interessante notar que esta não é a única pesquisa que se dedica ao Livro Didático produzido por Gallo.

A dissertação, de autoria de Vânio Borges, *O Livro Didático de filosofia: do senso comum à consciência filosófica* (2016), está sumariada em três capítulos. O primeiro apresenta os documentos que balizam o ensino de filosofia no Brasil. No segundo, ele guia a sua reflexão para a questão da formação do sujeito e no terceiro ele trabalha sobre os livros didáticos de filosofia. Contudo, ele não foca em conteúdos didáticos-pedagógicos. Preocupa-se em discutir questões como a mercantilização do livro, o interesse das editoras e busca compreender os conteúdos do Livro Didático com a formação do sujeito. Entre tantos referenciais indicados pelo autor, claro está a centralidade a Saviani.

É um trabalho muito abrangente. Ao longo do segundo e terceiro capítulo analisa recortes específicos nos livros didáticos mais conhecidos. Por exemplo, a ideia de “ciência”, como Aranha-Martins, Gallo, Cotrim-Mirna e Chauí a apresentam. O texto, nas críticas que faz, amarra o conteúdo ao grafismo do livro, alertando que por causa da questão mercantil os livros possuem muitas vezes aspectos jornalísticos, com letras grandes e pequenas, variação de cores nas páginas e nas gravuras, numa sorta de propaganda.

Borges (2016) observa que se acaba por criar um cenário no qual as imagens textuais do Livro Didático, as gravuras, as sugestões audiovisuais, por exemplo, são projetadas contra uma espécie de parede, na qual, a princípio vemos como que informações aparentes, sem conexões com a realidade, sem conhecê-la. Esse cenário gráfico-informativo do livro entende o autor, precisa ser rompido, já que pode funcionar como uma corrente ideológica. Daí a sua ideia de esse livro ter de ser visto como um ponto de partida. O seu conteúdo deverá ser aprofundado, para que se chegue à concepção mais unitária, coerente, articulada, intencional, ativa da realidade, de modo que o sujeito saia da caverna e contemple o sol, isto é, alcance uma consciência filosófica.

Nesse momento, Borges (2016) embasa-se em Saviani (1991) para quem o Livro Didático deverá servir como elemento de estímulo a professores e alunos no sentido de aguçar neles a capacidade criadora levando-os à descoberta de múltiplas sugestões. Curiosamente, isso funciona como uma recuperação do caráter didático do Livro Didático. Captar esse estímulo é, conforme Borges, captar o produto “espiritual” da indústria editorial. É o momento em que professores e alunos se libertam em vez de se tornarem uma espécie de porta-voz da indústria editorial, que fala em nome de uma cultura dominante, fator de cristalização da rotina educativa e dos hábitos e costumes presentes implicitamente no discurso do Livro Didático.

Em relação a esses estudos, este meu apresenta diferenças. Primeiramente não foca as análises em um único Livro Didático, mas procura colher o didático-pedagógico neles se valendo de estudos e das falas de professores entrevistados. Também não toma partido por uma metodologia específica. Contudo, a diferença mais fundamental é o espaço para o docente exprimir suas considerações a respeito dos livros propostos pelo MEC. Existem também elementos comuns entre esta pesquisa e aquelas. Por exemplo, a reflexão sobre o ensino de filosofia no Brasil, marcado por embates e resistências.

2.5 CONTEXTUALIZANDO A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: EMBATES E RESISTÊNCIAS

Conforme Rodrigues (2012), a concepção de filosofia difundida na educação escolar brasileira esteve ligada a saberes abstratos e racionalistas. Pode-se dizer que se tratou de um deleite destinado à formação das elites. No Brasil colônia, o ensino de filosofia foi ofertado em reduzidos números de colégios, nos quais a base do ensino era a escolástica, dada a vinculação religiosa aos jesuítas que eram os responsáveis pela educação na época. Essa modalidade se tradicionalizou, tanto que, segundo Rodrigues (2012), ela esteve presente no Brasil até meados do século XX.

Antes, porém, de chegar ao século XX, vale a pena notar um acontecimento do século XIX, mais precisamente o ano de 1837. Foi a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, com o qual, segundo G. Teixeira (2015) nasceu o ensino secundário no Brasil. O estudo de G. Teixeira (2015), *Os manuais escolares utilizados para o ensino de filosofia no secundário brasileiro (1836-1881)*, escrito para as coleções da ANPOF, apresenta-se como um estudo inicial sobre esses manuais. A maioria deles eram franceses. O autor ressalta que a criação do Imperial Colégio Pedro II, como modelo para o secundário nacional deu início ao processo de afrancesamento da educação brasileira por duas vias: primeiramente por adotar o modelo educacional francês, depois por reproduzir o modelo do currículo ao conteúdo e aos instrumentos de ensino utilizados nas aulas do secundário. Assim os manuais usados no Brasil passaram a ser os mesmos do sistema francês, ressalta G. Teixeira (2015).

O autor apresenta uma lista de 24 manuais de orientação laica, todos presentes no secundário francês. Dessa lista só dois foram adotados pelos professores do Colégio Pedro II. Eram de autoria de Pellissier (de 1877 a 1881 [PELLISSIER, A. *Compendio de um curso completo de philosophia elementar*. Trad. E. Zaluar. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Nicoláo-Alves, 1887) e outro de Janet (de 1882 a 1892 [JANET, P. *Tratado elementar de filosofia*. Garneir, 2 vols, 1885). Esses dois manuais eram de orientação laica, conforme G. Teixeira (2015).

Havia outra lista, conforme G. Teixeira (2015) de 26 manuais de filosofia de orientação eclesiástica, por terem sido escritos por religiosos. Dessa lista, dois manuais foram utilizados, maiormente no Brasil. Foram eles o Barbe (1856 a 1876 [BARBE, E. *Cours élémentaire de philosophie a l'usage des établissements d'éducation*. 4 ed. Paris: Jacques Lecroffre, 1864) e o Jaffre (1878[JAFFRE, F. A., *Cours de philosophia*. Lib Braday Delhome et Brigue. Paris, 1883]).

Os estudos sobre o ensino da filosofia no Brasil apresentam uma guinada quando se chega perto da metade do século XX. Até ali eles enfatizam mais a finalidade de cristianizar a terra nova quando se fala do Brasil colônia, de acordo com Gabriel e Baccon (2014). Quando se fala do século XIX se enfatiza a disciplina, que indica, como vimos, o afrancesamento da educação. Entretanto, ao chegarmos próximos da metade do século XX, os estudos passam a considerar predominantemente o ensino da filosofia a partir das leis que regulam a educação.

Por estes anos surgiu a obrigatoriedade do ensino de filosofia, previsto na reforma de Gustavo Capanema (Lei 2.244/42, Tit. I, Cap. II, Art. 2º., 3º e 4º. Tit. II, Cap. II, Art. 12º. e 14º.), que organizava o ensino secundário em dois ciclos, o ginásial e o clássico ou científico. O ginásial durava quatro anos. O clássico ou o científico três anos. No clássico é que estava previsto o estudo da filosofia. A inserção da filosofia também no científico foi possível com uma modificação na lei pelo decreto 8347/45. Fosse no clássico, fosse no científico a filosofia seria ministrada no terceiro ano, apenas.

Sobre a reforma de Capanema cabe realçar que foi no ensino secundário que ela imprimiu sua mais profunda e duradoura marca, como afirmam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) num estudo intitulado *Tempos de Capanema*. A obrigatoriedade do ensino de filosofia provavelmente se deve ao entendimento de Capanema que o ensino secundário deveria ter um cunho eminentemente humanista. Este pode ser entendido, de acordo com os autores de *Tempos de Capanema*, como um esforço de formar a personalidade, de adaptar o ser humano às exigências da sociedade. Trata-se assim de um humanismo patriótico. Ainda segundo aqueles autores, o ensino secundário deveria estar impregnado de práticas educativas que transmitissem aos alunos uma formação moral e ética consubstanciada no tripé – ainda hoje ressonante – Deus, família e pátria.

A aceção de *humanismo* com a qual Capanema trabalhava difere da proposta por Fernando de Azevedo, na sua obra *Na batalha do humanismo* (1966). Nela, Azevedo vincula o ensino secundário ao humanismo, este relacionado não ao patriotismo, mas ao que se pode chamar de *formação integral* do estudante. Para Azevedo, o humanismo seria uma elevação do espírito humano; tudo que desperta a solidariedade humana e concorre para facilitar a circulação do homem no mundo humano, alargando a zona de concordância entre as pessoas. Entre as ciências humanas, *humanità*, e as ciências aplicadas não há necessidade, comenta Azevedo, de antagonismo, mas de concurso. Valendo-se de uma palavra poética, Azevedo afirma que o Criador do pensamento humano não perguntará às civilizações apenas se formaram hábeis operários e úteis industriais, mas se elas elevaram e enobreceram, engrandeceram e

dignificaram o pensamento humano pelo exercício de todas as faculdades que constituem o ser humano.

Após a reforma de Capanema começaram as indecisões e oscilações quanto ao ensino da filosofia. Houve então a promulgação da Lei 4.024/61, a primeira LDB. Com esse documento, a Filosofia deixa de ser disciplina obrigatória e passa a disciplina complementar nos currículos escolares.

Mais uma mudança viria a ocorrer dez anos depois, já no regime militar, com a lei 5692/71. Foi uma reforma que alterou artigos da LDB e extinguiu o ensino de filosofia dos currículos. Rodrigues (2012) afirma que as resistências e mobilizações contra essa decisão começou a dar efeito com um parecer do Conselho Federal de Educação (CEF) em 1982, o parecer 7.044/82². Com esse parecer abrem-se possibilidades para o retorno da disciplina de filosofia ao Ensino Médio.

De acordo Rodrigues (2012), a lei 9394/96, a atual LDB, alterou e desestruturou a luta e a contestação dos educadores brasileiros e dos setores populares a favor de uma reforma educacional, política e social que já vinham desde a metade da década de 80. Ao que parece os auspícios é que essa reforma desejada desse uma definição mais elaborada ao Ensino Médio, pois segundo Martins (2000 p. 100), ele é “um nível de ensino que passou por sérias crises de identidade, ora voltando-se para a formação profissional, ora à formação geral”. Talvez esse sofrimento crônico ajude a explicar a aleatoriedade da presença da filosofia nos currículos escolares. Na Lei 9394/96 o ensino de filosofia ficou numa espécie de suspensão. Roque Zimmermann (2001), ex-deputado e padre, falecido no início de 2019, analisando as determinações da LDB 9394/96 observa que o ensino de filosofia não é em nenhum aspecto proibido por ela, mas, apesar de indicar a sua possibilidade, também não se caracteriza como obrigatório. É o que se podia perceber no Art. 36, § 1º. Inciso III

§ 1º.– Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:
I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Na tentativa de superar essa dificuldade, padre Zimmermann propôs um projeto de lei, 3178/97, buscando que sociologia e filosofia fossem tidas como disciplinas obrigatórias nos

² Na verdade, é uma lei. A abertura ao ensino de filosofia está pressuposta no seu Art. 5º, alínea b.

currículos do Ensino Médio. Entre os argumentos apresentados pelo então parlamentar, destaco os seguintes:

3. O reconhecimento do *status* de disciplina à Filosofia e à Sociologia é o reconhecimento de seu estatuto epistemológico, próprio a estas duas ciências – Filosofia e Sociologia, importantes e fundamentais para o desenvolvimento humano.

Constituí-las como disciplinas na arquitetura curricular do Ensino Médio nas escolas brasileiras significa muito mais do que reforçar compartimentações, mas reconhecer seu *status* epistemológico e sua relevância histórica para a formação da capacidade crítico-reflexiva e da ampliação da capacidade da construção da cidadania do alunado que acessa esse nível de escolarização formal;

4. Apesar da redução da busca pelas licenciaturas, muitos jovens têm buscado, nos últimos anos, cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia e Sociologia, sendo muitas as Universidades e Instituições de Ensino Superior – IES – que os ofertam com qualidade. Tais profissionais formados e habilitados nesses cursos poderiam atuar na educação, o que abriria possibilidades de trabalho para milhares de jovens por todo o país, além de melhorar significativamente o nível de conhecimentos e de formação dos alunos do Ensino Médio (ZIMMERMANN, 2001).

A intenção dele não era exatamente inserir duas ou mais disciplinas no Ensino Médio, mas atenuar o cunho demasiadamente técnico que havia sido impresso ao Ensino Médio garantindo-lhe uma possibilidade mais humanista. Dentre outros fatores, o padre e ex-parlamentar ressaltava que os entraves à criação do espaço disciplinar para a filosofia não eram de ordem pedagógica, epistemológica ou de política educacional e sim de natureza burocrática, já que o resultado imediato seria a abertura de concursos e a contratação de professores para as escolas públicas. Isso geraria despesas, caracterizando-se assim como uma questão econômica. Tal argumento sustentou o veto presidencial à obrigatoriedade do ensino de Filosofia, somado à ideia de que não houvesse número de professores formados o suficiente, ajuntam Rodrigues (2012) e Fávero *et al.* (2004). Entretanto, esse entendimento parece que carecia de fundamentos. De acordo com Baccon e Gabriel (2014), no estado do Paraná, por exemplo, um concurso público comprovou um número significativo de professores formados em filosofia. Também não haveria elevação nos custos dos Estados e municípios, porque a carga horária já existente seria apenas remanejada.

Apesar de acusar esse golpe, as tentativas de inclusão da disciplina de filosofia no currículo do Ensino Médio não arrefeceram. Em 2006, o Conselho Nacional de Educação analisou e deu um parecer favorável para a inclusão da filosofia nos currículos. Dois anos depois, em 02 de junho de 2008 veio a lei 11.684/08 que alterava a redação do já citado Art. 36

da LDB: “IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (BRASIL, 2008).

Tratou-se de uma grande conquista esta inclusão. Baccon e Gabriel (2014) observam que ela só foi possível graças aos movimentos liderados por professores universitários, alunos e professores das escolas públicas que mobilizaram toda a comunidade e engajados nessa luta pela filosofia no Ensino Médio. Antes de ser tornada disciplina obrigatória alguns estados da federação já tinham a filosofia em seus currículos. É o caso do Acre.

2.6 O ENSINO DE FILOSOFIA NO ACRE

Num relatório de uma pesquisa encomendada pela UNESCO, Fávero *et alii* (2004) traçam um balanço do ensino de filosofia no Brasil até o ano de 2004. Observam os autores que no estado do Acre a disciplina era oferecida no Ensino Médio e perfazia uma carga horária de 120 h/a ao ano. Partindo das *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (OCEM-AC, 2010) me limito a apresentar sumariamente as linhas mestras para o ensino de filosofia, não discutindo aspectos teóricos-metodológicos, pedagógicos ou outros.

Nas OCEM-AC, publicadas após a promulgação da lei 11.684/08, há uma consideração a respeito do ensino de filosofia no Brasil de que o esforço a ser feito era o de legitimar a nova realidade da filosofia como disciplina obrigatória, uma vez que as condições de seu retorno são de um ponto de vista legal, bastante inseguras (OCEM-AC, 2010).

Segundo o texto das *Orientações curriculares* (2010), nas breves considerações sobre o ensino de filosofia que ali são apresentadas, tanto a produção do saber filosófico quanto o seu ensino “caminham sob o fio da navalha” (OCEM-AC). Os 25 séculos de ininterrupta atividade, de crítica sistemática, criação conceitual, de investigação sobre os principais problemas existenciais dão à filosofia um estatuto invejável, mas não o suficiente para legitimá-la como disciplina curricular. Embora seja importante estar no currículo, não está garantida a sua legitimidade como disciplina. O que mais interessa, segundo as OCEM-AC, é como esse tempo de aula será ocupado.

De acordo como as OCEM-AC, uma vez garantida a obrigatoriedade do ensino de filosofia, a aceitação e permanência dela no currículo será legitimada por meio de um programa que possibilite ao estudante o exercício de uma reflexão radical, rigorosa e sistemática. Assim, segundo o documento, é o exercício filosófico que deve pautar o ensino da disciplina e o que se propõe como trabalho docente é que o mesmo possibilite aos alunos o exercício autônomo

da razão. Segundo o documento duas são as acepções filosóficas que guiam as *Orientações curriculares*, o imperativo do templo de Delfos (“Conhece-te a ti mesmo”) e o projeto kantiano de esclarecimento. Duas acepções atuais e necessárias se comentam nas OCEM-AC.

Quanto às contribuições à formação dos alunos, o documento considera fundamentalmente a leitura dos textos filosóficos. No terceiro capítulo desta pesquisa será possível notar que é exatamente a habilidade leitora o “calcanhar de Aquiles” nos estudantes. Contudo, antes de chegar lá convém registrar em linhas gerais as contribuições do ensino de filosofia para os jovens planejadas pelas OCEM-AC. Elas partem da consideração de que o contato com o pensamento dos principais filósofos só é possível pela leitura de seus escritos. Assim, é preciso criar condições para que esse contato ocorra das melhores formas possíveis. A partir disso então o texto avança numa proposta metodológica.

Essa proposta é alicerçada na ideia de Severino (2006) de que por meio de um texto o mundo só se revela se o ele estiver num contexto. Este por sua vez deve ser considerado de três formas. De início, existe um contexto histórico no qual quem escreveu o texto viveu. O segundo é o contexto da obra da qual foi retirado um fragmento que se estuda e o terceiro contexto está na tradição filosófica do pensamento e do problema tratado pelo filósofo no referido texto.

Depois da contextualização, passa-se às leituras necessárias para uma interpretação adequada do texto. Segundo as *Orientações curriculares*, uma interpretação adequada de um texto filosófico pressupõe quatro leituras, intercaladas com algumas atividades complementares. Com isso entra em cena uma questão fundamental: o tempo. De fato, um dos professores entrevistados chamará atenção para esse fator, pois ele incide diretamente no trabalho docente. No tempo terá espaço o exercício de uma virtude pouco prestigiada hoje em dia, segundo as *Orientações curriculares* (2010): a paciência.

Não basta uma única leitura para a compreensão de um texto filosófico. O recomendável é que se inicie com uma leitura de aproximação. A partir de uma segunda leitura é que se deve começar a compreensão do texto sublinhando-se termos, expressões nomes etc. Explicados esses destaques que foram aparecendo, executa-se uma terceira leitura na qual se apresenta o problema levantado pelo autor, seus argumentos para defender sua tese, sua coerência, etc. Outro passo dessa metodologia é a objetivação do que foi estudado, através da elaboração de sínteses, cujo objetivo é verificar o nível de compreensão obtido sobre o texto lido. O último passo é a reflexão sobre o tema, a partir dos elementos indicados no texto e relacionando-os com questões do cotidiano dos estudantes.

Essa proposta metodológica é para ser desenvolvida num conteúdo que foi organizado em linhas gerais da seguinte forma: no 1º. Ano: a) O que é filosofia? b) Natureza e trabalho; c)

Ser humano como animal social. No 2º Ano: a) Conhecimento como problema filosófico; b) Lógica formal e dialética; c) Filosofia da Ciência; 3º. Ano: a) Estética; b) Ética; c) Filosofia Política. Dentro dessas grandes áreas o professor poderá obviamente optar pelos temas mais adequados às realidades objetivas que encontra. Se no início desse tópico chamei atenção à consideração das OCEM-AC sobre a fragilidade das bases legais do retorno da filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, cabe ressaltar agora que ela está por conhecer novos rumos que estão sendo traçados no Novo Ensino Médio.

2.7 O ENSINO DE FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO

No Novo Ensino Médio a filosofia está por conhecer seu destino. Ainda mais porque a Lei 11684/08 cedeu lugar ao dito pela Lei 13415/2017, que regulamenta a Reforma do Ensino Médio. Segundo a Lei

~~IV - V serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)~~
~~IV - ciências humanas; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~
 IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Esta mesma redação aparece de modo mais contextualizado, nas Diretrizes para o Ensino Médio, Título II, Capítulo I, Seção I onde se versa sobre a estrutura curricular e formas de oferta. Ali afirmar-se:

Art. 10. Os currículos do Ensino Médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.
 Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:
 I - Linguagens e suas tecnologias;
 II - Matemática e suas tecnologias;
 III - ciências da natureza e suas tecnologias;
 IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.
 § 3º A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

VIII - sociologia e filosofia;

§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas (BRASIL, 2018)

Ainda é cedo para saber se a filosofia perdeu espaço no Ensino Médio. O texto da Base e o texto das Diretrizes, como acima vimos, dão margens não mapeáveis para interpretações. As incertezas se acentuam ainda mais pelo aparecimento dos itinerários formativos. Eles são resultantes da nova redação dada ao art. 36 da LDB, que trata da organização curricular do Ensino Médio. Araujo (2019) observa que a diretriz única que versava sobre a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e acesso à cidadania cedeu lugar aos cinco itinerários formativos. Estes dão ênfase às áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

A Reforma do Ensino Médio prevê ainda uma flexibilização da carga horária, ou seja, parte do ensino poderá ser feita à distância. Segundo Araújo (2019), 1800 horas do Ensino Médio devem ser de efetivo trabalho com a BNCC, mesmo havendo uma previsão de aumentar a carga horária anual em 1000 horas em 5 anos, totalizando 3000 horas. Assim, 40% da carga horária fica flexibilizada, sendo sua oferta e organização feitas pelos estabelecimentos de Ensino. Uma espécie de ampliação para menos, comenta Araújo (2019).

Outro ponto em que a crítica tem concentrado suas considerações, segundo Araújo (2019) é quanto à obrigatoriedade apenas do ensino de português e matemática nas três séries do Ensino Médio. Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia figuram como conteúdos obrigatórios, mas não como disciplinas. Esses conteúdos podem ser *diluídos* em outras disciplinas já que, segundo Ribeiro (2017), o Novo Ensino Médio é algo líquido.

Carneiro e Lindberg (2018) ressaltam que essa diluição causa o transtorno de dividir um difícil espaço com as disciplinas de História, Geografia e Sociologia. Para os autores, pensando na aplicabilidade da proposta, a atual estrutura da escola não está preparada para uma articulação como essa. Segundo os autores, nas melhores experiências interdisciplinares não se desconsidera a presença do profissional formado na área capaz de articular e produzir conhecimentos em um processo interdisciplinar, com referências e nortes claros em um projeto

político pedagógico discutido à exaustão para dar conta dos itinerários formativos de seus estudantes. No modelo atual da rede pública do Ensino Médio, o professor de Filosofia passa na melhor das hipóteses alocado num período de 6 aulas semanais do Ensino Médio. Tempo inviável para a integração com o corpo docente, sobretudo quando em geral, para dar conta de sua carga horária, o professor de Filosofia se vê obrigado a “pingar” de escola em escola.

Ao que parece essa diluição é o que mais preocupa os professores de filosofia. Savian Filho, Carvalho e Figueiredo (201-) comentando a situação da filosofia no Ensino Médio a partir da BNCC, entendem que esta encerra uma ambiguidade perniciosa: ela dilui a especificidade da filosofia e dá a entender que o trabalho de reflexão sobre a própria reflexão (bem como sobre pressupostos e métodos, e sobre os caminhos da abstração e da argumentação) pode ser feito por todas as unidades curriculares. Não deixa de ter certa parte de verdade nisso, ponderam os autores, pois é desejável que todas as áreas do saber explicitem seus pontos de partida e seus métodos, mas também é desejável que se reconheça que há uma área do saber na qual esse trabalho é realizado com toda a tecnicidade que ele requer e na qual se pode obter um maior grau de criticidade.

Este primeiro capítulo abordou uma considerável quantidade de aspectos relacionados à gênese da pesquisa. Passando pela formulação do projeto, pela escolha dos sujeitos da pesquisa, revisando publicações recentes sobre o tema e refletindo sobre as idas e voltas da filosofia no Ensino Médio pode-se considerar no que tange ao ensino de filosofia, na disposição atual das normas reguladoras do Ensino Médio, as considerações que os pesquisadores fazem, embora hipotéticas são preocupantes. Em linhas de máxima estamos diante de coisas novas e qualquer diagnóstico pode se revelar, por isso mesmo, impreciso. Entretanto, esse risco não deve engessar a disposição de refletir sobre os elementos que ajudam a organizar o ensino da filosofia, dentre os quais está o Livro Didático. Antes, contudo, convém pensar num referencial teórico-metodológico que possa servir como um guia para estudá-lo.

3. CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: OBJETO COMO CONCRETO PENSADO

Como indicado ao fim do primeiro capítulo, a partir de agora serão apresentados os conceitos que sustentarão, no terceiro capítulo, as análises das contribuições dos professores. Podemos iniciar partindo das contribuições do filósofo tcheco Karel Kosík, pois elas nos ajudarão na compreensão de categorias, como a dialética e a mediação, por exemplo.

3.1 A DIALÉTICA E O CONCRETO

Segundo Kosík (1995), em face da realidade, a atitude primordial do homem é a de um ser que age objetivamente e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de situações sociais.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que com a sua regularidade, imediatismo e evidência penetram na consciência dos indivíduos agentes assumindo um aspecto independente e natural, constitui o que Kosík (1995) chamou de mundo da *pseudoconcreticidade*. A este, explica Kosík, pertence o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; a manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada dos homens, que não coincide com a prática crítica e revolucionária da humanidade e as representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens e não frutos de suas atividades prático-sociais (KOSÍK, 1995).

Como assinala Kosík, captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como ela se manifesta naquele momento e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência, ou seja, compreender o que em filosofia se costuma chamar de *coisa em si*. Já no mundo da pseudoconcreticidade, acentua o filósofo, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como essência mesma e a diferença entre essência e aparência desaparece (KOSÍK, 1995).

Segundo Kosík, a destruição da pseudoconcreticidade como método crítico-dialético, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, para alcançar a sua realidade, é apenas o outro lado da dialética, como método revolucionário de transformação da realidade (KOSÍK, 1995).

O mundo real, ocultado pela pseudoconcreticidade, como sublinha o autor de *Dialética do concreto*, é o mundo da *práxis* humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. Trata-se de um mundo no qual as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social e este mesmo homem se revela como sujeito real do mundo social. O mundo da realidade não é uma variante secularizada do paraíso, de um estado já realizado e fora do tempo; é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, *operam a humanização do homem*. A pseudoconcreticidade é justamente a produção autônoma dos produtos do homem e a redução ao nível de *práxis* utilitária. A destruição da pseudoconcreticidade, conforme reflete Kosík, é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade (KOSÍK, 1995).

De acordo com Kosík (1995), como as coisas não se mostram aos homens tais e quais são, a humanidade tem de fazer um *desvio* para conhecer as coisas em sua estrutura. A pessoa se esforça em sair do “estado natural” para chegar a ser verdadeiramente homem. Um processo que envolve também o conhecimento da realidade como tal. Esse conhecimento se dá devido ao fato de que, para conhecer as *coisas em si*, deve-se primeiro transformá-las em coisas *para si*; para conhecer as coisas como são independentes de si, tem primeiro de submetê-las à própria *práxis*.

As coisas estão num todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado. Desde uma vital, caótica e imediata compreensão deste todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstrações e depois se retorna ao ponto de início. Kosík (1995) observa que desta vez, todavia, o ponto de início é agora entendido como conceito do todo, ricamente articulado e compreendido.

Para chegar a este ponto, usou-se um *desvio*, como antes foi assinalado. O filósofo esclarece então que este desvio que permite o conhecimento da totalidade consiste na *mediação da abstração* (KOSÍK, 1995). É uma ideia símile a esta que Saviani (2015) põe em movimento para fundamentar a sua pedagogia histórico-crítica.

3.2 A CATEGORIA DA MEDIAÇÃO NA LÓGICA DIALÉTICA E A PRÁTICA EDUCATIVA

De acordo com Saviani (2015), em articulação com a “totalidade” e a “contradição”, a “Mediação” compõe o arcabouço categorial básico da concepção da realidade e do

conhecimento. A “Mediação” é uma categoria central da dialética, de acordo com Saviani (2015).

Antes de tudo, Saviani explica a gênese desse conceito de Mediação através de sua inserção na Lógica Dialética. A lógica e a dialética são conceitos tão antigos quanto é antiga a filosofia. Todavia, apenas com Hegel os dois conceitos deram início a um só, significando uma forma de pensar e método de conhecimento ao mesmo tempo. Com Hegel se dá a sistematização dessa lógica dialética com a incorporação da contradição enquanto categoria do pensamento. Até aquele momento vigorava, exclusivamente, a lógica formal, baseada no *princípio de identidade* ($A=A$) que excluía a contradição, que era, então, sinônima de inverdade, de falha no raciocínio (SAVIANI, 2015).

Interpretando de modo novo, Hegel elaborou uma lógica em que a contradição se tornou categoria explicativa de tudo o que existe. Permitiu assim a compreensão de que as coisas não são estáticas, mas se movimentam, se transformam e o princípio de movimento ou de transformação é a contradição. Para o filósofo, explica Saviani (2015), a dialética há uma marca idealista. A verdadeira realidade, para Hegel, é a Ideia (em si) que entra em contradição consigo mesma e se objetiva, sai de si, torna-se outro, se aliena gerando como resultado a natureza (ideia-fora-de-si). Esta última, ao tomar consciência de si assume a forma do espírito (ideia-para-si). De sorte que a ideia (tese) gera o seu oposto, a natureza (antítese) que, ao se tornar consciente no espírito humano, resolve a contradição (síntese).

Marx percebeu a riqueza da filosofia hegeliana, explica Saviani (2015), mas operou nela uma modificação: retirou o elemento idealista, metafísico ou espiritual. Marx, além disso, inverteu a sua dialética. Para explicar melhor isso, o estudioso brasileiro busca as palavras do próprio Marx, na *Ideologia alemã*, quando o filósofo afirma que “não é a consciência humana que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX, 2002, p. 20). Para Saviani (2015), esse entendimento permitiu a Marx desenvolver a dialética em bases materiais tendo, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso a concepção de Marx é chamada materialismo histórico-dialético.

