

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**GEOVANA BARROS DE SOUZA**

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): ANÁLISE DE  
UM INSTRUMENTO DIDÁTICO**

Campo Grande/MS

2022

**GEOVANA BARROS DE SOUZA**

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): ANÁLISE DE  
UM INSTRUMENTO DIDÁTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-,MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno

Campo Grande/MS

2022

S715e Souza, Geovana Barros de

O ensino de filosofia e o novo ensino médio (NEM): análise de um instrumento didático / Geovana Barros de Souza – Campo Grande, MS: UEMS, 2022.

102 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Carla Villamaina Centeno

1. Ensino de filosofia 2. Novo Ensino Médio 3. Ciências Humanas I. Centeno, Carla Villamaina II. Título

CDD 23. ed. - 107

**GEOVANA BARROS DE SOUZA**

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): ANÁLISE DE  
UM INSTRUMENTO DIDÁTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno (Orientadora)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Sandino Hoff

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Campo Grande/MS

2022

A todos os professores de filosofia da educação básica pública,  
indivíduos que utilizam de toda a sua dedicação  
para levar a nossos estudantes a maioridade intelectual.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação por me fornecerem os amparos necessários e as ferramentas para que fosse possível a conclusão desse curso.

Ao corpo docente, à coordenação e ao secretariado que fez com que as engrenagens do Programa se mantivessem sempre em funcionamento, até nas fases de extrema dificuldade.

À minha querida orientadora, professora doutora Carla Villamaina Centeno, pela sua paciência, empatia e, principalmente, por todo o conhecimento transmitido.

Aos professores da minha banca de qualificação e defesa, professora doutora Samira Saad Pulchério Lancillotti e professor doutor Sandino Hoff.

Aos meus pais e toda a minha família por nunca me deixarem desistir e por terem sempre me oferecido um ambiente confortável para realização de minhas metas.

Aos colegas da turma de mestrado de 2020 que, quando começaram essa trajetória, não esperavam passar por uma pandemia mundial, porém, juntos apoiamos uns aos outros e conseguimos fechar mais esse ciclo.

Aos meus amigos que estiveram comigo nos melhores e piores momentos, sempre apoiando minha formação.

Em especial, agradeço ao professor doutor José Moacir de Aquino, meu querido professor na graduação, meu parceiro e mestre na Secretaria de Estado de Educação.

Aos meus gestores Hélio Daher, Davi Santos e Marcia Proescholdt, que confiaram em mim e não mediram esforços para me apoiar durante o meu processo formativo.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como proposta analisar um instrumento didático da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, desenvolvido de acordo com as novas regras do Ensino Médio, e que será utilizado por professores e estudantes a partir do ano de 2023. O foco da análise é compreender como a disciplina de Filosofia é abordada nesse novo modelo de manual. O estudo foi elaborado à luz do método marxista, a Ciência da História e pela categoria de pesquisa organização do trabalho didático, fruto do trabalho do professor Gilberto Luiz Alves. Visto isso, primeiramente, foi realizado um mapeamento das pesquisas produzidas pelos programas de pós-graduação brasileiros sobre a temática do ensino de filosofia e a utilização de clássicos da Filosofia como metodologia educacional. Em seguida, averiguamos como se deu o ensino de filosofia desde a colonização até a atual reforma do Ensino Médio, a fim de compreender como a disciplina aparece nas diversas legislações e qual a organização didática do conhecimento utilizando nesses períodos. Por fim, para sustentar os apontamentos, analisamos um livro didático a ser utilizado nas escolas estaduais do município de Campo Grande/MS. Os resultados encontrados se dão, principalmente, na constatação da fragmentação do conhecimento por ele veiculado, além da explicitação da incapacidade de mobilizar interdisciplinarmente os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Novo Ensino Médio. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Manuais Didáticos.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze a didactic instrument in the area of Applied Human and Social Sciences, developed in accordance with the new rules of High School, and which will be used by teachers and students from the year 2023. The focus of the analysis is understand how the discipline of Philosophy is approached in this new model of manual. The study was prepared in the light of the Marxist method, the Science of History and the research category organization of didactic work, fruit of the work of professor Gilberto Luiz Alves. Given this, firstly, a mapping of the research produced by Brazilian postgraduate programs on the theme of philosophy teaching and the use of philosophy classics as an educational methodology was carried out. Then, we investigate how the teaching of philosophy took place from colonization to the current High School reform, in order to understand how the discipline appears in the different legislations and what was the didactic organization of knowledge used in these periods. Finally, to support the notes, we analyzed a textbook to be used in state schools in the municipality of Campo Grande/MS. The results found occur, mainly, in the observation of the fragmentation of the knowledge conveyed by him, in addition to the explanation of the inability to mobilize interdisciplinary components of the area of Applied Human and Social Sciences.

**Key-Words:** Philosophy Teaching. New High School. Applied Human and Social Sciences. Didactic Manuals.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	4
<b>1. PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS RECENTES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA E OS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS</b> .....	9
<b>1.1 Produções sobre o ensino de filosofia no ensino médio e a utilização dos clássicos da Filosofia como metodologia de ensino.</b> .....	10
<b>2. O ENSINO DE FILOSOFIA NAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	32
<b>3. MANUAL MODERNA PLUS – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: PODER E POLÍTICA</b> .....	55
3.1 O volume Poder e Política .....	56
3.2. Suplemento para o professor.....	57
3.2.1. Pressupostos teórico-metodológicos .....	57
3.2.2. Orientações específicas deste volume .....	61
3.3. Manual do estudante.....	73
3.3.1. Capítulo 1 – Conceitos fundamentais de filosofia política. ....	75
<b>3.3.2. Movimentação e Referências.</b> .....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	86
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91
<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	96

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intenciona analisar um instrumento didático muito comum na vida de alunos e professores, o livro didático. Esse objeto foi escolhido para nortear nossas reflexões e para que possamos compreender como acontece o processo de ensino na disciplina de Filosofia nas escolas, principalmente, nas escolas públicas estaduais do município de Campo Grande do estado de Mato Grosso do Sul.

A fim de partirmos de um objeto existente, não idealizado, utilizaremos o método da Ciência da História, a qual é responsável por demonstrar a dialética existente na história dos homens:

Conhecemos uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois lados não podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a assim chamada ciência natural, não nos diz respeito aqui; mas, quanto à história dos homens, será preciso examiná-la, pois quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida dessa história ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história. (MARX e ENGELS, 1986, p. 86)

Objetivamos por intermédio desse estudo, compreender como se encontram as pesquisas sobre a temática do ensino de Filosofia, bem como analisar o percurso histórico que essa disciplina desenvolveu ao longo dos anos nas legislações e currículos brasileiros e desenvolver apontamentos sobre o manual didático disponibilizado às escolas. Esse manual pertence a uma coleção chamada *Moderna Plus*, contendo seis livros. O volume escolhido para nossa análise foi o 4 (quatro), intitulado **Poder e Política**. Nossa escolha justifica-se porque a obra foi selecionada como primeira opção da maioria das escolas públicas estaduais do município de Campo Grande/MS, de acordo com os dados do sistema de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Os livros didáticos, distribuídos nas escolas, são os resultados de lutas por políticas públicas sociais que fossem capazes de instrumentalizar as instituições de ensino, seus professores e estudantes. O processo de escolha e envio das obras às escolas é organizado a partir do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Este programa, juntamente com todas as políticas que abarcam o Ensino Médio nacional, sofreu grandes mudanças.

Essas mudanças foram promovidas para atender a Reforma do Ensino Médio de 2018. Essa reforma, define 2022 como prazo máximo para implementação do Novo Ensino Médio – NEM. Entre as principais mudanças que ocorrem nesta etapa da educação nacional tem-se o aumento progressivo de carga horária e a reformulação de toda a estrutura didático-pedagógica da etapa.

O NEM, em sua proposta, subdivide o Ensino Médio em duas frentes, a comum e a flexível. A comum, se dá pela “mobilização das competências e habilidades” das quatro áreas de conhecimento<sup>1</sup>, definidas pelo documento normativo aprovado em 2018 chamado Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A parte flexível, por sua vez, permitirá que os estudantes escolham uma área de conhecimento para desenvolver o aprofundamento dos conhecimentos, habilidades e competências mobilizados pela parte comum.

Seguindo essa mesma perspectiva, o chamado Novo PNLD, propôs o desenvolvimento de obras por área de conhecimento no ensino médio, mobilizando seus componentes conjuntamente, através das habilidades e competências das áreas de conhecimento, além das competências gerais da educação básica. Esse novo PNLD adequa-se às novas legislações, mais especificamente, à BNCC (BRASIL, 2018) e à Lei 13.415 (BRASIL, 2017), que implementa a reforma do ensino médio.

Ao utilizar a própria experiência de magistério superior durante quatro anos e percebendo a evolução dos estudantes por meio de contato direto com os clássicos, e, também, pela nossa atuação na Secretaria de Estado de Educação, observando a precariedade dos instrumentos didáticos e verificando o breve tempo reservado semanalmente ao componente de Filosofia, propusemo-nos a estudar o NEM. Nele, o componente Filosofia está inserido e é abordado a partir da grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHS, prescrita aos professores.

Nossa experiência acadêmica produziu em nós uma certeza: os instrumentos didáticos são instrumentos poderosos do ensino, por meio dos quais produzem a formação do indivíduo ou a limitação do conhecimento necessário ao desenvolvimento do ser social. A prática docente originou a investigação sobre o manual didático do NEM.

---

<sup>1</sup> Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHS; Ciências da Natureza e suas tecnologias – CNT; Linguagens e suas tecnologias – LGG; Matemática e suas tecnologias – MAT.

Questionamos: qual o tipo de conhecimento filosófico é mediado pelos instrumentos didáticos propostos pelo NEM?

Para compreender acerca do que estamos nos referindo, ao pontuar a questão do conhecimento, é necessário discutir acerca da centralidade que os instrumentos didáticos ganham na proposta da escola moderna.

O manual didático que conhecemos hoje, tem origem na proposta pedagógica de Comenius.

Jan Amos Comenius (1592-1670) foi o autor da obra “Didática Magna”. Nela, ele propõe soluções amplas, pensando numa proposta de educação para a sociedade e para os problemas enfrentados na escola de sua época. Com a reforma protestante, os movimentos que iam surgindo defendiam que as interpretações dos textos sagrados fossem livres. Visto isso, era necessário que essa população fosse letrada.

Dessa forma, Comenius propôs uma educação para todos, em que uma grande porção de estudantes eram divididos por séries. Não havia mestres suficientes e seus serviços eram caros.

Os manuais didáticos, em meio a essa perspectiva, seriam os instrumentos que, em mãos de qualquer pessoa com formação básica, capacitariam ao ensinar. Reunindo os diversos conteúdos de maneira resumida, Comenius pensa na solução mais simples de “ensinar tudo a todos”.

Percebemos que a escola de hoje não é muito diferente da escola manufatureira de Comenius. Os professores, em sua maioria, seguem à risca o que é elencado por esses materiais, dando espaço para estudos de conteúdos fragmentados, perdendo requisitos como a autonomia e a possibilidade de inserir outros recursos didáticos, inclusive obras clássicas.

O estudo sobre essa perspectiva foi desenvolvido por Gilberto Luiz Alves que aprofundou e elaborou uma categoria: a Organização do Trabalho Didático.

Alves (2005) propõe:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro;
- b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;

c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 10-11).

Definimos como objeto de estudo a mediação do conhecimento exercida pelos instrumentos didáticos propostos para a disciplina de Filosofia, componente da organização do trabalho didático de escolas do Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul. Ao utilizar o conceito de mediação, entendemos que o instrumento didático, considerado como mediação, é também (não somente) um recurso com que se realiza o conhecimento. É, pois, um instrumento privilegiado, por meio do qual se efetua a formação humana ou a alienação, a transformação do indivíduo em ser social ou a sua limitação.

O instrumento didático por nós analisado, foi o manual didático, volume 4 da coleção Moderna Plus, da editora Moderna, com a temática Poder e Política, contendo 80 páginas de suplemento para os professores, além de 160 páginas do manual do estudante.

Para que os conceitos aqui apresentados sejam claramente comunicados, a partir dos estudos de Souza definiremos o que é o texto clássico:

Cabe, então, avançar a reflexão sobre o que seja um clássico. Inúmeras são as definições, como inúmeras são as opções políticas que orientam cada definição. Para efeito desta pesquisa e do trabalho desenvolvido em sala de aula e decorrente de uma **opção teórica e política**, que vem sendo formulada, coletivamente, junto a pesquisadores da área da história da educação, **define-se como obra clássica fundamental, toda aquela que transpôs o seu tempo, e conseguiu, por suas qualidades estéticas ou conceituais, ou por ambas, registrar as contradições de um determinado tempo histórico e, assim, servir de testemunho para a história dos homens, suas lutas, paixões, utopias e propósitos de recriação do mundo.** Nesse propósito de recriar o mundo está implícita uma intencionalidade política de superação da sociedade do capital. (SOUZA, 2013)

Com relação ao papel do ensino da Filosofia, acreditamos que ela estimula a descoberta do eu, da realidade, dos problemas, para que assim possa ser possível o alcance de mudanças e superação de problemas, aliada aos conhecimentos desenvolvidos pelas outras disciplinas, como História, Geografia, Língua Portuguesa, entre outras.

Para desenvolver a análise do objeto de pesquisa, partimos dos seguintes objetivos: realizar um levantamento analítico de três bibliografias recentes sobre a temática, duas teses de doutoramento e uma dissertação de mestrado profissional, com a finalidade de buscar os itens para a sistematização dos dados; examinar os planos (ou sistemas) e as políticas educacionais, desde a época do ensino jesuítico até os dias atuais, que servem de base para o ensino de Filosofia nas escolas brasileiras; e por último,

analisar o instrumento mais utilizado atualmente pelos professores de Filosofia, o livro ou manual didático, dando ênfase à nova fase dos livros didáticos, elaborados por áreas de conhecimento, conforme indicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

À luz da categoria Organização do Trabalho Didático, desenvolvida por Gilberto Luiz Alves, faremos, no terceiro capítulo, a crítica aos instrumentos didáticos e, também, à organização do trabalho didático, que ainda se aproxima da forma comeniana, mesmo existindo tecnologia e avanços suficientes para superá-la. Utilizaremos, para isso, a Ciência da História, que discute os fatos atuais enquanto frutos de embates ocorridos na história e de históricas contradições de classe.

A relevância desse trabalho se dá por mostrar nosso excessivo uso desse instrumento didático, o manual didático, e de se pensar em propostas alternativas para à construção do conhecimento em sala de aula.

## **1. PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS RECENTES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA E OS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS**

Para desenvolver este estudo e para obter uma fundamentação consistente, foi necessário iniciá-lo com uma revisão analítica da bibliografia recente, correspondente às fontes secundárias dessa dissertação.

Entende-se essa revisão como a procura de estudos desenvolvidos pela academia, a fim de estarmos a par do andamento da temática a ser analisada. Assim, impedimos a repetição idêntica das análises, fazendo com que o trabalho na área possa estar em constante desenvolvimento, bem como identificar quais as críticas a serem feitas às metodologias utilizadas no ensino de filosofia atualmente e quais têm sido os avanços.

Consideramos ser necessário, sobretudo, buscar as fontes secundárias que foram desenvolvidas após o último retorno da disciplina de Filosofia obrigatoriamente nos currículos brasileiros e, conseqüentemente, do seu ensino no ensino médio, dado pela aprovação da Lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008), que leva a mudança para a redação da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Os referidos estudos foram encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS<sup>2</sup>.

A busca nas referidas plataformas foi feita a partir de palavras-chave como: ensino de filosofia no ensino médio, metodologias do ensino de filosofia, o uso dos clássicos no ensino da filosofia. Todas as pesquisas foram elencadas tendo em vista a crítica ao uso excessivo dos manuais didáticos dentro das escolas atualmente, para que assim possamos ter um bom alinhamento com o objeto de pesquisa.

---

<sup>2</sup> O banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS foi escolhido como forma de dar visibilidade à região, já que nosso trabalho vai focar o estado de Mato Grosso do Sul.

### **1.1 Produções sobre o ensino de filosofia no ensino médio e a utilização dos clássicos da Filosofia como metodologia de ensino.**

Para nossos estudos foram selecionadas três pesquisas<sup>3</sup> que tratam do ensino de Filosofia no ensino médio e o uso de obras clássicas: a dissertação de mestrado em educação de Vieira (2012), *O Ensino de Filosofia e o uso do texto clássico de Filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de Ensino Médio*, a tese de doutorado em educação de Valese (2013), *Aprendizagem filosófica a partir do uso de textos filosóficos nas aulas de Filosofia no Ensino Médio*; e também, a dissertação de mestrado profissional de Silva (2016), *A simplificação do conhecimento no ensino de Filosofia no Projeto EJA III em Mato Grosso do Sul (2013-2014): uma análise de um instrumento de trabalho do professor*.

As três pesquisas selecionadas nos apresentam a interessantes experiências e observações, como a utilização do clássico filosófico como metodologia de ensino, a observação ao excessivo uso do livro didático no processo de ensino-aprendizagem e são textos desenvolvidos dentro de programas de pós-graduação em Educação nos últimos 10 anos. Vieira (2012) analisa o sentido do componente curricular Filosofia dentro do currículo do ensino médio público paranaense. A pesquisa de Valese (2013) se dá por meio da análise da produção dos estudantes e de Silva (2016), pela entrevista a professores de filosofia da rede pública do estado de Mato Grosso do Sul.

Motivado pela volta da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia nas escolas do ensino médio brasileiro, Vieira (2012) faz uma análise a fim de diagnosticar a prática e o andamento do ensino de Filosofia nas escolas públicas paranaenses. O autor parte de questões como a noção dos docentes sobre a importância do uso dos textos clássicos filosóficos em sala de aula, os critérios de escolha dos textos, o método utilizado para a leitura e os resultados obtidos por meio desse uso. Vieira (2012) traz um apontamento importante quanto à formação dos professores que atuam nessas escolas e as respectivas proximidades destes com os textos clássicos.

Por mais próximo que seja a temática abordada por Vieira (2012) e pela presente dissertação, foi necessário ser feito o recorte analítico em seu texto.

---

<sup>3</sup> Justifica-se a quantidade de pesquisas analisadas por essa dissertação dado o recorte específico que a análise exigiu. Utilizamos como norteador das buscas as palavras-chave como, ensino de filosofia no Ensino Médio, metodologias do ensino de filosofia, o uso dos clássicos filosóficos como metodologia de ensino, além do recorte temporal, definindo os anos 2000 até os dias atuais dada as últimas alterações nas principais legislações educacionais.

Como meio de contextualização, vejamos do que se trata sua pesquisa:

A investigação, aqui proposta, pode ser detalhada a partir dos seguintes objetivos: situar o ensino de filosofia no Brasil e no Paraná; **verificar os principais materiais didáticos utilizados pelos professores de filosofia da rede pública de ensino paranaense; verificar a presença do texto clássico de filosofia nas aulas;** explicitar a importância dos textos clássicos de filosofia; compreender os critérios, métodos, dificuldades e resultados no que tange o uso do texto em sala de aula. (VIEIRA, 2012, p. 16, grifos nossos).

Vieira (2012), a partir de sua análise, conclui, como ele mesmo afirma, de forma inconclusiva, ou seja, ainda em andamento, que:

Partiu-se da compreensão de que a aula de Filosofia, em algum momento, deve passar pelo texto clássico de filosofia, de que **o diálogo com a tradição, com o pensamento pensado, é algo essencial para que ocorra a indagação, a reflexão quanto ao mundo que nos circunda. O texto clássico é clássico por que fala de seu tempo, mas ele pode dizer alguma coisa para o nosso tempo, é nesse sentido que ele é importante,** não é pra (sic) fazer o aluno conhecer de forma abstrata a filosofia, mas pra **ele adquirir o instrumental pra compreender sua realidade, participar de sua realidade.** (VIEIRA, 2012, p. 126, grifos nossos).

Vieira (2012) diz que o clássico pode “dizer alguma coisa para o nosso tempo”, ainda que não explicita, mas podemos demonstrar como exemplo de uma similaridade, a luta do homem, ela é comum a todos os tempos.

Seguindo com as conclusões do autor:

Quanto ao uso do texto os professores revelaram que um dos principais empecilhos é o tempo escasso [...] outro aspecto apontado foram as graves **deficiências discursivas**, ou seja, o **não domínio da língua e da linguagem** acarreta sérios entraves a leitura dos textos de Filosofia. Embora um pequeno número de professores tenha respondido que não utiliza o texto clássico de Filosofia é preciso levar em consideração a existência de um discurso [...] de que **os textos filosóficos são muito difíceis, densos, impenetráveis aos estudantes de Ensino Médio.** Esta perspectiva advém da carência formativa dos professores e principalmente do não aprofundamento teórico-metodológico no que tange o ensino de Filosofia. Não serão os textos de Machado de Assis tão ou mais complexos que os de Filosofia? (VIEIRA, 2012, p. 127, grifos nossos).