A lógica dialética, enfatiza Saviani, é o processo de construção do concreto de pensamento (é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (é abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão ou incorporação a lógica formal. Ou seja, a lógica formal já não é tal, e sim parte integrante da lógica dialética. Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma:

parte-se do empírico, passando pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 2015). Ou seja, a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato, como refletimos na seção anterior.

A categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica formulada por Saviani, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método de identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização) dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (*catarse*) (SAVIANI, 2015).

Nos termos acima expostos, Saviani apresenta a metodologia da pedagogia histórico-crítica. Vimos algo parecido na exposição de K. Kosík (1995). Segundo Saviani (2014), o ponto de partida metodológico é a *prática social*, que é comum a professores e alunos. Esse método comum, porém, é vivenciado diferentemente pelo professor e pelos alunos, enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética. Em seguida, Saviani apresenta os momentos intermediários da mediação educativa no interior da prática social: problematização, instrumentalização e *catarse*³. Assim, o segundo passo do método proposto pela pedagogia histórico-crítica é *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções (SAVIANI, 2014).

O terceiro passo é o da *instrumentalização*, entendida como apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Pela mediação dos instrumentos teóricos e práticos apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada na nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto passo é o da *catarse*, entendida como elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência das pessoas (Gramsci). Saviani (2015) observa que

³ Na filosofia grega *catarse* significava libertação/purificação/purgação (ABBAGNANO, 2007; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006)

este é o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Esta transformação social, ou a prática social, figura como ponto de chegada da educação. O último passo é a própria *prática social*, compreendida agora não mais como sincretismo pelos alunos. Neste momento, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica (SAVIANI, 2015).

Pode-se concluir, junto com o autor da pedagogia histórico-crítica, (2015), que pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente, finaliza Saviani (2015). Até aqui se refletiu sobre uma questão de método com ênfase no conceito de mediação, mas é preciso apresentar uma ideia de educação à qual essa reflexão possa ser referida.

3.3 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO

A compreensão dela apresentada nesse estudo está esparsa em múltiplas intuições de variados autores. Para uma melhor exposição optei em dividir esta seção em três partes. Na primeira, *Educação e ciência*, entenderemos a educação e sua relação com o conhecimento científico e popular. Na segunda, *Educação e sociedade*, apresentaremos a relação dela com a formação dos indivíduos que vivem em sociedade. E na terceira, *Educação e existência*, refletiremos como ela toca as esferas da existência humana.

3.3.1 Educação e ciência

Na sua obra *Sobre a natureza e especificidade da educação*, Saviani (2005) apresenta a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos. Motivo pelo qual para se compreender a educação necessita-se uma compreensão da natureza humana. Seguindo as trilhas marxianas, o autor afirma que o que diferencia os seres humanos dos demais seres animados é a característica de ter de produzir continuamente a sua existência. Para tanto, em vez de se adaptar à natureza, ele precisa adaptar a natureza a si através do trabalho. O trabalho, em última análise, é o que separa, diferencia e distingue os seres humanos na vida animada. O trabalho se dá no seu agente a partir do momento em que ele planeja a sua ação, ou seja, traça mentalmente a finalidade dela. Dito de outra forma: o trabalho é uma ação adequada a finalidades, é uma ação intencional.

O trabalho possui dois registros básicos: o “material” e o “não material”, conforme Saviani (2005). O material é aquele que implica na subsistência material, que implica uma produção em escala sempre mais crescente e complexa. Contudo, para produzir toda essa gama de matéria é necessário, obviamente, planejar as ações, ou seja, dar finalidades a elas. Para dar finalidades às ações, isto é, antecipá-las, Saviani (2005) afirma que três aspectos devem ser levados em consideração: o conhecimento das propriedades do mundo (ciência), valorização (ética) e a simbolização (arte). Esta antecipação é também uma forma de trabalho. É o segundo mencionado acima, o “não material”.

O “não-material”, continua Saviani (2005), se refere à produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades e atitudes. Trata-se, portanto, da produção do saber, tanto aquele sobre a natureza quanto aquele sobre a cultura. É aqui que se situa a educação, nessa categoria de trabalho não material.

Nesse trabalho não material ainda é possível isolar duas outras categorias. De acordo com o autor de *Sobre a natureza e a especificidade da educação*, a primeira categoria se refere a atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso de um livro, por exemplo. Há um intervalo entre a produção e o consumo, uma autonomia entre produto e produtor. A segunda categoria diz respeito a atividades em que não se verifica esse intervalo entre produto e produtor. Produzir e consumir estão numa simbiose, numa *con-fusão*. A educação está situada nessa segunda categoria.

Assim, uma atividade de ensino, a aula, por exemplo, é algo que se supõe a presença do docente e do estudante, pelo menos no sistema de educação presencial. A aula é produzida e consumida ao mesmo tempo. E esta é a natureza da educação.

A sua especificidade, conforme explica Saviani (2005), é entendida se levarmos em consideração elementos como conceitos, hábitos, habilidades, atitudes, etc., que são algo de exterior ao ser humano. Contudo, ser exterior ao ser humano significa que ele deve alcançar a compreensão destes elementos, sem ignorá-los. Saviani explica que do ponto de vista da educação, isto é, *da pedagogia enquanto ciência da educação*, esses elementos interessam ao ser humano por serem necessários para a constituição do que pode ser chamado de sua “segunda natureza”.

Como consequência, continua Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p 13). Assim, o objeto da educação diz respeito tanto à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que eles se tornem humanos quanto, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Neste momento de sua reflexão, o autor tece a distinção entre o clássico e o não clássico. Para a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados é preciso saber diferenciar o que é contingente ou acidental do que é necessário, conforme a nomenclatura filosófica. Conforme Saviani, “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é o que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2005, p.13). No caso da escola, o clássico pode se firmar como critério para organizar o trabalho pedagógico, observa ainda o autor⁴.

Segundo Saviani (2005), o pedagógico é institucionalizado na escola. Isto funciona como um indício de especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização. É assim que a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual, continua o autor, se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social e global. Desta forma, a escola, diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao conhecimento fragmentado; à cultura erudita e não a popular. Ou seja, o problema da escola é o conhecimento científico.

A baliza para o conhecimento científico é grega em nossa cultura. Há três maneiras de se referir ao conhecimento em grego, segundo Saviani. A primeira é a *doxa*, opinião, como

⁴ Saviani observa que o clássico é uma fase em que ocorreu uma “depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é que resistiu aos embates do manual [...] neste sentido é que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira, etc. (SAVIANI, 2005, p. 18).

quando alguém diz “eu acho que”; conhecimento, por sua vez, acrítico e/ou afetivo. A *sofia*, sabedoria, que na verdade é mais o predicado de alguém que é sábio e, por fim, a *episteme*, que indica mais propriamente o saber metódico e sistematizado. Daí a palavra epistemologia, que geralmente é entendida como “filosofia da ciência”, originando a conclusão de Saviani (2005) de que na *sofia* um jovem dificilmente será mais sábio que um velho e já na *episteme* um jovem pode saber mais que um velho.

É a este último tipo de conhecimento que a escola dirige seus esforços, entende Saviani (2005). O saber erudito, o saber sistematizado, é uma cultura letrada. Surge a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber: aprender a ler e escrever. Além disso, há a necessidade de conhecer a linguagem numérica, da sociedade e da natureza. Estes são os conteúdos fundamentais da escola elementar.

Certamente no processo de assimilação da cultura letrada, da *episteme*, há processos mecânicos que, conforme Saviani (2005) devem ser incorporados. Para aprender, ou melhor, para se apropriar dessa “segunda natureza”, é necessário criar um *habitus*, isto é, uma disposição permanente⁵. Isto exige um bom volume de tempo e de esforços. Segundo o autor, criar um *habitus* é criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se necessário repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Por isso a escola dura vários anos.

A ação dela é uma ação dialética. Pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. O acesso a esta última possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os conteúdos do saber popular. Conforme o autor (SAVIANI, 2005), cabe não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá

⁵ A respeito dessa ideia de “segunda natureza”, são muito ilustrativas as páginas que Lima Vaz (2012) lhe dedica. No processo de criação da ética pela filosofia, conforme Vaz, o comportamento, *ethos*, possui duas formas de manifestação. O costume, a primeira forma, na sua abrangência e universalidade, é a forma com que a vida humana é vivida dentro de determinada tradição. A essa permanência do *ethos* na forma de costume correspondem a segunda: sua interiorização e permanência no indivíduo pelo *hábito*. Este é uma propriedade fundamental da *práxis* humana. É uma *aquisição* da pessoa, intencional e consciente. Essas duas últimas qualificações diferenciam o ser humano, pois seu comportamento não é instintivo e puramente repetitivo – uma *repetição mecânica* – como o comportamento dos animais na natureza. A formação do *hábito* procede de uma *repetição qualitativa* dos atos que acabam configurando no indivíduo sua “segunda natureza”. Assim como o *ethos*-costume tem sua duração no tempo assegurada pela *tradição*, o *ethos*-hábito é assegurado no indivíduo pela *educação*. Na *tradição* se escreve a historicidade do costume, na *educação* a historicidade do hábito. Há uma inter-relação entre tradição e educação, costume e hábito, *ethos* e *práxis*: do *ethos* a *práxis* recebe sua forma, da *práxis* o *ethos* recebe seu conteúdo (VAZ, 2012; SANTOS, 2018).

àqueles que podem se apropriar dela uma situação mais privilegiada, já que eles têm domínio sobre o aspecto popular também. A recíproca não é verdadeira.

Numa linha de reflexão parecida, Álvaro Vieira Pinto, tece considerações muito pertinentes sobre o conceito de educação. A base teórica continua sendo a lógica dialética. Vieira Pinto resume bem suas considerações num pequeno escrito, *Sete lições sobre a educação de adultos* (2010). O foco dele, porém é bem mais direcionado para a relação educação-sociedade.

3.3.2 Educação e sociedade

De acordo com Vieira Pinto (2010, p. 31) “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Portanto, não há uma neutralidade na educação. Há um jogo de forças e interesses que nascem no seio da própria sociedade. O autor entende que, conseqüentemente, a educação é *formação* do homem pela sociedade; é o processo pelo qual a sociedade atua sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins que são tidos como coletivos.

Estruturando o conceito de Vieira Pinto, podemos expô-lo em duas colunas: uma existencial e outra histórica. Podemos notar que o que está relacionado a formação do homem é um fato existencial. O que está relacionado ao desenvolvimento da sociedade é um fato histórico.

Vieira Pinto (2010) sublinha que a educação, como fato existencial, se refere ao modo como o “homem se faz ser homem” (VIEIRA PINTO, 2010, p.32). Assim, a educação configura o homem em toda a sua realidade. Trata-se do processo pelo qual o homem adquire sua essência, não num sentido metafísico, mas real, social. Neste processo há uma dependência do conceito de “homem” ou de “ser humano”, como prefiro dizer. Segundo o autor, na forma mais elementar, ingênua, a educação é considerada como o procedimento de transformação de não-homem em homem. Na forma superior, crítica, a educação se concebe como um diálogo entre dois homens, como sendo entre dois educadores, observa Vieira Pinto (2010). Daí, conclui o autor, a educação ser uma forma particular de responsabilidade da ação entre os homens.

Daí também ela aparecer como um fato de ordem consciente, exponencial e contraditória. Consciente, pois além de ser determinada pelo grau alcançado pela consciência social tem como objetivo suscitar no educando a consciência de si e do mundo. Exponencial

porque multiplica-se por si mesma com a sua própria realização e contraditória, pois implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente.

A segunda coluna, a histórica, na verdade está bem amalgamada à primeira. De acordo com Vieira Pinto (2010), todo programa de educação é por natureza inconcluso. Poder-se-ia dizer, ainda em conformidade com o autor, irrealizável, porque sua própria execução altera a qualidade dos elementos que o compõem (o aluno, o professor, os métodos, as finalidades, etc.) A educação, segundo Vieira Pinto, é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. É histórica ainda por outro fator: o processo de educação do homem, compreendendo com isso o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal, a história de sua criação.

Enquanto um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para benefício dele, Vieira Pinto (2010) entende que o homem é por essência um ser inacabado, pois se constitui a si mesmo ao longo de sua existência social. A sociedade condiciona e dispõe todas as experiências individuais do homem, transmite-lhe resumidamente todos os conhecimentos adquiridos no passado do grupo, e recolhe as contribuições que o poder criador de cada indivíduo engendra e oferece à sua comunidade. Nesse sentido, a sociedade cria o homem para si.

Educado pela sociedade, explica o autor de *Sete lições sobre a educação de adultos*, o homem modifica esta mesma sociedade como resultado da própria educação que tem recebido dela. Nisso consiste o progresso social, no processo de auto geração da cultura. Verifica-se que a sociedade desempenha um papel de mediação entre os homens no processo de criação e transmissão da cultura, no que consiste a educação. Contudo, essa transmissão da cultura pela educação, justamente porque pressupõe a mediação da sociedade, na realidade, pelo trabalho concreto dos homens não é mecânica. Por isso o saber não se comunica inalterado de um indivíduo a outro. O saber, o conhecimento, portanto passa pela mediação do agir histórico-social dos homens.

Enquanto um fato existencial, Vieira Pinto (2010) ressalta que a educação é um *processo*; é o desenrolar-se de um fenômeno. Este fenômeno é a formação do homem. Por ser um processo pode ser compreendida não a partir da lógica aristotélica, na qual a prioridade é dada ao princípio de identidade, mas da lógica dialética (hegeliana), que pressupõe a mediação.

Essa última afirmação de Vieira Pinto pode ser a primeira para embasar a contribuição de Severino, que propõe a educação como uma atividade/trabalho em linha com as demais esferas da existência.

3.3.3 Educação e existência

Segundo Joaquim Severino (2001), a educação é mediada e mediadora, esforço de constituição de significado, explicitando sua condição ontológica de prática humana. É um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura. A educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho e prática social e simbólica. Ela se assume como um processo intrinsecamente social, de cunho antropológico, realizando-se nas mesmas condições das atividades nas demais esferas da existência.

As esferas da existência, conforme Severino (2001), são três: a esfera produtiva, a esfera política e a esfera simbolizadora. Na primeira lidamos com a realidade do trabalho. Mesmo estando na natureza, dependendo dela como o feto depende da mãe, o ser humano funda com a natureza uma relação nova, caracterizada pela introdução da subjetividade. Dessa maneira, a ação sobre a natureza se guia com um projeto, com uma finalidade. Essa intenção subjetivada carrega um alto grau de significação coletiva, impregnada por sentidos social e culturalmente produzidos, acumulados e compartilhados.

Na esfera política nos deparamos com as relações que há entre as pessoas. O homem é um ente “socícola”. Nossa espécie só é humana na medida que se efetiva em sociedade. Não se é humano, afirma o estudioso, fora de um tecido social, o qual não é simples referência circunstancial, mas solo de todas as relações, matriz e placenta que nutre toda atividade dos indivíduos. O que há de novo na agregação humana, o que a diferencia das agregações animais, o que a faz peculiar é que a “sociedade é impregnada por um coeficiente de poder” (SEVERINO, 2001, p. 52). Haver coeficiente de poder, indica um nível de simbolização e de significação.

É exatamente a simbolização, conforme Severino (2001), a terceira esfera da existência. Nesta esfera, tanto a política quanto a produtiva se especificam e se tornam práxis. É a prática simbolizadora que desenvolve um processo específico, voltado para si mesmo, assumindo um caráter de reflexividade mediante o qual o sujeito passa a perceber sua atividade significadora.

Severino (2001) entende, que é graças à subjetividade, que os homens se tornam produtores e fruidores de bens simbólicos. Simbolizar, de acordo com o autor, é servir-se de um elemento para apreender outro; o primeiro tem uma natureza diferente do segundo, de modo que a significação deste se dá pela mediação daquele. Assim, a imagem mental de determinado objeto o substitui em sua materialidade. Os símbolos são mediações que usamos para lidar com objetos, situações e outros símbolos. As palavras são símbolos/signos que representam as imagens mentais e, por conseguinte, os objetos.

A prática simbolizadora está vinculada às práticas produtiva e social; através da representação as ações humanas ganham referências para o seu desenvolvimento. Originalmente, os homens pensam para agir (trabalhar) e relacionar-se socialmente. Contudo, Severino afirma que dado a sua forma de proceder, a atividade simbolizadora ganha certa autonomia, funciona como se fosse independente das outras dimensões da práxis.

Como mediação dessa articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas está a educação. Portanto, ela é uma “práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência” (SEVERINO, 2001, p. 69). O autor conclui que a educação é um evento social que se desdobra no tempo histórico; é mediação da sociabilidade, sendo sua finalidade inserir as novas gerações no universo social, fora do qual não sobrevivem. O lugar por excelência dessa educação que articula prática e conhecimento é a escola, onde se institucionaliza o didático-pedagógico, ligado à aprendizagem. Mas, de modo mais preciso, e até mesmo para uma compreensão mais aprimorada da contribuição dos estudiosos aos quais me refiro acima, o que entender por didático-pedagógico?

3.4 O DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O didático é um conceito da educação que, conforme Pimenta (2015) sofre com o pouco espaço nos currículos formativos dos cursos de graduação em nosso país. Segundo a autora, o XVI ENDIPE em 2012, mostrando preocupação com a constante diluição da reflexão sobre a didática, arrolou-a em sua programação, afirmando-a como

área de conhecimentos específicos, área disciplinar e área de Práticas pedagógicas, juntamente com as práticas de Ensino, destacando seu compromisso público e político com resultados de ensino e da aprendizagem de qualidade nos diferentes níveis e modalidades, no contexto da definição e das implicações do Plano Nacional de Educação (XVI ENDIPE)

A autora também põe à luz que a didática é área epistemológica, com estatuto e objetos próprios, que tem por finalidade fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo-os como práxis de inclusão social e de emancipação humana e política. Por isso constitui, afirma Pimenta (2015), área disciplinar por excelência, na formação de professores, com potencial para re-significar o processo de formação docente, concebendo-a como área da Pedagogia, que possui o ensino e a aprendizagem, historicamente situados, como objeto de preocupação.

Pimenta (2015) põe em relevo a ideia já indicada por outros autores, como Saviani (2005) e Vieira Pinto (2010) da educação como atividade exclusiva do ser humano com a dupla e simultânea finalidade de inserir os novos membros na sociedade e de construir-lhe uma subjetividade. Trata-se de formar, conforme entende a autora, o sujeito da transformação. Esse sujeito, para ser transformador, necessita conhecer criticamente as condições concretas de sua realidade, se apropriar dos instrumentos que lhe permitam compreender como foram produzidas as situações de desumanização que temos de lidar. A educação praticada nas sociedades necessita ser analisada em suas manifestações aparentes e implícitas, para que se chegue à raiz dessa desumanização (PIMENTA, 2015).

A pedagogia, entende Pimenta (2015) é a ciência que tem esse papel: estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora. Seu objeto de estudo é a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Ao se debruçar sobre o fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que tem a educação como um de seus temas. A pedagogia investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, os procedimentos investigativos.

Contudo, essa leitura parece não ser aceita sem maiores complexidades. A autora aponta algumas dificuldades em se conceber tanto uma ciência da educação quanto em se reconhecer um “estatuto epistemológico” da pedagogia. Em parte, essas dificuldades se devem à questão do método. No caso da educação, a sua natureza de prática social tem possibilitado o seu entendimento como um campo de aplicação de outras ciências. É assim que um psicólogo trabalha no campo educacional, ele aplica na educação conceitos e métodos de psicologia. Quando se analisa o fenômeno educativo de vários ângulos são seus objetos da teoria e da prática que são focalizados e não os da educação. Ou seja, o fenômeno educativo não é tomado como problema de investigação (PIMENTA, 2001).

Na tentativa de urdir uma reflexão que formule um estatuto epistemológico da pedagogia, a autora se vale de duas reflexões vindas de autores renomados dentre os quais

Schmied-Kovarzik. Dele, Pimenta (2001) reporta as reflexões de sua *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire* onde o filósofo alemão define a filosofia como uma ciência prática da e para a práxis educacional.

O autor entende que a educação, enquanto uma prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso que não pode ser captado na sua integralidade, senão pela sua dialeticidade. Ela é transformada pelos sujeitos da investigação, que se transformam por ela na sua prática social. Na sua práxis, o educador realiza o estudo sistemático, específico, rigoroso dessa prática social, como forma de interferir consistentemente nessa prática social da educação, cuja finalidade é a humanização dos homens.

A este estudo Schmied-Kovarzik denomina pedagogia, ciência que tem na prática da educação razão de ser. Ela parte dos fenômenos educativos para a eles retornar. A pedagogia (ciência) e a educação (prática) estão em uma relação de interdependência recíproca, pois a educação depende de uma diretriz pedagógica e a pedagogia depende de uma práxis educacional anterior, comenta Pimenta (2001).

Nesse sentido, a educação se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, enquanto o ensino, objeto da didática, é o processo de organização e a viabilização da aprendizagem em contextos específicos para esse fim. Em suma, pontua Pimenta (2001), a pedagogia é a teoria e prática da educação e a Didática é o campo pedagógico que trata do ensino.

Conforme Pimenta (2015), o ensino é uma práxis social complexa, realizado por seres humanos entre os seres humanos, é modificado pela ação e relação de seus sujeitos (aluno-professor) situados em contextos institucionais, culturais, espaciais, temporais, etc. e ao mesmo tempo em que é modificado nesse processo relacional contextualizado, modifica os sujeitos nele envolvidos.

Quando inserida na formação de professores, conforme Pimenta (2015) a didática se coloca como possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a desumanização.

Para considerações específicas sobre o conceito de didática, além de Pimenta (2001, 2015) podemos arrolar a contribuição de Libâneo (2015a, 2015b), para quem a didática possui um traço de mediação, por isso ele fala de *mediação didática*. Os processos de mediação didática, conforme o autor, possuem como sustentáculo “a unidade entre o aprender e o ensinar, numa relação necessariamente mútua, na qual o aluno é orientado em sua atividade autônoma [...] visando a apropriação dos produtos da cultura, da ciência, da arte [...] da experiência

humana social e historicamente acumulada” (LIBÂNEO, 2015a, p. 39). Para poder chegar a essa unidade, o autor entende que a didática articula a lógica dos saberes a ensinar, o que ele denomina de dimensão epistemológica, a lógica dos modos de aprender, que o autor entende como dimensão psicopedagógico e a lógica das relações entre práticas sócio culturais e ensino, que para Libâneo (2015a) formam a dimensão sociocultural e institucional.

Para prover a essa tríplice articulação, Libâneo (2015a) ressalta a dependência da didática da epistemologia das disciplinas, da relação conteúdo/métodos/metodologias de ensino e desenvolvimento com as práticas socioculturais. Ancorado no contexto das teorias histórico-culturais forjadas por L. Vygotsky e mais ainda de V. Davídov, o autor elabora uma apresentação de alguns conceitos fundantes para a compreensão da didática. De acordo com Libâneo (2015a), na corrente teórica de Vygotsky e Davídov, a aprendizagem se caracteriza por mudanças qualitativas na relação entre a pessoa e o mundo, pela mediação de ferramentas ou instrumentos culturais envolvendo a interação entre pessoas, culminando com a internalização de significados sociais, especialmente os saberes científicos.

Desenvolvendo ainda mais a sua reflexão, Libâneo (2015a) entende que as proposições descritas acima sugerem que “o núcleo do problema didático é organizar as mediações que intervêm nas relações do aluno com os objetos de conhecimento (aprendizagem), em condições socioculturais concretas em direção à promoção do desenvolvimento humano” (LIBÂNEO, 2015a, p. 50). Com isso, o trabalho do professor consiste em ajudar o aluno, por meio dos conteúdos, a adquirir capacidades para novas operações mentais ou modificar as existentes, com o que se operam mudanças qualitativas em sua personalidade. O autor deduz serem três os focos da didática. O primeiro aponta para os conteúdos dos saberes a ensinar, depois para a ativação das capacidades intelectuais dos alunos e, por fim, o ambiente sociocultural e institucional para o ensino e organização das situações didáticas com os meios adequados. Estes focos precisam estar em articulação, afirma Libâneo (2015a).

A consequência dessa articulação, segundo o autor, é que a didática e a didática das disciplinas consistem na sistematização de conhecimentos e práticas que sejam referidas aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino e da aprendizagem dos conteúdos, habilidades, valores, visando o desenvolvimento das capacidades mentais e formação da personalidade dos alunos (LIBÂNEO, 2015a). A partir desse entendimento, Libâneo extrai uma definição de didática

A didática tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com

o saber, em situações contextualizadas, nas quais o aluno é orientado em sua atividade autônoma pelos adultos ou colegas, para apropriar-se dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência visando o desenvolvimento humano. Este processo é designado *mediação didática*, isto é, mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem), visando a internalização dos conceitos (*mediação cognitiva*), em contextos sociais e culturais concretos, em que se articulam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento (LIBÂNEO, 2015a, p. 51, grifos do autor)

Ao iniciar essa seção, após indicar uma primeira posição de Pimenta (2015) entendemos que a preocupação da didática era com a formação do *sujeito*. Um sujeito autônomo e transformador das condições de desumanização. Partindo de outros pressupostos teóricos, elaborando a ideia da mediação didática e enfatizando uma atividade em contextos sociais e culturais circunscritos, Libâneo (2015a) indica que a formação de um sujeito é o que está em pauta no momento em que a didática é entendida como um processo que garante unidade, coerência e lógica entre o aprender e o ensinar.

Em relação à educação, podemos evidenciar como ideia central exatamente essa da humanização, ou o combate à desumanização. Esse cuidado com a pessoa humana é também o horizonte da filosofia. Daí compreende-se a finalidade de no Ensino Médio se ensinar filosofia e de relacioná-la com a Didática. Nesse sentido, há obras de grande valia. Na próxima, seção apresento três dessas obras. Na aproximação entre didática e filosofia nas pesquisas já realizadas que pude estudar, essas obras têm um considerável espaço, o que pode ser tomado como um índice de sua importância.

3.5 FILOSOFIA E DIDÁTICA

A primeira obra se trata do livro de Evandro Ghedin, *Ensino de filosofia no Ensino Médio* (2009). A segunda obra é de autoria do professor Antonio Joaquim Severino, *Filosofia no Ensino Médio* (2014) e a terceira é da professora Lídia Maria Rodrigo, *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio* (2009).

Cada uma delas possui uma particularidade. A primeira, por exemplo, oscila entre um livro de estudo e um instrumento de orientação didática. O segundo é propriamente um Livro Didático, mas com muitos elementos teóricos que são próprios da concepção de filosofia de Severino e a terceira obra se propõe mais claramente como um auxiliar na preparação das aulas de filosofia pelo docente do Ensino Médio.

3.5.1 Didática e filosofia na perspectiva de Evandro Ghedin

A obra de Ghedin, *Filosofia no Ensino Médio*, está organizada em quatro capítulos. No primeiro deles, *A epistemologia do filosofar e sua construção reflexiva, crítica e criativa*, o autor reflete sobre algumas dimensões que podem ser consideradas como pedras angulares da filosofia, bem como relaciona a filosofia e seu ensino.

Como dimensões ele indica a ético-política, a busca, a admiração, a paixão, o diálogo, a suspeita e a dúvida, a imaginação e a criação, a demanda por sentido, a responsabilidade, a problematização, a crítica e a meditação.

Em relação a esta última, que na sua obra, na verdade, é a segunda, Ghedin (2009) afirma que a meditação filosófica é construtora de sentidos num mundo sem significados. Trata-se de uma proposição de compreensão para construir um horizonte significativo para a vida. O que se está verificando, na perspectiva do autor, é que os indivíduos já não concebem sua identidade como uma construção histórica da humanidade. Esse modo de conceber uma identidade, além de contraditório, “marca a barbárie da qual somos vítimas” (GHEDIN, 2009, p. 39). À sombra disso estão instaladas todas as ideologias que massacram o ser humano, fazendo-o um refém da falta de horizonte que o conduza para a compreensão de si diante do outro, complementa o autor.

Vale ainda ressaltar o trato que o autor dá à dimensão problematizadora. Para que uma reflexão seja verdadeiramente filosófica, ela deve ser problematizadora do real e ao real ela deve retornar. Essa intuição é haurida, como se pode desconfiar, de Demerval Saviani, que também é autor de uma precisa definição de filosofia: ela, a filosofia, é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 1991).

Deixando-se conduzir por essa definição, Ghedin (2009) entende que a filosofia será problematizadora quando for radical, ou seja, quando for à raiz, ao radical das questões, a seus fundamentos. Rigorosa por exigir um procedimento sistematizado por métodos determinados que ponham em discussão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações que a ciência pode fazer. De conjunto porque o problema não pode ser examinado de modo parcial, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que ele está inserido. O campo de ação da filosofia é o problema enquanto não se sabe onde ele está, pois está na própria natureza humana. A filosofia o localiza, tornando possível sua delimitação, afirma Ghedin (2009).

Havendo exposto essas dimensões fundamentais da filosofia o autor avança para o segundo capítulo, *Epistemologia do processo de ensino-aprendizagem e suas implicações no*

ensino de filosofia, é onde encontramos minuciosamente trabalhada a questão didática. Dentre os referenciais articulados por ele podemos pôr em evidência, uma vez mais, Pimenta (2000). O autor sublinha que Pimenta (2000) faz uma subdivisão da didática em dois campos. Primeiramente a autora entende haver a Didática Geral, que se além às situações de ensino-aprendizagem e, como ciência, estuda a ação, embora vise conhecer mais do que a ação. Há, por outro lado, as didáticas das disciplinas, às quais compete o estudo do que se refere às origens dos conteúdos a ensinar, sua história e sua epistemologia.