Outra semelhança com nossos objetivos e de Vieira (2012), é uma observação que praticamente norteia a maioria das críticas desenvolvidas sobre a temática: “Observou-se também que **no Ensino Médio a presença de comentadores é algo muito presente.** Existe uma **forte tendência em se evitar a leitura direta dos textos filosóficos.**” (VIEIRA, 2012, p. 128, grifos nossos).

Observamos que os apontamentos de Vieira (2012) demonstram uma problemática da linguagem mais complexa do que aparenta, no que se refere ao que ele chama de deficiências discursivas, as quais acarretam a falta de compreensão dos clássicos, a crença de que eles são “difíceis, densos e impenetráveis” e faz com que os docentes recorram a comentadores ou a manuais didáticos onde a interpretação é visualizada de maneira mais simples, como nos mostra Souza:

Assim, é na ausência da velha lógica racionalista, em um **mundo marcado pela desintegração**, que se inscreve a problemática da leitura. Pode-se dizer com segurança, que há um grande desinteresse pela leitura e isso se deve à **dificuldade que representa para o leitor a compreensão do mundo a ser extraída do texto**. A dificuldade de operar com a linguagem não é prerrogativa da sociedade brasileira, apenas. A convulsão da sociedade dos monopólios, na sua dialética com o pensamento, acaba por convulsionar a própria linguagem. (SOUZA, 2013)

Nesse sentido, com a instauração do sistema burguês, da manufatura, da especialização e a fragmentação do conhecimento, formamos sujeitos a partir de diversos assuntos, temas e conteúdo, porém, sem a perspectiva da sociedade em sua totalidade, dificultando a compreensão e percepção de si dentro do sistema que está inserido, o que por sua vez acarreta a problemática linguística de interpretação. Como um indivíduo que não é capaz de compreender, interpretar e se comunicar com a realidade a que pertence será capaz de compreender a si?

Vieira (2012, p. 77) finaliza sua teoria com a seguinte reflexão: “A presença dos textos clássicos de Filosofia nas aulas constitui mediação ou tecnologia fundamental para que se desenvolva o que é específico desta disciplina, ou seja, a realização do filosofar”.

Fazendo um trabalho diagnóstico, Valesse (2013), em sua tese de doutorado, desenvolve uma pesquisa empírica com duas turmas de ensino médio, por dois anos, a fim de desenvolver uma metodologia de ensino de filosofia que utilizasse os clássicos filosóficos.

Na pesquisa de Valesse (2013), consideramos relevante a oportunidade de ver os “dois lados da moeda” no que condiz ao ensino de Filosofia, já que parte da perspectiva do estudante, a partir da abordagem dos clássicos em suas aulas. Desse modo, como docente de Filosofia, ele expõe suas ideias e sua metodologia, mas, ao mesmo tempo, disserta sobre o contínuo desempenho de seus discentes ao longo dos dois anos de pesquisa. Isso pode nos ajudar como ponto de partida para o desenvolvimento da compreensão do estudante no processo de ensino da disciplina.

Outro ponto que nos interessa na tese de Valese (2013) são suas questões norteadoras, podemos dizer que são muito próximas às questões que orientam nossa pesquisa. Por exemplo: [...] existe **um** método apropriado para o ensino de Filosofia? [...] Quanto à metodologia, que espaço teriam os textos clássicos de Filosofia no seu ensino? [...] para quê ensinar Filosofia? (VALESE, 2013, p. 7, grifos do autor)

Questões como essas guiam a prática da maioria dos docentes de Filosofia. Além disso, o agravante que é a pouca atenção dada para a didática e, ou, a denominada metodologia de ensino da disciplina dos cursos universitários. Vejamos o que a tese traz:

Em síntese, pode-se afirmar que **as práticas consolidadas giram em torno do discurso do professor sobre determinado tema, filosófico ou não, de um filósofo ou período da História da Filosofia**, com a participação dos alunos, bem como, **às vezes, com o apoio de alguns recursos, tais como: texto clássico ou não, livro didático**, charges, filme, entre outros. (VALESE, 2013, p. 10, grifos nossos).

Conforme o pesquisador, os textos clássicos no ensino de Filosofia não parece ser uma prioridade para a maioria dos professores. A partir da observação do contexto escolar e com a análise das legislações e seleção didático-pedagógica, Valese (2013) lança as seguintes hipóteses:

a) o jovem que está no Ensino Médio, em geral, tem **baixa capacidade leitora**; b) apesar de já ter estudado por quase uma década, este jovem, na sua maioria, **ainda não formou hábitos de estudo, sequer de leitura**; c) o **entorno cultural**, em particular a família e a escola, contribuem para a formação do hábito de leitura e, conseqüentemente, para a capacidade leitora;

[...] a) as deficiências na falta de hábito de leitura podem ser superadas quando **o uso do texto filosófico (bem como outros textos) for didática e metodologicamente pensado**; b) **a leitura de textos filosóficos, com ou sem o auxílio docente – preferencialmente, com –, facilita o aprender/ensinar Filosofia/filosofar**; c) a leitura de textos filosóficos, fragmentos ou não, **exigem uma metodologia apropriada, para que a leitura dos mesmos seja filosófica**. (VALESE, 2013, p. 21-22, grifos nossos).

Uma observação que nos chama atenção com relação aos relatos de Valese (2013), é que seu estudo se assemelha aos escritos de Vieira (2012) sobre a questão da “capacidade leitora”. Essa capacidade leitora, talvez não possa ser simplesmente medida, tendo em vista as subjetividades dos estudantes. Claro que, essa discussão sempre alcançará o escopo desenvolvido anteriormente por Souza, porém, há de se observar que a educação manufatureira, desenvolvida por Comenius, ainda paira sobre a educação contemporânea. Isso quer dizer que, além do problema estrutural da falta de noção da totalidade da sociedade por seus indivíduos, também presenciamos a facilidade

desenvolvida pela organização do trabalho didático comeniano e não se renuncia a ela com facilidade. Pois então, como responsabilizar o entorno cultural de um indivíduo por sua baixa ou alta capacidade leitora, sendo que ele próprio foi construído sem acesso a conhecimentos culturais. Assim sendo, ele não capaz de abordar com esses indivíduos algo além do conhecimento especializado fragmentado.

O ponto que queremos ressaltar e que parece ter sido ignorado por Valese (2013), é a forma histórica desse estudante, de seu professor e até mesmo de seu entorno cultural. Não é a capacidade de ler ou não que escancara o problema da interpretação da realidade, mas sim as configurações nas quais a escola está inserida e os desdobramentos que essa configuração causa. Nesse sentido, Centeno (2010) afirma:

Ora, **as competências estão no plano do discurso**. De fato, estamos diante de um fenômeno denominado por Alves de “**império do manual didático**” (ALVES, 2006, p. 231) Por meio do manual didático, o que se veicula dentro da escola é o **conhecimento vulgarizado, simplificado e fragmentado, que exclui o acesso a todas as demais fontes do conhecimento culturalmente significativo**. (CENTENO, 2010, p. 34, grifos nossos)

Podemos observar que os pontos levantados são características da maior parte dos estudantes brasileiros hoje, principalmente, quando o assunto é o componente curricular Filosofia. O problema se agrava mais ainda com nossos jovens do século XXI, que já nascem, na maioria das vezes, com contato diário com as mais variadas tecnologias. Não só isso, nossos adolescentes de hoje convivem com uma absorção muito grande de informações, é normal que na adolescência passemos por momentos de negação, autoafirmação, entre outros, mas somado a uma grande absorção de variadas informações, sem filtros, isso se agrava. Dessa forma, pode soar ousada a mediação didática proposta, por querer fazer esses adolescentes construírem hábitos de ... e aguçar suas perspectivas filosóficas, mas sigamos com a análise da tese de Valese (2013).

Valese (2013) antes de qualquer coisa, desenvolve uma avaliação diagnóstica para compreender previamente como estão seus estudantes, filosoficamente falando:

Como regra geral, após a realização desta avaliação, pode-se observar que a maioria dos alunos consegue retirar informações de um texto. Porém, **quando se trata de trabalhar com estas informações, as dificuldades aparecem. [...] O que nos faz perceber que o problema está, em parte, no grau de complexidade do texto, em parte na leitura superficial que os alunos fazem ou conseguem fazer dos textos e em parte em não saber trabalhar com elementos fundamentais presentes nos textos**, tais como: ideia central, ideias secundárias, hipóteses, argumentos, entre outros. (VALESE, 2013, p. 41, grifos nossos).

O trabalho com os clássicos não é algo simples, deve ser pensado visando seu público-alvo e com foco em todos os empecilhos que podem vir a dificultar esse trabalho. Vejamos o Valese (2013) nos traz:

Acontece que, quando se pensa sobre um método de leitura de textos filosóficos, pelo menos três problemas se apresentam: **primeiramente, o dilema do bom senso – recomenda-se que se aprenda a ler filosoficamente, sem, no entanto, dizer como se faz para ler desta maneira, isto é, sem explicitar quais as regras para se realizar uma leitura filosófica.** [...] **Por segundo, temos os problemas dos limites da linguística.** Qual das correntes seguir? Semiológica, pragmática, lexicológica ou tanto faz? **Por último, as dificuldades de ordem filosófica mesmo.** [...] **Sem falar, não nos esqueçamos, dos problemas relacionados à própria capacidade leitora dos sujeitos discentes** comentados anteriormente. (VALESE, 2013, p. 50, grifos nossos).

Valese (2013) identifica, pelo menos, quatro empecilhos que podem dificultar a aprendizagem com a utilização dos clássicos, sendo eles: (i) a apresentação da leitura filosófica de maneira sutil, sem imposição de regras, até porque não temos um método único e exclusivo para que essa leitura seja feita nessa etapa; (ii) o limite da linguística, pois existem diversas maneiras de se ler um texto, de se interpretar uma palavra, mas para o estudante, na maioria das vezes, isso pode não existir; e (iii) as existências das diversas filosofias, suas frentes e seus métodos e metodologias, algo que um estudante de ensino médio dificilmente identificará.

Mesmo considerando a estrutura atual da sociedade capitalista e a organização do trabalho didático dificultem leituras dos textos clássicos da Filosofia e o aprendizado filosófico através dele, com muito esforço, tanto do professor, quanto dos estudantes, pode-se fazer a resistência. Valese (ano), crê que o ideal seria começar com pequenas metas, dando pequenos passos de maneira clara, promovendo essa metodologia de forma que ela cause interesse, pelo menos parcial, na turma em que ela é utilizada. Porém, acreditamos que esses estudantes, podem e devem começar com leituras pequenas, mas devem também ter contato e desenvolver leituras de longo alcance, para que assim, possam realmente exercitar as interpretações de textos mais complexas, como é o caso dos clássicos.

Outro fator importante observado pelo pesquisador, é a leitura fora da sala de aula. O professor pode identificar os melhores momentos e os textos adequados para tal exercício, mesmo que alguns estudantes não cumpram com a tarefa, observará rendimento naqueles que se dispuseram a realizar a atividade.

Ao ensinar Filosofia, principalmente com a metodologia da leitura de clássicos, sempre haverá aqueles estudantes “excêntricos”, capazes de desenvolver seu senso filosófico com facilidade, mas como muito bem observa o pesquisador, àqueles estudantes que não se sobressaem com relação aos seus colegas, necessitam de uma atenção a mais, um esforço a mais por parte do professor. Muitas vezes, não é por falta de interesse ou disposição que ele não alcança as metas, mas sim, por alguma dificuldade, muitas vezes advinda de um estudo prévio sucateado, como dificuldade na leitura e na interpretação, por exemplo.

Já a **educação filosófica** se apresenta como um desafio, na medida em que, ou se aprende a pensar por si, ou simplesmente não se pensa. Desta forma, a educação filosófica torna-se, ao mesmo tempo, desafio e objetivo do ensino de Filosofia na Educação Básica. E essa, somente será uma educação filosófica se o professor de Filosofia, por meio de uma mediação didática apropriada, não ficar apenas na aprendizagem histórica, mas propiciar o exercitar filosófico, inclusive a partir da aprendizagem histórica. (VALESE, 2013, p. 80, grifos do autor).

Valese (2013) desenvolve uma metodologia de ensino de filosofia para alunos de ensino médio, fazendo a abordagem dos conceitos filosóficos por meio das leituras dos escritos clássicos filosóficos. Sendo assim, sua pesquisa e a proposta investigativa da presente dissertação compartilham de um mesmo objetivo:

Outra premissa deste trabalho é o princípio de que, **para que aconteça a educação filosófica no Ensino Médio, é necessário que ocorra um ensinar e uma aprendizagem filosófica**. E que, para que a mesma ocorra, é fundamental que a leitura dos textos clássicos no Ensino Médio seja filosófica e não meramente informativa/interpretativa. **Por educação filosófica entende-se um processo de ensino/aprendizagem que seja filosófica**, no sentido de que se trabalhe com conceitos que devem ser apropriados pelos sujeitos aprendizes e os usem como instrumentos de compreensão e transformação da própria realidade. (VALESE, 2013, p. 80-81, grifos nossos).

Compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Filosofia no ensino médio não é algo tão simples de ser desenvolvido. É necessária uma abordagem que tenha sentido para os estudantes, que possa suscitar a reflexão sobre a realidade que estamos vivenciando, mesmo com toda complexidade.

Valese (2013) demonstra que a questão “como ensinar a Filosofia” não só tem uma natureza filosófica, como foi abordada por dois grandes filósofos modernos:

Quando se coloca a questão ‘Qual o método apropriado para se ensinar Filosofia?’, **junto com a questão pedagógica está presente uma questão filosófica**, no sentido de que se está buscando participar do **debate inaugurado por Kant e Hegel: ensinar Filosofia ou a filosofar?** Ainda que as respostas dadas por ambos possam parecer

diferentes, **o fim do ensino da Filosofia/filosofar é o mesmo: tornar autônomo o sujeito, no ato de filosofar.** E esse é o problema crucial ao ensino de Filosofia, não só na Educação Básica, mas em todos os níveis, assim como das demais disciplinas: **qual o fim de seu ensino?** (VALESE, 2013, p. 83, grifos nossos).

Sendo assim, podemos afirmar que a tese em análise desenvolve sua metodologia partindo das concepções filosóficas do ensino de Filosofia dos respectivos filósofos, Friedrich Hegel (1770-1831):

[...] Para ele, o ser humano possui uma dupla vertente: a singularidade e a universalidade. A atividade filosófica não é ausência de conhecimento, como se a mesma terminasse quando os mesmos comesçassem, muito menos ‘a presunção [...] das verdades feitas’, que tanto prejudica o estudo da Filosofia. Não se trata de “um saber formal e vazio de conteúdo” (1992, p. 58-59). (HEGEL, 1992, p.58-59 *apud* VALESE, 2013, p. 88).

E Immanuel Kant (1724-1804):

Segundo Kant (1992), ‘Espera-se que o professor desenvolva no seu aluno, em primeiro lugar, o homem de entendimento, depois, o homem de razão, e, finalmente, o homem de instrução’. **Por que educar primeiro o sujeito de entendimento e por último o de instrução? Por que para Kant, somente por meio do uso do entendimento sem a direção de outrem, o indivíduo pode deixar a menoridade** (KANT, 1985). E, a única forma de um indivíduo não ser conduzido por outrem é fazer uso do próprio entendimento. (KANT, 1992 *apud* VALESE, 2013, p. 85).

Afinal, aprende-se filosofia ou aprende-se a filosofar? Questões nos levam a refletir sobre a utilidade dessa disciplina.

A questão do ensino de Filosofia e do uso de clássicos para este ensino, de uma perspectiva histórico-crítica, talvez extrapole o âmbito que Hegel e Kant pretendiam abordar. A sociedade atual, como destacado na presente dissertação, é fruto de uma mudança do sistema feudal para o capitalista e a educação percorreu o mesmo caminho. Os avanços tecnológicos disponíveis hoje são capazes de justificar a necessidade da superação da escola manufatureira, desenvolvida para baratear os custos na época de sua instauração. O que se vê hoje é a necessidade de visualização dos indivíduos da necessária superação desse sistema social defasado em que vivemos. É dessa perspectiva que defendemos a instrumentalização pelo conhecimento dos indivíduos.

Porém, a problemática do ensino de Filosofia não deve ser olhada apenas do horizonte de quem ensina, mas também daqueles que aprendem. Além de ter que saber sobre a importância dos conceitos filosóficos a serem desenvolvidos, os estudantes

também devem ser dotados de certas habilidades que garantirão que o processo de aquisição de conhecimento realmente aconteça:

Sabe-se que o tempo dedicado aos estudos após o período de aulas, ajuda a fixar os conteúdos aprendidos na memória de longo prazo, enquanto que os conteúdos que são vistos no período das aulas são armazenados na memória de curto prazo que, se não forem retomados, logo serão esquecidos. **Assim, estes dois fatores – falta de hábito de estudo e de leitura – formam jovens que, até são capazes de decodificar símbolos e representações gráficas, porém não são capazes de entender e compreender o que leem, ou seja, são analfabetos funcionais.** (VALESE, 2013, p. 83).

Além de que:

[...] só é possível ensinar alguma coisa a alguém, se esse mesmo alguém desejar aprender alguma coisa. O que nos leva a pensar que, o que se pretende ensinar não pode ter um valor **em si**, mas um valor **para si**. [...] Ou seja, o sujeito somente se interessará em aprender aquilo que faz sentido nesse conjunto de relações. (VALESE, 2013, p. 84).

Temos de destacar os obstáculos invisíveis os quais os professores enfrentam todos os dias. A maioria das atitudes negativas dos estudantes, principalmente, o desinteresse, é fruto de uma sequência de hábitos desenvolvidos desde o Ensino Fundamental, como a experiência contínua com o livro didático desde que se pisa pela primeira vez na escola. Hábitos esses, desenvolvidos pelas escolas ou pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem amarrados às consequências que fogem de seus limites de atuação. Vejamos o que nos traz o autor:

**Há que contextualizar essa preguiça e covardia**, uma vez que isso é **resultado de um processo educacional e não uma predisposição natural**. A escola, como consequência das políticas públicas que cobram resultados quantitativos e não qualitativos, tem facilitado por demais a vida escolar de nossos jovens: diminuição da média anual para aprovação, instalação de ouvidorias como instância de recurso para assuntos que são pedagógicos (reprovações, por exemplo), IDEB, Programa Superação, conselhos de classe final que são mais referendativos que deliberativos, entre outros, supervalorização de trabalhos de pesquisa ou de sala de aula do que avaliações mais formais, como por exemplo, prova. **Criou-se uma cultura escolar de que o objetivo do aluno é alcançar a média mínima para passar e não aprender o máximo possível para uma média máxima.** (VALESE, 2013, p. 99, grifos nossos).

Não adiantaria de nada, para conquistar nossos estudantes, nosso discurso docente sobre o valor da Filosofia. A dificuldade deles é atenuada quando o pensamento é focado apenas em ganhar notas altas para serem aprovados. Isso acontece não somente com a disciplina de Filosofia. Sabemos que cada componente curricular tem seu valor, sua “utilidade” nas vidas dos discentes, porém, o sistema nunca foi inclinado para esse foco.

Transversalmente observando a temática, o ponto citado acima acaba por atenuar a necessidade das habilidades filosóficas nos jovens:

Aquele que crê saber tudo ou que tais perguntas não merecem crédito, respondê-las-á de modo evasivo e sem reflexão. O filósofo reagirá de modo contrário: aproveitá-las-á para espalhar as sementes do saber. Tanto as perguntas pueris quanto a atitude filosófica diante delas, contêm dois momentos: o primeiro, o de um “saber que não se sabe, a ausência de preconceitos, o questionamento dos conceitos prontos e acabados”; o segundo, “a sede de saber, de conhecimento”. Por isso, conclui Heller, “não é casual que o destinatário da filosofia seja sempre e prioritariamente a *juventude*” (HELLER, 1983, p. 22, grifo da autora). Esta está sempre carente de Filosofia. Sócrates não foi condenado à morte pelos embates com os mais velhos, mas, principalmente, por, supostamente “corromper a juventude”. [...] De **que tipo de Filosofia, no entanto, a juventude carece? De uma Filosofia radical. De uma Filosofia que possibilite uma crítica total da sociedade, principalmente da naturalização daquilo que é histórico, cultural, social.** (VALESE, 2013, p. 105-106, grifos nossos)

Pretendemos, como o autor, aguçar um senso filosófico nos estudantes a partir de pontos como: a compreensão de sua particular ignorância<sup>4</sup> e o sentimento de superá-la. Para tanto, é relevante reconhecer nossas limitações e a partir delas evoluir socialmente e/ou intelectualmente. A partir desse ponto, a questão a qual nos deparamos é qual a Filosofia das “filosofias” devemos ensinar a esses estudantes? De onde devemos partir? Onde devemos chegar? Vejamos o que orienta Valese (2013):

Já anunciamos anteriormente, que a aprendizagem filosófica deve ocorrer a partir da tradição consolidada da mesma. Não se trata de aprender o conjunto de saberes que compõem os mais de 25 séculos de Filosofia, ou seleção de alguns dos melhores momentos, considerados os “mais importantes”, **mas de, a partir de alguns desses conteúdos “exercitar os talentos da razão”**. Apropriar-se dos conceitos elaborados pelos filósofos para pensar a própria existência.