Para Ghedin (2009), neste último aspecto pode ser situada uma ponte entre a didática e a Filosofia no campo do Ensino. A Didática se relaciona, de modo geral, com questões de ensino, que pode ser entendido como uma ação que se articula à aprendizagem. Ele é antes de tudo uma reconstrução dos sentidos que o conhecimento tem como prática social e histórica. Por esse motivo, cabe ao professor, conforme Ghedin (2009) conduzir os alunos para que sejam construtores desses sentidos amplos à medida que reconstroem seu saber.

Para isso, Ghedin (2009) ressalta a necessidade de uma competência didática, entendendo essa “competência” nos moldes que A. J. Severino propõe. De acordo com Joaquim Severino, uma competência didática não indica o domínio de técnicas objetivas, autônomas na sua eficácia. Significa dominar os sentidos da prática educativa numa sociedade historicamente determinada, ter capacidade de utilizar recursos aptos a fazerem fecundos os conteúdos formadores, propiciando condições para que os elementos mediadores de aprendizagem convirjam aos objetivos essenciais da educação, aglutinando-se em torno de sua intencionalidade básica (SEVERINO, 1996, p. 69). Tais afirmações indicam o quão apressado é pensar na didática como algo prático, como uma fórmula mágica de ensinar. São iluminadoras, todavia, no sentido de explicar que a didática consiste em fazer fecundar, dar fruto, os conteúdos que estão em vista da formação humana.

Segundo Ghedin (2009), no ensino de filosofia, tão importante quanto o processo de filosofar é fazer que os alunos encontrem sentido no conteúdo filosófico a eles proposto, pois dessa construção de sentido dependerá o sucesso da aprendizagem. Imbuído desse pensamento, o autor se pergunta sobre a possibilidade de pensar uma “didática da filosofia”. Esta, ambientada no contexto escolar, se interessa pela harmonização das condutas de ensino e dos processos de aprendizagem do conteúdo filosófico pelos alunos. Embora uma “didática da filosofia” se interesse unicamente pelo conteúdo filosófico, uma perspectiva interdisciplinar pode permitir o estabelecimento de um diálogo entre diferentes didáticas.

Segundo Ghedin (2009), toda didática é tributária de uma disciplina escolar; assim, a didática da Filosofia não pode desenvolver-se independentemente da disciplina Filosofia, cujos

processos de transposição e de aquisição ela estuda. Enfim, a didática de uma disciplina não pode jamais ser definida sem levar em conta as finalidades do próprio ensino dessa disciplina nem o tipo de pessoa que a sociedade deseja ser formada pela escola.

A didática de uma disciplina, observa Ghedin (2009), apresenta-se cada vez mais como um componente da formação inicial e contínua dos professores e das pessoas encarregadas de sua comunicação. Por isso, as didáticas das disciplinas cada vez mais constituem objeto de ensino específico para os futuros professores. Uma formação para o ensino de determinada disciplina que dispensasse a respectiva didática seria necessariamente incompleta. Ainda que as didáticas estejam sistematicamente associadas a uma disciplina, hoje, conforme Ghedin, já não é mais possível manter o impasse sobre a chamada interdisciplinaridade, porque os professores são progressivamente levados a participar de projetos interdisciplinares. Por isso, deve ser estabelecido um diálogo entre as disciplinas. Naturalmente, filosofia surge como a responsável por essa prática. O principal objetivo das didáticas das disciplinas é a relação estabelecida entre o saber interdisciplinado e os conhecimentos do aprendiz.

As didáticas, incluindo a da Filosofia, são disciplinas em emergência, cujos corpos teóricos e metodológicos estão em processo de construção e de validação, conforme Ghedin (2009). Por conseguinte, situam-se tradicionalmente em locais de formação inicial e contínua de professores. Interessam-se pelos processos de transmissão e de aquisição de saberes próprios a uma disciplina escolar particular, já que tributárias de uma disciplina escolar de referência, para a qual desenvolve projetos sociais e institucionais de ensino-aprendizagem (Ghedin, 2009).

Essa perspectiva teórica de Ghedin nos permite uma primeira compreensão sobre a filosofia no Ensino Médio, uma compreensão voltada a um entendimento da didática que só num segundo momento será encarnada na prática dos professores. Mas quanto a essa prática que envolve o Livro Didático, como entendê-la?

Essas considerações do autor podem ser interpretadas como uma parte teórica, ou como ele mesmo registra, epistemológica da didática. No terceiro capítulo ele conduz a sua reflexão em torno da prática, assim como fará também no quarto capítulo. No terceiro capítulo, *Epistemologia da prática: a pesquisa e a escrita como condições para a autonomia no processo de aprendizagem da filosofia*, o autor encaminha reflexões e também propõe caminhos para os docentes atuarem na sala de aula.

Vale ressaltar, inicialmente, a consideração do autor de que a leitura e a escrita são formas de expressão e de organização da atividade cognitiva mediante a produção textual. Para o autor, aprender a usar a escrita é uma ferramenta favorecedora de uma leitura crítica da realidade. Ela deve ser apresentada aos estudantes, como um desafio cognitivo, e não como

uma atividade mecânica. Para que isso ocorra revela-se oportuno considerar o conhecimento que eles detêm antes do contato com o texto filosófico.

Neste contexto pode-se notar as vantagens de um aluno leitor em relação a outro que não tem o hábito de ler, o que acaba por demandar a construção de um espaço na aula para atenuar essa defasagem. Isso porque, entende Ghedin (2009), aprender a ler e a escrever é um processo cognitivo e, ao mesmo tempo, uma atividade social e cultural que contribui para criar vínculos entre a cultura e o conhecimento.

Ghedin (2009) faz suas as palavras de Perez e Garcia (2001), segundo as quais a escola ao ensinar a ler e escrever propicia a descoberta da linguagem como ferramenta de comunicação entre as pessoas e as culturas. O ato de ler e escrever favorece a apropriação da experiência e do conhecimento humano em um processo dialógico, pelo qual o leitor tem acesso de forma dialética a outras informações, pontos de vista, representações, versões e concepções de mundo. Esta interação entre as concepções de quem lê e as outras maneiras de fazer o mundo remodela, reestrutura e reconstrói os pontos de vista sobre qualquer temática, gerando um conhecimento mediatizado, estrutural e reflexivo, continuam Perez e Garcia (2001).

Ao buscar uma aplicabilidade da leitura e escrita à aula de filosofia, além de fazer as considerações teóricas embasando-se inclusive em Bakhtin, que considera que um texto é sintomático de seu contexto, Ghedin (2009) entende que uma leitura filosófica deve sempre associar à decodificação dos significados a sua interpretação. A interpretação permite uma melhor decodificação, pois para fazê-las busca-se explicações que deverão estar enraizadas na compreensão de um texto. Compreensão que, na verdade, segundo Ghedin, seria um envolvimento com o texto.

Depois disso o autor apresenta um passo-a-passo para esse tipo de produção. Inicia-se com uma leitura dirigida na qual se busca a fonte das informações e o contexto histórico numa leitura mais global. Num segundo momento usa-se papel e caneta para identificar as ideias e conceitos norteadores. Após é que se inicia o processo de escrita ou de produção.

Como exercício, e como exemplo, o autor apresenta uma atividade que relaciona o primeiro episódio do filme *Matrix* (1999) à “Alegoria da Caverna”, interrogando sobre o real, o imaginário, sobre o real e o imaginário no filme e na alegoria e, depois de debater sobre isso, começar a escrever sobre o tema. Certamente essa referência sobre a “Alegoria da Caverna” e o filme são demasiadamente sucintas, mas servem de motivo para falar de outro aspecto da obra de Ghedin, o ensino de filosofia e o cinema.

É o tema do quarto capítulo de sua obra, a *Epistemologia da prática: a imagem como possibilidade de ampliação do horizonte reflexivo no ensino-aprendizagem de filosofia*. Nos

interessa uma discussão em que o autor aborda mais especificamente o lado didático que uma película pode apresentar. É a seção intitulada *O uso do filme como mediação didática nas aulas de filosofia*.

Ghedin (2009) afirma que o uso do cinema como mediação pedagógica é uma possibilidade de ampliação do universo cultural dos estudantes, pois trabalhar em sala de aula com o auxílio dele seria uma maneira ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, já que o cinema é a síntese de lazer, ideologia, estética e valores sociais numa mesma obra de arte.

Para Ghedin (2009) é importante a compreensão de que para que um filme possa ser didaticamente bem aproveitado deve ser observado, entre outros fatores, uma articulação com o currículo/conteúdo, habilidades e conceitos: o professor precisa saber antes de tudo em que medida o conteúdo do filme está relacionado com o da disciplina e com que objetivo será utilizado na abordagem de determinado conteúdo. Ele não pode ser apenas ilustrativo, mas deve ter conteúdo para a aprendizagem. Deve ainda, conforme Ghedin (2009) estar em conexão com os conteúdos mais articulados da disciplina para que seja ao mesmo tempo pretexto e conteúdo para a compreensão dos conteúdos nela estudados.

O mesmo que foi dito sobre o contexto de um texto deve ser empregado para um filme. Buscar a sua gênese, temática, crítica social, críticas recebidas etc. Na hora de analisar seria importante que os estudantes em casa pudessem ver o filme munidos de um roteiro que lhe permitissem colher informações e forjar interpretações. Na sala de aula seria o lugar de discussão, de leitura de textos de apoio e de apresentações em grupo.

Além desta obra incluo o livro do professor Antonio Joaquim Severino, *Filosofia no Ensino Médio* (2014). Trata-se de um Livro Didático, mas com uma particularidade: ele reflete a concepção de filosofia do autor, resume em parte suas concepções próprias e possui uma organização muito particular.

3.5.2 Didática e filosofia na perspectiva de Antonio Joaquim Severino

Já no prefácio, A. J. Severino (2014) tece considerações instrutivas sobre o uso do seu texto. São instruções teórico-didáticas. Ali ele sustenta que a finalidade de levar a Filosofia para a Escola Média é a de pôr em pauta um autêntico exercício de formação. Ressalta que a formação humana é objeto de todo o currículo e que a filosofia integra e completa esse currículo.

Não se trata, porém, de fornecer aos alunos uma erudição acadêmica, mas de ajudá-los a desenvolver uma maneira de apreensão e de vivência da própria condição humana, o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência a partir da qual, segundo A. J. Severino (2014), possam conduzir sua existência histórica. Não se visa nem mesmo formar especialista na área, mas unicamente explorar as contribuições que essa modalidade de exercício pode fornecer para jovens e adultos no processo de sua formação.

Essa formação é uma vontade utópica,

a que já não cabe renunciar: explicitar pedagogicamente ao adolescente o sentido de sua existência, subsidiando-o na compreensão do lugar que ele ocupa na realidade histórica de seu mundo [...] *subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo e se ler nele* (SEVERINO, 2014, p. 10, grifos do autor)

Segundo Joaquim Severino (2014), para se alcançar essa finalidade é necessária a mediação do ato docente, da atividade do professor ou da professora. A razão de ser da docência, afirma o autor, é articular os sentidos da experiência humana, conceituais e valorativos, acumulados na cultura, com aqueles que devem ser suscitados e assumidos pelos jovens no seu dia a dia até mesmo para se evitar o mecanicismo filosófico. O desafio que os jovens enfrentam em sua existência concreta é o de nortear sua prática frente às condições históricas em que se encontram e que se desenvolvem no seu cotidiano. Essas expectativas aderem ao caso da filosofia, cuja tarefa é a de educar à ressignificação da experiência, do mundo com a ajuda dos conceitos.

Trabalhar com conceitos é trabalhar com rigorismo, com uma certa “frieza”. É não se perder em emotividades. A filosofia pode ajudar no entendimento do emocional humano, mas para isso ela precisa ser desembaraçada desse emocional. Ela não pode ser entendida como “autoajuda”, como afirma Severino (2014). Como chegar a esses conceitos?

Chega-se a esses conceitos através do ensino. O professor pode recorrer à história da filosofia no ensino/aprendizagem, como uma primeira alternativa. Deve-se, argumenta Severino (2014), levar em conta a historicidade do conhecimento tornando-o parceiro dos esforços contínuos para pensarmos a problemática humana. Noutros termos: devemos recorrer aos clássicos, pois o filosofar, como as demais modalidades de conhecimento humano, passa pela prática histórico-social de um “sujeito coletivo”.

Todavia, observa Severino (2014), toda discussão precisa ser feita ancorada na problematização da experiência atual. Seguramente, é nisso que as dificuldades se apresentam mais fortemente, pois a coisa fácil de acontecer é que a discussão vá na direção de abstrações e

teorias que só fazem gerar o desconforto do estudante expresso na pergunta: “Professor, pra que que serve isso?”. Contudo, este cuidado o professor deve ter. Para Severino (2014), a problematização da experiência transita numa dialética entre o universal e o particular. Certo é que o professor deve conhecer com mais amplitude e rigor as teorias e conceitos, bem como distinguir entre aprender e ensinar filosofia na Graduação e no Ensino Médio.

Disso decorre a necessidade de ler os textos dos filósofos, indica Severino, e lê-los numa abordagem filológica. Assim não podemos ler numa “exegese estruturalista” (SEVERINO, 2014, p. 13). É necessário um laço com o contexto, ou seja, a realidade multifacetada que é o horizonte de vida do autor. O rigor da leitura não pode ser confundido com o seu objetivo derradeiro: o diálogo com o texto e seu autor sobre os problemas do existir humano (SEVERINO, 2014).

Após essas considerações, chamo atenção também para o índice de livro, que foi composto na forma de uma história sobre o percurso do ser humano sobre o planeta e como ele e a filosofia foram se aproximando. Interessante também é a proposta de trabalho do livro. O autor inicialmente expõe um texto base de sua autoria onde o conteúdo da unidade é apresentado. Logo em seguida ele propõe “um diálogo com”, onde ele faz a citação de alguma passagem filosófica cujo teor relaciona-se com o tema da unidade. Em seguida vem o item *trabalhando e debatendo a temática da Unidade: questões e atividades*. São as sugestões, indicações de trabalhos e pesquisas. É a desdobra do tema estudado. Por fim, em algumas unidades, o autor propõe diretrizes didático-metodológicas para o trabalho didático em filosofia. Diretrizes de leitura dirigida, de fichamentos, seminários, etc.

A obra de Severino apresenta essa preocupação de dar o conteúdo e propor formas de trabalhá-los. Assim como ela, mas sem ser um Livro Didático, uma outra obra releva algumas questões de fundamentação teórica para o ensino de filosofia e também propõe formas de atuar em sala de aula. Trata-se do livro da professora Lídia Maria Rodrigo, *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio*.

3.5.3 Didática e filosofia na perspectiva de Lídia Maria Rodrigo

A obra de Rodrigo (2009) está dividida em duas partes: a teórica e a prática. A parte teórica está organizada em três capítulos. O primeiro, *A didática da filosofia na escola de massa*, nós temos reflexões sobre o conceito de didática numa escola de massas, a relação da filosofia com o senso comum, sentidos e objetivos da filosofia no Ensino Médio e a discussão

sobre uma didática específica. É estruturalmente parecida com a obra de Ghedin que apresentamos acima. As diferenças estão basicamente nos referenciais teóricos.

O segundo capítulo, *Forma e conteúdo do ensino: como e o que ensinar*, a autora põe em relevo a questão da motivação do estudante e os conteúdos programáticos na sua forma de abordagem histórica ou sistemática, bem como tece reflexões sobre uma postura filosófica, a conceituação e a argumentação.

Já no capítulo terceiro, *Aspectos didáticos pedagógicos da docência filosófica*, a autora propõe algumas de suas intuições sobre a especificidade do trabalho docente e considera os recursos procedimentais: aula expositiva, leitura de textos filosóficos, exercícios orais e escritos, avaliações e – algo que nos interessa sobremaneira – os recursos bibliográficos: texto filosófico e texto didático. Na medida do possível, considerarei com brevidade o primeiro e o segundo capítulos, ressaltando o que for mais emblemático e no terceiro seguramente me delongarei um pouco mais, por estar mais claramente próximo de nosso objeto.

No primeiro capítulo, um aspecto importante é a discussão que a autora conduz a respeito da relação entre o pensamento filosófico e o senso comum. Ela põe em evidência a resistência que há, especialmente por alguns professores da academia, ao ensino de filosofia em Escolas de Ensino Médio. A justificativa deles é de que o ajuste didático poderia muito provavelmente levar a uma banalização da filosofia. No entanto, Rodrigo (2009) afirma que o caminho não é esse. Ela cita uma bela passagem de um filósofo neoplatônico, Numênio de Apameia, para justificar sua contrariedade. Segundo Numênio, as coisas divinas, entre as quais a sabedoria, quando comunicadas, não se separam de seu doador; e, ao contrário, ajudam-no ainda mais pela reminiscência do que sabia. Não será a diminuição da filosofia, mas a sua difusão ou perpetuação.

Conforme a Rodrigo (2009), no Ensino Médio, o objetivo central de se ensinar filosofia é a introdução do aluno à filosofia, quer dizer, inseri-lo numa forma específica de saber em dois aspectos: em relação a determinado conteúdo e a certos procedimentos concernentes à aquisição desse conteúdo. Aspectos indissociáveis. Estes procedimentos devem ser internalizados, ou melhor, apropriados pelo estudante para que ele se torne autônomo intelectualmente.

A autora compreende que para pensar com autonomia a didática da filosofia deve perseguir uma dupla finalidade: criar as mediações filosóficas que facilitem o processo de aprendizagem e promover a transitoriedade para a construção da capacidade de pensar por si só, de forma que gradativamente o estudante consiga dispensar mediações heterônimas, construindo ele próprio suas mediações com a filosofia. A mediação caberá ao professor. Tanto

iniciá-la quanto abandoná-la, quando for o caso, sob pena de em vez de professor virar um tutor, enfatiza Rodrigo (2009).

Do segundo capítulo ressaltamos uma questão crucial: a motivação do estudante. Segundo Rodrigo (2009), o primeiro passo seria aceitar a situação de fato. A situação de fato é, segundo a autora, descrita por Grácio e Dias, que persuadem a não termos ilusões, porque

a nossa tarefa navega contracorrente das necessidades culturais dos nossos alunos. Nada neles ou, pelo menos, no comum deles, pede filosofia. Damos-lhes o que não querem, o que não podem querer já (é cedo demais), e ensinar filosofia, seja qual for a concepção que desse ensino se tenha, é tentar criar um apetite que não existe (GRÁCIO; DIAS, 2004, p.6)

É uma constatação desconcertante. O apetite ainda não existe, mas o organismo já precisa dos nutrientes, pois o que está em andamento é a sua formação humana. Ninguém nasce humano, torna-se. Trata-se da demonstração do cuidado com o ser humano. Nesse sentido, as palavras de Kant (2006), quando ele escreve sobre a disciplina, são cheias de significado. Para o filósofo,

o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo (KANT, 2006, p. 11).

Por estar nessa tríplice condição, o ser humano precisa de cuidados. O filósofo observa que por cuidados devemos entender as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam nocivo uso de suas forças. É aqui que entra a disciplina. Ela transforma, afirma Kant (2006), a animalidade em humanidade.

Além dessas palavras podemos aduzir outras, também de Kant (2012), retiradas do seu *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento (Aufklärung)?* de 1783. Segundo Kant,

Esclarecimento (Aufklärung) é saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem [...] A preguiça e a covardia são a causas pelas quais uma tão grande parte dos homens [...] continuem [...] de bom grado menores (KANT, 2008, p. 63-64, grifos do autor)

Suscitar aquele apetite consiste em produzir no estudante a disposição para servir-se de si mesmo e dispensar tutelas. Não se servir de si, por covardia, preguiça ou comodidade é uma negação da própria humanidade que se tem.

Para vencer essa barreira constatada por Dias e Grácio e poder ensinar filosofia, Rodrigo (2009) entende que o caminho é o de conceber estratégias didáticas capazes de estabelecer algumas formas de relação entre esse saber e as referências culturais de que os estudantes já são portadores ao entrarem na escola. Sobre elas, continua Rodrigo (2009) se constituirão a base de sustentação das novas aquisições. Esses conceitos prévios e outros fatores de suas vidas constituem uma espécie de ponte cognitiva que lhe permite articular o significado dos novos conteúdos conceituais aprendidos na escola. Não há só deficiências nos estudantes, há também valores, representações e interesses.

Quanto aos conteúdos programáticos, a autora afirma que eles constituem um dos pontos de maior incerteza e desorientação entre os professores, especialmente os recém-formados. Segundo Rodrigo (2009), até poucas décadas atrás a preocupação com a didática da filosofia era polarizada pela questão do conteúdo programático.

A forma embrionária do Ensino Médio, observa Rodrigo (2009), remonta ao século XVI, quando na Europa começaram a ser sistematizados os saberes mínimos que um universitário deveria ter. Nesses colégios preparatórios, a filosofia fazia-se presente, então, como algo introdutório para outros estudos. Isso acabou pautando o ensino de filosofia por parâmetros de simplificação e sistematização dos conteúdos procedimentais que foram viabilizados pelos “manuais”, concebidos exatamente para essa função didática. Manual, como o nome já lembra, é para estar à mão. Sabe-se que nesses manuais predominam duas formas de organização didática: a sistemática e a histórica.

Pela sistemática se estuda a filosofia por suas partes ou tematicamente. Por exemplo: Filosofia Primeira, Ética, Política etc. Já a abordagem histórica é aquela que se atrela à cronologia, à sucessão dos grandes autores. São dois procedimentos que encontramos também hoje em nossos livros didáticos.

No terceiro capítulo da primeira parte da obra, *Aspectos didático-pedagógicos da docência filosófica*, um dos pontos que a autora evidencia é precisamente essa questão do recurso bibliográfico. Antes de falar disso, porém, ela já trata dos textos filosóficos, ou seja, de autoria dos filósofos, indicando como se poderia abordá-los, organizá-los e trabalhá-los em sala de aula com a confecção de leituras dirigidas, painéis, diagramações, etc. De modo similar, em boa parte, ao de Ghedin (2009).

Na aproximação com o pensamento filosófico o estudante do Ensino Médio enfrenta consideráveis dificuldades. Rodrigo (2009) observa que os estudantes, especialmente os mais pobres, muitas vezes nem mesmo entendem o que leem. Assim não pode o professor esperar que se possa usar o texto do filósofo. No caso da filosofia, este texto é um dos recursos didáticos disponíveis. O outro recurso bibliográfico – são dois – é o Livro Didático.

Os textos filosóficos são aqueles que produzidos pelos filósofos, podendo ser qualificados como “textos originários” ou “texto primeiro”, segundo Rodrigo (2009). Com relação a eles, o texto didático constitui um “texto segundo”, derivado do primeiro, já que sua produção tem como referência o pensamento dos filósofos originais, que é reproduzido com reformulações, visando adaptá-lo a um público mais amplo e menos qualificado que o grupo esotérico. Sua função é a de ser, ainda de acordo com Rodrigo (2009), um instrumento mediador (não simplificador) e facilitador do contato do aluno iniciante com a complexidade do pensamento filosófico.

O caráter de mediação nos livros didáticos atuais parece ter superado a ideia da simplificação. Segundo Rodrigo (2009) os manuais que temos ultimamente tem qualidade e objetivam, sobretudo, criar para os alunos principiantes canais de acesso ao pensamento filosófico. Ela chega também a identificar algumas dessas obras eximindo-se de apontamentos críticos mais severos. Seja como for, o texto didático é um “texto segundo”.

Todavia, Rodrigo (2009) ressalta que o caráter de “texto segundo” do Livro Didático não deixa de ser problemático. Seu papel mediador ou de intermediário é complexo e ambíguo, pois assume as tarefas de compilar, comentar e selecionar ideias e descartar pontos. Com essas operações didáticas nascem riscos, como o de uma descaracterização da filosofia. Esse tipo de texto trabalha, fatalmente, com certa interpretação filosófica. Algumas dessas interpretações podem ser extremamente questionáveis, contribuindo mais para distanciar do que aproximar o aluno do pensador ou tema tratado.

São motivos que devem levar o professor a fazer uma escolha muito criteriosa dos recursos bibliográficos e, eventualmente, redigir ele próprio textos coerentes com sua concepção de filosofia adequados aos objetivos que se propõem alcançar na sala de aula. Se tratando de um texto de ensino, ninguém melhor que o professor pode reivindicar, de direito, sua autoria, ressalta Rodrigo (2009). Em que pesem os problemas apontados, o texto didático constitui um dispositivo valioso para tornar mais acessível ao aluno a complexidade conceitual e teórica da filosofia.

A segunda parte do livro consiste em propostas metodológicas, ou melhor, dizendo, em planos de aulas bem organizados e muito atrativos que não reproduzirei aqui. Neles a autora

busca atuar tudo o que ela propôs na primeira parte sobre como ensinar a filosofia. É um livro que pode até mesmo viciar um pouco o professor, se este não estiver atento a criar o seu próprio traçado, seu caminho, seu plano para a aula de filosofia.

Se até aqui o que fiz foi buscar compreender uma complexa rede de conceitos e instituições, de propostas e materiais de apoio ao trabalho docente que acompanham a reflexão didática, resta saber como o professor ou a professora de filosofia capta e traduz tudo isso partindo de um material de apoio que geralmente condensa muitos desses conceitos e propostas: o Livro Didático de filosofia. Com efeito essa captação e tradução pelo docente de filosofia é tema do terceiro e último capítulo dessa pesquisa: *Os conhecimentos didático-pedagógicos dos professores no uso dos livros didáticos de filosofia no Ensino Médio.*

4. OS CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES NO USO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

O segundo capítulo terminou com algumas reflexões sobre as concepções de Rodrigo (2009) a respeito do Livro Didático como um dos recursos que o docente dispõe para organizar sua aula de filosofia. Neste terceiro capítulo, trago a voz dos docentes no que diz respeito ao entendimento deles sobre do Livro Didático. Foi exposto, ainda no primeiro capítulo, quais foram os critérios para a escolha dos docentes e as idas e vindas no desenrolar da pesquisa. Cinco foram os profissionais entrevistados⁶. Cada pergunta do roteiro de entrevistas constituirá um tópico deste capítulo. Para desenvolver cada tópico busquei extrair os entendimentos mais notáveis entre os entrevistados. Zelando pelo anonimato, optei em dar a cada professor entrevistado o nome de um filósofo/filósofa antigo/antiga. É neste capítulo que os livros didáticos vão ganhar materialidade. Para isso, será preciso trazer informações que os contextualize melhor. Elas foram buscadas no Guia do PNLD 2018 e em alguns estudos específicos sobre o tema do Livro Didático.

4.1 A PROBLEMÁTICA QUESTÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Num livro intitulado *O Livro Didático em questão*, Freitag, Costa e Motta (1996), sublinham que no Brasil os estudos sobre o Livro Didático eram reduzidos e que o tema ainda carecia de uma reflexão mais aprofundada. Para os autores, até de um ponto de vista histórico pensar o Livro Didático é problemático, pois

poder-se-ia mesmo afirmar que o Livro Didático não possui uma história própria no Brasil. Sua *história* não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem desde 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade [...] Essa *história* da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a ‘Nova República’ (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1996, p. 11, grifos dos autores).

Possivelmente por causa dessa história sem marcos que não sejam os legais, decorre uma dificuldade, ainda segundo Freitag, Costa e Motta (1996), de se chegar a uma definição do

⁶ Ao final do texto há um apêndice com as perguntas dirigidas a eles e com as respostas obtidas. Farei as referências das entrevistas seguindo o modelo: (NOME, q. 1, 2... onde “q” significa “questão”).

Livro Didático. A primeira definição só apareceu em 1938 por meio do Decreto-Lei 1006 de 30/12/1938. Este definia da seguinte maneira

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (BRASIL, 1938).

Essa definição parece ter sido evocada com mais notoriedade por pelo menos 30 anos, pois, como sublinham os autores de *O Livro Didático em questão*, uma definição desvinculada de um texto jurídico só veio surgir na aurora da década de 1960. Foi a definição proposta pelo professor Renato Sêneca Fleury, para quem o Livro Didático é “em última análise uma sugestão e não uma receita” (FLEURY, 1961, p. 176). Assim, ele não substitui o professor, e suas funções principais consistem em padronizar e delimitar a matéria, apresentar aos docentes métodos e processos julgados como eficientes pelos seus autores para melhorar os resultados do ensino e colocar à disposição de seus leitores desenhos, estampas, textos de difícil acesso ou muito raros.

Hoje as reflexões sobre o Livro Didático se ampliaram um pouco mais em relação à data da publicação de *O Livro Didático em questão*. Há vários aspectos que ganharam espaço⁷. Conforme observa o pesquisador francês Allain Chopin (2004), esses aspectos vão aparecendo devido a causas estruturais, dentre as quais pode-se destacar justamente o debate sobre as funções que um Livro Didático cumpre. Para o autor francês, os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar conforme o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e forma de utilização. Devido os limites da pesquisa não irei discutir essas funções, mas apenas apresentá-las para uma maior compreensão do Livro Didático enquanto temática de estudo.

A primeira função é a *referencial*, também chamada de programática ou curricular, desde que existam programas de ensino. Nessa função, conforme Chopin (2004), o livro é uma interpretação desse programa no caso em que haja concorrência entre editoras. Aqui ele constitui o suporte privilegiado aos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos,

⁷ O Livro Didático é considerado já como uma fonte de pesquisa em História da Educação, como afirma Corrêa (2000). Outros estudos, como Munakata (2012) analisam aspectos relacionados ao mercado editorial, levando em consideração valores, tiragens, o trabalho de convencimento aos docentes pelas editoras sobre os professores para que eles escolham seus livros, etc. E outros ainda, como Cassiano (2013) buscam mapear tanto os labirintos do mercado editorial quanto as políticas públicas para o Livro Didático.

técnicas ou habilidades que um grupo social entende como necessário de transmitir às novas gerações, comenta Chopin (2004).

A segunda função exercida é, segundo Chopin (2004), a *instrumental*, pois o Livro Didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto objetivam facilitar a memorização dos conhecimentos, a apropriação de competências e habilidades etc. A penúltima função identificada pelo autor é *ideológica e cultural*. Trata-se, segundo ele, da função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o Livro Didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores sociais das classes dirigentes. Além disso, Chopin (2004) afirma que o Livro Didático foi entendido como o instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido como a “moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e [...] assume um [...] papel político” (CHOPIN, 2004, p. 553). Essa função pode ser exercida, conclui o autor, de maneira ostensiva e sistemática ou dissimulada e sub-reptícia, mas não menos eficaz (CHOPIN, 2004).

A última função que o livro assume é *documental*. Considera-se que o Livro Didático possa fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. É uma tendência nova que, segundo o autor, não se verifica em todos os lugares (CHOPIN, 2004).

Essas funções dizem respeito ao Livro Didático de modo genérico. Certamente elas podem despertar debates, especialmente a terceira. Elas também podem ser rastreadas, com maior ou menor evidência, nos critérios que o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) adota para os livros de filosofia do Ensino Médio. O PNLD, por sua vez, é um passo importante no processo de escolha de um Livro Didático por um docente numa determinada escola. Assim, quando um professor manifesta sua preferência por este ou aquele material, já se está num segundo momento de seleção. O primeiro foi feito ainda no MEC, por outros profissionais que compõem a equipe de seleção do PNLD. Para conhecer com mais precisão o passo a passo desta primeira parte do processo de seleção de um Livro Didático é necessário apresentar alguns elementos sobre como se organiza PNLD, especificamente o de filosofia.

4.2 A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICO PELO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Como dizia há pouco, antes de um professor escolher um livro para trabalhar por três anos letivos acontece uma seleção de obras por meio de uma comissão formada por outros professores geralmente do Ensino Superior. Essa primeira seleção é feita depois que as editoras concorrem a um edital e inscrevem suas obras para a análise. O resultado dessa análise é exposto aos professores num documento chamado *Guia de livros didáticos*. O último guia é de 2018.

O *Guia PNLD 2018* para Filosofia disponibiliza um texto introdutório contextualizando o uso do Livro Didático de Filosofia no Ensino Médio, bem como dá informações sobre o processo de seleção, resenhas sobre as obras selecionadas e as características delas. Em linhas gerais, o documento é organizado em três partes. Na primeira delas se apresenta a filosofia no Ensino Médio a partir do ensino institucional de filosofia no decorrer da história. A segunda versa sobre os critérios adotados pela comissão que avaliou as obras inscritas e a terceira traz uma apresentação das obras selecionadas.

Quanto aos critérios adotados eles aparecem em número de 49 organizados em 5 blocos de análises. Podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- a. Análise dos aspectos gerais de adequação à legislação e aos princípios éticos da cidadania. Aqui se considera se a obra observa a Constituição Federal, LDB, ECA, DCNEM e Resoluções/Pareceres do CNE.
- b. Análise geral da proposta metodológica e pedagógica da obra. Considera-se aí se há exposição das opções teórico-metodológicas e se elas estão coerentes com o conjunto dos textos e de atividades/exercícios propostos; se há a perspectiva de um desenvolvimento autônomo e crítico frente aos objetos de ensino e aprendizagem arrolados na obra; se há possibilidade de articulação com outras disciplinas.
- c. Análise dos aspectos editoriais da obra, ou seja, se como um todo o projeto gráfico/visual do livro é coerente ao que ele se propõe; se há uma legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado (desenho e tamanho das letras, espaçamento, formato e distribuição na página); se o texto principal está em cor preta e se os títulos e subtítulos possuem uma hierarquização clara; se há leituras complementares; se as ilustrações são claras, precisas, adequadas e pertinentes às finalidades e estratégias para as quais foram pensadas.
- d. Análise da proposta de Ensino de Filosofia. Parece ser a análise mais demorada, dado o número de itens observados. Alguns deles são a abertura para a discussão filosófica dos

temas ou se trata os problemas todos a partir da mesma escola filosófica; se se possibilita tomadas de posição evitando o risco do doutrinamento ou pietismo; se o livro estimula o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade para pensar múltiplas alternativas para a solução de problemas e a disposição para se aceitar as críticas; se a obra garante uma sólida formação em História da Filosofia e o conhecimento contextualizados de textos e problemas herdados dessa tradição para que, por meio destes, se possa debater temas contemporâneos; se a obra apresenta a filosofia como um conjunto de conhecimentos úteis para a vida, e não como um amontoado de conhecimentos; se o livro deixa espaço para o professor agir com autonomia na organização dos conteúdos. Por fim, observa-se se a obra articula propostas temáticas com uma perspectiva histórica, para que assim se possa haver a construção da autonomia do fazer filosófico no estudante e no professor.

- e. Analisa o Manual do Professor. Dentre outros aspectos se considera se ele explicita os pressupostos teórico-metodológico que fundamentam a sua proposta didática. Depois se observa se são explicitadas as estratégias a serem utilizadas para a aprendizagem em sentido progressivo (do mais simples ao mais complexo); se o manual indica uma forma de usá-lo adequadamente; se o manual discute algumas maneiras de avaliação que poderão ser usadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem; se debate temas propostos a partir de diferentes alternativas de percurso e se constitui, ao mesmo tempo, como um texto-base para o desenvolvimento da autoconsciência do trabalho do professor, confrontando suas possíveis escolhas didáticas e sugerindo caminhos alternativos.

Ao observar o que em cada critério é levado em consideração, pode-se notar alguns denominadores comuns, tais como a manutenção de uma postura de autonomia do estudante e do docente frente ao livro, a articulação da obra com outras disciplinas que compõem o currículo, a clareza quanto às estratégias de aprendizagem, a cautela de não cair em doutrinamentos, o espaço para a História da Filosofia e para a abordagem temática. São características, na verdade, típicas do processo de ensinar e aprender filosofia. Elas foram se consolidando aos poucos, na medida que o ensino de filosofia ia ganhando mais espaço nas escolas. Espaço alcançado com o emprego de muita energia em embates e resistências, como visto no primeiro capítulo.

Nesse sentido, o *Guia PNL 2018* apresenta uma síntese de como se deu o ensino da disciplina desde a Antiguidade, ou seja, como esse espaço foi sendo conquistado. Nos tempos

antigos, o ensino dela germinou em pequenos grupos que não tinham estatuto jurídico e onde se entrelaçavam uma certa orientação doutrinal e uma maneira de viver que lhes era correspondente. Eram as “escolas filosóficas”. Nelas, o procedimento pedagógico era basicamente oral, conduzido sobremaneira por via de um diálogo metódico no qual os discípulos eram exercitados a falar e assimilar modos de pensamento e argumentação. Eventualmente, o mestre preparava notas para subsidiar suas exposições ou então alguns dos estudantes registrava as ideias discutidas para eventual referência. Contudo, esses textos não possuíam uma função nitidamente didática, tal como aqueles que se utiliza hoje nas escolas.

Essa inicial condição das instituições filosóficas começou a mudar quando as autoridades atenienses, sob o domínio de Roma, no século II a. C., introduziram aulas de filosofia no ensino oficial da cidade. As lições eram ministradas por algum destacado representante de uma ou outra escola de pensamento. Provavelmente ele recebia alguma contribuição por esse trabalho. Essa forma de ensino público se difundiu então para outras cidades e seu apogeu veio com a fundação, no ano de 176 a. C., por obra de Marco Aurélio, imperador romano, das quatro cátedras imperiais referentes às principais escolas filosóficas da época: o platonismo (ou Academia de Platão), o aristotelismo (ou Liceu de Aristóteles), o epicurismo e o estoicismo.

Na ausência da palavra viva do mestre ou do ambiente na qual foi ela enunciada, o aprendizado das doutrinas se dava sobretudo pela leitura dos registros disponíveis, muitas vezes em péssimas condições de conservação. A parte disso, os escritos dos mestres fundadores e de seus sucessores pressupunham, não raras vezes, um auditório minimamente iniciado aos conceitos que eram tratados. Por isso, segundo o *Guia PNLD 2018*, multiplicaram-se as dificuldades de compreensão quanto aos dogmas daquelas doutrinas. A necessidade de explicá-las modificou a própria maneira como a filosofia era ensinada: se antes havia uma preponderância da oralidade e do treinamento argumentativo, agora tratava-se, primeiro e acima de tudo, de explicitar o significado daqueles discursos enigmáticos para o público em geral. Foi a partir daí que surgiram os primeiros manuais. Eles “comentavam e resumiam as teses, a vida e a obra de um filósofo [...] correspondem aos primeiros materiais ‘didáticos’ no ensino de filosofia” (GUIA PNLD, 2019, p. 8).

As universidades, posteriormente ao declínio dessas antigas escolas, surgiram sob os auspícios da Igreja. Por essa razão, nelas a filosofia foi subordinada à Teologia, como uma espécie de suporte para a medição dos mistérios da fé. Assim sendo, conforme o *Guia PNLD 2018*, o ensino de disciplinas filosóficas ocupava em longo e largo a educação básica desses estudantes, que, quando fosse o caso, ascendiam aos estudos teológicos superiores. Como o

número de textos traduzidos para o latim era escasso, foi necessário criar um tipo específico de manual escolar: as *Sumas*. Estes manuais não visavam o esclarecimento de uma ou outra filosofia, mas a sistematização de todo o conhecimento disponível a partir das principais “autoridades”. A composição desses manuais acabou sedimentando uma maneira de ensinar por meio de teses que caracterizou uma orientação pedagógica conhecida como “escolástica”.

O manual e a pedagogia escolástica, conforme reforça o texto do *Guia PNLD 2018*, mantiveram-se preponderantes no ensino formal até meados de séculos XIX, quando as reformas influenciadas pela “revolução científica” se consolidaram nos principais centros da Europa. Nesse período, a filosofia deixou de ser entendida como o conjunto de todos os saberes e passou a designar apenas uma dentre outras áreas do conhecimento ou um saber transversal.

Segundo o *Guia PNLD 2018*, um momento crucial dessa modificação do escopo da filosofia e da laicização de seu ensino se deu na França. Lá, desde 1809, a filosofia se tornara uma “disciplina” obrigatória no último ano do ensino secundário francês. As aulas seguiam os modelos dos colégios jesuítas, com o uso de seus manuais, as preleções em latim e a divisão do discurso filosófico em três subáreas: metafísica, lógica e ética. Mais mudanças viriam nos anos 20 daquele século. Neles surgiu uma nova geração de professores de índole liberal, cujo representante mais destacado era o professor Victor Cousin. Como era uma pessoa politicamente influente, Cousin conduziu um processo de laicização do ensino que, no caso da filosofia, implicou a criação de um currículo oficial, abolição das aulas em latim e a introdução de disciplinas novas e conteúdos modernos. Para dar suporte aos docentes, Cousin escreveu e traduziu livros didáticos que apresentavam uma abordagem histórica das doutrinas filosóficas, consolidando assim uma nova disciplina de estudos: a História da Filosofia.

O Brasil não ficou alheio a essas mudanças, conforme o *Guia PNLD 2018*. No século XVI, seguia-se o currículo jesuíta – a *Ratio Studiorum* – no qual as disciplinas filosóficas compunham o núcleo da formação escolar. Não obstante os escassos recursos do período colonial, estudava-se aqui sob a mesma orientação pedagógica e com referência a materiais similares aos colégios europeus. Assim, o modelo francês chegou a influenciar os projetos educacionais brasileiros no século XIX e Victor Cousin teve alguns manuais traduzidos e discutidos a partir da escola de Recife (GUIA PNLD 2018).

Ao que parece, segundo o texto do *Guia PNLD 2018*, essa orientação pedagógica tem uma origem remota, enraizada nas antigas *humanità* (humanidades), um programa educacional surgido na Itália Renascentista como uma tentativa de reviver o projeto da educação liberal e que se manteve como programa de formação das elites políticas e econômicas até meados do século XIX. Essa pedagogia humanista era basicamente um programa de educação literária. No

século XV, ele se consolidou como um ciclo bem definido de ensino de Gramática, Retórica, Poesia, História e Filosofia moral. O ensino de filosofia no Brasil, desde o império até o Estado Novo, tinha esse mesmo caráter (GUIA PNLD 2018).

Uma nova fase do ensino de filosofia no Brasil inicia-se por aqueles tempos do Estado Novo sob a influência das missões francesas que aqui desembarcaram, como afirma o *Guia PNLD 2018*, a convite das recém-criadas Universidades nos anos 30 e 40. Os casos mais emblemáticos são o da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que hoje corresponde ao Instituto de Filosofia da UFRJ e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Particularmente nesse caso paulista, ficou um legado dos franceses sobre o modo como estudar e ensinar filosofia. Esses professores não seguiam a maneira pensada por Cousin, que focalizava o estudo nos sistemas filosóficos como meio para alcançar a racionalidade que supostamente lhes era comum e passaram a um modelo “estrutural” de leitura voltado a reconstrução da “ordem das razões” específica de cada doutrina, considerando-as irredutíveis umas às outras. Assim, surgiu uma aversão ao uso dos manuais e valorizou-se o estudo dos textos dos filósofos (GUIA PNLD 2018).

Essa mudança conferiu ainda mais centralidade à História da Filosofia e o grande reflexo editorial veio nos anos 70 com o lançamento da coleção *Os Pensadores*, ainda hoje tida na mais elevada estima nos cursos de filosofia. Essa coleção traduz parcial ou integralmente as obras dos filósofos mais influentes da tradição ocidental. No fundo foi o primeiro grande esforço de disseminação e popularização para a aprendizagem da filosofia por via de um contato direto com as obras dos filósofos.

Após essa contextualização, o *Guia PNLD 2018* apresenta os livros que foram considerados os mais aptos para serem postos à disposição dos professores e dos estudantes para as aulas de filosofia. Os docentes que foram entrevistados neste estudo optaram por duas dessas obras. Foram o *Filosofando: introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins e o *Fundamentos de filosofia*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes. Para uma maior compreensão das falas dos professores que serão examinadas mais adiante, é preciso que seja feita uma descrição mínima desses livros.

4.3 OS LIVROS DIDÁTICOS USADOS PELOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Antes de iniciar essa apresentação, é necessário dizer que se trata de uma análise informativa, sem a finalidade de pormenorizar aspectos tidos como negativos e nem maximizar

os considerados positivos. Para apresentar as obras, foram observados os seguintes aspectos ou eixos: os pressupostos teórico-metodológicos, o conteúdo e sua organização didático-pedagógica – essa organização se refere à disposição lógica dos conteúdos – e as atividades.

No que se refere ao livro de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes⁸, *Fundamentos de filosofia*, os autores afirmam que sua proposta teórico-metodológica parte do entendimento de que a finalidade fundamental do ensino-aprendizagem de filosofia no Ensino Médio é colaborar, com outras disciplinas, em despertar no jovem estudante uma consciência crítica e emancipadora. É contribuir para suas descobertas de modo particular no que se refere ao caráter problemático da realidade, sempre vivida e interpretada através de filtros, afirmam os autores, cognitivos, culturais, etários, ideológicos de que dispomos cada um de nós ou que nos são impostos (COTRIM; FERNANDES, 2017)

Levando em consideração esses objetivos e as diversas concepções teórico-metodológicas existentes para o Ensino Médio, Cotrim e Fernandes optam por tentar construir uma proposta didático-pedagógica que forneça um apoio básico e efetivo ao professor e ao estudante no trabalho com a “característica da filosofia de ser ao mesmo tempo uma *atividade do pensamento* [...] e um *produto desse pensar*, dando ênfase a cada um desses aspectos em diferentes momentos e procurando promover sua apropriação pelos jovens” (COTRIM; FERNANDES, 2017, p. 415, grifos dos autores).

Isto, no entendimento dos autores, os fez partir de uma abordagem que destaca o caráter problemático da compreensão da realidade, caráter que subjaz às grandes questões ou problemas filosóficos. Para ter condições de levar a cabo a construção de uma proposta como essa, Cotrim e Fernandes (2017) decidiram combinar os dois tipos de abordagem e organização de conteúdos em filosofia, ou seja, a temática e a cronológica. Fizeram assim, segundo afirmam, por acreditarem que cada uma delas tem sua vantagem em relação a outra, o que daria uma maior flexibilidade à obra e mais opções de trabalho ao professor.

O conteúdo da obra e a organização didático-pedagógica dela está apresentado em quatro unidades, perfazendo um total de 27 capítulos. A obra aborda o ensino de filosofia de modo temático e histórico-cronológica. Essas abordagens são manifestadas de forma abrupta. Pode-se observar que as unidades 1, 2 e 4 formam o conjunto temático. Na unidade 1, *Filosofar e viver*, os autores apresentam as questões da felicidade, dúvida, diálogo, consciência e

⁸ Gilberto Cotrim é formado em História, bacharelado e licenciatura, com mestrado em educação e cultura pela Universidade Mackenzie. Possui estudos sobre o Livro Didático e já foi presidente da Associação Brasileira dos autores de livro educativo (ABRALE). Mirna Fernandes é bacharel em filosofia pela USP.

argumento. Na unidade 2, *Nós e o mundo*, apresentam o mundo, o ser humano, a linguagem, o trabalho e o conhecimento. A unidade 4, *Grandes áreas do filosofar*, trata da ética, da política, da ciência, do conhecimento e da estética se apresentando como uma organização temática da filosofia (COTRIM; FERNANDES, 2017).

Já a unidade 3 aborda a filosofia de maneira cronológica partindo dos pré-socráticos e chegando até o século XX. Nessa unidade algo que pode ser interpretado como um equívoco é sumariar “filosofia cristã” e não “filosofia medieval”, porque nem todos os filósofos medievais eram cristãos. Houve muitos filósofos mulçumanos – Avicena, Averróis, Al Farabi, etc. – que verteram para o árabe obras de pensadores como Aristóteles, por exemplo. Considerando essa organização da obra, pode-se pensar que se trate de dois livros num só, ou seja, parece ter faltado uma dosagem de história da filosofia na abordagem temática.

A sequência na qual os conteúdos vão aparecendo geram desconfiças. O capítulo 10, por exemplo, localizado na unidade 2, versa sobre o conhecimento/gnosiologia abordando elementos como a relação sujeito-objeto, escolas filosóficas como empirismo e racionalismo. Já os pensadores que desenvolveram as intuições sobre o conhecimento são apresentados no capítulo 15, já na unidade 3. Um vai e vem que pode confundir o docente na organização de uma aula.

As atividades de *Fundamentos de filosofia* são organizadas ao redor de dois eixos. Primeiro os autores propõem a *Análise e entendimento*. Nesse elemento didático, o estudante basicamente esquematiza ou descreve as informações sobre o conteúdo. Algo a ser memorizado. Depois, em *Conversa filosófica*, o autor apresenta um fragmento, uma afirmação categórica relativa a algum tema abordado e propõe uma conversa em grupo indicando alguns parâmetros para esse colóquio. Há outras atividades, como *De olho na universidade* ou *Para pensar*, mas elas se estruturam como a *Análise e entendimento*.

O livro *Fundamentos de educação* recebeu críticas fortes no *Guia PNLD 2018*, que afirma que “muitas vezes a obra carece de contextualização e de maior aprofundamento” (GUIA PNLD 2018, p. 43). Além dessa, outra que se pode fazer diz respeito ao limitado uso dos textos dos filósofos. Não é tarefa das mais simples adequar um texto filosófico propriamente dito a um texto didático, entretanto Cotrim e Fernandes (2017) foram, segundo Fonseca Júnior e Lima (2015), demasiadamente omissos nesse aspecto. Fonseca Júnior e Lima (2015) sublinham que o que se encontra na obra não é o enriquecimento desta com textos dos grandes filósofos, como afirmam Cotrim e Fernandes (2017), e sim pequenos fragmentos de textos, que aparecem de forma apenas representativa, deixando lacunas em algumas áreas da filosofia como a antropologia, a linguagem, a estética etc. Dessa maneira, sobre a estética, por

exemplo, os autores informam ser essa área da filosofia desenvolvida inicialmente por Alexander Baumgarten, mas não trazem nenhum texto seu para reflexão. De alguma maneira, isso representa um prejuízo, pois são textos clássicos e os clássicos é que devem, como observa Saviani (2005), pautar o trabalho da escola.

O outro livro usado pelos professores que foram entrevistados nesse estudo é o *Filosofando: introdução à filosofia*, Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, de 2016⁹. Quanto aos aspectos teórico-metodológicos, as autoras consideram que no mundo atual a pouca disposição para uma disciplina voltada para a reflexão se justifica por vivermos numa realidade pragmática, dominada pela imagem, pela velocidade e tendente a soluções imediatas. Mesmo assim, a necessidade de uma reflexão paciente e com fundamentação crítica não desaparece. Basta pensar nas polêmicas entre as democracias e as tiranias, na homossexualidade etc. Dada essa necessidade, Aranha e Martins (2016) afirmam que refletir sobre ensinar filosofia envolve “indagações como ‘Que fins pretendo alcançar com meu curso [livro] de filosofia?’; ‘Que conteúdos são importantes para o aluno iniciante?’; ‘Como ensinar filosofia?’” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 410)

Para as autoras, as respostas a essas indagações variam conforme os pressupostos epistemológicos que estão à base do trabalho docente. Seguindo uma distinção símile à praticada por Cotrim e Fernandes (2017), as autoras afirmam a escola tradicional favoreceu uma postura que acentua o *produto*, na transmissão da herança deixada pelos filósofos, mas o risco dessa metodologia é a passividade do aluno (ARANHA; MARTINS, 2016).

Para as autoras, no século XX a tônica foi posta no *processo*, e não mais no *produto*, com a vantagem de permitir a atuação mais participativa do aluno, embora exista o risco de se descuidar do conteúdo (o produto) no caso em que debates sem fim não se embasem na herança filosófica (ARANHA; MARTINS, 2016).

Feitos esses dois iniciais esclarecimentos, as autoras de *Filosofando*, destacam que o ensino de filosofia, no entendimento delas, se sustenta pela referência à história da filosofia e, por isso, o *produto* é indispensável. Em caso reverso a intervenção discente permaneceria espontânea, orbitando no que ele já sabe. Contudo, o aluno tem o direito, ressaltam as autoras, de expressar sua experiência, inicialmente de forma fragmentária, mas depois reelaborada à luz de textos importantes, quando não clássicos. Saviani (2014) diria que seria inicialmente uma situação sincrética e depois sintética. O fato, concluem Aranha e Martins (2016), é que os dois aspectos – a filosofia como *processo* e como *produto* – são indispensáveis. É a partir dessas

⁹ Arranha é licenciada em filosofia pela PUC-SP e é professora na rede particular de ensino em São Paulo. Martins é doutora em artes pela USP e professora dessa mesma instituição na Escola de Comunicação e Artes.

informações que as autoras definiram o foco do livro, tomando a história da filosofia como referencial e não como centro e priorizando uma abordagem temática. Ao priorizar essa abordagem, as autoras entendem também que facilitam a interdisciplinaridade, pois além das 7 unidades da obra que tratam do agir e do pensamento humano, os capítulos possuem diversas propostas de contextualizar e articular a filosofia frente a outras áreas do conhecimento.

Quanto ao conteúdo e à organização didático-pedagógica da obra, pode-se observar que na verdade a abordagem temática propriamente dita só aparece na segunda unidade. Antes e depois disso livro foi organizado seguindo uma abordagem por áreas da filosofia. A unidade 1, *Descobrendo a filosofia*, busca descrever a atividade filosófica, explicar para que serve a filosofia etc., e explora o surgimento dela partindo da mitologia grega e apresentando muito rapidamente os filósofos pré-socráticos. A unidade 2, *A condição humana*, propõe refletir sobre a natureza e a cultura, a linguagem e o pensamento e sobre o trabalho, o consumo e o lazer. Na unidade 3, *Conhecimento e verdade*, as autoras apresentam reflexões sobre o processo do conhecimento e a verdade, a lógica, a ideologia, a busca da verdade na Antiguidade e na Idade Média, sobre a crise da metafísica na modernidade e, por fim, sobre o modo como a filosofia contemporânea lida com os temas relacionados ao conhecimento e à linguagem.

A unidade 4, *Filosofia moral*, o livro traz a discussão sobre os valores, diferencia moral e ética e trata da ética aplicada. Reflete que ninguém nasce moral, mas se é educado numa moral. Apresenta ainda a questão da liberdade, da felicidade partindo de temas como o amor, o corpo e o erotismo e por fim apresenta um apanhado cronológico das teorias filosóficas sobre a ética.

A unidade 5 é dedicada ao tema da filosofia política. Ali se estuda sobre a construção da política, direitos humanos, política antiga e medieval, a construção do estado moderno e o liberalismo, as teorias socialistas e políticas e seus contornos contemporâneos. Na unidade 6 o estudante encontra o tema da *Filosofia das ciências*. Nele são estudadas as questões sobre conhecimento científico e senso comum. Faz-se um apanhado histórico sobre o desenvolvimento da ciência aplicada e no último capítulo, justificando o título da unidade, reflete sobre as ciências humanas. A unidade 7, por fim aborda a questão da *Estética*. Primeiramente se faz uma introdução ao tema partindo do conceito de estética, depois se passa a falar sobre a cultura e a arte, arte como forma de pensamento, a significação na arte e as concepções estéticas ao longo da história da filosofia.

No que tange às atividades, Aranha e Martins (2016) deram a elas uma configuração que busca desenvolver nos estudantes a capacidade de apreender os conceitos em *Revendando o capítulo*, busca depois contextualizar os conceitos a partir de tirinhas, charges, imagens,

fragmentos de textos em *Aplicando os conceitos*. Há também a possibilidade se refletir em grupo no elemento didático *Trabalho em grupo*. Por fim, se propõe ao estudante a elaboração de uma dissertação, dando como ponto de partida um fragmento ou uma imagem com algum breve comentário.

O *Guia PNLD 2018* observa que, no geral, a obra goza de coerência e de correção conceitual ao tratar de temas fundamentais para um primeiro contato do estudante com a filosofia. Posto que tenha esses fatores a seu favor, cabe ressaltar, ainda segundo o *Guia PNLD 2018*, que a obra desenvolve os temas de maneira demasiadamente sucinta em alguns momentos. Acaba não apresentando de maneira mais detida e problematizada textos originais da tradição filosófica.

Apesar das limitações que as duas obras apresentam, os docentes entrevistados as escolheram. Certamente numa avaliação mais ampla dos prós e contras, eles entenderam que nelas havia mais fatores positivos para a execução de seu trabalho em sala de aula. Além disso, as atividades, a organização dos conteúdos de forma prática e o tipo abordagem (pressupostos teórico-metodológicos) do livro foram aspectos que eles sublinharam como importantes no momento de escolher uma obra.

4.4 O ESSENCIAL NA ESCOLHA DE UM LIVRO DIDÁTICO

Conforme Lajolo (1996), optar por um livro precisa resultar de um exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor nas práticas todas que constituem sua tarefa docente. No dia a dia delas, ainda segundo Lajolo (1996), o professor reescreve o livro, assim ele vai se reafirmando na sua prática pedagógica e se constituindo um quase coautor do livro.

A primeira questão a que os entrevistados foram submetidos foi, portanto, a que diz respeito à escolha do material, do livro, que acompanhará o trabalho na sala de aula por no mínimo três anos letivos. A intenção dessa pergunta era entender se o professor participa da escolha do material e de quais critérios ele lança mão ao se posicionar por um ou outro material.

As respostas foram muito diversificadas e todos disseram que participam da escolha do livro. Podemos apresentar as respostas a esta primeira pergunta a partir de três critérios mais comuns por eles citados: a abordagem da filosofia que o livro faz, ou seja, se ela é temática ou é cronológica, a linguagem do texto e os exercícios.

No que diz respeito à abordagem da filosofia, ou seja, se ela é apresentada a partir de seus temas – no jargão filosófico: “a filosofia a partir de seus problemas” – ou se ele traz uma abordagem mais cronológica, levando em conta assim a história da filosofia, o professor Tales de Mileto entende que o texto do Livro Didático tem que falar

Sobre a história da filosofia e ao mesmo tempo faça o aluno pensar. Os critérios básicos são esses: fale sobre a história da filosofia; eu não quero livro só temático, sobre temas, eu não gosto, e ao mesmo tempo não gosto de trabalhar só a história da Filosofia, mas se for para escolher, gosto de trabalhar 70% história da filosofia e 30% de temática (TALES DE MILETO, q. 1).

Interpretando as palavras do professor Tales de Mileto é possível pensar que uma abordagem unicamente cronológica conteria o vício do conteúdo, da quantidade de informações sem uma proposta de articulação com o cotidiano. Se fosse num ambiente acadêmico, diríamos o “academicismo”. O professor Tales não foi o único que arrolou o critério da cronologia ou da temática em base ao qual o material está organizado, como importante para sua escolha. Podemos perceber isso na fala de outro docente, Sêneca. Conheceremos suas palavras mais para o fim desse tópico, já que ele resumiu os critérios de escolha mais usados pelos professores.

Contudo, cabe notar que há uma tensão quanto a esse critério de escolha de um livro, que pode reverberar na prática docente. Joaquim Severino (2004), por exemplo, entende que o ensino deve ser necessariamente temático, porque o conteúdo da filosofia no Ensino Médio tem a ver com a condição real de existência do estudante. Essa existência, conforme Severino (2004) possui valores e significações vinculados a uma subjetividade. Assim, não se tem diante de si uma experiência passiva; é uma experiência de construção, de descoberta a ser feita com esforço. Para poder lidar com os dados da experiência, o educando precisará dos conceitos e, portanto, sua aprendizagem envolve também aprender a construí-los.

Segundo Severino (2004), o estudante também precisará, para poder se relacionar com conceitos, dominar uma linguagem de segurança. Um linguajar filosófico. Foi exatamente isso – a linguagem – que os professores destacaram como um critério de escolha também.