[...]

No ensino de Filosofia, não está em questão o uso privado, mas o uso público da razão. Assim, **apropriar-se da tradição filosófica por meio de seus textos deve cumprir uma dupla função: aprender/ensinar Filosofia/filosofar e transformar o mundo real.** (VALESE, 2013, p. 109, grifos nossos).

Visto isso, podemos afirmar que defendemos um ensino de Filosofia que evita pensamentos idealistas, devemos alcançar os discentes partindo do mais próximo de suas realidades, ou seja, que sua realidade seja o ponto de partida para o alcance da

---

<sup>4</sup> Desde o nascimento da filosofia ela se comporta dessa maneira. Parte-se de explicações mitológicas e por nós criadas para explicações sistemáticas e refletidas sobre o mundo, sobre si e a relação dos dois.

compreensão da realidade mais ampla, em sua totalidade. Somente dessa forma, a Filosofia deverá alcançá-los.

Partindo de todos os pontos supracitados nessa análise, a tese de doutorado de Valese (2013) propõe como metodologia de ensino de Filosofia, para estudantes do ensino médio, a utilização de clássicos filosóficos em cinco momentos: provocação, aproximação, investigação, sistematização e ressignificação. Antes de apresentar cada momento, vejamos um ponto de atenção ressaltado pela tese:

Porém, há que se observar, uma vez mais, a necessidade de que esta metodologia proposta deve ser também contextualizada à realidade e momento de aprendizagem da turma (ou turmas) com as quais se pretende desenvolvê-la. Esses momentos não podem ser tomados como um encadeamento linear. Da mesma forma, não é possível prever quanto tempo é necessário para cada um deles. Cada turma ou aluno indicará o tempo necessário. De resto, é importante que se ressalve que não deve ser nem aligeirado, nem em demasia. O equilíbrio e a moderação são cuidados que devem ser tomados pelo professor em todos os **cinco momentos**. (VALESE, 2013, p. 123, grifos do autor).

Agora, vejamos o que vem a ser cada momento da metodologia por ele desenvolvida. Seu primeiro momento é chamado de provocação:

Para propiciar este momento inicial, o professor pode lançar mão de alguns **recursos**, tais como: música, filme, poesia, noticiário, perguntas provocativas, pintura, escultura, fotografia, etc. **Tais recursos têm como principal objetivo provocar o “espanto”, a dúvida, a curiosidade inicial para a reflexão filosófica** sobre um determinado problema e não um determinado problema num determinado filósofo. Não se trata de um fim em si mesmo, mas de um meio para pôr em movimento a curiosidade, a admiração, **o espanto por um determinado tema**. (VALESE, 2013, p. 124, grifos nossos).

Ou seja, ele nos convida a aguçar o senso de curiosidade de nossos estudantes, previamente, a leitura dos textos.

O segundo momento é chamado de aproximação:

A análise sobre o caminho percorrido em sala de aula mostra que, uma vez provocados para um determinado tema/problema filosófico, é hora de buscar na tradição filosófica – segundo momento: **aproximação**. [...] Nesse momento, para possibilitar uma participação ativa dos alunos, as tarefas podem ser divididas: **os alunos podem ser orientados a realizarem uma pesquisa sobre a época em que o autor (ou autores) a ser tomado como referência viveu, além de alguns aspectos biográficos do mesmo**. Na medida do possível, o diálogo com a disciplina de História enriquecerá muito esse momento de aproximação. **A segunda parte desta contextualização – a epistemológica do (s) filósofo (s) – deve ser realizada pelo professor como também da obra a ser lida**. Não são atividades que devem demandar muito tempo, sob o risco de se perder o foco. Porém, são fundamentais, no processo de compreensão das referências filosóficas

que serão utilizadas assim também das próprias reflexões que serão feitas. (VALESE, 2013, p. 127-128).

Observamos que após o aguçamento da curiosidade, a chamada de atenção, os estudantes partem para conhecimentos mais próximos do autor e da obra. É válido observar que previamente a esse segundo momento, os professores devem selecionar o filósofo, sua obra e as partes das obras que serão abordadas. Esse é um importante trabalho de reflexão do docente que deve minimamente conhecer a realidade de sua turma.

O terceiro momento foi chamado por ele de investigação:

Esse momento é subdividido e composto das leituras necessárias para a compreensão aprofundada do (s) fragmento(s) ou texto(s) escolhido. Um texto filosófico assim como textos de outras áreas do conhecimento, exige várias leituras para ser compreendido. [...] **A primeira atitude a ser tomada, antes mesmo de se iniciar o estudo dos filósofos e de seus respectivos textos, é providenciar uma cópia dos mesmos para cada um dos alunos.**

Para que o primeiro momento da leitura seja o mais proveitoso possível, deveremos seguir alguns passos necessários e fundamentais. Uma atitude básica é numerar os parágrafos para localizar as informações recolhidas em fichas de anotação o mais rápido possível. **A primeira é uma leitura inicial e exploratória, que busca identificar sobre o que o texto está falando – o tema central do mesmo.** [...] Durante essa primeira leitura, deve-se sublinhar as palavras ou expressões que não se sabe o significado, ou que tenha dúvida. Nessa primeira leitura também, caso apareçam, **destaque autores, eventos, teorias ou obras citadas que contribuem para a compreensão do texto.** Essas pendências deverão ser resolvidas antes de se iniciar a segunda leitura. [...]

**No segundo momento de leitura, releia o texto e identifique o assunto (problema) sobre o qual o texto trata, buscando as ideias centrais do mesmo.** Identifique qual é a tese que o autor defende bem como os argumentos de que lança mão para defendê-la. [...] **Trata-se de compreender o que o autor do texto está “falando”, sem fazer juízo algum sobre suas ideias.** Essas informações devem ser anotadas para posterior consulta. Esse segundo momento pode exigir mais de uma leitura ou o ir e vir diversas vezes pelo texto. **A experiência do aluno com a leitura filosófica ou o grau de dificuldade do texto é que determinarão quantas leituras serão necessárias.** (VALESE, 2013, p. 128-129, grifos nossos)

Percebe-se que esse momento requer um cuidado com o instrumento utilizado, ou seja, cuidado do docente de providenciar que todos os seus estudantes estejam em sala com os fragmentos da obra a ser vista. Aproveitamos para destacar aqui uma resignificação dos *smartphones* em sala de aula. Com o avanço da tecnologia, nosso acesso a textos filosóficos foi facilitado, isso pode ser repassado aos jovens, já que eles nasceram na era da tecnologia. O acompanhamento dos textos em *notebooks* e *smartphones* pode além de facilitar o acesso, aumentar o interesse.

Sigamos ao quarto momento:

O quarto momento – **sistematização** – é o de elaboração de uma síntese interpretativa do que foi lido. O objetivo desse momento é demonstrar, esclarecer e debater o que foi apreendido até aqui. É importante o aluno ater-se ao pensamento do filósofo lido, porém, é recomendável que o faça de maneira crítica, e não meramente de repetição. A partir das anotações que forem realizadas, é hora de formular críticas ao que foi lido. [...] É hora inclusive de o aluno problematizar as ideias levantadas pelo e a partir do texto lido. (VALESE, 2013, p. 130, grifos do autor).

Entendemos o quarto momento como o primeiro passo desse estudante a análise crítica. Este estudante interpretará a filosofia e externalizará esta interpretação. Por isso, é importante que os discentes desenvolvam a escrita de comentários, para que este momento seja desenvolvido plenamente.

O último momento da metodologia desenvolvida por Valese (2013) é o da ressignificação:

Por último, temos o momento de **ressignificação**, no qual o aluno poderá fazer uso dos conceitos apreendidos para refletir, analisar e interpretar algum problema do real vivido. Primeiramente, é preciso que o aluno se aproprie do conceito no seu sentido original. Porém, na educação filosófica, isso não é suficiente. É necessário que ele dê um novo sentido ao conceito, revisando-o, atualizando-o. Utilizando-o como chave para refletir sobre algum problema atual. (...) A apropriação dos conceitos somente será efetivada se o aluno for capaz de utilizá-los, de alguma maneira, para refletir sobre o real vivido. (VALESE, 2013, p.131, grifos do autor).

Assim se dá o segundo passo de nossos estudantes no andar para a criticidade filosófica, ao trazer o conceito apreendido por meio da leitura da obra clássica para a sua realidade. O aluno percebe que a obra daquele filósofo não é um simples texto, mas sim, um arcabouço crítico da realidade vivida que, observada do ângulo certo, pode abrir os caminhos de compreensão do real, a partir das mediações necessárias focadas a esse fim.

Partindo das análises apresentadas, com base na tese de Valese (2013), observamos a realidade da Filosofia dentro da sala de aula e como é importante ter esse olhar para dentro do real campo escolar. Para finalizar, vejamos quais as conclusões alcançadas ao final desta pesquisa

**1) É possível ensinar/aprender Filosofia/filosofar no Ensino Médio, tomando o texto filosófico como tecnologia central.** [...] A análise acerca dos dados colhidos, mostra a evolução da capacidade leitora dos sujeitos discentes. [...] **2) Ainda é preciso superar o imediatismo e, até certo ponto, o pragmatismo a que os jovens estão submetidos.** [...] O exercício da reflexão filosófica é resultado de pelo menos dois fatores: da dedicação e da persistência. [...] também aqui, nossa

experiência mostrou que, aqueles alunos que estudam fora do tempo escolar e se dedicam à leitura regularmente, participaram mais das aulas e produziram textos dissertativos mais extensos e aprofundados. [...]

3) É necessário que o professor pense uma metodologia tanto para o ensino de Filosofia como para o uso do texto filosófico em sala de aula. Uma aula de Filosofia precisa ser um exercício do filosofar. [...] **A leitura por si só do texto filosófico não possibilita a aprendizagem filosófica. É necessário que a leitura seja filosófica, para que a aprendizagem também o seja.** Porém, para que o aluno aprenda Filosofia por meio do estudo do texto filosófico, este **deve ser pensado de forma adequada à etapa da educação que o mesmo se encontra.** Assim, antes da leitura propriamente dita do texto filosófico, é necessário provocar o aluno para o (s) problema (s) que o mesmo trata. (VALESE, 2013, p. 142-143, grifos nossos).

Esse trecho do texto de Valese (2013), levanta mais uma problemática importante a ser exposta. Ao propor a superação do imediatismo, ele diz sobre a necessidade da persistência e da dedicação, tanto dos docentes quanto dos discentes. Acontece que, no formato atual da escola, não há tempo hábil reservado para essa dedicação e persistência. Não discordamos do autor com relação a superação do imediatismo e também cremos que o trabalho de compreensão da filosofia necessita desses fatores, porém, do ponto de vista prático desse apontamento, é difícil vislumbrar uma saída. Esse fato acentua-se quando observamos do ponto da continuidade do estudo da disciplina nos anos finais da educação básica, pois nem sempre os professores são os mesmos, dificilmente a turma é a mesma. Dessa forma, como podem esses educadores, oferecer tempo para dedicação e persistência nos estudos filosóficos dessa etapa de ensino?

Percebemos aqui, que o professor que Valese (2013) idealiza é um profissional que, primeiramente, pode acompanhar seus estudantes ao longo da etapa do ensino médio, que não precisa se preocupar com o número de turmas e de estudantes que ele se responsabilizará, além de ter tempo de sobra para dedicar-se aos seus estudos e permanecer com dedicação exclusiva a uma única escola. O professor de hoje não vive essa realidade, porque a maioria dos docentes tem mais de 10 turmas, com uma média de 30 estudantes, além de se dedicar a mais de uma escola e não tendo tempo o suficiente nem para planejar suas aulas, quanto mais de dedicar-se aos seus estudos.

A tese de doutorado em educação de Valese (2013) demonstra que a utilização dos clássicos filosóficos nas turmas de Ensino Médio pode alcançar bons resultados, por exemplo, o hábito de leitura de seus estudantes pode ocasionar em mais senso histórico, aguçamento do senso de pesquisa, aguçamento da dúvida e da problematização da

realidade. Tudo isso envolvendo um trabalho extremamente paciente e cauteloso, interligado com a realidade experienciada pelos discentes.

Valese (2013) traz contribuições, mas como ressaltado por nós, ele não discute o trabalho concreto que é realizado em sala de aula, nem mesmo que professor e aluno é esse. Ou seja, ele desconsidera a estrutura social e histórica que essa escola, esses estudantes e esses professores estão inseridos. Para se alcançar as raízes da crítica proposta, é sem dúvidas, necessária a compreensão dos sujeitos que a ela se relaciona. O conhecimento veiculado dentro das salas de aula atualmente, em grande parte, é um conhecimento fragmentado e simplificado. Isso porque, na sociedade do capital, não se vê a necessidade de instruir todos com altos custos, essa sociedade tem muito mais a se beneficiar dos conhecimentos simplificados que são veiculados.

Dando continuidade às análises das bibliografias recentes sobre a temática, analisaremos a dissertação de mestrado profissional em educação de Silva (2016), que diferente de Valese (2013) porque ele faz sua pesquisa sobre a experiência docente e não discente.

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2016), à luz da categoria central de análise organizacional do trabalho didático, examina o conhecimento transmitido pelo professor aos estudantes a partir de um manual didático nas aulas de Filosofia. Ele faz um levantamento de produções bibliográficas sobre a temática e das legislações que sustentam a disciplina, obrigatoriamente, nos currículos. Sua pesquisa é finalizada a partir da entrevista a dois professores que trabalhavam na mesma modalidade educacional que ele na época, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, com objetivo de compreender como o processo de ensino e aprendizagem da disciplina ocorre. Consideramos as questões observadas por ele como válidas e capazes de agregar em nossos apontamentos.

A EJA, possui características diferentes do ensino médio regular, como carga horária e a formação da matriz curricular, sendo capaz de enfrentar os mesmos desafios, ou até desafios maiores, no ensino de filosofia para alunos do ensino médio.

Vamos as considerações desenvolvidas por Silva (2016):

**[...] a escola da forma como se organiza atualmente possibilita apenas que os estudantes tenham acesso a um conhecimento fragmentado da realidade.** Ou seja, a organização do trabalho didático da escola não permite a transmissão dos conhecimentos necessários à formação de cidadãos que compreendam a natureza histórica de todas as questões humanas. Nesse sentido, **a educação realizada gravita em torno dos manuais didáticos [...].** (SILVA, 2016, p. 13, grifos nossos)

Acreditamos que a realidade exposta acima é comumente enfrentada pelas escolas. Aquilo que poderia ser um dos instrumentos didáticos, dentre outros, passou a guiar o ensino-aprendizagem dos estudantes.

É válido ressaltar que devido à especificidade do recorte proposto pelo presente texto, a análise à dissertação de Silva (2016) será aprofundada seguindo pelos moldes do recorte mencionado.

Ao final de seu primeiro capítulo, Silva (2016) levanta uma relevante questão sobre as condições da filosofia dentro das salas de aulas:

Para concluir, consideramos que **a filosofia na escola não deve contentar-se apenas com a “contemplação da realidade” que comumente integra o seu conceito**, que por regra geral, aceita e justifica o *status quo*. Portanto, **deve ter um caráter revolucionário**, não se trata de que, em si mesma, a filosofia modifique a realidade; e sim que ajude neste propósito, **tendo o compromisso com a interpretação de uma realidade social guiada pelo capital, que gera cada vez mais, desigualdade**. (SILVA, 2016, p. 50, grifos nossos).

Entendemos que a filosofia pode não ser capaz, sozinha, de transformar a perspectiva de realidade dos estudantes, mas ela é capaz de providenciar instrumentos que facilitem a sua interpretação, visto isso, concordamos com Silva (2016, p. 85) quando ele diz: “[...] acreditamos ser necessário lançar mão de uma perspectiva teórico-metodológica que desvele essas contradições e possibilite sua crítica: a *Ciência da História*”. A presente dissertação pretende partir do mesmo ângulo de análise que o autor.

Ao partir para as entrevistas o autor faz uma ressalva:

No terceiro e último capítulo, adiante, apresentamos os instrumentos de trabalho dos professores de filosofia no *Projeto EJA III* no município de Coxim, que conforme veremos se **baseia, em grande medida, no manual didático**. Diante disso, **fazemos uma crítica a esse instrumento por apresentar os conteúdos de modo simplificado**, e por fim, defendemos que o ensino de filosofia seja realizado a partir dos clássicos.

[...]

O objetivo desse capítulo é **analisar o instrumento de trabalho do professor de filosofia a fim de verificar o conhecimento transmitido pelo mesmo**. Nesse capítulo exporemos os resultados de uma pesquisa sobre como o manual didático *Filosofando: Introdução à Filosofia* aborda o conteúdo “Moral e Ética” [...]. Esse tema foi escolhido por tais termos aparecerem com frequência nos mais diferentes campos: nos noticiários da televisão, na retórica dos governantes, dos empresários e mesmo em estudos que versam sobre a escola. (SILVA, 2016, p. 87-88, grifos nossos).

Nos objetivos de sua pesquisa estão professores e suas respectivas didáticas adotadas em sala de aula para lecionarem Filosofia:

Nomeamos os sujeitos da pesquisa de “Entrevistado I e II” para não permitir a identificação dos mesmos. O “Entrevistado I” possui três anos de experiência na EJA, é formado em História e atua como professor nessa modalidade com as disciplinas de história e filosofia. Por sua vez, o “Entrevistado II” trabalha na EJA há seis anos e possui formação em filosofia e história. (SILVA, 2016, p. 89).

Ao serem questionados sobre o andamento das aulas de filosofia, os entrevistados de Silva (2016) trouxeram perspectivas positivas com relação a disciplina:

Segundo o “Entrevistado I”, **as aulas de filosofia propiciam “momentos de reflexão e mostra a realidade atual”**. O “Entrevistado II” concedeu-nos uma resposta semelhante, em suas palavras: A filosofia prende muito a atenção dos alunos, eles veem que é uma disciplina diferente das outras, é muito interessante, percebem que a aula é diferente. **Trabalho de uma forma crítica os conteúdos, fazendo perguntas para eles, refletindo com eles... alguma coisa os toca que desperta para o conhecimento**”. (ENTREVISTADO, II, 2015). (SILVA, 2016, p. 89, grifos nossos).

Seguindo com a entrevista, Silva (2016) questionou as dificuldades relacionando professores, estudantes e disciplina:

Entretanto, o “Entrevistado I” enfatizou que **os estudantes apresentam dificuldade com os conceitos por serem abstratos**, e considera que “a filosofia é essencial para a formação do senso crítico, pois ela ensina a refletir”. Como professor também de História, citou que os dois componentes curriculares “[...] **devem juntos despertar o senso crítico dos estudantes**” (ENTREVISTADO I, 2015). (SILVA, 2016, p. 90, grifos nossos).

O Entrevistado II da pesquisa de Silva traz uma dificuldade diferente:

[...] nosso segundo entrevistado apontou que **sua dificuldade é o “material didático, os estudantes não têm o livro [manual] para fazer pesquisa, para ler”** (ENTREVISTADO II, 2015). De onde se conclui que o professor considera que as dificuldades apresentadas pelos estudantes no que tange a apropriação do conhecimento poderia ser solucionado simplesmente com a inserção do manual didático. (SILVA, 2016, p. 91, grifos nossos).

Podemos perceber na resposta do Entrevistado II e na observação de Silva (2016), que, muitas vezes, o professor procura a solução para suas dificuldades em recursos que deveriam servir como instrumentos. Quando questionados sobre tecnologias como a internet nos celulares dos estudantes, Silva afirma:

[...] o uso dos celulares no trabalho didático, de acordo com o professor, “não funciona por muito tempo, inicialmente veem isso como uma novidade e funciona bem, mas com o tempo eles passam a mexer no celular para entrar em outros sites e não para desenvolver a leitura ou resolver as atividades propostas”. Assim, **o professor aplica essa metodologia por um tempo determinado e depois volta a usar o quadro ou apostilas impressas**. (SILVA, 2016, p. 96, grifos nossos).