Nesse critério, linguagem é sinônimo de clareza. Busca-se o texto que possua mais clareza. Aparece como o critério, no entendimento do professor Aristóteles (q. 1), “porque tem autor que tem uma linguagem mais acessível, considera o nível de leitura dos alunos”. Ao se referir ao nível de leitura dos alunos, o professor Aristóteles tocou num ponto controverso: a habilidade leitora dos estudantes.

Nesta foi focada a reflexão da professora Sapho, que amalgamou critérios de escolha e propostas de superação das dificuldades de leitura que boa parte dos estudantes do Ensino Médio tem. Ela afirmou que

As imagens contam bastante; hoje em dia se está tendo uma visão pouco mais progressista [...] Progressista seria [...] a metacognição. Onde o aluno consiga fazer uma leitura adequada, onde percebemos que ele é alfabetizado, que ele tem um letramento, ou seja, consegue encontrar as informações no texto adequadamente, o nível 1, o básico. Mas tem alunos que chegam ao Ensino Médio mesmo sem o nível 1. Localizar as informações às vezes até o tema, e a ideia central de lá do tema, ele tem dificuldade de conversar com você e identificar. Ter uma visão global, nível 2, ler o texto e ter e compreender globalmente as informações, ideia central que está nesse texto. Nível 3: relacionar as informações intertexto e fora do texto. Ou seja, pesquisas, problemas fora do que está escrito pelo autor. Não consegue levantar hipóteses, nível 4. [...] Depois fazer uma avaliação crítica do que leu. Se o autor expôs bem, se está coerente com as necessidades atuais do Brasil e do estado Acre. Então o aluno tem que ser um leitor competente. Aí tem que ver se o livro vai fazer isso. Progressista é isso: leitura visual (as imagens), e leitura de texto mesmo (SAPHO, q. 1)

Pode-se aqui priorizar a ampliação do critério da linguagem utilizado pela professora. No primeiro capítulo, acenei a uma crítica feita aos livros didáticos: o grafismo deles, ao uso de imagens que davam ao livro um aspecto jornalístico. Corre-se esse risco, provavelmente. Todavia, é também provável, seguindo o entendimento da professora Sapho, que seja exatamente uma maneira de atrair a atenção do estudante, uma forma de atenuar e iniciar a superação da sua dificuldade de leitura. Para que se possa melhor compreender essa questão do uso das imagens num livro, Lajolo (1996) reforça que um livro não se constitui apenas de linguagem verbal. É preciso, conforme a autora, que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente suficientes. Assim, a impressão do livro deve ter nitidez, a encadernação tem que ser resistente e que as suas ilustrações, diagramas e tabelas devem intensificar, maximizar, requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam ou tabelam.

Outro critério levado em consideração pelos professores e que se liga a este da linguagem diz respeito aos exercícios/atividades. Segundo a professora Sapho,

Nós olhamos todo o material. Olhamos como está a disposição dos conteúdos, o que mudou, se tá igual [...] Como estão as atividades no final dos capítulos: se são interessantes, se são possíveis de os alunos alcançarem. Porque às vezes as atividades não estão muito coerentes com a nossa realidade aqui da comunidade e da escola. Então a gente tem que fazer um proximal. Existe o ideal e existe o real. Não podemos ficar só no real, porque a realidade é muito

dura; [...] e também a gente não pode ir para uma linguagem muito profunda, muito ideal. Agente tem que encontrar um meio termo. Então o livro que tem essas características mais proximais, geralmente agente escolhe ele (SAPHO, q. 1).

Observar atentamente este aspecto dos exercícios é importante. Lajolo (1996) afirma que um livro pode se apresentar inadequado precisamente pela monotonia dos exercícios que propõe e pela falta de sentido das atividades que propõe. Essa falta de sentido é uma linguagem que não comunica. A coerência como frisa a professora na citação acima, diz respeito sempre à linguagem. O que está em discussão não chega a ser exatamente o linguajar filosófico. Por mais que este possa ser incompreendido ou compreendido com notáveis dificuldades. Ele não sofrerá danos, pois está no patamar de um linguajar clássico, para usar a ideia de Saviani (2005). A questão problemática que essa linguagem levanta está quanto ao objetivo de se estudar filosofia no Ensino Médio. Esse objetivo parece ter sido bem formulado por Severino (2001): propiciar aos estudantes do Ensino Médio uma formação digna da condição humana deles. Se a mensagem não chegar, se a linguagem não ajudar, essa formação deixará de ser potência e chegará a ser ato? Possivelmente, mas não em premissas filosóficas e com considerável risco de insucesso.

Gostaria ainda de apontar na fala da professora a constatação de que a “realidade é muito dura e de que devemos buscar um proximal”. É isso que autores como Saviani (2005), Joaquim Severino (2001), Vieira Pinto (2010) indicam de maneira menos intuitiva e mais crítica. Vimos através destes estudiosos que o nosso contato com o real acontece por vias de aproximação, como pela mediação. Uma categoria que marca a concepção de educação deles. Vimos, com Kosík (1995), aparecer essa ideia de que para atingir a realidade não dispomos de um contato direto com ela, mas nos valem de um desvio, que consiste na mediação da abstração.

Para fechar essa primeira seção deste terceiro capítulo acrescento a reflexão do professor Sêneca. Numa espécie de resumo de todas as falas, ele afirma

O critério que tem sido muito utilizado é o seguinte: aquele que tem o texto mais claro, aquele que aborda temas em vez de uma abordagem cronológica da filosofia e [...] que tenha exercícios, questões para que os alunos possam trabalhar. Uma vez que o tempo de filosofia é um só, 50 minutos, o que resta é deixar alguma atividade para fazer fora de sala. Aquele livro que tem mais indicação para isso normalmente é o preferido (SÊNeca, q. 1)

A questão da preferência passa sempre pelo consenso, já que em todas as escolas onde estive os docentes me disseram que há outros professores de filosofia também. Aqui aparece

outra questão quase não citada, mas que não deixa de ser problemática: o tempo exíguo da aula. Pelo critério das atividades/exercícios parece que fica mais clara a ideia de o Livro Didático ser um manual.

4.5 O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO NA CONSTRUÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DA AULA

Ao formular, para os docentes entrevistados, a questão do uso do livro a minha intenção foi compreender como eles planejavam o uso do Livro, em que momentos da aula, e, sobretudo, qual a intencionalidade deles ao aplicarem uma atividade do Livro Didático. Uma inicial constatação que pude fazer é de que as respostas foram mais tímidas e em muitos momentos acabaram se conectando com respostas oferecidas para a questão que foi tratada acima.

Porém podemos destacar algumas dessas respostas. Partindo também de três ideias mais acentuadas. A primeira delas é o entendimento do livro como “manual”. A Segunda compreende o livro como um “suporte” e a terceira busca no livro insumos para responder às questões ou atividades propostas ao estudante.

A ideia do livro como um manual foi primeiramente acentuada pelo professor Tales de Mileto. Para ele,

o livro é onde ele (o aluno) faz a leitura diária, praticamente todas as aulas eu peço uma leitura; o tempo da aula de filosofia não é muito grande, para que realize uma grande leitura todas as aulas, mas um fragmento e os exercício é a partir do livro. A intenção de usar o Livro Didático é tornar o ensino mais acessível. Ele vai estar com o material levando para casa. Usa na escola e leva para casa. É um material que está nas mãos dele (TALES DE MILETO, q. 2).

Além de esse professor entender que a importância do livro é a de ser o momento diário de leitura, leitura de pelo menos um fragmento, uma parte que possa ser a mais indicativa do conteúdo daquele dia, ele enfatiza que a sua intenção ao utilizar o material é a de fazer o ensino mais acessível. Na minha leitura, “acessível” não está se referindo imediatamente a compreensão, embora não exclua isso. Mas se refere mesmo a “ter acesso”, ou estar à mão, no sentido mesmo de ser um manual. Entretanto, houve uma tomada de posição inesperada quando outro docente considerou o livro como um suporte e não como um manual. Essa consideração foi exposta pelo professor Aristóteles. Segundo o professor, ele não utiliza

o livro como manual. Na escolha do Livro Didático você não encontra aquele que é completo, por isso para seguir ele como manual, é impossível. Utilizo o livro mais como um suporte para trabalhar os conteúdos do planejamento, do plano de curso e da sequência didática. O livro é apenas um suporte. Não é o único. Agente elabora a exploração desse material que tem no livro selecionando melhores questões, melhores textos, aquilo que mais atende. Bom eu acho que o planejamento em si, a alma do planejamento é a intencionalidade. Para quê que eu estou planejando? Com essa compreensão eu vejo que o Livro Didático não é um manual, na expressão comum, ele não é uma Bíblia [...] Então eu tenho um planejamento que nasceu de um direcionamento mais amplo, institucionalizado, e o Livro Didático no qual eu vou encontrar aquilo que o planejamento necessita... que está previsto como intencionalidade que eu necessito para executar nesse planejamento e, portanto, o Livro Didático não basta em si. Ele é um referencial gerador de questionamento para que o aluno amplie seu conhecimento a partir de alguns textos do Livro Didático, que pode ser um ponto de partida. Desse o aluno vai ampliar para outras leituras, para interdisciplinaridade inclusive, e isso cria um leque mais satisfatório para o aluno (ARISTÓTELES, 2019, q. 2).

Essa contribuição pode ser organizada em duas partes. Inicialmente pode-se refletir sobre o livro como manual/suporte e depois sobre a questão do planejamento. Quanto à primeira, a observação do professor Aristóteles assume uma importância mais refinada no momento que ele constata que na escolha do Livro Didático não se encontra um que seja completo, que seja um manual, com o qual se poderá sempre contar. Enquanto suporte, serve de apoio, segundo a sua fala, base para um impulso na compreensão de um determinado tema. Se o livro atende mais à compreensão desse tema é que ele será utilizado.

Quanto a essa distinção entre “manual” e suporte, Rodrigo (2009) afirma que a etimologia do termo “manual” exprime bem a sua natureza didática. Em latim, *manualis*, traduz o grego *enkeiridion*, designando livros de formato pequeno, manuseáveis, de uso frequente, “para trazer consigo”. Basicamente designa, continua Rodrigo (2009), um agregado de noções ou resumo dos conteúdos de ensino, cuja sistematização frequentemente é apresentada de forma esquemática, empregando recursos como títulos e subtítulos, parágrafos numerados, esquemas, gráficos, com o objetivo de servir de *suporte* à memória e facilitar certa organização mental. A autora se refere de modo preciso aos antigos manuais. Mas estende a reflexões aos livros didáticos de hoje, como visto no segundo capítulo. Esses esclarecimentos acabam fazendo com que se pense que distinguir “manual” de “suporte” careça de uma maior fundamentação.

No que se refere ao entendimento do professor acerca do planejamento, ele afirma que a alma deste é exatamente a intencionalidade. Essa intencionalidade foi posta em palavras através da interrogação “Para que que eu estou planejando?” (ARISTÓTELES, q. 2). Nessa intencionalidade, o livro não está, conforme afirma o professor, no centro. Ele é um referencial

que gera questionamentos para o estudante. Pode-se aprofundar mais o entendimento sobre o planejamento se se recordar as páginas que Libâneo lhe dedicou no capítulo décimo de seu *Didática* (2006). Segundo o renomado professor, há três modalidades de planejamento, articuladas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e plano de aulas. O planejamento, de forma genérica pode ser compreendido como “um processo de racionalização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 2006, p. 222).

Esse contexto social, tocado pelo planejamento, acaba sendo problematizado e tomando contornos genuinamente políticos. É maneira pela qual o docente não deixa que outros decidam os rumos que seu trabalho deve tomar (LIBÂNEO, 2006). Há pouco o professor Aristóteles explicava que o planejamento nasce de um direcionamento institucionalizado, mais amplo e o Livro Didático contém aquilo que esse planejamento necessita. Nesse sentido, Libâneo (2006) afirma que tendo em mente sua concepção de educação e escola, seu posicionamento sobre os objetivos sociais e pedagógicos do processo de ensino, bem como seu posicionamento e conhecimento em relação à disciplina que leciona, o professor elabora seu planejamento. Para tal, ele consulta o programa oficial da matéria, recomendado pelo estado, o Livro Didático e outros materiais que podem funcionar também como geradores de questionamentos para o estudante.

Ideia parecida a esta é que a professora Sapho (2018, q. 2) apresentou em sua resposta, porém com algumas variantes. Segundo Sapho, o

“como” [do planejamento] passa pelas diversas metodologias que um professor deve ter. Afim de trazer estratégias de aprendizagem interessantes para o aluno. Então toda leitura tem que trazer informações e ser significativas. [...] como o professor vai conseguir utilizar o livro para sair de uma linha mais tradicional para uma linha mais progressista? Progressista numa visão mais sócio construtivista. Então teríamos que unir o livro a essas metodologias como estratégias apenas para levar o aluno a despertar interesse pelas informações. Brinco com eles dizendo que ele é o carro chefe [...] é um carro chefe, mas não é o único. Leiam outros livros que estão na biblioteca, de outros autores. Acessem pela internet e vocês relacionem sempre com as pesquisas que eu passo bimestralmente (SAPHO, q.2).

A professora ressalta que, dentro da pesquisa, o livro é um elemento entre outros. É possível encontrar reflexões parecidas com essa em Machado (1996). Para este autor, o livro precisava ter seu papel redimensionado, diminuindo sua importância frente a outros instrumentos didáticos, paradidáticos e até não didáticos, como outros livros, jornais, redes de informações etc. Saber articular esses recursos, segundo Machado (1996), no sentido de

projetar metas para a compreensão das circunstâncias vivenciadas pelo estudante conferirá credibilidade e fascínio ao trabalho do docente. Não se trata de eliminar o livro, afirma ainda Machado (1996), pois mesmo o livro mais precário é melhor do que nenhum livro. E o livro mais sofisticado, se usado como um catecismo, pode ser pernicioso. Trata-se, como disse antes, de um redimensionamento.

Já num terceiro bloco de respostas, o planejamento, a intencionalidade de usar o livro foi destacada mais em vista da resolução de atividades, como forma de elucidar o conteúdo trabalhado, de fazer com que o estudante se aproprie dele. É o que afirma, por exemplo, o professor Sêneca

quando [...] agente desenvolveu o tema da cidadania e tratamos da *Banalidade do mal*, além [...] ter colocado duas questões para serem trabalhadas por escrito a partir do texto, então uma questão de leitura e escrita, agente colocou também para fazer uma [...] entrevista sobre a cidadania a um pai de família, a um vizinho, a um pastor evangélico [...]. Então agente utiliza (o livro) mais fora da sala [...] porque o tempo é muito restrito para [...] expor o conteúdo. O Livro Didático na sala de aula ele é muito pouco utilizado devido ao fator tempo. E normalmente agente passa uma atividade, [...] a maioria delas, 60/70% [...], tem que ser fundamentadas [...] no livro, resumindo algum pensamento ou tirando alguns conceitos (SÊNECA, q. 2).

Essas afirmações do professor Sêneca resumem as afirmações de outros professores. Aparece nela uma questão muito problemática: o fator tempo. Esse fator revela que o uso do livro de filosofia pelo aluno é mais externo. O quanto é feito, não se sabe, já que não se tem como aferir.

Apesar das dificuldades que se possa ter em relação à leitura, não dá para nenhum professor fugir ou esconder que a filosofia se faz em leituras. Temos no Livro Didático, referências a livros mais originais, textos filosóficos.

4.6 O TEXTO DIDÁTICO E O TEXTO FILOSÓFICO: DIFERENÇAS E SENTIDOS

O que norteou as reflexões dos professores entrevistados a respeito dessa seção foi uma pergunta que, em primeiro lugar, atestava haver uma diferença entre um texto didático e o texto filosófico, isto é, de autoria de um filósofo. O que busquei entender foi saber como os professores diferenciam entre um e outro e se em algum momento ele entende que o melhor a ser feito é “beber da fonte”.

Quanto à diferenciação, os professores não falaram muito. Na verdade, apenas o professor Tales fez uma elucidação, segundo a qual o texto didático “é comentário” (TALES DE MILETO, q 3). Apesar dessa informação até proceder, ele não a aprofundou mais.

As respostas obtidas em referência ao uso do original vieram com mais fluidez. Organizei-as também a partir de três categorias. A primeira chamei de extração textual, a segunda de paralelo textual e a terceira de formação de opinião.

A expressão “extração textual”, foi forjada a partir do que respondeu o professor Platão. Para ele,

[...] o livro às vezes é um pouco insuficiente. Geralmente eu gosto muito de utilizar [...] texto filosófico. Eu acho que é mais aprofundado, porque tem livro que tem um texto que deixa a desejar. Muitas vezes um texto filosófico vai mais aprofundado, goza de uma certa clareza, de um equilíbrio, mas precisa de uma habilidade, porque um texto mais extraído acho que fica mais completo (2018, q. 3).

O professor afirma que o Livro Didático somente às vezes não é o suficiente. No seu entendimento, é necessário, de quando em vez, buscar a fonte, mas de modo cuidadoso. Buscar, pelo que se pode perceber, a passagem de um texto que tenha “certa clareza”, que tenha um “equilíbrio”, em suma: que não seja hermético. Encontrar esse texto é uma habilidade de extração. Possivelmente essa habilidade estará condicionada ao pensador. De fato, o professor Tales de Mileto (q. 3) afirma que, pelo menos na sua prática, isso é possível. Ele respondeu à pergunta de seguinte modo:

em alguns momentos, depende do filósofo. Raramente uso o texto do filósofo, porque no livro tem a citação do texto. Aí eu uso aquela parte ali. Mas já usei o texto da *Política* de Aristóteles, que eu não acho tão complexo assim, mas é raro (TALES, q. 3).

Entender se é ou não mais ou menos complexo certamente parte de um prévio conhecimento das turmas em que se trabalha. Contudo, de certa forma parece haver uma predisposição a se trabalhar os textos mais clássicos pelo menos nos aspectos que são possíveis. Mas como trabalhá-los parece ser ainda uma questão que envolve reflexão, planejamento e pesquisa, como poderemos perceber a seguir, na questão do paralelo textual.

Para saber com mais precisão o que seria esse paralelo, leiamos a resposta do professor Aristóteles:

O texto de um filósofo, um clássico, ele vem numa linguagem que se você apresentar para os alunos de Ensino Médio, considerando especialmente o 1º. e o 2º. ano, ele vai criar certa antipatia pela disciplina. Porque eles não vão acessar. É necessário pegar esse texto clássico e tentar traduzir, tentar trazer ele para o nível, possibilidade de acesso, possibilidade de leitura e exploração que o aluno tem. É necessário às vezes você pegar um texto clássico e fazer um paralelo: pegar uma música, um poema, uma charge... que possa melhor traduzir aquilo que o livro clássico apresenta (ARISTÓTELES, q. 3).

Não se trata, como podemos perceber, de encontrar um texto que seja substituto ao texto filosófico. Trata-se sim de encontrar um registro, seja ele musical, poético ou pictográfico, que apoie o estudante na leitura ou, para usar a expressão do professor Aristóteles, no acesso, ao texto filosófico. Noutros termos: é tornar o conceito possível de ser ensinado. Ao responder assim, o professor indica que cabe ao professor organizar situações didáticas, modos e formas de aprender com sentido. Nisso se encontra uma forma de conhecimento didático.

Essa organização de situações didáticas deduzidas da fala do professor Aristóteles ratifica o pensamento de Theodoro da Silva (1996) segundo quem se há um perigo na utilização de um Livro Didático se trata do vigor do Livro Didático. Segundo este autor, o vigor do livro advém, por vezes, de uma “anemia cognitiva do professor” (THEODORO DA SILVA, 1996, p. 12). Porque enquanto este pode perder peso e importância no processo de ensino, aquele pode ir ganhando proeminência e atingir a esfera da imprescindibilidade. De meio que deveria ser, pode passar a fim em si mesmo. Também Lajolo (1996) refletindo sobre o protagonismo que o professor deve ter, observa que não há livro que seja à prova de professor, pois o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na mão de um professor limitado. Seja o livro que for, continua Lajolo (1996), é sempre e apenas um livro.

A fala do professor Aristóteles endossa também o entendimento de Rodrigo (2007). Segundo a autora, diante de um estudante que não possui as qualificações requeridas para a apropriação do saber filosófico, compete ao “professor produzir *mediações pedagógicas* capazes de reduzir a distância entre o precário universo cultural do aluno de nível médio e as exigências da reflexão filosófica” (RODRIGO, 2007, p. 42). A autora completa seu raciocínio afirmando que tal mediação se processará por meio do discurso filológico original, uma vez que se propõe operar a reformulação deste último, acionando para isso várias operações, como sínteses, esquematizações, reorganização do discurso e uma determinada interpretação (RODRIGO, 2007). Ela conclui que a tarefa própria do professor consiste em ser não o produtor de um discurso filosófico originário, embora ele também possa sê-lo, e sim o intermediário entre um saber – a filosofia – e os sujeitos que devem ter *acesso* a ele – como enfatizou o

docente Aristóteles pouco antes – mas que ainda não possuem competência suficiente para fazê-lo por conta própria (RODRIGO, 2007, p. 42).

Um paralelo do texto poderia ser também um filme. No segundo capítulo, Ghedin (2009) comentou o uso do filme *Matrix*, por exemplo. Para pensar a aula de filosofia é o exemplo mais comum. Alertou, como vimos, que ele não deve ser ilustrativo, mas deve ter já conteúdo para a aprendizagem. Depois de uma aproximação, conforme entende o professor Aristóteles, é possível iniciar a leitura de uma passagem significativa de um filósofo.

O acesso a esse texto pode ser estruturado, como propõe Rodrigo (2009). O professor pode dispor o texto numa forma esquemática, diagramada de modo a enfatizar e explicar numa folha o que é nuclear. Este acesso ao texto filosófico passa a assumir importância particular quando nos deparamos com filósofos que são pouco lidos, mas muito citados. Esse fator nos leva à contribuição do professor Sêneca, que entende que ir a um texto filosófico, quando possível, ajuda na formação de uma opinião mais crítica, ou seja, mais fundamentada. De acordo com o professor,

Quando o tempo de aula é mais espichado como aqui na escola particular, onde temos dois tempos de aula, aí é fundamental que agente utilize uma coisa e outra. Eu sempre priorizei que em vez de agente ler alguém que comente o *Leviatã* de Thomas Hobbes, ir direto ler um texto, alguma coisa do *Leviatã*. [...]. Então a gente indica o local; é sempre melhor agente utilizar a fonte principal [...]. Normalmente não tem como agente fugir muito, mesmo tendo dois tempos de aula, [...] a gente trabalha muito mais com aquilo que é comentado sobre os pensadores. Infelizmente, porque é muito comum agente encontrar [...], alguém que detesta Karl Marx, mas nunca leu o *Manifesto do partido comunista* e nunca leu *18 Brumário de Luís Bonaparte*. Então, como é que pode ter uma opinião formada só em cima do que foi informado a partir de um meio de comunicação, de uma revista ou de um comentário? É complicado (SÊNECA, q. 3).

Inicialmente o professor ressalta que para se trabalhar com algum texto de autoria de um filósofo é necessário um tempo a mais de aula na semana e mesmo assim ainda é penoso. Precisa, pois, ser uma extração do texto, um ponto preciso. Embora isso não garanta sucesso na leitura, já é uma inicial quebra de gelo. O professor, como visto na citação, demonstra atitude indicando o que ensinar – ao afirmar que temos de selecionar uma parte do texto original que mais se adequa ao objetivo da aula – e como ensinar, enfatizando que quando possível é melhor priorizar a fonte que se guiar por informações terceiras.

Para que uma opinião seja bem formada, para que ela seja digna de ser considerada ela precisa ser crítica, isto é, ter critérios. Estes podem ser encontrados nos livros didáticos com os quais o estudante deve se relacionar. Nem sempre a leitura do livro de um filósofo é possível,

mas deve haver uma relação mínima com ele. Certamente uma relação difícil. Basta lembrar daquela fala desconcertante trazida por Grácio e Dias (2004), citada antes, segundo a qual ao se oferecer aos adolescentes filosofia, se está na contramão cultural deles e se quer saciar neles uma fome que não sentem.

Apesar disso, essa relação com os pensamentos filosóficos inicia-se, na escola, com os livros didáticos. Assim, o primeiro encontro acaba sendo “diplomático”, com um “representante” da filosofia. Qual a reação dos alunos a esse representante?

4.7 O ESTUDANTE, O LIVRO DIDÁTICO E A MEDIAÇÃO DOCENTE

Sobre este tema, a pergunta que foi lançada na entrevista aos docentes era como eles poderiam sintetizar a reação dos estudantes ao Livro Didático, de gestos a expressões. As respostas obtidas giram em torno de uma mesma característica: o estranhamento, entendido como resistência, embora outros aspectos tenham aparecido aqui e ali. Para o professor Tales de Mileto, a reação

Depende do livro, já teve livro que eu vi muito estranhamento do aluno, por linguagem não acessível a esse público de aluno [...]. Com relação a própria língua portuguesa há dificuldade. Então se tiver uma linguagem mais rebuscada vai ter um estranhamento. Agora, é claro que não se vai trabalhar só no ponto de vista de um senso comum, mas precisa de um meio termo (TALES DE MILETO, q. 4).

Essa história de uma linguagem mais ou menos rebuscada reflete a já citada dificuldade de leitura. Os professores, nesse ponto da entrevista, foram unânimes em entender que o motivo do “estranhamento”, como diz o professor Tales, é relativo à linguagem. Pela palavra “linguagem” ele se refere, pelo que posso compreender, à dificuldade de leitura sistemática dos alunos – ou de uma parte deles – e à terminologia filosófica.

Ideia símile a esta foi registrada na fala do professor Aristóteles. Ele afirma que

No geral, grande parte dos alunos, quando pedimos para fazer uma leitura do Livro Didático a reação primeira dos alunos é aquela de perguntar quantas páginas vamos ler? Essa é a pergunta comum. Quando ele pega um texto do Livro Didático ele fala, se você pede para fazer um resumo, ‘onde é que está a ideia principal do texto?’ Eles têm essa resistência, essa coisa cultural que é a preguiça de ler, se posso dizer assim. Ou então falam: ‘Professor, não sei não’. ‘Professor, por que que o senhor não pega e resume esse texto pra gente? Em vez de agente ler?’ (ARISTÓTELES, q. 4)

Nessa resposta do professor Aristóteles podemos notar a presença de um problema: a dificuldade da condição de leitor de alguns estudantes. Especialmente se eles entendem que o texto é longo. Na verdade, é também o traço, o sintoma, o sinal de vida no estudante da educação bancária que é uma prática ainda possível de ser rastreada nas escolas. Trata-se de uma passividade do aluno. Nessa fala do professor Aristóteles foi enfatizada a questão da escrita e da leitura. Ghedin (2009), como vimos ainda no segundo capítulo, compreende que elas são formas de exprimir e organizar a atividade cognitiva por meio da produção textual. São formas, que favorecem a leitura crítica da realidade e, portanto, um rompimento com o conhecimento acrílico. Ghedin (2009) sublinhava ainda que ambas, leitura e escrita devem ser apresentadas ao estudante como um desafio e não como uma atividade mecânica. Nunca será demais reforçar também que além de processo cognitivo, ler e escrever são atividades sociais e culturais que contribuem para criar vínculos entre cultura e conhecimento.

Para romper minimamente com essa resistência notada pelo professor Aristóteles, o professor Platão entende que seria mais interessante começar a filosofia ainda no Ensino Fundamental II. Segundo o docente, “quando eles (os estudantes) pegam um livro eles não fizeram nem a leitura do texto e já se espantam, até porque a dificuldade é grande, na própria questão de eles lerem os nomes filosóficos”. O professor continua a sua reflexão e afirma que

A dificuldade é muita também porque o aluno não estudou a filosofia no ensino fundamental, principalmente nos primeiros anos. No 1º, 2º e 3º anos já estão mal-acostumados a sintetizar, interpretar o texto, ler e discutir, participar e dialogar. A habilidade ficaria mais completa (PLATÃO, q. 4).

Rodrigo (2007) entende que a constatação do problema implica o esforço de solucioná-lo. Para ela, “a proposta é exatamente esta: ensiná-lo a ler por meio do estudo do texto filosófico” (RODRIGO, 2007, p. 48). Ainda sobre a reação de um estudante ao livro de didático, o professor Sêneca observa que é de quem

Não entende, principalmente quando se trata de texto clássico, ainda agora mesmo eu estava dando aqui uma aula de recuperação e nessa aula vai ter uma questão que tem um texto de René Descartes [...] eu tive que ler o texto agora na sala de aula para poder ver se ele vai ser minimamente interpretado no momento que vai fazer uma avaliação. Essa experiência [...] é muito negativa. Hoje se fala tanto [...] da *Escola sem partido*, não existe escola sem ideologia, mas a coisa mais difícil que tem é um professor conseguir fazer com que o aluno leia duas páginas do livro de filosofia [...] acredita-se que o professor pode fazer a cabeça de um aluno para ser marxista ou capitalista, quando na verdade a gente tem dificuldade de fazer o aluno ler duas páginas de uma apostila ou de um livro para fazer um trabalho. [...]. Por isso que muitas vezes a gente não atinge ao objetivo. Eu passo seis meses trabalhando ética no 2º.

Ano do Ensino Médio. Chega no final do ano, o aluno tá do mesmo jeito em relação à postura moral, em relação à postura ética, pensa as mesmas coisas sobre a natureza, sobre o meio ambiente, não muda de atitude, acho que justamente porque aquilo que a gente fala passa, aquilo que está escrito é mais fácil da gente recorrer, mas não existe ainda uma cultura de amor, de dedicação, à leitura [...] de um livro (SÊNECA, q. 4)

Um ponto que podemos destacar na fala do professor, que ele conecta à dificuldade leitora, é a maleabilidade difícil no pensamento dos alunos. Vimos ao longo do segundo capítulo que a razão da filosofia no Ensino Médio é a da humanização ou formação humana. Ghedin (2009) sublinhava que a meditação filosófica é busca de sentidos num mundo sem significados. A própria didática, afirmava Pimenta (2001), inserida na formação dos professores, tende a combater as estruturas que operam a desumanização. Essa constatação do professor mostra o quanto nossa vida está impregnada de dureza. O que justifica mais ainda o estudo da filosofia. Possivelmente uma forma de quebrar essa rigidez pode ser encontrada na pedagogia histórico-crítica formulada por Saviani (2014) em que há uma transformação qualitativa da realidade através de uma postura problematizadora e até transformadora.

Ainda sobre a contribuição do professor Sêneca, não podemos deixar passar a crítica que ele faz ao projeto *Escola Sem Partido*. Projeto que significa uma corrente à reflexão e uma mordada ao docente e aos estudantes, levando em consideração a sua proposta de deveres do professor (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019). Frigotto (2017) descreve o projeto como uma esfinge ou como o ovo de uma serpente. A esfinge da tragédia grega propunha enigmas difíceis de serem solucionados e devorava os que não os respondiam. O *Escola Sem Partido*, investe na tentativa de formar delatores, jogando pais e estudantes contra os professores, na direção de parar a reflexão e posicionamento crítico com o objetivo de formar consumidores, apenas. É uma interpretação aviltante do papel e da autonomia do professor. O enigma é saber por meio de quais sentimentos e mecanismos esse pensamento foi se sedimentando, “antes que a esfinge se torne indecifrável e nos devore” (FRIGOTTO, 2017, p. 33).

Toda essa discussão foi levantada a partir da contribuição do professor Sêneca sobre a leitura dos alunos. Para retomarmos as contribuições podemos constatar que há exceções quanto à leitura. Nem todo estudante é tão resistente. Isto foi atestado pela professora Sapho. Conforme a professora,

Quando os alunos estão chegando do ensino fundamental [...] há uma indiferença [...] da maioria, porque eles não são leitores competentes [...]. Mas existem algumas exceções de alunos que já tem um certo apreço pela leitura, [...] que tem a curiosidade pelo livro. Mas eu diria que [...] na medida que o professor consegue fazer melhor todo esse baile de desenvolvimento

progressivo, [...] metade do primeiro ano indo para o segundo ano... Chegando no terceiro, eles começam a perceber o valor do livro, quando ele é colocado como um mecanismo ou uma ferramenta de trabalho [...], mas não é o único [...] – tem que ter web quest, mapa conceitual, esquema, seminário – aí o aluno consegue entender que o livro não pode ser desprezado [...]. Aí se vai criando um hábito de trabalhar com o livro; [...] os exercícios ao final do texto são um pretexto para a leitura do texto. Então eles acabam sendo despertados por perguntas filosóficas, que são as atividades que devem ser assim, à leitura e à busca das informações no texto. Então aos poucos os alunos que não têm competência leitora começa a desenvolver isso. Então nós percebemos um melhoramento muito grande da relação deles com o livro. Passam a ter mais apreço, passam a executar melhor essa leitura, mas de uma forma mais leve. Porque no caso eles não ficam só no livro (SAPHO, q. 4).

A professora Sapho, como vimos, entende que a reação dos estudantes na verdade é uma indiferença que pode ser revertida se o professor conseguir desenvolver melhor suas atividades numa linha progressista, como ela já refletiu antes. Com isso, se vai criando um *hábito* de se trabalhar com o livro. A criação de um hábito indica o surgimento de uma “situação irreversível”, uma “segunda natureza”, no dizer de Saviani (2005).

É possível notar, com certa intensidade, uma relativização – relativização, não abandono – do Livro Didático na fala da professora Sapho. Talvez seja porque encontrar um livro que seja completo é muito difícil. Isso nos motiva a pensar sobre o que deve ter num Livro Didático para que seja considerado como bom.

4.8 CARACTERÍSTICAS DE UM BOM LIVRO DIDÁTICO

Nesse momento da pesquisa apresentei a pergunta do que um Livro Didático deveria ter, levando em conta os anos de experiência, o número de escolas em que o professor havia trabalhado. As respostas tiveram algumas semelhanças quanto à exigência das atividades. Separei aqui três elementos que de alguma maneira puderam ser mais bem elucidados nas respostas a essa pergunta e não naquela primeira sobre os critérios de escolha das obras. São eles: a articulação com os Parâmetros/Orientações curriculares do estado do Acre, a simplicidade do livro e a questão de como o livro aborda o ensino da filosofia.

A necessidade de uma articulação do livro com os parâmetros/orientações curriculares estaduais foi apontada na resposta do professor Tales de Mileto como um requisito para um Livro Didático. A sua contribuição foi a seguinte:

Primeiramente eu levo em consideração os parâmetros curriculares estaduais, que é onde juntamos o plano de curso. Tem livro que não

respeita os nossos parâmetros estaduais. Eu tenho um livro que não fala de Sócrates, faz uma citação, mas não trata Sócrates foi esse, esse... não fala [...] já que você está adquirindo um produto que é comprado, não é barato, tem que ter qualidade, então tem que levar em consideração que estamos adquirindo um produto que estou escolhendo, que o Estado está comprando, que tem que ter qualidade de acordo com os parâmetros curriculares estaduais. (TALES, q. 5).

O livro tem de estar em conformidade com o projeto que o estado, no caso o Acre, tem. É uma observação que parece coerente e leva em consideração a questão do investimento em cada exemplar que é adquirido. Essa fala, portanto, pode ser encaminhada num sentido mais técnico-burocrático, como podemos observar. Numa perspectiva menos técnico-burocrática está a contribuição da professora Sapho, que aposta na simplicidade que um livro deve ter.

Conforme a professora, levando em consideração a causa dos problemas mais graves, a dificuldade de leitura, o livro

Quanto mais simples melhor. Eu percebo que os alunos têm uma grande dificuldade de perceber tópicos, temas, subtemas, essas divisões. O professor tem que estar sensível para fazer os alunos desenvolverem essa capacidade visual e tátil de perceber o texto, o corpo do texto. Uma coisa que ajuda muito é o mapa conceitual, porque coloca numa página só o texto inteiro e as suas partes. Aí ele tem a noção de quantidades de subtemas, ele consegue ver quantos parágrafos de cada subtema, consegue ver quantas informações importantes de cada parte, para exatamente alcançar o nível 3 de letramento, relacionar informações e, a partir daí levantar as hipóteses devidas daquela temática que é central e que você vê numa única página. Então o mapa conceitual, eu acho, é muito importante para a gente ver essa estruturação do texto (SAPHO, q. 5).

A simplicidade, para a professora, é um enxugamento do texto, pelo que se pode notar. A questão de um enxugamento pode carregar algumas dificuldades, pois como se enxugará a contribuição de Kant tanto na ética quanto na teoria do conhecimento? Como enxugar a teoria da alma em Platão ou a ética em Aristóteles? Esses autores são clássicos e por eles, como afirmou Saviani (2005) a escola se organiza pedagogicamente. Talvez seja o caso de aqui e ali abrir mão de esquemas e possibilitar ao estudante o acesso mais alongado e preciso ao pensamento de um filósofo, mesmo sendo a partir de um Livro Didático.

Ela então elege o “mapa conceitual¹⁰” como símbolo dessa simplicidade, devido a característica desse instrumento de dispor os conhecimentos de modo hierárquico. Isso tudo

¹⁰ De acordo com Araujo e Formenton (2015), de uma forma geral, mapas conceituais são basicamente diagramas que mostram relações entre conceitos. Mais especificamente, podem ser interpretados como diagramas hierárquicos que procuram mostrar a uma organização conceitual numa disciplina. Em outras palavras, seu formato

pode, no entendimento dela, ajudar o aluno a fazer a relação das informações, ajuda também no levantamento de hipóteses. O problema de um mapa é que sempre podemos nos perder ao tentar segui-lo.

Houve ainda outro horizonte de respostas. Ele foi traçado pelos professores Tales, Aristóteles e Sêneca e constitui na abordagem da filosofia por sua cronologia ou por seus temas. Essa questão também foi acentuada na primeira pergunta, que dizia respeito aos critérios de escolha de um livro. Já aqui se tratando das características que um Livro Didático deve ter, o professor Aristóteles, acentuando os aspectos textuais, afirma que se ele

fosse escrever um Livro Didático [...] faria bem diferente de todos aqueles que eu já peguei até hoje. Eu gosto do Gilberto Cotrim, pois tem um modo de sistematizar, ele politiza mais, trazendo mais questões do cotidiano, faz mais essa ponte entre o clássico e o cotidiano. A Marilena Chauí cria uma linguagem mais acadêmica; na minha avaliação dificulta um pouco. Nas últimas produções dela ela melhorou um pouco. Mas em minha opinião o Livro Didático deveria ter, principalmente no Ensino Médio, quando se está introduzindo o aluno na filosofia, é trazer os temas de filosofia e não um clássico de imediato (ARISTÓTELES, q. 5).

No balanço que realiza, o professor afirma que no Ensino Médio, o melhor é apostar em livros temáticos, em consonância ao que pensa Joaquim Severino (2004), como vimos antes. Como se trata de uma introdução à filosofia, o professor entendeu que de imediato um clássico não é bom que seja apresentado. É melhor, no seu entender, um movimento temático, próximo ao cotidiano do estudante. Para o contato com um texto clássico – e parece que uma abordagem mais cronológica tende a trazer mais trechos dos clássicos de filosofia, segundo se pode deduzir da fala do professor – primeiro precisa de um “paralelo textual”, de uma mediação ao texto clássico, como o próprio professor observou noutro momento.

Posição diferente é a sustentada pelo professor Sêneca. Ele afirma

não gosto muito dos livros temáticos, eu prefiro aqueles livros que pegam a história da filosofia, lá dos seus primórdios até a atualidade. Dentro disso, a gente vai encaixando os pensadores, o momento histórico, então nós vamos ter aquele momento da filosofia antiga de Sócrates, até Aristóteles em que o homem é animal político, ético, isso é enfatizado [...] Pegando o fio da meada a partir da história, a gente vai encaixando as várias correntes filosóficas na sua época [...] como o conteúdo é atrativo, e a gente consegue de certo modo transmitir para o aluno que a filosofia está na base de todas as ciências, então de certo modo isso provoca uma vontade de aprender. Os conteúdos atraem, são gostosos de serem ouvidos quando bem tratados (SÊNECA, q. 5).

deriva da estrutura conceitual que se estuda ou de um corpo de conhecimentos e podem ser utilizados como instrumento de ensino e/ou aprendizagem.

É uma posição muito comum em filosofia. Muito criticada também por entender-se, provavelmente seja por isso, que se incorre no acúmulo de informações sem uma articulação mais lógica e numa infinidade de conhecimentos. Essa preocupação, de rastrear uma organização mais lógica que visasse à melhor aprendizagem, é uma postura presente até nos antigos manuais, conforme Rodrigo (2009).

A abordagem da filosofia pela sua história costuma ser mais rejeitada. Mas Rodrigo (2009) observa que a importância didática da história da filosofia é grande e o que se precisa é de uma maneira adequada de utilizá-la. Para a autora, a história da filosofia ganha novo sentido, quando não é tomada como uma crônica, mas passa a ser solicitada por interrogações postas no presente. Certamente essa discussão não está próxima de conhecer um desfecho menos controverso, pois ao que parece nos cursos de formação em licenciatura em filosofia esse tema, bem como o do Livro Didático de forma geral, não são ainda discutidos de forma mais pormenorizada.

4.9 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL

A última questão que foi apresentada aos professores dizia respeito à sua formação acadêmica. Quis saber do professor se durante os anos de faculdade houve alguma formação sobre o Livro Didático e se não se sentiu falta dessa formação. As respostas foram todas negativas. O sentimento de falta também foi registrado por todos os professores. Podemos, contudo, ressaltar alguns aspectos das respostas.

Para o professor Tales de Mileto (q. 6) o problema pode ser o do “distanciamento acadêmico”, uma ênfase nas especificidades da filosofia em detrimento à preparação para a sala de aula. O professor Aristóteles encaminha sua resposta nesse sentido também, mas acrescenta outros aspectos:

Não. Em nenhum momento nas disciplinas de licenciatura em filosofia se fez qualquer problematização do Livro Didático na escola [...]. Cometi o erro de muitos recém-formados que vão com a *República* de Platão e a *Metafísica* de Aristóteles debaixo do braço achando que o aluno vai acessar aquilo tudo. Essa formação me fez falta sim (ARISTÓTELES, q. 6).

Essa formação, essa introdução ao modo como podemos utilizar um Livro Didático não vai só na direção de usá-lo na sala de aula da melhor maneira possível, mas também no sentido de formar do Livro Didático um conceito mais apropriado. Esse é o entendimento do professor Sêneca (q. 6): “Minha formação sobre o Livro Didático é nula. Faz falta sim. Até para estabelecer nítida diferença entre o Livro Didático e paradidático, essas coisas... para mim é necessário”.

Segundo a professora Sapho essa necessidade é também para muitos docentes que ela conhece. Docentes de uma linha tradicional, no seu entender. Segundo a professora,

Deveria (ter uma formação sobre o Livro Didático), já que o Livro Didático é o carro chefe que está da linha tradicional que está na maioria das escolas. Os professores ainda são extremamente tradicionais. Deveria no mínimo ter uma boa preparação para avaliar e analisar a estrutura desse livro, a função dele, como trabalhar o melhor possível esse livro. Isso tá passando um pouco batido, embora os professores deem muito valor para isso nos encontros pedagógicos (SAPHO, q. 6).

Todos os professores entrevistados já trabalham há pelo menos 5 anos, alguns há quase 30 anos, mas o fato de não terem indicado o conhecimento de nenhum curso de formação para isso na Secretaria de Estado, o fato de os mais recentemente formados apontarem isso como algo a ser trabalhado na formação acadêmica, indicaria um descompasso entre escola e ensino superior nesse ponto específico?

Esta foi a última pergunta feita aos professores. As respostas dadas a ela indicam-na como uma questão ainda em aberto. O que preme nessa necessidade de estar sempre muito atento a aperfeiçoar sempre mais a formação acadêmica, no caso as licenciaturas em filosofia, é que elas são constantemente questionadas até por presidentes da República. É uma área marginal do conhecimento, a filosofia, não obstante seu peso histórico para a formação de tantas outras áreas que gozam de maior status social e do combate ao obscurantismo intelectual. Enfatizando esse papel, Cunha afirma que

A filosofia [...] como disse Marilena Chauí, é ao mesmo tempo análise (das condições da ciência, da religião, da arte, da moral), reflexão (volta da consciência para si mesma para conhecer-se enquanto capacidade para o conhecimento, o sentimento e a ação) e crítica (das ilusões, dos preconceitos individuais e coletivos, das teorias e práticas científicas, políticas e artistas). Valorizar a ciência (que supostamente traz resultados imediatos para a sociedade) e menosprezar a filosofia (“inútil” segundo o senso comum) é um paradoxo em si pois, como a filósofa explicou, a ciência pressupõe como condição a filosofia. Isso porque o que fundamenta o trabalho científico – verdade, pensamento, procedimentos especiais para conhecer fatos, relação

entre teoria e prática, correção e acúmulo de saberes – são questões filosóficas. O cientista parte delas como questões já respondidas, mas é a filosofia que as formula e busca repostas para elas (CUNHA, 2019).

Com essa citação, uma vez mais, procuro evidenciar o valor da filosofia, que não pode ser mensurado em termos financeiros, mas em termos práticos ou éticos. Ela está para a formação humana, não para o enriquecimento material de quem dela se aproxima. De alguma maneira essa ideia não foi bem realçada nas falas dos professores, mesmo que elas tenham sido focadas no Livro Didático.

De forma geral foi possível perceber que os professores procuram usar critérios na escolha do livro que vão utilizar com os alunos levando em consideração a realidade e as condições do estudante. Especialmente no que se refere à linguagem que o autor do livro constrói. De modo geral, os professores são bastante autônomos em relação ao texto do Livro Didático e buscam outros elementos que possam conduzir o estudante à reflexão além destas obras. Este procedimento foi comum nas respostas sobre o uso de um texto didático. No meu entendimento, essas posturas demonstram conhecimento didático-pedagógico. Uma questão para a qual o consenso foi mais dificilmente rastreado foi no que diz respeito à abordagem histórica ou temática de um livro. Parece haver uma inclinação pela segunda, mas é possível notar que há pelos docentes um apreço pela história da filosofia. Essa opção entre abordagem temática ou histórica é um motivo recorrente no tema do ensino de filosofia e merece ser mais aprofundado, mas não é o caso de fazê-lo aqui e agora, pois aproxima-se o momento de fazer as considerações finais a este texto. Antes disso, entretanto, se faz necessário organizar sinteticamente os conceitos, definições e noções que foram sendo dispostos na escrita.

Essa síntese, pode ser feita a partir de alguns aspectos: o porquê e para que se ensina, a quem se ensina, ou seja, quem é o aluno; como se ensina, o que pode ser chamado de mediação didática e o que se ensina, os conteúdos histórica e coletivamente produzidos e sistematizados para serem ensinados numa disciplina.

Os dois primeiros aspectos, o porquê e o para que se ensina podem ser melhor elucidados numa perspectiva histórico-crítica. Esta perspectiva abre uma possibilidade para formar estudantes que pensem cientificamente ou filosoficamente a sua realidade, a sua contemporaneidade. De modo que o estudante se insira de modo ativo na vida social, contribuindo com a construção de uma nova sociedade.

No que diz respeito a quem se ensina ou quem é o aluno pode-se notar, partindo das falas dos professores, que genericamente, claro que existirão exceções, é um estudante que tem necessidades culturais ainda não harmonizadas com o ensino de filosofia. Essa desarmonia pode

ser deduzida do fato de haver uma inércia, segundo os professores entrevistados, dos estudantes desde a disposição deles para a leitura até as considerações éticas que têm. Em suma: o estudante está num universo cultural que vai na contramão, como assinalavam Grácio e Dias (2004), dos conteúdos filosóficos.

Essas informações dão a impressão de um quadro melancólico, de frustração. Entretanto há que se observar que o estudante é um ser concreto, real, sínteses de múltiplas determinações e situações objetivas que determinam sua consciência. Isso nos impede de tomá-los, apenas na sua aparência fenomênica, ou na sua pseudoconcreticidade, para usar o conceito de Kosík (1995). O professor que tem consciência dessa condição e que age de modo intencional, não esperará que o estudante espontaneamente desenvolva amor pela filosofia. Cabe ao trabalho docente retirá-lo da inércia, mobilizá-lo para o conhecimento.

Ainda segundo Grácio e Dias (2004), quem ensina se encontra, portanto, na situação desafiadora de saciar uma fome da qual os alunos ainda não reclamam. A metáfora é por demais adequada, pois “aluno” tem sua etimologia não *a-lunus* (“sem luz”), mas em *a-lere* (aleitar, amamentar, alimentar). Não se pode dizer, penso, que não há dedicação dos docentes para vencer esse desafio. Nas entrevistas, os professores acentuaram que buscam outras maneiras de levar o conteúdo filosófico. Buscam explorá-lo com outras formas de linguagens: pictográfica, cinematográfica, fotográfica, musical, cômica (charges, por exemplo), etc. É um esforço que reflete planejamento, uma atividade essencialmente reflexiva, como ressalta Libâneo (2006). Não basta dedicação, porém. Há uma série de fatores que precisam concorrer: forte formação na licenciatura, apoio pedagógico, estrutura escolar favorável, consciência pedagógica e outros mais que façam acontecer um salto qualitativo, que possibilite o professor perceber se o aluno acompanha seu discurso sobre os conteúdos e se é capaz de criar o seu próprio discurso sobre eles.

Os renomados estudiosos também buscam formular métodos que auxiliem a mediação docente entre o aluno e o conteúdo. Saviani (2005) explora o ponto de partida social vivenciada pelo aluno. Este a problematiza, instrumentaliza e chega a uma *catarse*. A educação é uma mediação nessa prática social global. O ponto de chegada, ainda segundo Saviani (2014) é a própria prática social, só que *qualitativamente transformada*. De maneira geral, a prática social está em sentido amplo, na relação do universal, particular e singular. Não se trata de apenas de sua realidade imediata, mas compreender como essas relações sociais universais interferem na sua realidade local e vice-versa.

Estes diversos pontos já foram mais detalhados no segundo capítulo, tópico 3.2, *A categoria da mediação na lógica dialética e a prática educativa*. Na verdade, temos até a

impressão de que a proposta de Saviani seja esquemática, mas não é. Cada passo de sua pedagogia-histórico crítica é um momento pedagógico articulado organicamente com os demais. Assim, não é que um vem depois do outro, como numa fila. A ideia é que eles estão ancorados numa concepção de sociedade, de conhecimento, de educação e de escola.

Severino (2001), por seu turno, nos conduz numa reflexão sobre as esferas da existência: produtiva, política e simbolizadora incentivando uma atividade filosófica que seja de incentivo à *significação existencial*. O que se ensina deve estar em vista, portanto, de uma formação humana. Formação que é essencialmente social. Entretanto, o que precisamente se ensina?

Para Saviani (2005), a natureza e especificidade da educação é trabalhar o que resiste ao tempo e mantém sua novidade, isto é, o saber clássico. É por este tipo de saber, um saber epistemológico, ou seja, científico, que a educação institucionalizada deve se pautar, afirma o autor. Como se trabalha? No caso da filosofia há duas possibilidades mais realçadas pelos professores em geral: a cronológica ou histórica da filosofia e a abordagem temática. O livro pode estar organizado segundo esta ou aquela abordagem, mas é nele que estão indicados, quiçá contidos, os conteúdos didático-pedagógicos a serem explorados. O descobrimento deles, as discussões sobre eles e suas atualizações na vida do estudante devem vir à luz através da mediação do professor ou professora. Nisso entra o seu protagonismo (LAJOLO, 1996), a sua arte e seu talento refinados pela sua preparação e planejamento.

O papel do professor acaba sendo como o de um escultor. Conta-se, e com isso passo às considerações finais, que depois de muita reflexão e trabalho, Michelangelo finalmente entregou a sua *Pietà*. Um jovem que o encontrou teria feito a seguinte pergunta: “Como a fizeste?”. Ao que ele teria respondido: “Já estava ali [no bloco de mármore]. Eu só tirei o que nos impedia de vê-la”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar o caminho que a pesquisa foi traçando é possível identificar alguns de seus momentos mais relevantes. Para que eles sejam melhor elucidados é necessário recordar, uma vez mais, o objeto, o problema e o objetivo dela. Seu objeto foi o Livro didático de Filosofia. O problema a ele posto foi o descrito nos seguintes termos: “Quais conhecimentos didático-pedagógicos o professor de filosofia pode mobilizar para organizar seu trabalho com o livro didático de filosofia?”. Para investigar a problemática, o objetivo geral da pesquisa foi analisar os conhecimentos didático-pedagógicos mobilizados pelo professor no uso crítico do Livro Didático de Filosofia no Ensino Médio.

Dessa maneira, logo no primeiro capítulo, o movimento da pesquisa foi investigar mais detidamente o tema das idas e vindas do ensino de filosofia no Ensino Médio. Apesar de em 2008 a filosofia retornar aos currículos como disciplina obrigatória, exatamente dez anos depois, ela perdeu esse posto na Reforma do Ensino Médio. Considerando as condições nas quais ela foi instituída como disciplina obrigatória, a pesquisa deixa notar que uma década não tenha sido tempo suficiente para que os docentes de maneira geral pudessem encontrar a maneira mais adequada de inserir a filosofia nas necessidades culturais e existenciais dos estudantes. A abordagem das idas e vindas da disciplina nos currículos esteve no primeiro momento do texto como um elemento de contextualização da pesquisa.

Como expliquei na introdução, para poder pensar questões didático-pedagógicas no ensino de filosofia no Ensino Médio era necessário traçar um conceito de educação. Isto foi feito no segundo capítulo. Essencialmente a pesquisa revelou que o conceito de educação deve ser entendido pela categoria da Mediação. De fato, a educação foi vista como uma mediação entre o ser humano e a ciência (D. Saviani), entre o ser humano e a sociedade (Vieira Pinto) e entre o ser humano e a existência (A. J. Severino). Depois, quando foi preciso explicar o didático-pedagógico, ainda no contexto das reflexões do segundo capítulo, o estudo apontou que a didática está para a humanização da pessoa, já que ninguém nasce humano, mas é formado tal pela educação (Kant).

Os resultados mais afinados aos objetivos da pesquisa vieram no terceiro capítulo. Inicialmente nele apresentei como que se deu o processo de ensino de filosofia ao longo do tempo até que ele se consolidasse na forma de interpretação dos materiais escritos que os pensadores nos deixaram. Afunilando ainda mais para o Livro Didático descrevi como o MEC organiza o PNLD e este faz a primeira seleção dos livros que serão apresentados para os

professores escolherem. Nessa escolha dos professores se manifestam os seus conhecimentos didático-pedagógicos.

Nas entrevistas os professores – que tem entre 5 e 30 anos de experiência na docência em filosofia – foram descrevendo como necessário para bem manusear um Livro Didático observar, antes de escolhê-lo, qual deles possui uma linguagem que seja a mais próxima de seu estudante. Depois realçaram que as atividades que o livro contém devem levar o aluno a pensar o seu contexto de vida, para que elas tenham sentido para eles. Elas devem, portanto, atravessar a realidade deles. Ligada a esse contato com a realidade do estudante há ainda uma tendência de se escolher livros que apresentem o conteúdo numa abordagem temática e não histórica da filosofia.

Para os professores o Livro Didático tem uma função de coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem. De forma que o livro é muito importante numa sala de aula, mas como um suporte ou um manual. Ele, além de tudo, é teoricamente o material mais adequado para conduzir uma aula, mas não o material suficiente. De forma que um filme, uma charge, uma tirinha, uma música, também podem servir como base para uma aula. Assim, quando a linguagem do livro não alcança o estudante, o professor pode buscar outras que o ajudem a tratar do tema estudado.

Um último aspecto que pode ser arrolado é que em geral os professores entrevistados dizem sentir falta na formação acadêmica de um estudo mais aprofundado sobre os materiais didáticos, pois depois de formados e trabalhando são cobrados por isso.

A pesquisa contribui no sentido de alertar o professor que deve escolher um livro que há vários aspectos que devem ser considerados para uma escolha mais aperfeiçoada, além dos que se referem à organização dos conteúdos. São aspectos escolares, sociais, comunitários e etc. Quanto aos aspectos escolares, é comum ouvir de professores de filosofia que um ou outro livro não é bom, é inadequado, é falho, etc. É possível que alguns livros realmente deixem a desejar em alguns quesitos, mas o livro é sempre um livro que tem seus objetivos que podem ou não ser adequados ao modo de trabalho uma escola. No caso do Acre, as escolas são orientadas a formar seus estudantes em duas direções distintas, mas não excludentes: ou no projeto socrático de “conhecer-se a si mesmo” ou no projeto kantiano do “esclarecimento” (Aufklärung). Sabendo qual das duas direções será enfatizada, o professor pode buscar um livro que trate mais profundamente dela. É o que se pode chamar de intencionalidade formativa. Quando reforço aspectos comunitários e sociais me refiro ao fato de que os professores indicaram que o linguajar de um livro tem de atingir o real, a vida concreta do estudante, ou seja, precisa o livro ajudá-lo a pensar seus problemas mais imediatos.

A estudo pode contribuir também para investigações de outros estudiosos, pois a temática abordada ainda é pouco explorada, pelo que pude notar em buscas pelos indexadores mais conhecidos no país. Além disso a pesquisa se inscreve num momento de transição do modo de se ensinar filosofia no Ensino Médio devido às modificações da reforma de 2017.

Certamente é uma pesquisa que tem suas limitações devidas ao fator tempo. De fato, ela poderia ter sido mais esclarecedora em alguns momentos se tivesse sido possível acompanhar algumas aulas dos docentes entrevistados. Contudo, por questões objetivas e imponderáveis não foi possível fazê-lo. Há aspectos que merecem um aprofundamento maior, como, por exemplo, a própria reforma do Ensino Médio, as orientações da BNCC e a discussão sobre a abordagem temática ou cronológica da filosofia.

Estes mesmos aspectos podem servir de inspiração para novos estudos. Mas há um em especial. Ao organizar os materiais bibliográficos e as entrevistas conduzi as reflexões sobre o didático-pedagógico no entendimento de que ele é um conjunto de saberes que um professor tem para atuar na sua relação com o Livro Didático de filosofia. Foi um movimento não intencional. Entretanto, como afirmei na introdução, a relação com um livro é uma relação a dois. Como poderia ser feito um caminho para se pensar o didático pedagógico no livro e não como o conjunto de saberes que um professor dispõe?

Antes de finalizar gostaria apenas de ressaltar que essa pesquisa representa um conjunto de portas que foram fechadas e um conjunto de portas e janelas que foram abertas. Portas e janelas abertas ou fechadas refletem as escolhas que tiver de fazer para realizá-la, as informações que embora interessantes optei por não registrar. Representa também um encontro com outros professores, com outras experiências e visões de mundo. Pelas portas e janelas da filosofia as visões que se tem do mundo são mais humanistas que técnicas, pois estão ligadas à formação do outro, a formação do ser humano. Na disposição atual das coisas, essa formação tem sido francamente atacada, como num campo de batalha, como já havia aludido ao iniciar essas reflexões. Cada lado tem sua batalha e o lugar deste é na batalha do humanismo...

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 137-138.

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. CADERNO 1 – Filosofia. *In*: ACRE (Estado). **Série Cadernos de Orientação Curricular**. Rio Branco – AC, 2010. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Acre_Orientacoes_Curriculares_para_o_Ensino_Medio_Caderno_1_Educacao_Filosofia.pdf. Acesso em 22 set. 2019.

ARANHA, M. L. A; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ARAUJO, I. L. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.

ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

ARAUJO, R. M L. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 1. ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em: 7 set. 2019.