Compreendemos a dificuldade de encontrar recursos úteis e de qualidade, mas acreditamos que o manual didático não soluciona, na contemporaneidade, nem deveria solucionar dificuldades presentes em sala de aula, principalmente, quando se trata de compreensão de conceitos abstratos.

Passando adiante, Silva (2016) questiona sobre a metodologia e os instrumentos utilizados dentro de sala de aula, vejamos:

A pergunta refere-se aos instrumentos de trabalho que são utilizados em sala de aula. O primeiro entrevistado nos respondeu que pelo fato de a EJA não possuir um livro didático, prepara apostilas. Os conteúdos da apostila são **retirados da internet** e organizados para posterior entrega aos alunos ou disponibilizados em livrarias próximas a escola onde os estudantes podem adquiri-los. [...]

O segundo entrevistado utiliza-se de apostilas e textos impressos selecionados a partir da Internet e dos manuais didáticos destinados ao Ensino Médio comum. De acordo com o professor: “isso dá um trabalho ‘infernai’ pois demanda muito tempo” (Entrevistado II, 2015). Algumas vezes o professor permite **prova com consulta para forçar os estudantes a adquirir a apostila**, assim aqueles que não dispuserem desse instrumento não terão onde consultar. O professor pede também para que os estudantes elaborem perguntas e respostas sobre os textos contidos na apostila. Ao perguntarmos o porquê da utilização da apostila, o professor respondeu-nos: “[por] falta do livro didático” (ENTREVISTADO II, 2015). (SILVA, 2016, p. 95-96, grifos nossos).

Fica claro que os professores veem a necessidade de um instrumento de apoio para garantirem a efetividade de suas aulas. Isso se dá pela falta de tempo para estudos e planejamento, por suas formações que, na maioria das vezes, também foi desenvolvida por meio de manuais e conhecimentos fragmentados sem vínculo com a totalidade da sociedade. Os professores que tiveram uma formação diferente desta, são aqueles que acabam se diferenciando por sua didática e metodologia. Entendemos que o manual didático acaba sendo central na didática dos professores de filosofia, causando um conhecimento extremamente passivo e, muitas vezes, não absorvido pelos estudantes.

Depois de esclarecer as dificuldades e a necessidade de um instrumento norteador, Silva (2016) segue seus questionamentos, focando agora na descrição das aulas dos entrevistados:

Ao descrever suas aulas o “Entrevistado I” citou que estas são expositivas e dialogadas e que emprega outros instrumentos além daqueles já citados, como *Datashow* para projeção de filmes e vídeos e um aparelho de som para o trabalho com música. Segundo o professor esses instrumentos facilitam e tornam as aulas **“mais atrativas e possibilitam maior atenção por parte dos estudantes”** (ENTREVISTADO I, 2015). **Ao indagarmos se trabalham com os clássicos de filosofia, nossos entrevistados responderam**

**negativamente.** O “Entrevistado I” afirmou que **para incluir os clássicos em suas aulas necessitaria de mais tempo**, salientando que na biblioteca esses textos não estão disponíveis. O “Entrevistado II” deu-nos resposta semelhante, pois **trabalha apenas com os textos selecionados e organizados por ele a partir da Internet e dos manuais didáticos.** (SILVA, 2016, p. 96, grifos nossos)

Esses questionamentos desenvolvidos junto dos professores de Filosofia da EJA oferecem uma breve noção de como se dá a realidade da docência em Filosofia nos anos finais da Educação Básica. Percebemos um desnorreamento dos professores com relação aos procedimentos metodológicos eficientes para o desenvolvimento das habilidades crítico-filosóficas, além de uma dependência dos livros/manuais didáticos para condução das aulas.

Silva (2016) segue sua análise, mas agora se debruça no manual didático em si:

O presente item expõe os resultados de uma análise sobre como o manual didático *Filosofando: Introdução à Filosofia* aborda o conteúdo “Moral e Ética” a ser estudado na Unidade VII do *Projeto EJA III*. Esse conteúdo, conforme o projeto, apresenta ainda quatro subitens: Conceito de moral e ética; Caráter histórico e social da ética e da moral; Principais concepções éticas; Liberdade. (SILVA, 2016, p. 105, grifos do autor).

E observa a forma a qual ele compreende como correta de abordar tais temáticas:

Conforme afirmado ao longo dessa dissertação, acreditamos que a escola deve ser capaz de transmitir o conhecimento acumulado pelos homens ao longo da história. **Para tanto, há a necessidade de que o conteúdo seja de alguma forma, abordado a partir de sua historicidade.** Por isso, no caso específico, do estudo da “moral e da ética”, **deve-se levar em conta que toda ação moral é sempre uma ação concreta, sendo essa historicamente determinada.** (SILVA, 2016, p. 105, grifos nossos)

Visto essas considerações, acreditamos que a abordagem da temática pelos manuais didáticos, mais especificamente, pelo manual citado pelo autor, é extremamente superficial e não alcança o objetivo.

De fato, nas sete páginas do capítulo 13 são apresentadas apenas três breves citações, **o que confirma a despreocupação das autoras em fundamentar o texto baseando-se na história da filosofia.** Fica patente também que o conteúdo “Moral e Ética” é desenvolvido de forma simplificada. Pois cada um desses conceitos é esclarecido em apenas quatro linhas o que leva a tendência do estudante a “decorar” e não entender que tais conceitos devem ser avaliados e compreendidos de maneira ampla.

[...]

Apesar de haver nos capítulos do manual uma retomada do assunto, fica evidente a forma fragmentada e resumida no tratamento de um tema tão importante. Isto posto, **se o professor desenvolver sua aula tendo**

**como suporte exclusivamente o conteúdo disposto no manual certamente terá dificuldade para fazer com que seus alunos compreendam todos os aspectos imbricados nessa discussão.** Por isso, **a necessidade de que os estudantes tenham acesso aos clássicos para entender o seu tempo.** (SILVA, 2016, p. 107-108, grifos nossos)

O manual didático é carregado de abordagens simplificadas e supérfluas, sendo assim, se o professor utiliza e depende unicamente dele para desenvolver suas aulas, o resultado é uma transmissão de conteúdo incompleta e superficial, acarretando na não captura do conhecimento pelos estudantes e uma estagnação dos seus respectivos sentidos críticos.

Visto isso, Silva (2016) traz um ponto como solução, já abordado aqui:

Como já mencionado, de modo geral, **as escolas estão carentes de boas bibliotecas**, condição mínima para o trabalho com clássicos: a escola foco da análise dessa dissertação não foge a essa realidade. **Isso dificulta enormemente o acesso dos leitores às fontes originais.** Por isso, a necessidade da **utilização pelo professor das novas tecnologias que promovam o acesso do estudante ao texto clássico, como a Internet.** (SILVA, 2016, p. 116, grifos nossos).

Como já tínhamos observado anteriormente, a internet, nos dias atuais, pode ser uma aliada no ensino de Filosofia com os clássicos.

Silva (2016) caminha para sua conclusão afirmando que:

[...] **o tratamento das autoras ao conteúdo de “ética e moral”, ficaram evidentes a forma fragmentada e resumida com que abordam um tópico tão importante.** Isto posto, concluímos que se o professor desenvolver sua aula tendo como suporte exclusivamente o conteúdo disposto no manual certamente terá dificuldade para fazer com que seus alunos compreendam todos os aspectos imbricados nessa discussão. Pelos aspectos apresentados, o manual didático *Filosofando* não atinge minimamente o objetivo de fazer com que os estudantes tenham acesso ao conhecimento. (SILVA, 2016, p. 121, grifos nossos)

Desse modo, concordamos com a perspectiva do autor, pois acreditamos que os conteúdos dados na maioria dos manuais didáticos da Filosofia tratam os assuntos de forma superficial, não alcançando a compreensão dos estudantes, fazendo com que o seu senso crítico não seja minimamente aguçado. Ele finaliza sua dissertação com uma proposta de intervenção relevante a nossa pesquisa:

Diante disso, apresentamos como Proposta de Intervenção, elemento constitutivo desse Mestrado Profissional, **a proposta de um curso para os professores que atuam com o ensino de filosofia na EJA.** Tal curso terá como objetivo desenvolver formas para que os clássicos sejam empregados em sala de aula em substituição aos manuais didáticos. Para tanto, é fundamental que o professor tenha um amplo

domínio do conteúdo. Isto é, consiga desenvolver com seus alunos a análise, a interpretação e o comentário de textos filosóficos clássicos na busca pelo entendimento de determinada realidade histórica direto na fonte. Os clássicos são fundamentais para que se evite dogmatismos, visões pouco fundamentadas sobre o funcionamento da sociedade. (SILVA, 2016, p. 122, grifos nossos)

A proposta apresentada por Silva (2016) pode ser aplicada aos docentes do ensino médio regular, não somente da EJA. Uma adequada formação para os professores de como ensinar seus estudantes a utilizarem os clássicos e como ler os clássicos pode promover um avanço no ensino-aprendizagem da disciplina de Filosofia nas salas de aulas do ensino médio regular.

Ao analisarmos as produções de Vieira (2012), Valese (2013) e Silva (2016), podemos tirar algumas conclusões.

Percebemos, com base nas conclusões de Vieira (2012), que os problemas enfrentados pelos professores de Filosofia na atualidade geralmente são os mesmos, por exemplo, a falta de recursos para que todos os discentes possam ter contato com as obras, sejam elas impressas ou digitais; o tempo cedido ao componente curricular de Filosofia; a formação adequada dos docentes, entre outros. Observe que a tese dele e a presente dissertação tem uma distância de tempo de praticamente 10 anos e os problemas observados lá, são vistos aqui.

No caso de Valese (2013), não é diferente. O professor constata, em sala de aula, que se pode desenvolver uma metodologia de ensino de filosofia a partir da utilização dos clássicos, porém, empecilhos como tempo e dificuldades no domínio da língua aparecem com frequência.

Vieira (2012) e Valese (2013) nos trazem excelentes contribuições, mas nenhum dos dois trata a questão da escola vista de um ponto de vista histórico. Isso faz com que a discussão não seja aprofundada, pois não alcança as raízes da escola contemporânea.

Já, no caso de Silva (2016), sendo o trabalho que mais se aproxima desta dissertação, pois, além partir de pressupostos teórico-metodológicos semelhantes, visualiza a escola atual a partir de suas raízes e do sistema a que está inserida. Silva (2016), faz a crítica ao analisar um instrumento didático, mostrando que os conhecimentos por eles transmitidos são fragmentados e não tem compromisso com a interpretação de nossa realidade, muito menos de nosso sistema que se dá a partir das determinações do capital e de suas contradições.

Essas produções foram de grande valia para a sustentação argumentativa do presente trabalho, pois mostra a realidade das escolas, na perspectiva do estudante e do

professor. Elas também, nos ajudam a constatar o excessivo uso dos manuais didáticos dentro das salas de aula, mais especificamente, no ensino de filosofia, nos dando base teórica para nossa crítica.

## 2. O ENSINO DE FILOSOFIA NAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL<sup>5</sup>

Esse capítulo tem por objetivo fazer um contexto histórico da educação no Brasil com foco no desenvolvimento do ensino da Filosofia, pois ao analisarmos os documentos oficiais percebemos com mais clareza quando e por que ocorreram essas mudanças nos currículos escolares, principalmente com relação à área.

Compreendemos a Filosofia como um conhecimento importante para o desenvolvimento dos jovens estudantes. A partir dela, os alunos conseguem dar um passo para o descobrimento da sociedade e seus problemas e, como compreendem-se como indivíduos inseridos num contexto mais amplo. A Filosofia, abordada de modo a demonstrar a totalidade da sociedade, desenvolve o pensar crítico, facilita na visão crítica do mundo. Apesar de toda sua relevância, a disciplina é incluída ou excluída dos currículos, conforme os planos de governo que estejam vigentes, ou mesmo do desenvolvimento político brasileiro.

Para alcançarmos o objetivo deste trabalho, analisaremos, dentro do contexto do Novo Ensino Médio, os conteúdos filosóficos abordados em instrumentos didáticos. Para tanto, foi necessária, além de um levantamento bibliográfico, uma pesquisa documental. À luz das pesquisas de Dutra e Pino (2010), Batista; Pinafo; Torquato (2017) e Lima; Silva; Silva (2017) faremos a contextualização histórica da educação brasileira, juntamente com a análise dos documentos oficiais responsáveis por organizar os currículos de filosofia ao longo da história brasileira.

A partir da análise dos documentos, tentamos compreender, de forma mais clara e objetiva, como ocorre as inserções da disciplina de Filosofia no interior dos currículos do ensino médio. Consequentemente, buscamos compreender os motivos para que ocorressem essas mudanças com relação à disciplina. Discutimos também quais eram os instrumentos e textos escolares utilizados no trabalho didático desses momentos históricos.

O primeiro documento base responsável por organizar a instrução no Brasil, foi o chamado *Ratio Studiorum*, documento publicado em 1599, ainda durante o período

---

<sup>5</sup> Este capítulo foi publicado como capítulo de livro pela mestranda, sendo este ajustado e complementado na presente dissertação.

SOUZA, Geovana Barros de. Ensino Médio e Filosofia: Uma Análise Histórica pelos Documentos Oficiais. In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de. **Pesquisas em Temas de Ciências da Educação**: Volume 3. Edição 1. Belém-PA: RFB Editora, 2021, Capítulo 20.

colonial (1549-1759)<sup>6</sup>. Esse foi elaborado pelos jesuítas que, por sua vez, tinham como primeira missão no Brasil a catequização e educação dos nativos brasileiros e a abertura de seminários. Por fim, devido ao aumento da demanda acabaram educando também os filhos de administradores, comerciantes e proprietários de terra presentes na colônia.

Ao descrever como poderia ocorrer o ensino a partir deste documento, Batista; Pinafo; Torquato (2017) citam:

[...] se compunham de quatro séries de gramática (assegurar a expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante) e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente). A escola de ler e escrever existia excepcionalmente nos colégios como ocasião para que alguns alunos fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento no curso de humanidades (RIBEIRO, 1978, p. 09 *apud* BATISTA; PINAFO; TORQUATO, 2017, p.103-104).

Ao entender a disciplina de Filosofia como parte da composição do quadro de ensino de “Humanidades”, observamos que há no documento, em um capítulo intitulado “Regras do Professor de Casos de Consciência (de teologia moral)”, a redação que acreditamos ter a finalidade de demonstrar determinada metodologia para se ensinar Filosofia, sendo seu fim último:

*I. Fim.* — Como as artes e as ciências da natureza preparam a Inteligência para a teologia e contribuem para a sua perfeita compreensão e aplicação prática e por si mesmas concorrem para o mesmo fim, o professor, procurando sinceramente em todas as cousas a honra e a glória de Deus, trate-as com a diligência devida, de modo que prepare os seus alunos, sobretudo os nossos para a teologia e acima de tudo os estimule ao conhecimento do Criador (FRANCA, 1952, p. 20. grifos do autor).

Alves (2005), em seu segundo capítulo, percorre, analiticamente, o ensino desenvolvido pelos jesuítas nesse momento histórico e a organização do trabalho didático por eles utilizada. Sobre o *Ratio Studiorum*, ele observa duas etapas, sendo a primeira:

Quando o *Ratio Studiorum* discute sobre o “método de estudar, repetir e disputar”, deixa evidente que o trabalho didático se compõe em duas etapas fundamentais. A primeira delas corresponderia à *prelectio*, que girava em torno da figura e da ação do professor. A preleção, como o próprio termo indica, era entendida como “lição antecipada, uma explicação do que o aluno deverá estudar” (FRANCA, 1952, p. 57). Algumas vezes, antes da preleção, “recitava-se de cor um trecho latino em prosa ou verso” (idem, p. 59). Contudo, quase sempre, as atividades de ensino eram desencadeadas com base na “leitura e resumo do texto”

---

<sup>6</sup> BATISTA, S. A.; PINAFO, M. A. H.; TORQUATO, M. O. F. Reflexões e perspectivas sobre a inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia no currículo escolar. Revista THEMA, v. 14, n. 3, 2017, p. 103.

(idem, p. 57). A leitura do texto podia incidir sobre uma carta, um documento ou um trecho de obra clássica, fosse de Aristóteles, de um padre da Igreja, de Santo Tomás de Aquino ou um extrato “expurgado” de alguma peça da literatura greco-latina. Após a leitura desse texto, o professor passava à leitura de um escrito de sua lavra, preparado previamente para assegurar “ordem” ao trabalho didático. (ALVES, 2005, p. 46-47, grifos do autor)

Na análise de Alves (2005), podemos observar que, por mais que a figura do mestre desenvolva e aplique seu próprio entendimento quanto às obras estudadas, antes de sua abordagem, seus alunos passavam pela leitura das obras originais. Isso faz com que esse aprendiz possa formar suas próprias concepções sobre os escritos antes de entrarem em contato com as concepções de seu mestre, tido como autoridade na questão do conhecimento. As obras clássicas nesse período tinham como intenção a sua formação religiosa, como ditava as regras do ensino jesuítico nessa época, combatendo as chamadas heresias e a ciência moderna.

Alves (2005) fala sobre a segunda parte dessa organização do trabalho didático por ele observada:

Cumprida a *prelectio*, iniciava-se a segunda etapa do trabalho didático, denominada *composição*. Essa era a etapa em que o aluno exercia plenamente a atividade intelectual e a realizava com recursos que extrapolavam a sala de aula. Se a preleção fazia a “análise viva de um modelo”, na composição, usando o modelo – uma carta, um documento ou um extrato “expurgado” de alguma obra de literatura greco-latina – o jovem nele se aprofundava pelo estudo. O modelo deveria ser “contemplado”, “admirado” e “assimilado”, para possibilitar, na sequência, a sua “reprodução”, por meio de uma composição pessoal. O pressuposto era de que, progressivamente, o estudante se libertaria dessa camisa-de-força, representada pelo modelo externo, para construir sua autonomia e manifestar sua identidade em composições originais.” (ALVES, 2005, p. 47, grifos do autor)

Mais uma vez, a partir dos textos originais, clássicos, os alunos eram estimulados a desenvolver concepções pessoais, nessa etapa, por meio da escrita. Porém, a ressalva quanto ao objetivo dessa utilização permanece o mesmo. A visão cristã, ditada pelo Concílio Tridentino, nesse momento, ditava os objetivos educacionais.

Em meados do século XVIII, com a reforma pombalina<sup>7</sup>, os jesuítas foram ~~são~~ expulsos do país e, em 28 de junho de 1759, ocorreu no Brasil a extinção de todas as

---

<sup>7</sup> Reformas instituídas por Marquês de Pombal.

escolas que se regulavam por intermédio dos métodos jesuíticos e proclamou-se um novo regime, o de um Alvará Régio<sup>8</sup>.

Dessa maneira, com o novo regime escolar, a educação brasileira aproxima-se dos conceitos iluministas que estão sendo propagados pelo mundo naquela época. Ou seja, a escola ganha um caráter laico, diferente do regime anterior, dando início às aulas régias<sup>9</sup> no Império (HORN, 2000 *apud* BATISTA; PINAFO; TORQUATO, 2017, p.3).

Ao analisar esse alvará régio, não encontramos, como no documento anterior, metodologias ou regras a serem seguidas para se realizarem aulas de Filosofia, somente roteiro para os “Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica”. Essas disciplinas deveriam conter alguns clássicos da Filosofia. De fato, a disciplina de Filosofia vai aparecer no currículo dos colégios pombalinos. Um deles se destaca por ter incorporado o empirismo ao criar uma filosofia voltada para formar naturalistas: O Seminário de Olinda, criado em 1800 (ALVES, 2005).

Com relação ao trabalho didático desenvolvido nesse período, Alves (2015) traz:

Sistematizando, conclui-se que novidades quanto aos textos escolares se instauraram no Seminário de Olinda. Os “Estatutos” recomendaram, por exemplo, o uso de “algum resumo sucinto, claro e metódico” para o ensino de história universal, iniciativa que correspondeu à incorporação de textos escolares especializados no trabalho didático. Quanto ao ensino de filosofia, à dispensa da farta bibliografia de Aristóteles, usada pelos jesuítas, sucedeu-se a adoção de um “compêndio moderno”, no primeiro ano, para introduzir os estudos de lógica, metafísica e ética. (ALVES, 2015, p. 20)

Alves (2015) segue, identificando os conceitos:

Denotam o surgimento e o emprego de textos especializados no trabalho didático os novos termos que passaram a identificá-los. São diversas as recomendações de *compêndios* e *resumos* nos “Estatutos”. Vale lembrar que *compêndio* deriva do termo latino *compendium* e significa “resumo, síntese”, bem como “livro de texto para escolas”. O termo *compendiar* ajuda a esclarecer seu conteúdo ao descrever o que significa “fazer um compêndio”: “juntar num só volume textos ou documentos com o objetivo de organizar e sintetizar” (ACADEMIA..., 2001, p. 886). Logo, ambos os termos, compêndio e resumo, podem ser tomados como sinônimos. (ALVES, 2015, p. 20-21).