ARAÚJO, M. S.T.; FORMENTON, R. Utilização de mapa conceitual como ferramenta de análise de trabalhos científicos. *In*: **Holos**, Ano 31, vol. 1. 2015, p. 171-181. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2130>. Acesso em: 12 mai. 2019.

ATHAYDE, T. Crônica de Transcrições: absolutismo pedagógico. *In*: **A Ordem**, Rio de Janeiro, n. 8, (1) abril de 1932, p. 317-320. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=367729&pasta=ano%20193&pesq=Trist%C3%A3o>. Acesso em: 22 jan. 2018.

AZEVEDO, F. **Na batalha do humanismo**. Aspirações, problemas e perspectivas. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1966.

BALDASSARI, P. **Escritos de uma vida missionária**. Trad. Antonio Macedo dos Santos; Andreлина da Silva Paes. Rio Branco: Gráfica e Editora Estrela, 2018.

BORGES, V. **O livro didático de filosofia**: do senso comum à consciência filosófica. Maringá, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2016/2016%20-%20Vanio%20Borges.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.** Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm. Acesso em: 06 mai.2019.

BRASIL. **Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 06 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 06 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7044.htm. Acesso em: 06 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92. Acesso em: 06 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 06 mai.2019.

BRASIL. **Lei nº. 13425 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 06 mai. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 06 mai. 2019.

BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2018:** filosofia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de->

[conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=10738:guia-pnld-2018-filosofia](#). Acesso em: 22 set. 2019.

BUBER, M. **O caminho do homem**: segundo o ensinamento chassídico. Trad. Claudia Abeling. São Paulo: É Realizações, 2011.

CARNEIRO, S.; LINDBERG, C. BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia. In: **Notas e Comunicados ANPOF**, 17.04.2018. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/notas-e-comunicados?start=60>. Acesso em: 07 set. 2019.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na Educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. In: **Caderno Cedes**, ano XX, n°. 52, novembro/2000, p. 11-24. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>. Acesso em: 08.08.2019.

COTRIM, G.; FERNANDES, M. **Fundamentos de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CUNHA, D. **Anti-intelectualismo, culto da ignorância e autoritarismo**: Bolsonaro e o ataque às universidades federais. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Anti-intelectualismo-culto-da-ignorancia-e-autoritarismo-Bolsonaro-e-o-ataque-as-universidades-federais-4/44011>. Acesso em: 15 mai. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO, **Objetivos**. In ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <https://www.programescolasepartido.org/>. Acesso em: 15 mai.2019.

FÁVERO, A. A. *et al.* **O ensino de filosofia no Brasil**: um mapa das condições atuais. Caderno cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22830.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

FLEURY, R. S. Livro didático. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 35 (82), p. 174-176, abr./jun. 1961. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001673.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FONSECA JÚNIOR, A. C.; LIMA, L. V. Cotrim, Gilberto; Fernandes, Mirna. Fundamentos de filosofia. São Paulo: Saraiva, 2013. In: **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, vol. 5, n. 5, p. 109-112, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/download/54903/33380>. Acesso em: 04 ago. 2019.

FREITAG, B.; COSTA, W. F; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-35.

GABRIEL, F. A.; BACCON, A. L. P. **O retorno da filosofia ao ensino médio no Brasil.** XANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014 Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1023-0.pdf. Acesso em: 06 mai. 2019.

GHEDIN, E. **Ensino de filosofia no Ensino Médio.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRÁCIO, R.; SOUSA, D. **Ensi(g)nar filosofia?** Comunicação apresentada no VI Encontro de Didática da Filosofia, Conceptualizar, Problematizar, Argumentar, Oficina I “Conceptualizar”. Coimbra: Edição APF – Associação dos Professores de Filosofia, 2004. Disponível em: http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/RuiGr-%C3%ADcio_e_SousaDias_Ensignar.pdf. Acesso em: 16 mai. 2019.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 36.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento (Aufklärung) (5 de dezembro de 1783, p. 516). Trad. Raimundo Vier. *In:* KANT, I. **Textos seletos.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 63-71.

KANT, I. **Sobre a pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toríbido. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *In:* **Em Aberto**, Brasília, ano 16, nº. 69, jan/mar 1996, p. 3-9. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>. Acesso em: 23 jul. 2019.

LEITE, F. R. S. **O ensino de filosofia no contexto do livro didático:** um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Campus Santa Inês (2018). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2334>. Acesso em: 05 mai. 2019.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento e o conhecimento disciplinar. *In:* PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (Orgs). **Didática: teoria e pesquisa.** 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015a, p. 39-65.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para o Desenvolvimento Humano. *In:* **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 14 mai. 2019.

MACHADO, N. J. Sobre Livros Didáticos: quatro pontos. *In:* **Em Aberto**, Brasília, ano 16, nº. 69, jan/mar 1996, p. 3-9. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MARTINS, M. F. Uma nova filosofia para o Ensino Médio. *In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs) Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 94-111.

MARX, K. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MINAYO, M. C. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, M. C. et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 9-29.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. *In: Pró-Posições*, v. 23, nº. 3 (69), p. 51-56, set/dez 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das ciências da Educação: Educação, Pedagogia e didática. *In: PIMENTA, S. G. Pedagogia: ciência da educação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 39-67.

PIMENTA, S. G. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. *In: PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (orgs). Didática: teoria e pesquisa*. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015, p. 81-97.

PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Projeto pedagógico**. Curitiba, 2006.

RIBEIRO, M. **Como fica o ensino médio com a reforma**: vem aí o Ensino Médio “líquido”, 201-.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

RODRIGO, L. M. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. *In: SILVEIRA, R. J. T.-GOTO, R. Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 37-51.

RODRIGUES, Z. A. L. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas públicas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 46, p.69-82, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em:

<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/30262/19515>. Acesso em: 05 mai. 2019.

SANTOS, A. M. O nascimento da ética. *In: Logos: Revista de iniciação científica da Faculdade Diocesana São José*. Rio Branco, AC, jul./dez 2017, nº. 9, p. 29-46

SAVIAN FILHO, J.; CARVALHO, M.; FIGUEIREDO, V. B. A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio – Hipóteses. *In: Notas e comunicados ANPOF (201-)*. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/en/artigos-em-destaque/1584-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>. Acesso em: 07 set. 2019.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015, p. 26-43.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In: SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 9. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005, p. 11-22.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SEVERINO, A. J. **Da impossibilidade do estatuto científico da Didática: um olhar filosófico**. *In: ENDIPE: CONFERÊNCIAS, SIMPÓSIOS, MESAS REDONDAS*, 8. 1996, Florianópolis, 1996, v. 2.

SEVERINO, A. J. A Importância do Ler e do Escrever no Ensino Superior. *In: CASTANHO, S.- CASTANHO, M. E. Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas/SP: Papirus, 2001.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SEVERINO, A. J. **Filosofia no Ensino Médio**. Cortez: São Paulo, 2014.

SEVERINO, A. J. O ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento. *In: GALLO; S., DANELON; M., CORNELLI, G., (Org.). Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 101-112.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles e Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHWARTZAMAN, S.; BOMENY, H. M. B; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

TEIXEIRA, G. R. M. Os manuais escolares utilizados para o ensino de filosofia no secundário brasileiro (1836-1881) *In: CARVALHO, M.; JÚNIOR, B. A; GONTIJO, P. Filosofia e ensinar filosofia*. São Paulo: ANPOF, 2015, p. 117-137.

THEODORO DA SILVA, E. Livro Didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *In: Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº. 69, jan/mar 1996, p. 11-15. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>. Acesso em: 23 jul. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VAZ, H. C. L. **Escritos de filosofia IV: introdução à ética filosófica I**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed., São Paulo – SP: Cortez, 2010.

XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. **Compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade**. Campinas – SP, 23-26 de julho de 2012.

ZIMMERMANN, R. **A nova LDB e o ensino de Filosofia: considerações sobre a legislação e o PL 3178/97**. Mimeo. 2001.

APÊNDICES

APENDICE-1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
PROJETO DE PESQUISA: O DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NOS LIVROS DE
FILOSOFIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE RIO BRANCO-AC****1. Apresentação**

A pesquisa **Os conhecimentos didático-pedagógicos mobilizados pelo professor no uso crítico do livro didático no ensino de filosofia**, tem por objetivo o objetivo geral da pesquisa é **analisar o lugar que o livro didático assume no trabalho do professor de filosofia do Ensino Médio**. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são Entrevistas, Questionário e Observação. A população alvo é constituída por professores de filosofia. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, realizada pelo pesquisador Antonio Macedo dos Santos e orientada pela Prof.^a Dra. Lenilda Rego Albuquerque de Faria e, para realizá-la, precisamos de sua contribuição e, neste sentido, convidamos você a participar da referida pesquisa.

2. Esclarecimento

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa consiste em conceder entrevista, responder questionário e permitir ser observado. Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade.

Os pesquisadores garantem manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal e/ou profissional será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. Caso a pesquisa lhe cause algum dano explicitado nos riscos seu direito de indenização será garantido.

Os possíveis benefícios que você terá com a pesquisa são melhor compreensão de sua atividade docente, da organização do livro didático e o aperfeiçoamento de sua prática docente em relação ao livro didático.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando sua identidade.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá a primeira página rubricada e a segunda página assinada por você, pelo pesquisador responsável e pelo pesquisador que coletará dos dados

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador Antonio Macedo dos Santos, pelo telefone nº 068 99950-2275 e e-mail profantoniomacedo@gmail.com Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos éticos que lhe convir sobre a pesquisa. O CEP-UFAC é localizado no Campus Universitário, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail cepufac@hotmail.com, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

Por fim, Eu, Antonio Macedo dos Santos, pesquisador responsável, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3, "a-h" e IV.5, "a" e "d", da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

3. Consentimento

Eu, _____, RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro que:

- 1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 2- Tenho conhecimento que minha participação na pesquisa **O Didático-Pedagógico nos livros de filosofia das Escolas Estaduais de Rio Branco-AC.**
- 3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.
- 4- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição.
- 5- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica na página 1 e 2 do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Rio Branco-Acre, _____ de _____ 2019.

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável

Pesquisador [apenas para os casos em que os dados não foram coletados pelo pesquisador responsável]

OBS: Em caso de participante que NÃO sabe ler e escrever, a identificação deverá ser por impressão digital, após a leitura do TCLE, na presença de duas testemunhas letradas e sem vínculo com a pesquisa, as quais rubricarão as páginas 1 e 2 e assinarão o TCLE, conforme modelo abaixo:



Participante da Pesquisa

Testemunhas:

1- _____ : _____
Nº do RG Assinatura legível (não rubricar)

2- _____ : _____
Nº do RG Assinatura legível (não rubricar)

Pesquisador Responsável

Pesquisador

APÊNDICE-2: ENTREVISTA DOCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: O DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NOS LIVROS DE FILOSOFIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE RIO BRANCO-AC.

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE

ORIENTADORA: PROF. Dra. LENILDA REGO DE ALBUQUERQUE FARIA

TEMA: Os conhecimentos didático-pedagógicos mobilizados pelo professor no uso crítico do livro didático no ensino de filosofia.

ENTREVISTA AO DOCENTE

Qual a minha expectativa de resposta com cada questão

1. O senhor (a) participa da escolha do Livro Didático da (s) Escola (s) em que trabalha? Se sim, de que maneira? (Com essa pergunta gostaria de saber de quais critérios o professor ou a professora lança mão ao posicionar-se por um ou outro material)
2. Como o (a) senhor (a) utiliza no seu trabalho docente o Livro Didático? (Com essa pergunta gostaria de saber como o professor planeja o uso do Livro, em que momentos da aula, qual a intencionalidade dele ao aplicar uma atividade do Livro Didático).
3. Há uma diferença entre um texto didático e um texto filosófico, ou seja, o texto de autoria de um filósofo. Como o (a) senhor (a) diferencia um e outro? (Com essa pergunta eu gostaria de saber como um professor distingue um texto filosófico de um comentário filosófico. Gostaria de saber se em algum momento ele julga que o texto didático está insuficiente e o melhor a ser feito é ler diretamente o texto do filósofo).
4. No seu modo de ver, como o aluno se relaciona com o livro didático, ou seja, qual a atitude mais comum dele? (Gostaria de saber como o professor sintetiza a reação dos alunos, desde suas palavras até suas expressões).
5. Considerando sua experiência (dizer quantos anos e se possível em quantas escolas) o que um Livro Didático deve ter? (Com essa pergunta gostaria de saber como, na opinião do professor, um livro didático deve ser estruturado)
6. No seu percurso formativo na academia, o (a) senhor (a) recebeu alguma formação sobre o Livro Didático? (Com essa pergunta gostaria de saber, caso a resposta seja positiva, o quanto essa formação implica ou implicou na sua prática docente. Caso seja negativa a resposta, gostaria de saber se em algum momento ele sentiu falta de uma formação do tipo).

APÊNDICE-3: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Prezado (a) professor (a),

Este questionário é parte integrante da pesquisa intitulada **Os conhecimentos didático-pedagógicos mobilizados pelo professor no uso crítico do Livro didático no Ensino de Filosofia**, sendo requisito para o desenvolvimento da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – UFAC. A pesquisa tem por objetivo principal o objetivo geral da pesquisa é **analisar o lugar que o livro didático assume no trabalho do professor de filosofia do Ensino Médio**. Ressaltamos que em nenhum momento o seu nome e o de sua escola serão mencionados na realização deste trabalho, preservando o sigilo das informações que o senhor (a) prestará. De antemão agradecemos muito a sua colaboração.

Indicação referente ao TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Após seu consentimento, expresso através de suas indicações no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, indique o seu desejo:

() Aceito participar da pesquisa;

() Não aceito participar da pesquisa;

1. Qual a formação acadêmica inicial do professor?
 - Filosofia (Licenciatura);
 - Filosofia (Bacharel);
 - Sociologia (Licenciatura)
 - Pedagogia
 - Outros:

2. Tem outras formações acadêmicas? Se sim, qual ou quais?

3. Em termos de pós-graduações possui?
 - Não possui;
 - Aperfeiçoamento;
 - Especialização;
 - Mestrado;
 - Doutorado;
4. Qual a faixa salarial do professor?
 - de R\$ 950,00 a R\$ 1500,00
 - de R\$ 1600,00 a R\$ 2000,00
 - de R\$ 2000 a R\$ 2500,00
 - de R\$ 2500 a R\$ 3000,00
 - mais de R\$ 3000
5. Que tipo de contrato ele tem com a Secretaria de Educação?
 - Provisório;
 - Provisório com dobra;
 - Efetivo;
 - Efetivo com dobra;
 - Contrato direto;
6. Quanto tempo de docência no ensino de filosofia há?
 - 1 a 5 anos
 - 6 a 10 anos
 - 11 a 15 anos
 - 15 a 20 anos
 - mais de 20 anos
7. Ministrou ou ministra outras disciplinas?

8. Quantas escolas trabalha?

9. Quantos turnos trabalha?

10. Quantas turmas?
 - 5;
 - 8;
 - 10;
 - 15;
 - Outra quantidade:

11. Quantos alunos em média?
 - 100;
 - 200;
 - 300;
 - 400;
 - Mais de 400:

APÊNDICE-4: ENTREVISTA AO PROFESSOR TALES DE MILETO

1. O senhor (a) participa da escolha do livro Didático da (s) Escola (s) em que trabalha? Se sim, de que maneira?

Sim, participo da escolha. De dois em dois anos tem ampla divulgação de novos materiais, e você escolhe dois livros. Vai para secretaria e a secretaria tenta comprar um dos dois para passar para você. Os critérios... é a didática, o que acho que é mais acessível ao aluno, que tem exercícios, que seja mais compatível com o aluno, que tem exercício para que o aluno possa fazer durante o ano. Basicamente isso. Que também fale sobre a história de filosofia e ao mesmo tempo faça o aluno pensar. Os critérios básicos são esses: fale sobre a história da filosofia; eu não quero livro só temático, sobre temas, eu não gosto, e ao mesmo tempo não gosto de trabalhar só a história da Filosofia, mas se for para escolher, gosto de trabalhar 70% história da Filosofia e 30% de temática.

O que eu estou trabalhando à tarde, em outra escola, ele tem reflexões filosóficas, do cotidiano, ele... eu não gosto muito dele. Ele não aborda a história da filosofia. E ele não é didático, ele não tem exercícios, ele não me ajuda nesse sentido. Ele não me ajuda. Eu estou trabalhando com ele esse ano porque eu não tenho escolha. Porque sempre, de acordo com o planejamento pedagógico, nós priorizamos que o conteúdo trabalhado o aluno tenha esse material. Não dá para trabalhar com xerox, com textos extras, dá para trabalhar em alguns momentos, sempre com livros a que eles não têm acesso, então esse livro que eu trabalho com ele em outra escola... eu não vou dizer que ele não tenha base, mas didaticamente eu não gosto dele.

2. Como o senhor (a) utiliza no seu trabalho docente o livro didático?

Para mim é de fundamental importância o livro, porque é o meu material, é o material que o aluno tem acesso, trabalho sempre em cima do livro. Dificilmente... eu trago vídeos diferentes e alguns textos, mas é raro. Mais é o livro. Então o livro é onde ele faz a leitura diária, praticamente todas as aulas eu peço uma leitura; o tempo da aula de filosofia não é muito grande, para que realize uma grande leitura todas as aulas, mas um fragmento e os exercício é a partir do livro. A intenção de usar o livro didático é tornar o ensino mais acessível. Ele vai estar com o material levando para casa. Usa na escola e leva para casa. É um material que está nas mãos dele.

3. Há uma diferença entre um texto didático e um texto filosófico, ou seja, o texto de autoria de um filósofo. Como o senhor diferencia um de o outro?

Em alguns momentos, depende do filósofo. As vezes vocês pega um texto do Kant por exemplo, que não é tão acessível, didático. Então é um texto que se eu levar diretamente ao aluno, vai ter muito estranhamento. Devido à carga horário de filosofia, e talvez não dê para explicar completamente o que eu gostaria de Kant. Acho que tem que ter o meio termo nos comentários que estão no livro didático e os textos do mesmo, do próprio autor. O didático... ele é comentário, você ver claramente nas citações do livro, é o comentário de quem escreveu o livro. A diferença é essa. No livro didático as vezes tem algumas citações falando do próprio texto em si. A diferença é técnica. É bem clara também, porque é um comentário... falando sobre o pensamento de Sartre. Eu vou dar uma olhada no livro *O ser e o nada*. Eu sei que *O ser e o nada* eu sei que é de Sartre, mas um comentário sobre o ser e o nada é fácil de detectar. Raramente uso o texto do filósofo, porque no livro tem a citação do texto. Aí eu uso aquela parte ali. Mas já usei o texto da política de Aristóteles, que eu não acho tão complexo assim, mas é raro.

4. No seu modo de ver, como o aluno se relaciona com o livro didático, ou seja, qual atitude mais comum dele?

Depende do livro, já teve livro que eu vi muito estranhamento do aluno, por linguagem não acessível a esse público de aluno. Em alguns momentos eu vi estranhamento. Quando o livro é considerado um pouco melhor, eles gostam das gravuras, de ver as imagens, se tem relação com próprio dia a dia dele; e as vezes são reações boas, gostar do livro, dar uma folheada no livro e outras vezes o aluno olha para o livro sem grandes pretensões. Tudo isso depende da linguagem, porque se tiver no nível dos alunos. Com relação a própria língua portuguesa há dificuldade. Então se tiver uma linguagem mais rebuscada vai ter um estranhamento. Agora, é claro que não se vai trabalhar só no ponto de vista de um senso comum, mas precisa de um meio termo.

5. Considerando sua experiência (dizer quantos anos e se possível em quantas escolas) o que o livro didático deve ter?

Eu tenho cinco de anos de docência no ensino médio, trabalhei em três escolas. Primeiramente eu levo em consideração os parâmetros curriculares estaduais, que é onde juntamos o plano de curso. Tem livro que não respeitam os nossos parâmetros estaduais. Eu tenho um livro que não fala de Sócrates, faz uma citação, mas não trata Sócrates foi esse, esse... não fala. Pra mim tem que ter história da filosofia, tem que ter alguns temas. Pela minha formação, trabalho com a ideia de 70% história da Filosofia e 30% temática. Porque é o início, onde está o problema de filosofia e se ele tiver interesse ele vai buscar outros autores. Tem que ter exercícios, questões subjetivas e objetivas. O bom livro para mim tem que ter. A carga horário do professor de Filosofia é tão cansativa que não dá para elaborar muitas questões, já que você está adquirindo um produto que é comprado, não é barato, tem que ter qualidade, então tem que levar em consideração que estamos adquirindo um produto que estou escolhendo, que Estado está comprando, que tem que ter qualidade de acordo com os parâmetros curriculares estaduais.

6. No seu percurso formativo na Academia, o senhor recebeu alguma formação sobre o livro didático?

Sim, senti falta. Não teve. Às vezes é o problema do distanciamento acadêmico. Você está formando professores. O objetivo da Licenciatura é formar professores, não só conhecimento técnico da filosofia; e as vezes não trabalha essa ideia com o professor, do livro didático. Já elaborei um novo material, porque tem livro que é muito limitado. E então você vai montando um novo material.

APÊNDICE-5: ENTREVISTA AO PROFESSOR PLATÃO

1. O senhor (a) participa da escolha do Livro Didático da (s) Escola (s) em que trabalha? Se sim, de que maneira?

Na verdade, aqui na escola a escolha do livro é muito democrática, mas a direção da escola e a coordenação de ensino reuniu no final do ano passado com várias propostas de livros didáticos. Até o ano passado agente trabalhava com o livro do Silvio Gallo que não contemplava muito, os assuntos eram meio dispersos e aí a gente optou este ano pelo livro *Filosofando* da Maria Lúcia e Maria Helena. Na verdade, essa questão do livro didático é porque eu trabalho muito com o livro didático na sala de aula porque eu acho que ajuda o professor e facilita a vida do aluno. Não me atrevo a usar só o livro, eu trago material em anexo de outros livros ou textos. Na sala de aula o meu planejamento é mais focado no livro didático. Nós temos um cronograma em que a gente se organizou tanto para 1º, 2. E 3º. Ano. Esse cronograma de assuntos foi discutido entre os três colegas. São três professores de filosofia, então a gente se alinha muito, a gente vê se o colega tá mais à frente ou mais atrás e vai se alinhando para quando chegar a prova estar equilibrando. Manhã, tarde e noite seguem os mesmos assuntos, pois é mesma escola.

2. Como o (a) senhor (a) utiliza no seu trabalho docente o Livro Didático?

Na verdade, nós utilizamos o livro, tanto que a escola tem uma sequência que ela cobra. Ali expomos na parte de avaliação a atividade que iremos executar no dia, a página tal; geralmente, como uma aula é muito pouco tempo e assuntos são meio extensos em filosofia, uma aula é explicativa e na ou outra agente vem tomando os conceitos já que lá no final de cada capítulo tem lá “revendo o capítulo”. Agente passa a atividade, explica para o aluno, ele faz a atividade e depois a gente dá o contraponto.

A questão da intencionalidade, ao explicar, ao ler o livro agente trabalha o conteúdo e depois a gente dá o retorno na atividade tal, até porque temos alunos que tem muita dificuldade em responder à questão. Há alunos no primeiro ano que você tem que dar três aulas para ele poder raciocinar e dar a resposta do livro. Temos uma dificuldade muito grande especialmente para os alunos do ensino médio que estão chegando no primeiro ano.

3. Há uma diferença entre um texto didático e um texto filosófico, ou seja, o texto de autoria de um filósofo. Como o (a) senhor (a) diferencia um e outro?

Eu acho que o livro às vezes é um pouco insuficiente. Geralmente eu gosto muito de utilizar a questão do texto filosófico. Eu acho que é mais aprofundado, porque tem livro que tem um texto que deixa a desejar. Muitas vezes um texto filosófico vai mais aprofundado, goza de uma certa clareza, de um equilíbrio, mas precisa de uma habilidade, porque um texto mais extraído acho que fica mais completo.

4. No seu modo de ver, como o aluno se relaciona com o livro didático, ou seja, qual a atitude mais comum dele?

Na verdade, quando eles pegam um livro eles não fizeram nem a leitura do texto e já se espantam, até porque a dificuldade é grande na própria questão de eles lerem os nomes filosóficos, de eles lerem um texto e compreenderem um texto. A dificuldade é intensa, principalmente em algo que eles sintetizam. Tem aluno, para se ter ideia, ele pode ler um capítulo e não consegue falar aquilo que ele leu, não consegue interpretar. A dificuldade é muita também porque o aluno não estudou a filosofia no ensino fundamental, principalmente nos primeiros anos, no 1º, 2º e 3º anos já estão mal-acostumados a sintetizar, interpretar o texto, ler e discutir, participar e dialogar. A habilidade ficaria mais completa.

5. Considerando sua experiência (dizer quantos anos e se possível em quantas escolas) o que um Livro Didático deve ter?

Já tenho 5 anos na sala de aula. Já trabalhei no CERB, no Rodrigues Leite, aqui na escola estou a 5 anos, foi aqui que eu iniciei. *A priori* sou formado em pedagogia, eu já dava aula de filosofia, fiz licenciatura em filosofia. Considerando a experiência e a pergunta, eu acho que a estrutura do livro tem que ser mais adequada para o nosso dia a dia. Particularmente gosto muito do livro de Marilena Chauí. Encontro muita dificuldade em outros livros. Acho que a estrutura do livro tem que dizer mais questões do ENEM. O livro da Marilena que nós escolhemos esse ano tem textos excelentes, acho que é o melhor livro que tem de filosofia, mas na questão das atividades ela deixa a desejar. Acho que ela tem que ser mais completa principalmente em questões voltadas para o ENEM. Voltadas para a competência e habilidades cobradas no ENEM, até porque o critério da educação é questão dos descritores: processo de leitura, interpretação de textos... tudo isso e o livro acaba deixando a desejar no quesito atividades.

6. No seu percurso formativo na academia, o (a) senhor (a) recebeu alguma formação sobre o Livro Didático?

Eu não tive nenhuma formação quanto à questão do livro. Acho que a questão da falta é muito grande. Acho que quando a gente está se preparando para ir para a sala de aula nós temos que ter embasamento quanto à questão planejamento, da sequência didática e a própria formação do livro didático que me deixou um pouco apreensivo. Eu não tive nenhuma formação no quesito livro didático para a sala de aula.

APÊNDICE-6: ENTREVISTA À PROFESSORA SAPHO

1. O senhor (a) participa da escolha do Livro Didático da (s) Escola (s) em que trabalha? Se sim, de que maneira?

Sim. Sempre a coordenação da escola marca um dia para todos os professores se reunirem e na medida que vão chegando diversos livros, ela vai disponibilizando uma cópia para cada professor, de diversas editoras, diversos autores para uma olhada prévia. Depois é marcado um dia específico para, em conjunto com todos os professores da área, no nosso caso da filosofia, para nós entrarmos num consenso. Nós olhamos todo o material. Olhamos como está a disposição dos conteúdos, o que mudou, se tá igual. As imagens contam bastante também hoje em dia se está tendo uma visão pouco mais progressista. Como estão as atividades no final dos capítulos: se são interessantes, se são possíveis de os alunos alcançarem. Porque às vezes as atividades não estão muito coerentes com a nossa realidade aqui da comunidade e da escola. Então a gente tem que fazer um proximal. Existe o ideal e o existe o real. Não podemos ficar só no real, porque a realidade é muito dura; há alunos analfabetos [funcional]... e também a gente não pode ir para uma linguagem muito profunda, muito ideal. Agente tem que encontrar um meio termo. Então o livro que tem essas características mais proximais, geralmente agente escolhe ele. – **Entrevistador: O que seria progressista no seu entendimento?** Progressista seria essa linguagem que... a metacognição. Onde o aluno ele consiga fazer uma leitura adequada, onde percebemos que ele é alfabetizado, que ele tem um letramento, ou seja, consegue encontrar as informações no texto adequadamente, o nível 1, o básico. Mas tem alunos que chegam ao ensino médio mesmo sem o nível 1. Localizar as informações. Às vezes até o tema, e a ideia central de lá do tema ele tem dificuldade de conversar com você e identificar. Ter uma visão global, nível 2, ler o texto e ter e compreender globalmente as informações, ideia central que está nesse texto. Nível 3: relacionar as informações intertexto e fora do texto. Ou seja, pesquisas, problemas fora do que está escrito pelo autor. Não consegue levantar hipóteses, nível 4, que é necessário já que estamos trabalhando na área de filosofia, perguntas, questionamentos. Um aluno que não tem essa habilidade para filosofia é péssimo. É preciso ele desenvolver essa capacidade de levantar hipóteses. Depois fazer uma avaliação crítica do que leu. Se o autor expos bem, se está coerente com as necessidades atuais do Brasil e do estado Acre. Então o aluno tem que ser um leitor competente. Aí tem que ver se o livro vai fazer isso. Progressista é isso: leitura visual, as imagens, e leitura de texto mesmo.

2. Como o (a) senhor (a) utiliza no seu trabalho docente o Livro Didático?

Esse como passa pelas diversas metodologias que um professor deve ter. Afim de trazer estratégias de aprendizagem interessantes para o aluno. Então toda leitura tem que trazer informações e ser significativas. Então como o professor vai conseguir utilizar o livro para sair de uma linha mais tradicional para uma linha mais progressista? Progressista numa visão mais sócio construtivista. Então teríamos que unir o livro a essas metodologias como estratégias apenas para levar o aluno a despertar interesse pelas informações. No meu caso, jamais fico só no livro. Brinco com eles dizendo que ele é o carro chefe, já que foi escolhido pela escola, que eles ganham gratuitamente e podem levar para casa, onde década passadas ninguém tinha livros. Tinha que comprar. Tinha que ir para livraria e comprar ou ir numa biblioteca para copiar. Então é um benefício para eles ter um livro que possam levar para casa. Não se deve pensar também que se pode ficar só com esse livro desse autor. Então eu digo: é um carro chefe, mas não é o único. Leiam outros livros que estão na biblioteca, de outros autores. Acessem pela internet e vocês relacionem sempre com as pesquisas que eu passo bimestralmente. Sempre são três pesquisas dentro dos problemas atuais. Vocês vão ter que obrigatoriamente relacionar o que o autor está dizendo com os nossos problemas atuais que

são fontes de pesquisa. Exemplo: a guerra na Síria – como foi o problema da guerra na Síria. O problema da imigração da Venezuela. São questões que dizem respeito a nós: a questão ambiental, nós somos da Amazônia: o desmatamento. Como é a sustentabilidade que virou agora algo que chama atenção de todo mundo, que é bem amazônico. Então estou sempre cobrando para eles fazerem a leitura de texto e de mundo, do nosso entorno, entorno nacional e internacional.