Observamos, conforme a explanação de Alves (2015), que as reformas promovidas por Pombal têm como forte característica a especialização do conhecimento.

---

<sup>8</sup> Espécie de Decreto Real.

<sup>9</sup> Primeira sistematização do ensino público e laico.

Ou seja, diferente da proposta jesuítica, a organização do trabalho didático dava-se por comentadores e resumos de obras clássicas e não propriamente com a suas interpretações na íntegra.

Com a Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como a primeira Lei de ensino elementar, a educação brasileira começa a se espalhar pelas províncias e “tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possível estabelecerem-se” (autor, ano, p. ).

Segundo o artigo 6º desta:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRASIL, 1827)

Seguindo com a pesquisa, analisamos o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, “Reforma o ensino secundário e primário no município da Côrte e o superior em todo o Império” e não se encontra o termo Filosofia no documento. Mas a disciplina de Filosofia vai aparecer nos currículos do Colégio Pedro II, que serviram de modelo para todo o país.

Em 1808, com a intenção de fugir da invasão de Napoleão, Dom João, o então regente de Portugal, refugiou-se no Brasil. A fuga gerou grandes mudanças no cenário brasileiro. Uma das mudanças se deu no regime escolar, com a criação de novas escolas, porém, mesmo assim o estado da Filosofia era de “[...] indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a Filosofia era disponibilizada como curso livre” (HORN, 2000 *apud* BATISTA; PINAFO; TORQUATO, 2017, p.3). Percebemos que a Filosofia segue como secundária nos currículos da educação brasileira.

Passemos agora ao Período Republicano.<sup>10</sup> O Período Republicano brasileiro inicia-se no ano de 1889 com Marechal Deodoro da Fonseca, primeiro presidente. Segundo Dutra e Pino (2010, p. 88), nesse momento, a educação brasileira sofreu

---

<sup>10</sup> Período Republicano é o período brasileiro que se instaura, como forma de governo, a república, ela vai de 1889 até o momento atual.

influências do Positivismo de Comte (1798-1857)<sup>11</sup>: “Os ideais republicanos zelavam pela expansão da rede escolar, considerando a educação como uma importante aliada na reconstrução social e política da nação” Dutra e Pino (2010, p. 88). Visto esses ideais, já poderíamos supor que a atividade filosófica e, conseqüentemente, a disciplina dentro dos currículos da educação brasileira sofreria uma grande baixa no seu nível de importância.

Ao analisarmos o Decreto de nº 1.075, de 22 de novembro de 1890, visualizamos como foi organizado o “Gymnasio Nacional”<sup>12</sup> e como a Filosofia foi descartada dessa organização por forte influência do positivismo. É válido ressaltar que a Filosofia, nessa época, era fortemente controlada pela Igreja Católica, com seu direcionamento a uma concepção tomista. Vejamos como era a distribuição das disciplinas:

Art. 3º O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas: Portuguez, Latim, Grego, Francez, Inglez, Allemão, Mathematica, Astronomia, Physica, Chimica, Historia natural, Biologia, Sociologia e moral, noções de economia, politica e direito patrio, Geographia, Historia universal, Historia do Brazil, Litteratura nacional, Desenho, Gymnastica, evoluções militares e esgrima, Musica (BRASIL, 1890).

Poderíamos supor que nas disciplinas de “Sociologia e Moral” ou até mesmo de “Política”, os conteúdos filosóficos poderiam aparecer, mas seu foco, por sua vez, ocorria nas ciências positivas, e não na construção da formação crítica dos educandos Segundo Dutra e Pino (2010, p. 88) esse currículo “distribuiu as disciplinas conforme a hierarquia das ciências, enfatizada por Comte”<sup>13</sup>.

Em 1915, acontece uma nova reforma na área educacional, a qual chamamos de Reforma Carlos Maximiliano, ou Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915, em que “Reorganiza o Ensino Secundário e Superior na República”; observemos:

Art. 166. As materias que constituem o curso gymnasial indispensavel para a inscripção para exame vestibular são as seguintes: Portuguez, Francez, Latim, Inglez ou Allemão, Arithmetica, Algebra Elementar, Geometria, Geographia e Elementos de Cosmographia, Historia do Brazil, Historia Universal, Physica e Chimica e Historia Natural. Paragrapho unico. Haverá um curso facultativo de Psychologia, Logica

<sup>11</sup> Auguste Comte foi um filósofo francês formulador da doutrina Positivista no século XIX. O Positivismo defende como único conhecimento verdadeiro, o conhecimento científico, ou seja, a verdade só pode ser alcançada se passar pelo crivo da metodologia científica.

<sup>12</sup> Conceito utilizado para nomear o que conhecemos atualmente como parte do ensino fundamental II e o Ensino Médio, denominado à época de nível secundário. O Gymnasio Nacional substituiu o nome dado ao Colégio Pedro II, após a instauração da República.

<sup>13</sup> Matemática como base e a Sociologia como ápice.

e Historia da Philosophia por meio da exposição das doutrinas das principaes escolas philosophicas. (BRASIL, 1915).

Podemos ver, o primeiro passo da Filosofia para a volta aos currículos na modalidade que conhecemos hoje por ensino médio. Ou seja, a Filosofia retorna aos currículos, mas ainda de forma optativa.

Porém, em 1925, outra reforma educacional, “Reforma Rocha Vaz”, ou Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, visava um ensino secundário, diferentemente do objetivo religioso que o ensino jesuítico propunha, este seria mais propenso para a vida em seu sentido prático, reduzindo a disciplina e os conteúdos de Filosofia para um apanhado histórico-filosófico oferecidos no 5º e 6º anos:

Art. 48. O conjuncto de estudos do curso secundario integral compreende as seguintes materias: - portuguez, francez e latim , obrigatorias, inglez, ou alemão, á escolha do alumno, hespanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no paragraho seguinte, instrucção moral e civica, geographia, algebra, geometria e trigonometria, historia universal e do Brasil, physica, chimica e historia natural, philosophia e historia natural, philosophia e historia da philosophia, literatura da lingua brasileira e das linguas latinas, e sociologia. (BRASIL, 1925).

Em 1930, a República brasileira adentra a uma nova fase, um novo período:

No ano de 1930, inicia-se um novo período republicano no Brasil quando – no contexto nacional – vários segmentos sociais (operários, universitários, artistas) estavam à margem da sociedade e começavam a se organizar para uma participação mais ativa na vida econômica, política e social do País. (LIMA; SILVA, F.; SILVA, L. 2017, p. 170).

E nesse período histórico, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, com propósito de reconstruir a educação nacional brasileira. Esse Manifesto considerava tanto a educação técnica, quanto a educação científica que se voltava à pesquisa. Nesse contexto de mudanças, o ensino secundário sofrerá alterações a partir do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, sob o nome de “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, também conhecido como “Reforma de Capanema”. A partir deste momento, o ensino secundário é subdividido:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. (BRASIL, 1942).

A Filosofia nesse cenário, se transforma em disciplina obrigatória nos cursos clássicos e científicos do segundo ciclo. Um interessante fato a se destacar se dá na reinserção da disciplina de Filosofia nessa época, já que se instaurava a ditadura de

Vargas. Ou seja, contraditoriamente, a Filosofia se torna obrigatória nos currículos de uma ditadura. Isso nos leva a refletir sobre as diversas funções que a filosofia pode exercer, a depender das mais variadas ideologias em que ela pode ser empregada:

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; na curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942).

Em 1961, depois de 13 anos tramitado como projeto de lei, é aprovada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Segundo Lima; Silva e Silva (2017, p. 171), essa lei é inspirada em “princípios liberais do período de democratização que vivia a sociedade da época.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, trazia, com relação às disciplinas daquilo que hoje conhecemos como ensino médio, a seguinte redação:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. [...]

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias (BRASIL, 1961).

Como podemos supor, as disciplinas obrigatórias se findam em Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, a Filosofia, mesmo sendo, um dia, considerada como necessária para formação dos estudantes, volta ao seu papel de disciplina secundária, optativa.

Em 1964, ocorre no Brasil um Golpe Cívico-Militar, justificado pelo medo da “ameaça comunista” que rondava o mundo. Este golpe fez com que os militares assumissem o poder da República, indicando meios para o seu desenvolvimento. Assim, a educação brasileira neste período, cai nas mãos da administração militar.

Em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692, que por sua vez, “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, de acordo, é claro, com as diretrizes que regiam a ditadura. A educação aqui, tal como a sociedade brasileira, passa a ter um caráter mais duro e conservador. Uma das mudanças que esta Lei traz é:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

A inclusão da disciplina obrigatória de Educação Moral e Cívica demonstra qual a intenção da educação comandada pelos militares. Ao analisar o Decreto<sup>14</sup> que institui a obrigatoriedade dessa disciplina, acreditamos que o interesse geral não seria o desenvolvimento do pensamento crítico, mas sim, o desenvolvimento da ideologia militar na consciência do povo. Dessa forma, percebemos que a Filosofia, desse período, não ganhou espaço mínimo.

Ao adentrarmos a década de 1980, observamos o enfraquecimento desta ideologia militar dominante e o processo de pressão para a reabertura política da nação, segundo Dutra e Pino (2010, p. 90):

A sociedade civil, os movimentos estudantis e sindicais começavam a se revoltar contra o regime [...]. Ainda neste mesmo ano, começavam a se intensificar as lutas pelo retorno da Filosofia aos quadros curriculares. Até que no Parecer nº 342/82 o Conselho Federal de Educação permitiu o retorno da Filosofia como disciplina optativa para as Escolas.

Com a quebra da ideologia militar dominante, a Filosofia começou a ser reconhecida novamente pelo seu caráter emancipatório. Ao chegar nesse ponto histórico, é praticamente impossível negar a gigantesca influência de ideologias sociais e econômicas na educação do país. A ideologia predominante de respectiva época, é englobada aos currículos escolares, seja ela neoliberal ou conservadora militar.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira e começou o processo de redemocratização do Brasil. A partir da redação da nova constituição, foi desenvolvida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no dia 20 de dezembro de 1996.

Em 1997, quase um ano depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o então deputado federal Padre Roque, propõe o Projeto de Lei nº 3178, o qual definiria as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias dentro dos currículos

---

<sup>14</sup> Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

escolares de nível médio. O projeto foi vetado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (DUTRA e PINO, 2010).

Em 2006, com o Parecer CNE/CEB nº 38/06, a Filosofia volta a ser inserida dentro dos currículos:

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação: § 3º - No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia. (BRASIL, 2006)

Este Parecer estimula a aprovação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que leva a mudança da redação da LDB nº 9394/96:

Art. 1º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...] IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (BRASIL, 1996)

A mudança na Lei de nº 9394, traz consigo a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia:

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996).

É de grande alívio que, após lidarmos com crises como o fechamento da política no país por mais de 20 anos sob o domínio da ideologia conservadora militar, possamos ver vestígios do ensino de filosofia de volta aos currículos do país.

Depois de compreendermos como a Filosofia foi incluída e excluída dos currículos do ensino médio ao longo da existência da educação brasileira, faremos agora, uma análise nos documentos que tem por objetivo a organização dos currículos do ensino médio depois da aprovação da Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei traz consigo as finalidades do ensino médio, vejamos:

- a) “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (inciso I);
- b) “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo” (inciso II);
- c) “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (inciso III);
- d) “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (inciso IV). (BRASIL, 1996).

Como já observado anteriormente, a LDB apresenta que o ensino de Filosofia é necessário para o exercício da cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais observam:

A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena! (BRASIL, 2002).

Ou seja, podemos observar que a ênfase da Filosofia, dentro dos currículos do ensino médio do país, é da formação da cidadania, observemos melhor:

É isso, aliás, que dá sentido à retomada e à atualização da tradição filosófica ocidental, corporificada nos princípios estéticos, políticos e éticos, relidos nos gregos antigos, no humanismo renascentista e nos filósofos iluministas e ressignificados para as sociedades tecnológicas do presente. Os desafios postos por estas apontam mais do que nunca o papel a ser desempenhado pelos conhecimentos das Ciências Humanas e da Filosofia na desalienação do homem. (BRASIL, 2002).

Ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais respondem a LDB/96, compreendemos que o documento segue aquilo que foi proposto pela Lei de Diretrizes e Bases vigente e no que corresponde à disciplina de Filosofia, adota uma habilidade interdisciplinar, ou seja, abordada junto a outras disciplinas, a formação da cidadania nos jovens estudantes. Ou seja, a disciplina, serve apenas como complemento intelectual.

Passaremos agora para o documento que estruturou o ensino médio, no estado de Mato Grosso do Sul, do ano de 2012 até 2021.

O Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, teve sua incorporação no ano de 2012, sendo substituído pelo novo currículo de referência em toda a rede estadual no ano de 2022. Os comentários sobre esse novo referencial serão desenvolvidos respeitando a linha do tempo proposta por esse texto.

A Filosofia está presente nos currículos do ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul, desde 2000, sendo um dos conteúdos da disciplina de Ciências Sociais, e a partir de 2009, como disciplina independente e obrigatória em todos os anos.

O Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio, também é um documento que responde as diretrizes estabelecidas pela LDB/96 e diz sobre o ensino médio:

[...] o currículo do ensino médio ao estar voltado para o estudante jovem precisa promover estratégias pedagógicas que relacionem os conhecimentos científicos com o conhecimento escolar e suas práticas

socialmente construídas. Os pressupostos que orientam a organização curricular do ensino médio estão relacionados com as dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essas dimensões constituem a base para a formação integral do estudante e sua preparação para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e a continuidade de estudos. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 21-22).

Tendo isto em vista, o papel que a disciplina de Filosofia tem dentro deste:

O Referencial de Filosofia está estruturado por temas, tais como Política, Ética, Linguagem, Teoria do Conhecimento, Lógica, Estética e Filosofia da Ciência, que deverão ser trabalhados de maneira histórica, conceitual e seguindo as principais linhas de pensamento filosófico. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 212).

Ou seja, tal como os Parâmetros Curriculares (2002), esse referencial também segue o que foi estabelecido pela Lei nº 11.684 que altera a LDB/96. Sendo assim, também compreende que o papel da Filosofia se encontra na utilização com as outras disciplinas para formação da cidadania nesses jovens.

Em 2016, a Medida Provisória nº 746/2016,<sup>15</sup> altera os currículos do ensino médio nacional, flexibilizando as disciplinas<sup>16</sup> e excluindo a Filosofia como disciplina autônoma mais uma vez (DUTRA E PINO, 2010).

Tal Medida Provisória, se converte na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, ou do Novo Ensino Médio. No texto a disciplina de Filosofia aparece da seguinte maneira:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: [...]

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017).

A Reforma do Ensino Médio estabelece uma mudança estrutural dentro dos três anos da etapa. Vejamos agora quais foram as principais alterações causadas pela aprovação dessa reforma.

Uma das suas principais mudança se dá na alteração da carga mínima:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 24. ....

**I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o**

<sup>15</sup> Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências

<sup>16</sup> As disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa são exigidas no decorrer de todos os anos da etapa.

**ensino fundamental e para o ensino médio**, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....  
 § 1º A **carga horária mínima anual** de que trata o inciso I do caput **deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.** (BRASIL, 2017, grifos nossos)

Ou seja, a alteração da carga horária mínima anual de 1000 horas anuais deve ser implementada até o ano de 2022 em todo o território brasileiro, sendo esta carga horária, progressivamente aumentada para 1.400, porém sem prazo definido pela Lei.

Outra grande alteração é com relação a estruturação dos currículos, estes, por sua vez, devem ser desenvolvidos pelos sistemas de ensino de cada estado:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

"Art. 35-A. A **Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio**, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, **nas seguintes áreas do 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 **O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio**, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º **Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A **carga horária** destinada ao cumprimento da **Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio**, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, grifos nossos)

Para melhor compreendermos essa parte, vejamos um próximo momento da Lei:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 36. **O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, grifos nossos)  
(BRASIL, ano)

Visto isso, podemos compreender que o currículo do novo ensino médio deverá ser desenvolvido pelos estados, sendo compostos por um ensino comum, desenvolvido em conformidade com as normativas da BNCC (BRASIL, 2018), pelas quatro áreas citadas, além da agregação dos conhecimentos específicos necessárias para compreensão do contexto e culturas locais, e de um segundo momento de ensino, chamado de Itinerários Formativos, também desenvolvido por áreas de conhecimento. Por sua vez, os Itinerários Formativos são definidos pelo Ministério da Educação – MEC, da seguinte maneira:

Os itinerários formativos são o **conjunto** de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os **estudantes poderão escolher no ensino médio**. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (MEC, 2022)

Portanto, os itinerários formativos são, dentro do currículo, desenvolvidos a partir da escolha dos estudantes por afinidade.

Em 2017, foi homologada pelo Ministério de Educação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento capaz de padronizar, criar uma base comum, de conteúdos mínimos e habilidades a serem desenvolvidas em todos os níveis da Educação Básica brasileira. Este documento é previsto desde a Constituição Brasileira de 1988, porém sua primeira versão foi disponibilizada somente em 2015, tendo mais duas versões a seguir.

Esse documento, apresenta as 10 competências gerais da educação básica. Isto é, ele define quais as competências que os estudantes devem possuir ao finalizar o ensino médio, conseqüentemente, o que conhecemos como educação básica. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.10)

Em 2018, foi homologada pelo Ministério de Educação a BNCC, etapa ensino médio, completando as modalidades de ensino que faltavam para contemplar toda a Educação Básica.

A BNCC, Etapa Ensino Médio (BRASIL, 2018), foi desenvolvida a partir de quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O componente curricular Filosofia pertence a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHS acompanhada de Geografia, História e Sociologia.

Dentro dessa área, o componente curricular Filosofia é desenvolvido conjuntamente com os outros componentes curriculares a partir de Eixos Estruturantes

a fim de alcançar o desenvolvimento de habilidades e essas conjuntamente desenvolvem as competências.

O conceito de competência é dado pela própria BNCC (BRASIL, 2018):

Na BNCC, competência é definida como a **mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos)

E habilidade: “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (BNCC, 2018, p. 29).

Teoricamente falando, a mobilização de competências e habilidades é conhecida como “pedagogia das competências”. Sobre ela, Saviani (2010) define:

A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 com base na matriz behaviorista. Nessa acepção, as competências identificavam-se com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores (BLOOM, 1972a, 1972b). Atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir competências correspondentes. [...] Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais. (SAVIANI, 2010, p. 33)

Saviani crê que a pedagogia das competências foi originada de novas leituras de Piaget e do construtivismo que, por sua vez, deram origem ao que entendemos como Neoconstrutivismo<sup>17</sup>. Ao ser pesquisada a palavra Filosofia no documento na parte de CHS, encontramos apenas duas vezes a referência. Aparece a primeira vez, ao explicar a composição da área:

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por **Filosofia**, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, **sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio**, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos. (BRASIL, 2018, p. 547, grifos nossos)

---

<sup>17</sup> (SAVIANI, 2010, p. 31)

A outra, ao falar de um dos Eixos Temáticos que aprofundam os conceitos já trabalhados no ensino fundamental anos iniciais e anos finais. Vejamos:

Definir o que seria o tempo é um desafio sobre o qual se debruçaram e se debruçam grandes pensadores de diversas áreas do conhecimento. O tempo é matéria de reflexão na **Filosofia**, na Física, na Matemática, na Biologia, na História, na Sociologia e em outras áreas do saber (BRASIL, 2018, p. 551, grifos nossos)

Quando citamos o conceito Eixo Temático, estamos falando sobre:

Considerando esses desafios e finalidades no tocante às aprendizagens a ser garantidas aos jovens, a **BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes**: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. (BRASIL, 2018, p. 549, grifos nossos)

Como a Base é organizada por área, não foram encontradas nenhuma indicação, referência, habilidade ou sugestão didática que trate específica e exclusivamente da Filosofia. Porém, existem trechos que nos trazem a ideia de conceitos filosóficos:

De posse desses instrumentos, os jovens **constroem hipóteses e elaboram argumentos com base na seleção e na sistematização de dados**, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é o primeiro passo para o diálogo, que pressupõe sempre o direito ao contraditório. **É por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica** tanto em relação à produção científica quanto às informações que circulam nas mídias, **colocando em prática a dúvida sistemática, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana**. (BRASIL, 2018, p. 548)

A proposta de sistematização de ideias, organização de argumentos sólidos a partir da sistematização, o desenvolver de uma percepção crítica e o uso da dúvida sistemática são exemplos de ideias desenvolvidas por grandes filósofos da história da Filosofia, como por exemplo René Descartes (1596-1650) que utiliza da dúvida hiperbólica para construção de seu método sistemático objetivando o alcance de uma verdade clara e distinta.

**Aprender a indagar**, ponto de partida para uma reflexão crítica, é uma das contribuições essenciais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação dos estudantes do Ensino Médio. **A pergunta bem elaborada e a dúvida sistemática contribuem igualmente para a construção e apreciação de juízos sobre a conduta humana**, passível de diferentes qualificações. **Elas também colaboram para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos diante de suas tomadas de decisão na vida cotidiana**, na sociedade em que vivem e no mundo no qual estão inseridos. (BRASIL, 2018, p. 549, grifos nossos)

Outra aproximação com a Filosofia percebida por nós é a importância do uso das indagações, muito próximas do pensamento socrático que fazia seus interlocutores interrogarem a si próprios e encontrar as verdades em si mesmo. Além do conceito de autonomia, muito próximo do filósofo contemporâneo Theodor Adorno (1903-1969), que junto da Escola de Frankfurt, debruçou seus estudos a uma Filosofia que seja capaz de desenvolver um sujeito emancipado e socialmente ativo.

Esse documento possibilita a autonomia dos estados brasileiros de desenvolverem seus currículos, baseando-se nele. A implementação dos currículos de referências dos estados partindo da BNCC começa a ser executada até, no máximo, no ano de 2022.

No que corresponde ao novo referencial curricular do ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul, podemos dizer que ele foi desenvolvido seguindo aquilo que é pedido pela BNCC. Ou seja, este currículo foi desenvolvido a partir das habilidades e competências das áreas de conhecimento.

Essas competências e habilidades dadas pela BNCC, não apresentam ordem ou seriação. Mato Grosso do Sul, por sua vez partindo da taxonomia de Bloom, desenvolveu uma seriação para essas competências e habilidades dentro dos três anos do ensino médio. Isto é, cada ano da etapa, no MS, tem suas competências e habilidades a serem mobilizadas por áreas de conhecimento.

Após a análise dos documentos oficiais, fazendo um percurso pelo contexto-histórico brasileiro, observamos que a Filosofia nunca ocupou um espaço de protagonismo nos currículos do ensino médio, não da forma com que o presente trabalho defende. Podemos observar também, que com o passar das décadas e das mudanças na forma de governo do país, ela assumia diferentes posturas no currículo.

Quando os jesuítas implementaram o *Ratio Studiorum*, eles o trouxeram de modo completo, apresentando a Filosofia no pensamento tomista. Depois da reforma de Pombal em diante, a disciplina permanece nos seminários, mas no Seminário de Olinda é criada uma “filosofia natural”, forma de designar os estudos naturalistas com base no empirismo. Quando alcançamos o período da redemocratização do país, ao final da Ditadura Militar, ela volta, de certa forma, aos currículos, porém com as designações que a então ditadura a propõe.

É necessário que seja explicitado aqui nossa crença no papel da Filosofia dentro do desenvolvimento educacional de modo que estimule a descoberta do eu, da realidade, dos problemas, para que assim possa ser possível o alcance de mudanças e superação de problemas. Toda a Filosofia vista e dada no que consideramos o início da educação

brasileira, é totalmente pensada aos estudos teológicos, ou seja, religiosos que prosseguirão aos filosóficos, e pode ser compreendida a partir do seu momento histórico-social.

Há, visivelmente, uma grande desvalorização da disciplina, ainda hoje, em tempos modernos, em tempos mudados. Quando ela não é desvalorizada nos documentos oficiais e currículos, ela é desvalorizada em seu poder dentro da escola. Mesmo ela estando ali, contida em documentos, não percebemos a necessidade de desenvolvermos o espírito crítico-filosófico nos educandos.

A realidade atual, dentro das salas de aulas de nível médio quase não foi alterada das realidades anteriores. Além de não ter o interesse dos alunos, há problemas com a capacitação dos professores de Filosofia, empecilhos e dúvidas de como ensinar essa disciplina tão delicada no desenvolver da mente pensante.

Uma importante legislação que foi alterada com a homologação da Base Nacional Comum Curricular etapa Ensino Médio, foi o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Conheceremos mais dele.

A origem histórica desse Programa se dá com outra denominação, mas, de certa forma, com a mesma intenção. No ano de 1937, o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro, com as seguintes atribuições:

Art. 2º Competirá ao Instituto Nacional do Livro; *a)* organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; *b)* editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; *c)* promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros; *d)* incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. (BRASIL, 1937, grifos do autor).

Em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, institui-se a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

É apenas no ano de 1985, após a edição do Decreto nº 91.542, que se dá o PNLD como conhecemos hoje:

Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa "Educação para Todos"; Considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático; Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação. (BRASIL, 1985).

Trazendo como novidades, as seguintes atribuições:

Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 1985).

No ano de 1994, começam a ser definidos os critérios de avaliação dos livros didáticos a partir da publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC, Fundação de Assistência ao Estudantes – FAE e UNESCO.

Em fevereiro de 1997, houve a extinção da FAE, transferindo assim, a responsabilidade de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O programa é ampliado e passa a adquirir livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para estudantes da 1ª a 8ª série do ensino fundamental público do país.

Em 2000, o PNLD começa a distribuição de dicionários da língua portuguesa para estudantes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Acreditamos que o dicionário é um excelente instrumento na vida dos nossos estudantes, auxiliando-os em sua linguagem, conseqüentemente, em suas vidas e senso crítico. Visto isso, foi não só um avanço na política, mas um ganho para educação e nossos estudantes.

Em outubro de 2003, através da Resolução CD/FNDE nº 38, é instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM. Como o presente trabalho está focado no ensino de filosofia, que é abordado, de forma considerada, no ensino médio, focaremos, a partir desse momento, no PNLEM.

O PNLEM teve seu primeiro ano de execução em 2004, sendo adquiridos livros de matemática e língua portuguesa para estudantes do 1º ano das regiões Norte e Nordeste.

No ano de 2006, essa distribuição ainda acontecia, porém, parcialmente, considerando que somente língua portuguesa e matemática eram contemplados, mas de forma integral no país, ou seja, todas as regiões do Brasil receberam os livros. Uma novidade do ano em questão, foi a aquisição e distribuição de livros do componente de biologia.

Esse programa tem ciclo trienais alternados. Isso quer dizer que, de 3 em 3 anos as escolas fazem as escolhas de seus livros e no decorrer deste tempo as escolas solicitam

apenas a reposição. Ao findar o prazo, os estudantes entregam os livros às escolas e/ou em alguns casos, ficam com eles para estudo.

No ano de 2007, houve distribuição integral dos livros de biologia e reposição dos livros de matemática e língua portuguesa. Também, em 2007, com objetivo da universalização do material, o atendimento amplia-se com a aquisição de livros de história e de química.

Em 2010, foi publicada a Resolução CD/FNDE nº 60, considerada um grande passo para o programa. A referida resolução, adiciona o componente língua estrangeira, distribuindo livros de inglês e espanhol, além de livros de filosofia e sociologia. Estes, porém, eram livros em volume único, ou seja, para os três anos do ensino médio, e de maneira consumível, não podendo ser reutilizado.

O ano de 2012 traz consigo várias mudanças e novidades. O PNLD 2012 distribui integralmente os livros didáticos aos estudantes do ensino médio e faz a reposição/complementação com relação ao ano de 2011. Também nesse ano, foi publicado o edital responsável pela formação de parcerias e acordos de cooperação para disponibilização de material digital público e nacional, para estudantes e professores. Esse edital é referente a distribuição dos livros do Programa do ano de 2014.

No PNLD do ano de 2015, foram distribuídos, além das obras que já estavam no Programa, também a obra do componente de Arte. A avaliação destas obras ocorreu no ano de 2013, concluída no ano de 2014, sendo as etapas subsequentes, de responsabilidade das unidades escolares, com apoio de um Guia desenvolvido pelo FNDE, conjuntamente com o MEC, apresentando os critérios utilizados para a avaliação e as resenhas de cada obra aprovada.

No ano de 2018, seguindo os mesmos procedimentos anteriores, o PNLD traz uma novidade para essa edição. Os professores, utilizando uma chave de acesso fornecida aos gestores escolares, conseguem visualizar os conteúdos das obras aprovadas, em sua versão digital, para melhor direcionar suas escolhas. A etapa de responsabilidade da escola ocorreu a partir da visualização das obras, avaliando a compatibilidade dos conteúdos e textos com o currículo escolar. Os profissionais da escola selecionam duas obras, sendo elas, de editoras diferentes. Caso não seja possível a aquisição dos livros da primeira opção, o FNDE comprará as obras da segunda opção.

Ainda no ano de 2018, ocorreu a aprovação e homologação da Base Nacional Comum Curricular, etapa Ensino Médio – BNCC-EM, documento citado anteriormente nesta

redação. Essa homologação acarreta diversas mudanças no âmbito da educação nacional, não sendo diferente, com o Plano Nacional do Livro Didático.

O PNLD 2021, comumente chamado pela comunidade escolar de Novo PNLD, apresenta mudanças que fazem com que o programa alinhe-se aos critérios pedagógicos da BNCC-EM.

As obras do PNLD 2021 são divididas em cinco objetos:

**Objeto 1** – Obras Didáticas de Projetos Integradores (Projetos Integradores de Linguagens e suas Tecnologias; Projetos Integradores de Matemática e suas Tecnologias; Projetos Integradores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Projetos Integradores de Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio;

**Objeto 2** – Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e Obras Didáticas Específicas (Língua Portuguesa; Língua Inglesa e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática) destinadas aos estudantes e professores do ensino médio;

**Objeto 3** – Obras de Formação Continuada (Equipe Gestora – diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, chefes de secretaria etc.; Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Música, Teatro, Dança, Artes Visuais – Linguagens e suas Tecnologias; Matemática – Matemática e suas Tecnologias, com enfoque em pensamento computacional; Biologia, Física e Química – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Filosofia, Geografia, História e Sociologia – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio.

**Objeto 4** – Recursos Digitais (videoaulas – Linguagens e suas Tecnologias, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), Protagonismo Juvenil, Mídia educação, Mediação de Conflitos; proposta de instrumentos pedagógicos – Planos de Desenvolvimento Bimestral/Trimestral/Semestral/Anual, Sequências Didáticas, Relatórios e Indicadores do Acompanhamento da Aprendizagem; itens de avaliação resolvidos e comentados – Linguagens e suas Tecnologias, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), Protagonismo Juvenil, Mídia educação, Mediação de Conflitos);

**Objeto 5** – Obras Literárias (Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa), sendo especificadas como temáticas: Projetos de Vida; Inquietações da Juventude; Os jovens no Mundo do Trabalho; A Vulnerabilidade dos Jovens; Cultura Digital no Cotidiano dos Jovens; Bullying e Respeito à Diferença; Protagonismo Juvenil; Cidadania; Diálogos com a Sociologia e com a Antropologia e Ficção; Mistério e Fantasia. E como gêneros: Poema; Carta; Conto, Crônica e Novela; Teatro; Romance; Diário, Biografia, Autobiografia, Relatos, Memórias; História em Quadrinho; Romance Gráfico; Livro de Imagens.

O processo de escolha desses objetos é semelhante ao processo de escolha dos livros nos anos anteriores do Programa. Cada objeto tem um processo específico para escolha. Por exemplo, o objeto 1 passa por um processo de avaliação dos livros enviados pelas editoras, realizado pelo MEC e FNDE, depois, aqueles que se enquadram ao edital, são disponibilizados para avaliação das escolas e gestores, em seguida, é feita a distribuição. Ao findar o processo do objeto 1, é iniciado o do objeto 2 e assim sucessivamente.

O objeto que é foco de nossos estudos é o objeto 2, que corresponde às Obras Didáticas por Área de Conhecimento e Obras Específicas. Os objetos 1, 3 e 4 também inserem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o componente curricular Filosofia, porém, visto o objetivo da presente dissertação, focaremos nossas análises apenas no objeto 2.

O PNLD, atualmente, segue um processo para que os livros didáticos cheguem à escola. Primeiramente, o MEC, em articulação com FNDE, desenvolve um edital com os critérios específicos tanto estruturais quanto pedagógicos de cada objeto. Um dos critérios estruturais exigidos é a quantidade de volumes por área. No caso da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, são exigidos 6 volumes.

Depois de aprovadas as obras, desenvolve-se um cronograma a ser seguido para que a escola, com a participação de seus gestores e professores, faça a escolha dos livros didáticos. Observando que, nessa edição do PNLD, ele apresenta 5 objetos, cada um deles terá um cronograma a ser executado separadamente.

No próximo capítulo da presente dissertação, será analisada uma obra, dentro de uma coleção, de determinada editora na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, focando em conteúdos e temáticas do componente curricular de Filosofia.

### **3. MANUAL MODERNA PLUS – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: PODER E POLÍTICA**

Como subsídio a nossa crítica, analisaremos um instrumento didático adequado às novas normas do PNLD e das novas normativas que ditam as regras do NEM.

Uma característica dos novos livros didáticos que chama atenção é a separação por área. Respeitando a alteração trazida pela BNCC, etapa Ensino Médio, a construção das grades dos currículos deve ser feita por áreas de conhecimento, agrupando os antigos componentes curriculares. A Filosofia, agrupou-se com Geografia, História e Sociologia, compondo assim a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O livro foi escolhido entre as principais editoras aprovadas via edital do MEC. A editora escolhida foi a Editora Moderna, que por sua vez, desenvolveu quatro coleções, intituladas: Moderna Plus, Conexões, Diálogo e Identidade em Ação. As principais diferenças das coleções são as propostas pedagógicas, a organização dos tópicos dentro da obra, cores e autores. Cada coleção da editora, é composta por seis livros, considerados como “volumes independentes, não sequenciais e autocontidos em relação à progressão das abordagens dos conteúdos e sua articulação com as competências e habilidades” (MODERNA, 2020, p. 39). A coleção por nós escolhida foi a Moderna Plus. A escolha foi pautada em uma pesquisa feita no sistema de distribuição de livros do FNDE, em que constatamos que esse manual apresenta o maior quantitativo de estudantes que dele usufruem, sendo o recorte da pesquisa desenvolvido a partir de escolas estaduais do município de Campo Grande/MS.

A coleção é composta por seis volumes, ou seja, seis livros didáticos diferentes e é descrita pela editora da seguinte maneira:

Esta coleção da Editora Moderna, contemplada pelo PNLD 2021, contextualiza os conteúdos de cada componente curricular para aproximar o estudo da atualidade e tornar a aprendizagem significativa por meio de uma abordagem coletiva e colaborativa. ‘Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas’ garante aos jovens do Ensino Médio oportunidades para o desenvolvimento da autonomia, confiança e responsabilidade. (MODERNA, 2020, p. ?)

Talvez a citação acima não nos traga muitas explicações quanto ao desenvolvimento do livro, mas a análise com certeza nos trará.

A proposta pedagógica também é apresentada em uma seção exclusiva do livro no site da Editora Moderna:

- A obra da Editora Moderna, contemplada pelo PNLD 2021, preserva as especificidades de cada componente curricular, facilitando o trabalho dos professores.
- Possibilita a apropriação dos diversos métodos de pesquisa.
- Propõe atividades em diversos formatos para fixar o conteúdo estudado.
- Trabalha o pensamento computacional sem a obrigatoriedade do uso de dispositivos eletrônicos ou do acesso à internet.
- Exercita a interpretação e o pensamento crítico do jovem do Ensino Médio.
- ‘Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas’ garante uma formação ampla dos estudantes e valoriza a formação profissional docente. (MODERNA, 2020).

Além dessas informações, também conta com um vídeo de apresentação e explicativo, imagens com páginas do livro explicando suas funcionalidades e o recurso para folhear os livros digitalmente.

Decidimos escolher e analisar apenas uma obra da coleção. Foi escolhido o volume 4<sup>18</sup> intitulado **Poder e Política**, por crermos que essa temática apresenta maior afinidade com a disciplina de Filosofia.

### 3.1 O volume Poder e Política

Ao partimos para o volume físico e para nossa análise, primeiro item que se mostra a ser analisado são os nomes dos 23 escritores e colaboradores da escrita. Em sua primeira página, a obra relata quais as áreas de formação dos 23 escritores. Visto isso, é relevante analisarmos essas formações dos profissionais que elaboraram a coleção e as compararmos quanto a participação igualitária, de estudiosos dos componentes da área: da Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Esse volume possui 80 páginas de suplemento para os professores, além de 160 páginas do manual do estudante.

Visto que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é composta por quatro componentes, nada mais coerente que haver o mesmo número de pesquisadores e escritores para cada um desses componentes. Através da interpretação dos dados trazidos pelo próprio livro, a obra conta com 2 pesquisadores do componente de Filosofia, 2 de Geografia, 2 de História e 15 do componente de Sociologia ou da área das Ciências Sociais. Claro que, ao desenvolver uma análise mais profunda dos

---

<sup>18</sup> Vale a pena ressaltar novamente que a editora destaca a independência dos volumes de uma mesma coleção. As particularidades de cada volume, mais detalhadamente do volume 4, serão desenvolvidas no decorrer da análise.

currículos dos autores, poderíamos achar mais similaridades de alguns com outros componentes, mas, novamente, tratamos aqui das informações fornecidas pelo manual. A conclusão que chegamos é que talvez tenha faltado uma certa equipolência entre os pesquisadores, com relação aos componentes curriculares da área em questão. Além disso, observamos a falta da nomeação de um organizador dos textos em gerais, ou seja, o volume não apresenta com clareza a autoria dos textos escritos.

### 3.2. Suplemento para o professor.

Seguindo com a análise, a primeira parte, propriamente dita do livro, é o que os autores chamam de Suplemento para o Professor, depois de uma breve apresentação, este suplemento se divide em duas partes: Pressupostos teórico-metodológicos e Orientações específicas deste volume.

#### 3.2.1. Pressupostos teórico-metodológicos

Antes da leitura do livro/material didático, pelo título podemos supor que os autores darão ao professor a explicação e o auxílio necessários para utilização dessa obra, aprofundando a questão teórica-metodológica. Entretanto, o texto cita diversos conceitos como “metodologias ativas”, competências socioemocionais, “competências e habilidades”, sem um desenvolvimento teórico explícito.

As pesquisas da educação são as mais variadas possíveis, assumindo as diversas frentes teóricas existentes com relação a temática, porém, pouco do produzido é realmente capaz de ser executado. Vemos muitas teorias e pouquíssimas ligadas a real prática do educar.

Neste percurso, especialmente o discurso pedagógico burguês também recebeu esforços, seja das tendências tecnicistas, seja da teoria do capital humano. [...] Mas tais discursos têm pairado sobre uma escola aferrada a práticas seculares. Nela, um recurso tecnológico de base manufatureira, em grande parte concebido por Comenius, dá o tom e subordina o trabalho do professor. Mesmo em face das elogiáveis exceções, os intelectuais da educação têm travado um debate completamente dissociado do cotidiano da escola. A disputa retórica que empreendem os representantes de diferentes tendências teóricas ganha a pífia configuração de *guerra de papel*. (ALVES, 2010, p. 52, grifos do autor)

Ou seja, muito se fala sobre educação, porém, são poucos que visualizam o real ponto de partida dos estudos educativos, a escola. Claro, devemos desenvolver

metodologias e didáticas variadas ao longo do percurso profissional, porém, devemos ter, minimamente, bases teóricas sustentáveis e executáveis.

Esse momento teórico-metodológico, é subdividido a partir das seguintes temáticas: 1. O novo Ensino Médio; 2. A BNCC para o Ensino Médio; 3. A BNCC na coleção; 4. Práticas para o ensino; 5. Sugestões de práticas para o desenvolvimento de ambientes inclusivos; 6. O ensino interdisciplinar; 7. Outros subsídios de planejamento para o curso; 8. A coleção; 9. Referências bibliográficas.

Ou seja, em um primeiro momento, o qual chamaremos de momento introdutório, na abordagem das três primeiras temáticas elencadas acima, os autores se preocuparam em traduzir para os professores o significado da reforma do ensino médio, dada pela Lei nº 13.415<sup>19</sup> e pela BNCC – etapa Ensino Médio<sup>20</sup>. Apresenta-se a base legal para o Novo Ensino Médio, justificando-o e trazendo as principais mudanças para a etapa. Em seguida, são apresentadas as dez competências da educação básica, a organização das habilidades e competências por área de conhecimento desenvolvida pela BNCC, bem como demonstra como é apresentada a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nesse documento, dissertando sobre seus eixos temáticos, habilidades e competências específicas.