Sócio-construtivista... como eu sou pedagoga, além de professora de filosofia... então nós temos as correntes que são tradicionais que já diríamos assim um pouco ultrapassadas. Porque mesmo usando artigos em data shows temos que entender que mesmo passando um texto no data show com imagens vai ser sócio construtivista. Se o professor faz uma apresentação o tempo todo falando... como John Locke que colocava como tábula rasa, folha em branco, tratando os alunos como depositários que estão ali sentados apenas para escutar... mas nós temos alunos auditivos, verdade. Mas nós temos alunos visuais e alunos sinestésicos que vão usar o tato, o olfato e o paladar. Não podemos esquecer que se o professor fica numa posição depositária, de falar, falar e falar ele está num ensino tradicional. Muitas vezes o que ele passa lá no data-show é o que tá no livro. Essa estratégia não vai conseguir ser tão significativa. Ela não vai trabalhar a metacognição dos alunos. Metacognição é trabalho em equipe, colaborativamente onde o aluno ele consegue desenvolver os níveis de letramento, mas que ele se torna protagonista de seu próprio aprendizado. E não o professor o todo-poderoso detentor desse conhecimento. Até porque nós temos que trabalhar partindo do ponto de vista, fazendo o diagnóstico dos alunos, dos conhecimentos prévios trazidos. Não podemos tratar os alunos como uma folha em branco, que não sabem de nada. Isso o professor tem ser coerente dentro das visões educacionais, pedagógicas, currículo e tendências pedagógicas e sair do atrasado, muito atrasado, embora tenha suas características positivas, não podemos desprezar tudo que é tradicional, para uma visão um pouco mais construtivista.

Depende muito das estratégias de aprendizagem que o professor vai estar utilizando, mas em relação à ocupação do livro didático, eu diria que é o seguinte: que é o conteúdo que está dentro dos livros didáticos de modo geral, então, esses conteúdos temáticos, você pegando numa perspectiva histórica ou temática mesmo, todos eles (os livros) vão estar contemplando em parte o que está lá no currículo, nas orientações e que vai ser trabalhado de acordo com as orientações da BNCC. Então ao planejar, e como o governo envia os livros didáticos para a escola para os alunos terem acesso, acaba sendo uma ferramenta mais econômica, em vez de tirar cópias de vários autores, ou, por mais que você peça pesquisa na internet desses temas para complementar o do autor, ainda assim nós sabemos que facilita o aluno ter o livro para ele ler e fazer as atividades. O texto é sempre um bom pretexto para fazer ele refletir. Então eu diria que a construção da sequência didática, do plano de curso, o livro didático vai ser contemplado porque ele tem toda uma temática, tem um conteúdo já programático que ajuda para o professor.

3. Há uma diferença entre um texto didático e um texto filosófico, ou seja, o texto de autoria de um filósofo. Como o (a) senhor (a) diferencia um e outro?

Nós temos um texto didático em que os autores, às vezes trazem apenas fragmentos dos filósofos. Então quando nós falamos de fazer um trabalho com textos verdadeiramente filosóficos, nós estamos falando obras autorais desses filósofos com seus pensamentos. É muito interessante que o aluno tenha contato. Para isso, a gente pode estimular a leitura dos livros mesmo desses autores, não só dos fragmentos, e vê se o aluno está conseguindo, dentro mesmo do texto didático está conseguindo fazer a apreensão do que que o filósofo quis dizer, se no caso for uma citação, um fragmento. Isso é como um elevador. Ele vai ter que baixar, descer até os alunos e trazê-los juntos. Não vai adiantar esperar que os alunos sozinhos cheguem lá no alto. O professor não é um medidor, não um detentor do poder para usar a mesa

como divisão entre quem manda e quem é mandado. Tem que haver um trabalho de parceira, de compreensão e até de compaixão, para esses alunos que às vezes não vem tão letrados. Reconhecido isso nós temos que fazer o trabalho de ajudá-los a refletir que esse conhecimento que parece de uma linguagem mais técnica, que possui muitas etimologias das palavras, que parece muito difícil, que tá no dia-a-dia deles. Simplificar a coisa. Então as estratégias de aprendizado é para exatamente para fazer com que esse conhecimento se torne fácil. Que os alunos comecem a ver filosofia como nós. Não como uma coisa do outro mundo, mas uma coisa que está no nosso dia a dia. Aí fazer a aproximação de uma linguagem mais culta da área filosófica para uma linguagem mais simples. Do texto lá do livro didático para a linguagem do dia a dia deles. O professor tem muitas estratégias para isso. Professor pode fazer um simulado, um seminário, um trabalho de mapa conceitual, pode estar trabalhando com imagens mesmo, com os programas de tv, web quest... temos uma série de estratégias que podem fazer os alunos avançarem progressivamente.

4. No seu modo de ver, como o aluno se relaciona com o livro didático, ou seja, qual a atitude mais comum dele?

Quando os alunos estão chegando do ensino fundamental para o ensino médio há uma indiferença da maior parte da maioria, porque eles não são leitores competentes e leitor não competente odeia ler. Mas existem algumas exceções de alunos que já tem um certo apreço pela leitura, que gostam de ler, que tem a curiosidade pelo livro. Mas eu diria que quando a gente utiliza as estratégias de leitura, melhor, o processo de aprendizado, na medida que o professor consegue fazer melhor todo esse baile de desenvolvimento progressivo, aí eu estou colocando metade do primeiro ano indo para o segundo ano. Chegando no terceiro, eles começam a perceber o valor do livro, quando ele é colocado como um mecanismo ou uma ferramenta de trabalho dentro da sala de aula, mas não é o único, não deve ser – tem que ter web quest, mapa conceitual, esquema, seminário. – Aí o aluno consegue entender que não pode ser desprezado porque também é uma ferramenta e também é importante. Aí se vai criando um hábito de trabalhar com o livro; brinco dizendo que os exercícios ao final do texto é um pretexto para a leitura do texto. Então eles acabam sendo despertados por perguntas filosóficas, que são as atividades que devem ser assim, à leitura e a busca das informações no texto. Então aos poucos os alunos que não tem competência leitora começam a desenvolver isso. Então nós percebemos um melhoramento muito grande da relação deles com o livro. Passam a ter mais apreço, passam a executar melhor essa leitura, mas de uma forma mais leve. Porque no caso eles não ficam só no livro. Eles têm algumas atividades que são estimuladoras das quais o livro é apenas um pretexto para buscar informações, que aliás não estão apenas no livro, podem estar na internet. E eles vão fazendo as relações com os problemas – que eu peço – da sociedade. Então eles começam a ver o olhar do autor, sobre determinadas problemáticas, de um filósofo específico e a deles que eles estão constituindo e a deles, pois eles fazem muito trabalho de equipe, colaborativo, grupo. Aí eles começam a ver o que é que eles estão entendendo, o que os colegas estão entendendo e discutindo e aí eles começam a mostrar para a sala inteira. Então dessa forma eles passam a apreciar o processo de ensino-aprendizado que inclui o livro didático.

5. Considerando sua experiência (dizer quantos anos e se possível em quantas escolas) o que um Livro Didático deve ter?

Em três escolas. Seria quatro, mas na verdade passa a ser três porque era essa mesma escola que funcionava em outro prédio. Aí só dei continuidade. A estruturação do livro didático elas são bem similares, se a gente for comparar os diversos livros não fogem muito, muito não, tanto que até o nome deles é “livro didático”. Evidentemente que os gostos dos professores variam bastante, mas a gente vai observar algumas diferenças, semelhanças e diferenças. Os

professores têm que observar se os livros didáticos estão muito tradicionais e quais deles estão conseguindo ser um pouco mais progressista, inclusive trazendo d', levando para a questão das tic's, mas também tomando cuidado para não desvirtuar as ticos, pois elas podem ficar tradicionais também. Mas a gente percebe algumas evoluções, no sentido de que o aluno está buscando mais o mundo virtual, em vez de ficar no livro físico.

Tem que ter, de estrutura, para ficar um pouco melhor, tem que ser simples. Quanto mais simples melhor. Eu percebo que os alunos têm uma grande dificuldade de perceber tópicos, temas, subtemas, essas divisões. O professor tem que tá sensível para fazer os alunos desenvolver essa capacidade visual e tátil de perceber o texto, o corpo do texto. Uma coisa que ajuda muito é o mapa conceitual, porque coloca numa página só o texto inteiro e as suas partes. Aí ele tem a noção de quantidades de subtemas, ele consegue ver quantos parágrafos de cada subtema, quantos parágrafos de cada subtema, ele consegue ver quantas informações importantes de cada parte, para exatamente alcançar o nível 3 de letramento, relacionar informações e, a partir daí levantar as hipóteses devidas daquela temática que é central e que você vê numa única página. Então o mapa conceitual, eu acho, é muito importante para a gente ver essa estruturação do texto. Por isso todos os anos todos os meus alunos trabalham com um mapa conceitual como estratégia de perceber a estruturação do livro didático dele. Porque não tem sentido um aluno estar ali sem saber quantos subtemas que ele está estudando. Muito pior se ele não perceber quais são as informações principais disso.

6. No seu percurso formativo na academia, o (a) senhor (a) recebeu alguma formação sobre o Livro Didático?

Se teve deve ter sido muito rápido porque eu não consigo nem lembrar. Então é um problema, deveria, já que o livro didático é o carro chefe que está da linha tradicional que está na maioria das escolas. Os professores ainda são extremamente tradicionais. Deveria no mínimo ter uma boa preparação para avaliar e analisar a estrutura desse livro, a função dele, como trabalhar o melhor possível esse livro. Isso está passando um pouco batido, embora os professores deem muito valor para isso nos encontros pedagógicos.

APÊNDICE-7: ENTREVISTA AO PROFESSOR ARISTÓTELES

1. O senhor (a) participa da escolha do Livro Didático da (s) Escola (s) em que trabalha? Se sim, de que maneira?

Sim. Na escolha agente observa os referenciais curriculares Nacionais e do Estado. Agente avalia os conteúdos e observa a proposta do livro didático. O livro didático já previamente validado pelo MEC. Agente observa a linguagem. Na hora de escolher o livro didático um dos critérios é a linguagem, porque tem autor que tem uma maneira de apresentar os conteúdos, de sistematizar os conteúdos do livro, e têm autor que tem uma linguagem mais acessível, considera o nível de leitura dos alunos. Este é o critério principal. Depois a apresentação de outros textos complementares para que o texto de filosofia não fique muito acadêmico, possibilidades de outras leituras como: música, poesia, proposta de filme que culmina dentro do conteúdo que agente pretende.

2. Como o (a) senhor (a) utiliza no seu trabalho docente o Livro Didático?

Eu não utilizo o livro como manual. Na escolha do livro didático você não encontra aquele que é completo, por isso para seguir ele como manual, é impossível. Utilizo o livro mais como um suporte para trabalhar os conteúdos do planejamento do plano de curso e da sequência didática. O livro é apenas um suporte. Não é o único. Agente elabora a exploração desse material que tem no livro selecionando melhores questões, melhores textos, aquilo mais atende. Bom eu acho que o planejamento em si, a alma do planejamento é a intencionalidade. Para quê que eu estou planejando? Com essa compreensão eu vejo que o livro didático não é um manual, na expressão comum, ele não é uma Bíblia. Ele é um elemento de apoio. Então eu tenho um planejamento que nasceu de um direcionamento mais amplo, institucionalizado, e o livro didático no qual eu vou encontrar aquilo que o planejamento necessita... que está previsto como intencionalidade que eu necessito para executar nesse planejamento e, portanto, o livro didático não basta em si. Ele é um referencial gerador de questionamento para que o aluno amplie seu conhecimento a partir de alguns textos do livro didático, que pode ser um ponto de partida. Desse o aluno vai ampliar para outras leituras, para interdisciplinaridade inclusive, e isso cria um leque mais satisfatório para o aluno.

3. Há uma diferença entre um texto didático e um texto filosófico, ou seja, o texto de autoria de um filósofo. Como o (a) senhor (a) diferencia um e outro?

O texto de um filósofo, um clássico, ele vem uma linguagem que se você apresentar para os alunos de Ensino médio, considerando especialmente o 1º. e o 2º. ano, ele vai criar certa antipatia pela disciplina. Porque eles não vão acessar. É necessário pegar esse texto clássico e tentar traduzir, tentar trazer ele para o nível, possibilidade de acesso, possibilidade de leitura e exploração que o aluno tem. É necessário às vezes você pegar um texto clássico e fazer um paralelo: pegar uma música, um poema, uma charge... que possa melhor traduzir aquilo que o livro clássico apresenta.

Partindo de minha experiência, acho que primeiro é necessário facilitar a problematização de modo mais simples, do cotidiano do aluno, daquilo que ele tem acesso, para que gradualmente desembocar lá no livro clássico. Aquilo que está no dia a dia, que ele percebe no dia a dia, como é que isso está escrito no modo clássico, facilitando o aprofundamento.

4. No seu modo de ver, como o aluno se relaciona com o livro didático, ou seja, qual a atitude mais comum dele?

No geral, grande parte dos alunos, quando pedimos para fazer uma leitura do livro didático a reação primeira dos alunos é aquela de perguntar quantas páginas vamos ler? Essa é a

pergunta comum. Quando ele pega um texto do livro didático ele fala, se você e pede para fazer um resumo, onde é que está a ideia principal do texto? Eles têm essa resistência, essa coisa cultural que é a preguiça de ler, se posso dizer assim. Ou então falam: professor, não sei não. Professor, por que que o senhor não pega e resume esse texto pra gente? Em vez de agente ler?

5. Considerando sua experiência (dizer quantos anos e se possível em quantas escolas) o que um Livro Didático deve ter?

Na verdade, se eu fosse escrever um livro didático eu faria bem diferente de diferente de todos aqueles que eu já peguei até hoje. Eu gosto do Gilberto Cotrim, pois tem um modo de sistematizar, ele politiza mais, trazendo mais questões do cotidiano, faz mais essa ponte entre o clássico e o cotidiano. A Marilena Chauí cria uma linguagem mais acadêmica; na minha avaliação dificulta um pouco. Nas últimas produções dela ela melhorou um pouco. Mas em minha opinião o livro didático deveria ter, principalmente no ensino médio, quando se está introduzindo o aluno na filosofia, é trazer os temas de filosofia e não um clássico de imediato.

6. No seu percurso formativo na academia, o (a) senhor (a) recebeu alguma formação sobre o Livro Didático?

Sem dúvida, essa pergunta é boa. Não. Em nenhum momento nas disciplinas de licenciatura em filosofia se fez qualquer problematização do livro didático na escola. Simplesmente as disciplinas pedagógicas que faziam parte da licenciatura passaram por outras questões menos essa problematização do livro didático. Não teve foco nenhum na faculdade que eu fiz. E isso refletiu muito na minha prática. Cometi o erro de muitos recém-formados que vão com a *República* de Platão e a *Metafísica* de Aristóteles debaixo do braço achando que o aluno vai acessar aquilo tudo. Essa formação me fez falta sim.

APÊNDICE-8: ENTREVISTA AO PROFESSOR SÊNECA

1. O senhor (a) participa da escolha do Livro Didático da (s) Escola (s) em que trabalha? Se sim, de que maneira?

Estou no serviço público desde 2014. Na primeira escola onde eu trabalhei a escolha do livro foi feita um ano antes, no ano anterior, 2013. De qualquer forma, quando eu já estava saindo de lá, em 2017, agente participou assim: foram colocados seis livros à disposição pela direção da escola. Eu que era professor do turno da tarde e a professora do turno da manhã nos reunimos, discutimos quais daqueles seis era melhor e nós optamos por ele. Foi uma escolha, de certo modo limitada, porque a gente tinha seis livros à disposição, um universo que é um tanto quanto grande, mas... agente escolheu entre aqueles. Agora lá na escola Heloísa Mourão Marques, eu não participei do processo de escolha porque eu tô chegando lá esse ano e livro que foi adotado pela escola foi esse do Gilberto Cotrim e da Mirna Fernandes, que é *Fundamentos de filosofia*. Esse livro foi trabalhado esse ano, será trabalhado ainda o ano que vem e mais outros. É uma escolha feita para três anos. Mas normalmente por essas escolas por onde tenho passado os professores são convocados a analisar dentro de um conjunto de livros que se tem pegando as últimas edições que se tem tirando de editoras variadas pra fazer uma escolha. O critério que tem sido muito utilizado é o seguinte: aquele que tem o texto mais claro, aquele que aborda temas em vez de uma abordagem cronológica da filosofia e um livro que tenha exercícios, questões para que os alunos possam trabalhar. Uma vez que o tempo de filosofia é um só, 50 minutos, o que resta é deixar alguma atividade para fazer fora de sala. Aquele livro que tem mais indicação para isso normalmente é o preferido.

2. Como o (a) senhor (a) utiliza no seu trabalho docente o Livro Didático?

Como nas duas escolas do ensino público que eu trabalhei, agente tem dois professores de filosofia, então normalmente, dentro daquilo que é colocado no programa de filosofia, pela Secretaria de Educação, agente escolhe o que agente vai abordar e dentro disso agente sugere que seja feito... quando por exemplo, agente desenvolveu o tema da cidadania e tratamos da *Banalidade do mal*, além da gente ter colocado duas questões para serem trabalhadas por escrito a partir do texto, então uma questão de leitura e escrita, agente colocou também para fazer uma pergunta, uma entrevista sobre a cidadania a um pai de família, a um vizinho, a um pastor evangélico... coisas desse tipo. Então agente utiliza mais fora da sala. Normalmente fora da sala, porque o tempo é muito restrito pra gente expor o conteúdo. Normalmente tem que ser exposto de forma dialogada, que é o que eu priorizo, método socrático ainda... então normalmente agente faz, dependendo do assunto, agente exige coisas que eles vão tirar do livro, agente coloca questões para que sejam tiradas do texto, como uma maneira de mostrar que eles entenderam, então sintetize o pensamento de Platão sobre a dualidade, a história do ser humano como ser composto de corpo e alma; o mundo inteligível e o mundo sensível. Então o que que ele entendeu... a leitura de compreensão e ele vai colocar por escrito aquela compreensão. Nesse ano, nesse último bimestre, eu fiz também uma pesquisa de campo, onde eles iriam entrevistar alguém sobre a questão da cidadania, um dos assuntos trabalhados. Então o livro didático na sala de aula ele é muito pouco utilizado devido ao fator tempo. E normalmente agente passa uma atividade, sendo que a maioria delas, 60/70% dessas atividades tem que ser fundamentadas com base no livro, resumindo algum pensamento ou tirando alguns conceitos. Quando eu cheguei na escola que trabalho atualmente, já haviam escolhido um livro intitulado *Fundamentos de filosofia*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes. Desse livro, é fundamentalmente dele que eu tiro os assuntos tratados em sala de aula. Agora, outra coisa. Eu recomendo como livros bons, que não são livros diretamente relacionados ao Ensino Médio, os tomos 1, 2 e 3 do Batista Mondin, que é um italiano. Ele escreveu três tomos, história da filosofia. O primeiro trata de filosofia antiga, se não me

engano de filosofia medieval também. O segundo trata mais de filosofia moderna e contemporânea. O terceiro é mais temático. Fora esse livro *Fundamentos de filosofia*, eu também utilizo muito as apostilas da editora Positivo. Agente trabalha com elas na escola particular e eu também, de certo modo, utilizo na escola pública também. Tem uma coisa que em geral eu não gosto nos livros de filosofia é quando eles são temáticos. Eu não sei se é porque eu tenho uma afinidade muito grande com história, então eu prefiro esses livros que não são temáticos, que pegam a história da filosofia, que as áreas da filosofia e vai tratar delas em cada filósofo no seu tempo. Eu gosto que quando agente chega em Kant, agente trabalha o quê Kant falou da ética, da política, sobre o estado... coisas desse tipo. Eu gosto daqueles que tratam da filosofia mais na ordem cronológica que temática, porque quando, por exemplo, pega a questão ética, aí começa a trabalhar com Sócrates, depois vai para Platão, depois vai para Aristóteles, depois vai pros Helenos até santo Agostinho, Santo Tomas de Aquino até chegar Tomás, Descartes e Kant. Então agente trabalho diversos períodos da história num tema só e eu particularmente acho, é uma maneira minha de pensar, que isso é mais direcionado à universidade do que aluno do Ensino Médio, porque ele precisa ter um pouco no horizonte dele a ordem cronológica das coisas. Eu prefiro que cada pensador seja tratado em conformidade com a sua época nos mais diversos aspectos que ele abordou. A questão política, a questão da linguagem, a questão ética, a epistemológica e por aí vai.

3. Há uma diferença entre um texto didático e um texto filosófico, ou seja, o texto de autoria de um filósofo. Como o (a) senhor (a) diferencia um e outro?

Quando o tempo de aula é mais apertado como aqui na escola particular, onde temos dois tempos de aula, aí é fundamental que agente utilize uma coisa e outra. Eu sempre priorizei que em vez de agente ler alguém que comente o *Leviatã* de Thomas Hobbes, ir direto ler um texto, alguma coisa do *Leviatã*. Normalmente quando se trata de Ensino Fundamental ou Ensino Médio agente nunca pode pedir a leitura de um livro de algum assunto, por exemplo, digamos que a gente vá falar sobre o homem no Estado de Natureza, como é que se dá essa passagem. Então agente indica o local; é sempre melhor agente utilizar a fonte principal, nunca o comentário. E aí gente vai, para poder fazer a diferença, a gente tem que pegar as obras básicas produzidas por esses pensadores. Embora que a gente sabe que, quem trabalha aqui na escola particular, a gente trabalha com a apostila do *Positivo*. Normalmente não tem como agente fugir muito, mesmo tendo dois tempos de aula, daquilo que foi comentado sobre o *Leviatã*, sobre um filósofo da antiguidade. Agente acaba pegando esses textos que comentam esses autores, o que eu acho que de certo modo empobrece, porque, na verdade, quando cada comentário que é feito sobre esses pensadores é muito direcionado, porque não existe nenhum comentário que seja assim neutro e imparcial. Todos têm as suas parcialidades e intenções. Então eu sempre acho melhor ir às fontes. Mas eu reconheço, tanto no ensino público, pela questão do fator tempo, quanto no ensino particular, que a gente tem uma disciplina apostilada, a gente não trabalha mais com os originais. Honestamente falando, a gente trabalha muito mais com aquilo que é comentado sobre os pensadores, sobre os clássicos, sobre os filósofos na sua origem que trabalhar diretamente com as fontes. Infelizmente, porque é muito comum agente encontrar aqui na escola particular e um pouco menos na pública também, alguém que detesta Karl Marx, mas nunca leu o *Manifesto do partido comunista* e nunca leu *18 Brumário de Luís Bonaparte*. Então, como é que pode ter uma opinião formada se só em cima do que foi informado a partir de um meio de comunicação, de uma revista ou de um comentário? É complicado.

4. No seu modo de ver, como o aluno se relaciona com o livro didático, ou seja, qual a atitude mais comum dele?

Não entende, principalmente quando se trata de texto clássico, ainda agora mesmo eu estava dando aqui uma aula de recuperação e nessa aula vai ter uma questão que te um texto de Renè Descartes. É um texto clássico, então é muito difícil. Então eu tive que ler o texto agora na sala de aula para poder ver se ele vai ser minimamente interpretado no momento que vai fazer uma avaliação. Essa experiência, ela é muito negativa. Hoje se fala tanto, mas é uma balela também, a história da escola sem partido, não existe escola sem ideologia, mas a coisa mais difícil que tem é um professor conseguir fazer com que o aluno leia duas páginas do livro de filosofia. Esse é um problema muito grande. Não tem compreensão, porque é muito difícil e quando essa questão – o livro não é muito utilizado na sala de aula pelo fator tempo, por outras razões e ele tem que ser usado pelo aluno em casa, na família ou numa biblioteca sem controle de alguém é muito pouco provável que um dia isso vá surtir um resultado desejado, porque ele vai ser usado minimamente. O que traduzido significa dizer que muitas vezes tem alunos que tem o livro didático em casa, mas ele não utiliza. Fica um livro fechado um ano todo. Essa é talvez a maior dificuldade que o professor vem enfrentado. Eu não sei como é que um dia a gente vai viver uma escola sem partido, já que tudo tem a questão ideológica por trás e acredita-se que o professor pode fazer a cabeça de um aluno para ser marxista ou capitalista, quando na verdade a gente tem dificuldade de fazer o aluno ler duas páginas de uma apostila ou de um livro para fazer um trabalho. É muito difícil. É muito complicado. O que eu tenho a te dizer é que, na verdade, esse uso do livro didático deixa muito a desejar. É pouco utilizado. Infelizmente. Mesmo já sendo um comentário às obras originais ainda é pouco utilizado. Isso é um pecado. Por isso que muitas vezes a gente não atinge ao objetivo. Eu passo seis meses trabalhando ética no 2º. Ano do ensino médio. Chega no final do ano, o aluno tá do mesmo jeito em relação à postura moral, em relação à postura ética, pensa as mesmas coisas sobre a natureza, sobre o meio ambiente, não muda de atitude, acho que justamente porque aquilo que a gente fala passa, aquilo que está escrito é mais fácil da gente recorrer, mas não existe ainda uma cultura de amor, de dedicação, à leitura de uma revista, de um livro. Logicamente, toda a escola contribui para a formação política e cidadã de uma pessoa, mas não é decisivo. Se lê pouco aqui no Brasil e o Ensino Médio na Escola Pública peca muito nesse aspecto de leitura, de contato, de manuseio de compreensão dos termos, mesmo usando um dicionário, que é outro livro que acaba não sendo recorrido. As pessoas não consultam muito um dicionário de filosofia.

5. Considerando sua experiência (dizer quantos anos e se possível em quantas escolas) o que um Livro Didático deve ter?

Eu não gosto muito dos livros temáticos, eu prefiro aqueles livros que pegam a história da filosofia, lá dos seus primórdios até a atualidade. Dentro disso, a gente vai encaixando os pensadores, o momento histórico, então nós vamos ter aquele momento da filosofia antiga de Sócrates, até Aristóteles em que o homem é animal político, ético, isso é enfatizado. Depois nós vamos ter aí pela idade moderna Espinoza, David Hume, mesmo Rousseau, que acaba priorizando a questão não racional mais sentimental, a questão das paixões. Eu prefiro que a gente vá sintonizando esses vários momentos do pensamento dentro de uma ordem cronológica. Pegando o fio da meada a partir da história a gente vai encaixando as várias correntes filosóficas na sua época.

Eu trabalho com filosofia e sociologia desde que se começou aqui no Brasil a obrigatoriedade dessas duas disciplinas, que eu trabalho com filosofia. Não na escola pública, mas aqui no colégio particular eu trabalho desde o começo. Na escola pública, a experiência é pequena, eu trabalho desde 2014. Nesse aspecto eu considero uma experiência boa no seguinte sentido: como o conteúdo é atrativo, e a gente consegue de certo modo transmitir para o aluno que a

filosofia está na base de todas as ciências, então de certo modo isso provoca uma vontade de aprender. Os conteúdos atraem, são gostosos de serem ouvidos quando bem tratados. Estive um mês com Carlos Mesters e uma coisa que eu aprendi muito foi a falar de forma simples, tentando passar conceitos difíceis de forma que um adolescente, uma criança do primeiro ano tenha condições de entender. Então, tem sido uma experiência boa.

Sobre a escola pública tem uma coisa que eu queria dizer. O que para mim foi chato foi começar numa escola e quando as coisas estavam começando a fluir, agente conhecer o ambiente, as pessoas... afinal de contas agente trabalha no primeiro, encontra esses alunos no segundo, no terceiro... tem sido negativo porque quando a gente tá concluindo um ciclo agente teve que mudar para outra onde a gente tá começando. Agente tá andando num barco nem chegou ao destino ainda e já tem que pular dele. Depois a gente tem que tá sempre recomeçando. Agora estamos tendo uma mudança de direção na escola, será que eu vou ter que mudar para uma nova escola. Na escola pública um dos problemas que eu sinto para a filosofia, mas deve ser para outras disciplinas também é o problema da continuidade do trabalho. Essa continuidade é importante e ainda não consegui vivenciar isso na escola pública. Isso de certa forma me desestabiliza um pouco, digamos assim.

6. No seu percurso formativo na academia, o (a) senhor (a) recebeu alguma formação sobre o Livro Didático?

Nenhuma. Faz falta sim. Pelo menos no meu caso, como agente já se ateve a muitos textos do Batista Mondim, dos pensadores na fonte, então a gente acaba, talvez por uma espécie de autoconfiança, que não é uma coisa muito positiva quando se trata de planejar uma aula, algumas vezes deixando o livro didático em segundo plano. Então, por exemplo, você me dá um tema dos contratualistas. Eu prefiro pegar em outras fontes e aquilo que a gente já tem na cabeça do que pegar diretamente o que já está aqui (no livro didático). Minha formação sobre o livro didático é nula. Faz falta sim. Até para estabelecer nítida diferença entre o livro didático e paradidático, essas coisas... para mim é necessário. Acredito que não seja só o meu caso. A maioria dos professores que trabalham com área de filosofia, especialmente no serviço público, tem essa deficiência, reconhecendo ou não. Eu reconheço.