Finalizando o que chamamos de momento introdutório, a obra mostra como a BNCC é explorada dentro da coleção de obras, trazendo para a pauta “Temas Contemporâneos Transversais – TCT”, dados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (2010) e organizada pela BNCC (BRASIL, 2018). Algo que foi notado a partir desse momento é uma espécie de propaganda da obra, bem sutil e quase imperceptível. Quando falamos de um programa de nível nacional, como o PNLD, estamos falando de muito investimento. Por isso, querendo ou não, acabamos adentrando à lógica do capital. As coleções e volumes têm de ser chamativas, convincentes, agregadoras, ou seja, as editoras e suas respectivas obras estão em constante competição para ganharem seu lugar no mercado do livro didático. É dentro dessa perspectiva que se

---

<sup>19</sup> Altera as Leis nºs 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.

<sup>20</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

nota a apresentação de uma necessidade dada por alguma legislação ou normativa, por exemplo, e o destaque ao instrumento, capaz de suprir as necessidades pedagógicas, metodológicas e didáticas que os professores, estudantes, gestores podem ter com toda essa novidade.

Souza (2007) faz uma importante observação sobre essa relação entre escola, livro e mercado:

Sendo a sociedade moderna a sociedade da mercadoria, onde todos os valores de uso acabam se tornando valores de troca, é sob essa ótica mercadológica que esse instrumento do trabalho escolar precisa ser pensado. Não por acaso, neste estágio da sociedade, em que as condições materiais de sua superação estão dadas, ele continua dando ordens a professores e alunos. Sua hegemonia na escola tem uma razão de ser. Tal instrumento constitui, antes de tudo, como toda invenção burguesa, trabalho objetivado com vistas ao lucro. Essa natureza mercadológica do livro didático tem sido estudada por pesquisadores da área da educação, inclusive por Gilberto Alves (1990), que aponta como uma das funções da escola de nossos dias, contribuir para a expansão das atividades produtivas, no sentido de que a expansão escolar requer a expansão da indústria de construção, de papel, de móveis, de lápis, canetas, caderno, borracha, mais recentemente, de computadores e seus acessórios e da indústria livreira, em cuja produção editorial é expressiva a participação dos livros didáticos. (SOUZA, 2007, p. 4)

A quarta e quinta parte tratam do momento prático do processo de ensino-aprendizagem. A obra apresenta a necessidade de uma educação que faça sentido aos estudantes do ensino médio, ou seja, é preciso uma educação que vá ao encontro de inúmeras realidades das escolas. Também, os autores reforçam o uso “das metodologias ativas”, que se mostram cada vez mais capazes de desenvolver o espírito protagonista nos jovens, além de reforçar o senso empático, o uso das diversas linguagens, a habilidade de resolução de problemas através da ciência e /ou do raciocínio lógico.

Como já observado anteriormente, a obra segue fazendo a sua propaganda. Oferecendo o que eles chamam de subsídios para a equipe escolar. Exemplos desses auxílios fornecidos se dá nas avaliações e nas atividades para o exercício de “competências socioemocionais”.

Ao passarmos para o sexto momento dessa primeira parte supletiva ao professor, observamos pontos, de certa forma, positivos dentro do texto. A exposição ocorre a partir da análise e descrição do que se é o ensino interdisciplinar, diferenciando-o do ensino multidisciplinar e apresentando suas principais formas e benefícios. Isso, ao olharmos de

uma outra ótica, leva-nos à reflexão sobre a parte necessária e instrumental do livro didático. Poderíamos desenvolver nos docentes a capacidade de desenvolver suas aulas e sua didática, sem depender dos livros didáticos como um mestre superior. Pensando nisso, os livros seriam tanto para os estudantes, como para os professores, auxiliares no desenvolvimento da aprendizagem, trazendo momentos reflexivos, formativos, complementares aos indivíduos.

Na redação desse momento da temática da interdisciplinaridade, os autores trazem uma informação importante sobre os livros e a coleção de forma geral:

[...] esta coleção é formada por seis volumes temáticos, cujos eixos, definidos pela relação entre as categorias fundamentais da área como preconizado pela BNCC, são desenvolvidos na perspectiva dos quatro componentes da área de forma integrada. Os argumentos que justificam a definição do tema de cada livro, os objetivos de aprendizagem e a forma como se relacionam às competências gerais, específicas e habilidades mobilizadas são apresentados nas orientações específicas dos respectivos volumes. Isso também acontece com as possibilidades de abordagem conjunta com outras áreas de conhecimento, especialmente Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por meio da indicação das respectivas competências e habilidades. (MODERNA, 2020, p.37)

Ou seja, a obra promete articular os componentes de Filosofia, Geografia, História e Sociologia em seu conteúdo, além de mobilizar as outras áreas de conhecimentos dadas como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, enfatizado a integração com essa última área. Constatamos a grande complexidade dos conteúdos de apenas um livro, ou uma coleção, devido à necessidade de articular de maneira tão completa, ainda mais não carregando em seu escopo de escrita, profissionais e estudiosos das outras áreas.

O sétimo momento dessa parte, já como sugere no título, fornece uma espécie de auxílio e sugestão para utilização de toda a *coleção Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Para isso, os autores desenvolvem três exemplos de sequências dos livros durante toda a etapa do ensino médio, separadas por cursos trimestrais, semestrais e bimestrais. Seguindo o padrão sugerido pela obra, partindo do contexto da estrutura do ensino médio estadual de MS, a obra em questão, entraria no terceiro e quarto bimestre do segundo ano do ensino médio. Como o nosso foco de análise é de uma perspectiva geral da obra, não adentraremos na realidade de MS, porém, achamos válido mostrar como o exemplo dado se encaixaria em nosso contexto.

O oitavo momento, mostra como os seis capítulos do livro são desenvolvidos, sendo em: Início de conversa, abertura do capítulo, análise cartográfica/de dados/de imagens, trocando ideias, você pesquisador, ciência em contexto, para assistir/jogar/ler/navegar, em pauta, trabalho com fontes, leitura analítica, direito e sociedade, atividades e infográfico. Além de apresentar o momento inicial do livro, trazendo a “apresentação do livro, seus objetivos, a justificativa da pertinência do respectivo tema e indicações de competências e habilidades”, e o momento final, intitulado “Movimentação”, que funciona como uma espécie de estímulo a intervenção à sociedade em que se vive, utilizando e mobilizando os conhecimentos desenvolvidos pela temática do volume.

Para fechar essa primeira parte, são listadas algumas referências bibliográficas separadas por temáticas exploradas nesse momento da obra.

### 3.2.2. Orientações específicas deste volume

Esse momento do manual é subdividido em cinco partes: 1. Justificativa e Objetivos; 2. Início de Conversa; 3. Orientações, comentários, sugestões e respostas para cada capítulo; 4. Movimentação: A política no cotidiano; 5. Referências bibliográficas deste volume.

Na primeira parte, o título conduz ao raciocínio de um momento explicativo, o qual justificará a temática do livro e nos indicará o que esperar da obra. Os primeiros parágrafos são responsáveis por sinteticamente desenvolver uma explanação sobre cada capítulo em que se dividirá o livro.

Percebemos que, o volume traz em sua essência a discussão sobre política e globalização, dando uma ênfase às novas tecnologias e o poder da internet.

Ao descrever o primeiro capítulo, o livro nos traz apontamentos que nos chamaram atenção:

Assim, o primeiro capítulo traz **conceitos fundamentais da filosofia política com objetivo de fornecer subsídio teórico e desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Apesar de a maior parte desses conceitos remontar à Antiguidade grega e à Idade Moderna, eles permanecem influenciando o modo atual de construir e pensar política.** A compreensão de conceitos como democracia, república, e Estado é imprescindível para que se possa refletir sobre os desafios

políticos enfrentados pelos países atualmente, sendo um deles a crise de representatividade. (MODERNA PLUS, 2020, p. XLVII, grifos nossos)

Esse parágrafo chama atenção de diferentes formas. Primeiramente, observamos que o livro quer desenvolver conceitos da filosofia política. Visto a complexidade de conceitos empregados dentro desse ramo da filosofia, o primeiro passo deveria ser uma sondagem e uma apresentação ao pensamento filosófico, independente do ano em que o estudante está desenvolvendo.

Em segundo lugar, a compreensão dos conceitos citados não é suficiente para que os estudantes sejam capazes de compreender a complexidade da política atual, além de ser fora de contexto, ou seja, anacrônico. O livro apresenta uma falsa impressão de compreensão da realidade.

Souza (2007) traz apontamentos importantes encontrados por ela na análise de um livro didático, ao qual ela se refere como LD:

**Ao invés de trazer até eles o conhecimento universal, por meio de grandes obras, o LD percorreu o caminho inverso, garimpando textos produzidos por essas mesmas camadas e oferecendo de volta a eles**, apoiado no discurso de que é preciso partir da realidade do aluno. A realidade dos alunos de classe econômica baixa, na verdade, é o capitalismo excludente. É esse que lhes sonega bens materiais e culturais e é esse que eles devem compreender para fazer o enfrentamento necessário. **E o livro didático, ao sonegar os elementos da cultura ocidental, construída ao longo da história, torna-se, igualmente, um fator poderoso de exclusão social porque não permite ao jovem ir além do que o capitalismo lhe negou.** (SOUZA, 2007, p. 5, grifos nossos)

Um terceiro ponto observado é o caráter introdutório que o manual dá a Filosofia. Seria a Filosofia o ponto de partida das Ciências Humanas? E mesmo se fosse, a lógica não seria a comunhão dos componentes que integram essa área? Essas questões poderão ser melhor desenvolvidas ao longo de nossa análise.

Ao prosseguirmos, o livro demonstra seus objetivos através de um box.



**Figura 1:** Objetivos do Volume 4 da obra Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Fonte:** MODERNA, 2020

Ao retomarmos ao conhecimento que o próprio manual oferece, mais especificamente, na utilização da Taxonomia de Bloom<sup>21</sup>, percebemos uma contradição quando analisamos rapidamente esses objetivos propostos.

A obra sugere, em diferentes momentos, que os docentes a utilizem para a aplicação dos conhecimentos, conteúdos e temas sugeridos pela BNCC e ali desenvolvidos pelos autores. Porém, esses objetivos não estão correspondentes ao que a Taxonomia de Bloom propõe, por exemplo, um estudante antes de ser capaz de fazer uma análise, ele deve ter minimamente o domínio da habilidade de compreensão e da

<sup>21</sup> MODERNA, 2020, p. XXXI

aplicação. Por mais inocente que pareça ser essa contradição, ela é a prova do conhecimento fragmentado e desconectado da realidade que esse tipo de obra entrega.

Finalizando essa primeira parte de orientações, os autores apresentam tabelas responsáveis por descrever quais as competências e habilidades que o livro pode desenvolver. Outra contradição aparece nesse momento, pois a obra sugere o desenvolvimento de todas as competências da Educação Básica, porém, não é capaz de desenvolver todas as habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. E mesmo se fosse, para o alcance do que se conhece como as competências da educação básica por um todo, não seria necessário o apoio das outras três áreas de conhecimento dadas pela BNCC?

De fato, a pedagogia das competências e habilidades deixa lacunas de como aplicá-la e desenvolvê-la com os estudantes. Uma delas é justamente no que tange ao alcance das habilidades e competências específicas de cada área, para o então alcance do apogeu das competências gerais. Esse manual traz a mesma sensação de confusão no tratamento dessas exigências.

Partindo para a segunda parte das orientações, intitulada como “2. Início de conversa”. Em apenas uma página, os autores fazem uma rápida introdução sobre a temática que envolverá a obra, explicando como os docentes podem utilizar de cada tópico que o volume oferece.

Para finalizar essa parte, a obra subdivide os conteúdos que por ela serão desenvolvidos entre os quatro componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo elas, Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Sobre o componente de Filosofia, observemos:

Sob o viés da **filosofia** conceitua-se o que é política por meio da discussão do pensamento dos filósofos da Grécia antiga Sócrates, Platão e Aristóteles, bem como os pensadores da Idade Moderna, de Maquiavel a Montesquieu. O conteúdo também fomenta oportunidades para refletir sobre a crise de representatividade da democracia contemporânea, analisada por Jacques Rancière. (MODERNA, 2020, p. L, grifos do autor)

Interessante a iniciativa de conceituar política a partir de sua raiz ocidental grega. O que chama atenção é a transposição da Antiguidade à Modernidade que é sugerida por esse parágrafo. Perde-se o processo histórico como também um forte exemplo sobre poder

e política que se dá nos tempos medievais com a dominação política e ideológica da Igreja.

Esse ocultamento da história faz com que esse estudante não tenha total acesso e conhecimento do desenvolvimento da sociedade com o passar da história, fazendo com que ele não compreenda o universal, o processo histórico dialético, de incorporação por superação, ou seja, compreendendo de que forma e por quais meios o homem travou a luta para superar seus problemas.

Outra observação a esse parágrafo se dá quanto à reflexão proposta sobre o que os autores chamam de “crise da representatividade contemporânea” que será analisada por Jacques Rancière.

Devemos tomar cuidado ao analisar e/ou expor tratativas sobre os diversos fenômenos ou teorias pela perspectiva de apenas um autor, principalmente, fenômenos sociais contemporâneos que carregam uma complexidade para além de apenas uma interpretação. Ao partir de apenas um autor para explicar o fenômeno citado, a obra só apresenta uma interpretação, traçando pontos por apenas uma perspectiva, não permitindo ao seu leitor, seja ele professor ou estudante, uma completa e profunda análise, permitindo pontos de vista diferentes.

Antes de adentrarmos a terceira parte desse momento orientativo, é válido levantar uma questão de cunho prático. Visto a forma que esses volumes foram selecionados pelas escolas, como poderiam os gestores e professores orientarem-se pelos apontamentos ali desenvolvidos pelos autores das obras?

O sistema do novo PNLD permite que a escola escolha apenas uma obra de uma editora por área de conhecimento para cada ano da etapa do ensino médio. As sugestões desenvolvidas nesses volumes mostram-se vazias por não acompanharem minimamente o desenrolar de todo o processo de escolha desses livros, como foi demonstrado na parte sobre a escolha, no PNLD.

A terceira parte dessas orientações, desenvolve-se a partir da explanação dos seis capítulos com os seguintes tópicos: Competências, habilidades e tema transversal trabalhados no capítulo; Tema contemporâneo transversal; Respostas e Comentários.

O primeiro capítulo da obra é intitulado como “Capítulo 1 – Conceitos fundamentais de filosofia política”. Como observado anteriormente, a obra pretende

desenvolver os conceitos de filosofia política a partir da abordagem da filosofia grega antiga e pela filosofia moderna.

No tópico “Competências, habilidade e tema transversal trabalhados no capítulo”, os autores elencam quais as competências gerais, competências específicas e habilidades específicas que poderão ser desenvolvidas junto aos estudantes.

As competências gerais elencadas para o capítulo são: Competência Geral da Educação Básica 1:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Segundo a obra, essa competência é desenvolvida e mobilizada por todo o primeiro capítulo.

Competência Geral da Educação Básica 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Essa competência é mobilizada por meio de uma questão, por ela “explora (r) a compreensão e utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e reflexiva” (MODERNA, 2020, p. LI)

Competência Geral da Educação Básica 9:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10)

Essa competência, por sua vez, é mobilizada por uma seção intitulada como “Direito e sociedade [...] por favorecer o aprimoramento de uma argumentação, relacionando a condição dos refugiados no Brasil com os direitos humanos.” (MODERNA, 2020, p. LI)

Competência Geral da Educação Básica 10: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2017, p. 10)

Sendo ela mobilizada “por meio do conteúdo e das propostas de trabalho apresentadas ao longo do capítulo, como nas questões da seção “Atividades” (páginas 32-33), auxilia-se o estudante a tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos e solidários” (MODERNA, 2020, p. LI)

As competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas elencadas para esse capítulo são:

#### Competência Específica 1:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018, p. 571)

Essa competência específica é desenvolvida através da habilidade:

(EM13CHS101)<sup>22</sup>Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (BRASIL, 2018, p. 572)

A obra justifica a mobilização dessa habilidade “por trazer citações de diferentes filósofos com o intuito de compreender suas ideias relacionadas aos processos políticos [...]” (MODERNA, 2020, p. LII). Nesse momento, o manual didático diz a que veio: para desenvolver resumos, disponibilizar textos sem seus contextos devidamente clareados. Sabemos que, apenas citações, seja de quais filósofos e obras forem, não serão capazes sozinhos de desenvolver essa compreensão dos processos políticos, pelo menos não de

---

<sup>22</sup> Este código é definido pela BNCC.

“EM” significa que, essa habilidade pertence a etapa Ensino Médio. “13” significa que, essa habilidade pode ser desenvolvida nos três anos da etapa do Ensino Médio, sendo eles primeiro, segundo e terceiro ano.

“CHS” significa que, essa habilidade pertence a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. “101” identifica a competência específica 1 e a habilidade específica 01 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

forma apropriada. Voltamos a ressaltar que a sociedade e a política atuais são de extrema complexidade, suas interpretações são desenvolvidas por meio de diferentes visões de mundo. Para uma real compreensão, não são suficientes citações ou apenas um capítulo de um manual didático composto por apenas uma visão de realidade e com fragmentos de textos, desenvolvendo conhecimentos fragmentados e superficiais.

A competência específica 1, também é desenvolvida através da mobilização de duas outras habilidades específicas:

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). [...]

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 572)

Essas habilidades são mobilizadas por meio da “elaboração de argumentos sobre processos políticos e sociais, sistematizando informações de dados e informações de diversas naturezas [...]” (MODERNA, 2020, p. LII)

Seguindo a mesma perspectiva dos apontamentos anteriores, como poderiam esses estudantes desenvolver argumentos com relações aos diversos processos políticos e sociais? Como podem eles mobilizar dados? A mobilização de dados depende da exploração da pesquisa e do senso científicos. A utilização das informações do manual didático faz com que esses estudantes apenas reproduzam as informações coletadas por eles por intermédio da obra e não que construam argumentos baseados em dados e informações de diversas naturezas.

Competência Específica 2: “Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.” (BNCC, 2018, p. 573)

Essa competência é desenvolvida por meio da mobilização da habilidade:

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e

culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (BNCC, 2018, p. 573).

Essa habilidade é mobilizada:

quando se analisa a dinâmica de vida dos refugiados no Brasil, levando-se em conta eventos políticos e sociais, com o intuito de desenvolver no estudante um posicionamento crítico [...] como ocorre no trabalho da seção “Direito e sociedade” (página 31), quando os estudantes terão a oportunidade de ler alguns trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pesquisar e refletir sobre as condições dos refugiados nos países de origem e no Brasil (MODERNA, 2020, p. LII)

Mais uma vez, o livro propõe pedaços de obras para serem analisadas, sem levar em consideração a necessidade e importância desses estudantes desenvolverem opiniões a partir da leitura na íntegra desse documento. A obra não dá a oportunidade, nem ao professor, para selecionar a melhor maneira de desenvolver essa referência.

Ainda na competência específica 2, mobiliza-se uma segunda habilidade:

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. (BNCC, 2018, p. 573).

A obra exemplifica a mobilização desta habilidade por meio da “questão 7 (“Desafio”), por “avaliar os impactos das tecnologias na dinâmica de fluxo de informações nas sociedades contemporâneas, destacando suas interferências nas decisões políticas e sociais por meio do fenômeno das *fake news*” e, em um segundo momento, com o “boxe “ ‘Trocando ideias’ (página 20) que discute a questão da construção de um muro separando o México dos Estados Unidos, relacionando-o como conceito moderno de Estado” (MODERNA, 2020, p. LII).

Ao tratar de duas temáticas tão complexas em apenas um capítulo, a obra, conseqüentemente, o professor que com ela decidiu trabalhar, não é capaz de se aprofundar em nenhuma das questões, podendo, até mesmo, confundir os estudantes. A questão do fenômeno das *Fake News* realmente carrega um viés político muito importante para ser desenvolvido com os jovens, que atualmente, vivem recebendo as mais diversas informações pela internet, porém, tal como a temática do muro que separa México e Estados Unidos, essa temática merece uma atenção e cuidado para que sejam realmente refletidas, apreendidas e aplicadas por esses estudantes.

Competência Específica 5: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (BNCC, 2018, p. 577)

Essa competência será desenvolvida com a mobilização de apenas uma habilidade da área: “(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.” (BRASIL, 2018, p. 577)

Essa habilidade é mobilizada pela discussão sobre “como as sociedades lidam com uma pandemia e sua interferência na dinâmica política”, por meio da leitura de um texto e a resolução de uma questão sobre a temática.

A última competência específica a ser desenvolvida é a 6: “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL, 2018, p. 578)

Desenvolvida pelas habilidades:

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). [...]

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. (BNCC, 2018, p. 579)

A obra as mobiliza as habilidades a partir da abordagem dos conceitos políticos desenvolvidos pelos filósofos gregos, modernos e contemporâneos, como por exemplo: cidadão da pólis, teorias políticas de Platão e Aristóteles, concepções modernas, como, Estado moderno de Maquiavel, Rousseau, Locke e Hobbes, além de trazer contribuições de autores como Norberto Bobbio, Jacques Rancière e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Essas abordagens conceituais ocorrem a partir de textos desenvolvidos pelos autores do manual, sendo eles, interpretações das obras clássicas. Os textos clássicos somente são abordados por meio de trechos das obras, nunca passando de um parágrafo.

Trouxemos a explanação das habilidades e competências específicas que a obra mobiliza e suas rasas justificativas para utilizá-las. Sabemos que assuntos como os sugeridos devem ser desenvolvidos com cuidado e demonstrando as diversas facetas e vertentes que eles podem acarretar.

Para esse desenvolvimento, também, são necessários embasamentos teóricos anteriores consistentes. Como já dito anteriormente, a filosofia e suas temáticas devem ser cuidadosamente preparadas para os jovens estudantes. Somente com uma bagagem sobre o decorrer da história e os fatos enfrentados pela sociedade durante a trajetória dos homens é que esses jovens serão capazes de desenvolver reflexões e argumentos sobre política, sociedade, poder e democracia.

Passemos para o próximo tópico. Seu título, similar ao anterior, é “Tema Contemporâneo Transversal”. Apesar de conter apenas dois parágrafos distribuídos por volta de 13 linhas, esse tópico traz importantes informações que definiram os rumos de nossa análise.

Primeiramente, o tópico define como tema transversal desse primeiro capítulo da obra “Educação em direitos humanos”. Ou seja, todo esse capítulo, desenvolverá esse tema de maneira transversal aos conteúdos disponibilizados para aplicação. Esse tema também estará presente nas questões desenvolvidas pelos autores, visando “[...] capacitar o estudante a compreender quais são os dispositivos legais que garantam a defesa da dignidade humana [...]” (MODERNA, 2020, p. LIII)

Da mesma forma que anteriormente, não acreditamos que apenas um capítulo dentro de um volume de um livro didático, desenvolvido para ser aplicado em dois bimestres, seja capaz de alcançar essa capacitação e compreensão que o livro propõe. Acreditamos que muitas das informações que o livro acumula são apenas um amontoado de textos e comentários restritos a determinada visão de mundo.

O segundo e último parágrafos desse tópico descrevem: “Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em filosofia como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.” (MODERNA, 2020, p. LIII)

Ao nos depararmos com essa informação, analisamos o mesmo tópico nos outros 5 capítulos e verificamos que apenas o primeiro capítulo é destinado e “liderado” pela Filosofia. A área de Ciências Humanas, segundo a BNCC, deveria ser igualmente

desenvolvida pelos quatro componentes da área. Essa observação já faz com que o referido componente seja, de certa forma, prejudicado.

Os componentes foram subdivididos pelos capítulos: Capítulo 1 – Filosofia, Capítulo 2 – Sociologia, Capítulo 3 e 4 – História, Capítulo 5 e 6 – Geografia. Observamos que o componente sociologia também é prejudicado. Constatamos mais uma vez, a desvalorização da disciplina de Filosofia e de suas temáticas, mesmo quando a normativa responsável pela estruturação curricular a coloca como igual frente as outras. Também alertamos que, mesmo com a defesa da interdisciplinaridade, o manual separa esses componentes, não conseguindo uma abordagem que unifica.

Portanto, nossa análise se restringe às temáticas e aos conteúdos desenvolvidos pelo Capítulo 1 desta obra, porque não adentramos a assuntos e a componentes que não dizem respeito a nossa formação, além de não fazer parte do recorte pré-determinado por essa dissertação.

O próximo tópico a ser analisado se intitula como “Respostas e Comentários”. Esse é o momento que os autores disponibilizam respostas e encaminhamentos de respostas às questões, textos, imagens proporcionadas pela obra para serem aplicadas e desenvolvidas em sala de aula. Como Centeno (2010) afirma: “Do ponto de vista do trabalho didático, o manual procura simplificar as operações realizadas pelo professor. É extremamente detalhado e tenta cobrir todas as etapas do trabalho de ensino.” (CENTENO, 2010, p. 29). Ou seja, os manuais didáticos ao invés de instrumentalizar professores e estudantes, entregar textos, comentários, questões e respostas prontas e fechadas, fazendo com que o conhecimento seja mera reprodução de seus autores, tirando da sala de aula os momentos de reflexões, de argumentações, de espontaneidade e autonomia, deveriam apresentar opções que desenvolvam autonomia a docentes e discentes.

As respostas e comentários desenvolvidos nesse tópico pelos autores do volume, serão abordados e analisados em um próximo subcapítulo que será responsável por analisar o Capítulo 1 – Conceitos fundamentais de filosofia política.

Passando ao momento 4 das Orientações Específicas, os autores abordam e fazem apontamentos sobre o capítulo da obra intitulado como Movimentação. Este capítulo trata de uma espécie de projeto a ser desenvolvido na escola pelos professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os autores justificam este projeto ao defender que:

a escola se ocupe em realizar uma alfabetização midiática e informacional que os ajude [os estudantes] a se tornar consumidores críticos das informações publicadas, assim como instrumentalizá-los para que se tornem autores de conteúdos, promovendo a democratização do acesso à informação e a liberdade de expressão e opinião. (MODERNA, 2020, p. LXXV)

Os autores sugerem um cronograma para aplicar esse projeto, dividindo-o em seis aulas e seis atividades extraclasse, aquelas que acontecem fora do horário regular de aula.

Em seguida, o projeto se mostra alinhado à BNCC, a partir da exposição das competências gerais da educação básica, além das competências e habilidades específicas da área. Chamado de “trabalho interdisciplinar” os autores indicam competências e habilidades da área de conhecimento Linguagens e suas tecnologias que supostamente são desenvolvidas nesse projeto. Claro que se optarem por sua aplicação, a presença e auxílio de um professor da área de Linguagens é indispensável.

Para finalizar, ressaltam a importância de uma avaliação processual, com critérios avaliativos pré-definidos, onde os alunos possam trabalhar juntos valorizando tanto o trabalho individual, como o coletivo. Como visto, em vários momentos na obra, os autores desenvolvem exemplos de como trabalhar nas avaliações e oferecem sugestões de leituras e pesquisas.

Finalizando o momento orientativo da obra, para fechar a conversa entre autores e professores, são expostas as referências bibliográficas utilizadas para desenvolver essas orientações.

### 3.3. Manual do estudante

Depois do Suplemento do Professor, passaremos a analisar o capítulo 1, tal qual aparece na edição para os estudantes.

Como forma de melhor explicitar a separação desenvolvida no capítulo, segue o Sumário (Figura 1):

<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>Conceitos fundamentais de filosofia política</b>	<b>10</b>
	Política: para quê?	10
	Poder e força	11
	Institucionalização do poder do Estado	11
	Estado e legitimidade do poder	12
	A filosofia política na Antiguidade: o cidadão da pólis	12
	Concepções políticas na modernidade	20
	O projeto democrático contemporâneo	25
	<b>Infográfico: Crise de representatividade na política</b>	<b>28</b>
	<b>Direito e sociedade: Os direitos humanos e a condição dos refugiados</b>	<b>31</b>
	<b>Atividades</b>	<b>32</b>

**Figura 1:** Sumário Capítulo 1 – manual do estudante.

**Fonte:** MODERNA, 2020

Observamos que não muito diferente da parte do professor, o livro cita os nomes dos autores com suas principais formações, aponta informações sobre os colaboradores da edição e apresenta um sumário.

No início do sumário expõe-se os tópicos Organização do livro, Introdução aos estudos e Início de conversa. Em seguida, estão os títulos e subtítulos dos seis capítulos e para finalizar pontua-se o capítulo Movimento e Referências bibliográficas.

Nesse primeiro tópico, os autores apresentam, como apresentaram aos professores, como é estruturado os capítulos e o volume em geral. Início de conversa, abertura do capítulo, análise cartográfica/de dados/de imagens, para assistir/jogar/ler/navegar, ciência em contexto, você pesquisador, direito e sociedade, em pauta, leitura analítica, trabalho com fontes, infográfico, atividades e movimentação, são os pontos elencados.

Na introdução aos estudos, os autores utilizam de uma linguagem direta aos estudantes, elencados os objetivos, a justificativa, as competências gerais, as competências e habilidades específicas, já elencadas aos professores e por nós anteriormente citadas, além das competências e habilidades de outras áreas que serão mobilizadas nesse volume.

No tópico seguinte, Início de conversa, os autores fazem um convite aos estudantes para refletirem e compartilharem seus pensamentos sobre o texto desenvolvido e as imagens disponibilizadas.

O texto traz como tema geral a diversidade da democracia e a reflexão de como conciliar tantos lados dentro de uma sociedade. As imagens são todas de movimentos sociais protagonizados por jovens.

Entendemos esse momento de reflexão como uma ferramenta de sondagem para professor lidar com a relação da temática e o conhecimento que esses estudantes já tem sobre ela.

### 3.3.1. Capítulo 1 – Conceitos fundamentais de filosofia política.

O capítulo que, segundo os autores da obra, é de responsabilidade do componente curricular e dos professores de Filosofia, inicia-se com provocações sobre o conceito de Política. Intitulado como **Política: pra quê**, subtítulo escrito informalmente com o termo “pra”, apresenta a etimologia da palavra e suas raízes na filosofia antiga grega. Antes de finalizar esse momento inicial, o livro ao mesmo tempo que faz uma provocação com uma imagem, referência e indica um filme. Ao fazer a leitura tanto da imagem quanto de sua legenda, percebe-se que o filme trata da mesma temática desenvolvida no momento anterior, revoluções, revoltas e manifestações de jovens.

O próximo subtítulo é **Poder e força**. Faz uma rápida apresentação dos conceitos e como eles se relacionam. Em seguida, apresenta uma citação do texto “O que é poder” do filósofo francês Gérard Lebrun. Faz-se assim, o primeiro contato de vestígios de obra clássica dentro do volume.

Algo interessante de se ressaltar pode dividir opiniões. O volume explora o instrumento “glossário”. Isto é, destaca e traz o significado que, possivelmente, não estará dentro do vocabulário dos estudantes. A utilização desse instrumento tem seu lado positivo por pensar nessa possível fraqueza conceitual, apresentando o significado de palavras mais complexas. Porém, ao mesmo tempo, esse trazer da significação da palavra, impede que este estudante se acostume com a utilização de um importante instrumento, o dicionário.

Pesquisar palavras desconhecidas ou duvidosas no dicionário deveria ser um costume de todos os estudantes, não somente daqueles que pertencem a educação básica. A fala e o vocabulário são os principais dispositivos de defesa, criticidade e argumentação de um cidadão, por isso mesmo, atos como esses devem ser estimulados.

Logo abaixo ao texto de Lebrun, há um box de cor alaranjada intitulado como “Trocando Ideias”. Há dentro dele, um texto e uma questão motivadora sobre a relação entre poder e moralidade.

Voltando aos Comentários e Respostas desenvolvidos pelos autores como auxílio para os professores, deparamo-nos com uma resposta pronta sobre moral, ética e poder, sem margem para discussão. Ou seja, enquanto o livro estimula a troca de ideias, a discussão por parte dos estudantes, ele propõe uma resposta simples e pronta para os professores explicarem a seus estudantes.

O próximo subtítulo é **Institucionalização do poder do Estado**. Do conceito de política da filosofia grega dá-se um salto para filosofia moderna de Nicolau Maquiavel, filósofo italiano responsável por trazer novos conceitos à política na modernidade com sua obra **O Príncipe**. Em seguida, os autores abordam a interpretação de Estado do sociólogo Max Weber, a fim de contextualizar o “uso legítimo da força”.

O grande problema aqui não se dá essencialmente na abordagem desses filósofos, mas sim, na base não desenvolvida para abordagem dessas filosofias, além de o aluno não ir diretamente à fonte. Como já dito anteriormente, a filosofia, independente do ano e público a que ela está sendo aplicada, deve dispor de uma conceitualização, apresentação e exposição de suas raízes. O pensar filosófico deve percorrer um caminho sistemático, pois essa é sua essência. Não basta apenas apresentar conceitos que nasceram na Grécia Antiga sem se propor a explicar quais as motivações para que houvesse esses conceitos. Além de que toda filosofia é amarrada ao seu contexto histórico e nada é sem ele.

Ou seja, a obra segue a partir da contextualização dos diferentes tipos de poder, teocracia, monarquias hereditárias, aristocracias e, por fim, a democracia. Em seguida, remonta-se novamente à Antiguidade, desenvolvendo o conceito do cidadão da pólis. Para isso, apresenta-se a filosofia socrática e as etapas do método socrático, a filosofia política platônica e a teoria política aristotélica. Em seis páginas, todos esses conceitos e filosofias são expostos, sendo utilizados três excertos dos diálogos de Platão para leitura e reflexão.

As referências citadas pela obra poderiam ser utilizadas como instrumento para transmissão de todos os conhecimentos comentados pelos autores dos livros. A explanação dos conceitos filosóficos desenvolvidos por meio dos comentários e opiniões desses autores, impedem que esses estudantes tenham pequenas reflexões e prévias interpretações desses escritos.

Se essas ideias prontas fossem substituídas pelas leituras dos clássicos, os estudantes teriam a oportunidade de construir suas próprias concepções e confrontá-las com as dos seus colegas, tornando o conhecimento compartilhado e mais bem desenvolvido. Ao aprender a partir de leituras de comentários de obras, os estudantes podem desenvolver um bloqueio ao diverso, a opiniões diversas, pois não tiveram o contato necessário para a compreensão disso.

Dentro dessas primeiras páginas, são disponibilizadas sete imagens a serem observadas, interpretadas e discutidas. Porém, nas orientações para os professores desenvolvidas pela obra, somente a quinta imagem é discutida. Ou seja, o suporte é dado de acordo com as perspectivas adotadas pelos autores.

Dando continuidade à leitura e análise da obra, a partir do subtítulo intitulado como “Concepções Políticas na Modernidade”, os autores fazem um salto da Idade Antiga para a Idade Moderna. Começam abordando conceitos básicos, passam para a explanação de conceitos de Maquiavel, explicitando os pontos que fizeram com que sua obra obtivesse destaque, abordam rapidamente a questão das teorias jusnaturalistas, passando assim, para os contratualistas, como Hobbes, Locke e Rousseau. Finalizam esse momento moderno com as concepções de Montesquieu e o nascimento dos três poderes.

Ora, obviamente, a abordagem a questões e conceitos dos filósofos políticos modernos são realmente indispensáveis da forma utilitarista proposta. Não servem para compreensão do que conhecemos hoje como República Federativa, Poder Legislativo, Executivo e Judiciário, além da terminologia Estado Moderno. Porém, antes de qualquer coisa, precisamos fazer uma ressalva quanto aos conhecimentos que foram simplesmente ignorados pelos autores com relação a história da filosofia e da sociedade.

Ao compreendermos a história como uma dialética dos homens, entendemos que, cada momento histórico foi um resultado de lutas, contradições e revoluções humanas. Ao propor o desenvolvimento de uma compreensão sobre a complexidade da esfera política, seus conceitos primários, sua evolução e sua estreita relação com o poder, a obra

responsabiliza-se por abordar tudo o que há de importante e relevante na história dos homens dentro desta perspectiva.

O nascimento da filosofia política com os gregos e sua democracia não é o suficiente para que esses estudantes compreendam a complexidade do pensamento político da Idade Moderna, visto que, a Idade Média, com seus quase 1000 anos de existência, carrega questões e personagens importantíssimos para que o renascimento e o modernismo aconteçam.

Ao saltar e ignorar quase 1000 anos de história, os autores, novamente, tiram dos estudantes a oportunidade de conhecer fielmente a complexidade e totalidade da sociedade em que vivem, visto que, ela é resultado de toda a história dos homens.

Ora, ao tratar de Política e Poder, nada melhor para exemplificar do que o poder exercido pela Igreja em tempos medievais. Qual seria a relação de poder veiculada em Santo Agostinho e São Tomás de Aquino? Na passagem da Idade Média para a Moderna, a restrição instaurada aos pensadores gregos antigos, a condenação de Galileu Galilei, entre outras formas que a Igreja encontrava para manter-se no poder, de forma extremamente autoritária.

Tais repressões vividas pela sociedade medieval fizeram com que o movimento renascentista se desenvolvesse e, conseqüentemente, fizessem com que o modernismo surgisse, deixando de lado as amarras religiosas e ideológicas com que a sociedade vivia nos tempos conhecidos como obscurantistas, reacionários, pois não aceitavam as forças das transformações históricas. Não há justificativas para esse salto e omissão da história, já que o recorte proposto pelo livro traz temáticas fielmente enlaçadas com os fatos históricos ocorridos nessa época.

Novamente, os autores oferecem um conhecimento fragmentado, omissos às questões da totalidade da nossa sociedade. A obra propõe a sua forma de mostrar o desenvolvimento da política do mundo, a partir das perspectivas desses autores, e não do que fielmente ocorreu na história dos homens.

A essência da separação e organização dos períodos históricos ocorreu justamente nas revoluções intelectuais, culturais, políticas que elas desenvolveram e superaram. O homem, por si mesmo, faz esse trabalho dialético com sua sociedade, enfrentando as problemáticas de sua época, dando espaço ao desenvolvimento de seu ser e de sua

sociedade, para que possa se deparar com outras contradições e, assim, superá-las novamente.

Voltando aos comentários feitos sobre a Idade Moderna, defendemos que, ao invés de disponibilizar comentários feitos às filosofias e filósofos, seria de muito mais aproveitamento e de riqueza em interpretação que esses estudantes pudessem ter contato com as obras clássicas. Quando tratamos de Maquiavel, os docentes podem separar momentos da obra para ler com os estudantes, ou acompanhar as interpretações de leituras feitas em casa, logicamente que com uma prévia e estruturada apresentação da obra, do autor e de seu contexto histórico.

O mesmo pode ser feito no caso dos contratualistas. Obras como **Do Contrato Social**, de Jean-Jacques Rousseau, não exigem muito em suas leituras, claro que com um bom embasamento teórico anterior a elas.

E é justamente ao tratar de Rousseau que os autores propõem a leitura de um comentador que desenvolve a explicação de conceitos básicos da filosofia rousseauiana. Vejamos que, mais uma vez, optam por concepções comentadas do que o contato com o texto clássico. Vejam, aqui não defendemos a abolição dos textos de comentadores, só ressaltamos a necessidade de os estudantes terem contato, primeiramente, com obras na íntegra, para depois ter contato com comentários e opiniões dos textos lidos. Dessa forma, os estudantes conseguiriam formar opiniões e confrontá-las.

Na página 24 do livro do estudante, há um box na cor azul intitulado **Você Pesquisador**. Nesse box, os autores propõem uma pesquisa na Constituição Federal de 1988 de cunho comparativo e desenvolvem um relatório falando sobre a relação das concepções de Rousseau com nossas legislações contemporâneas. Acreditamos que essa atitude pode agregar, de várias formas, os conhecimentos desses estudantes. Partiram de ideias construídas na modernidade que reverberam na nossa sociedade atual, podendo desenvolver neles, esse senso de processo.

Chegando à finalização dos textos do capítulo, os autores abordam pensadores contemporâneos, fazendo um paralelo com tudo que já foi tratado na obra. Questões como, “vivemos em uma democracia?”, “crises políticas de representação”, “comunicação, tecnologia e política”, são abordadas fazendo valer todos os conceitos desenvolvidos pela obra.

As temáticas são realmente relevantes, mas a grande questão é: esses estudantes são capazes de fazer interpretações tão complexas com esse arcabouço de comentários oferecidos pelo livro? Será que eles desenvolvem essas temáticas reproduzindo tudo o que lhe foi dito, sem uma reflexão, internalização, correspondência de ideias? Ou seja, será que esses estudantes acreditam nos comentários que tecem ou apenas reproduzem aquilo que lhe foi transmitido?

Como podem esses estudantes falar sobre crise de representatividade, sendo eles jovens entre 15 a 18 anos, os quais mal conhecem da vida política e mal convivem com textos e discursos sobre a temática, salvo raras exceções? Nossos jovens precisam de embasamento teórico, apresentação e confronto de ideias, desenvolvimento de argumentos, contato com o diverso, somente assim, eles conseguirão falar minimamente sobre assuntos tão complexos desenvolvidos por autores que muito provavelmente não conhecem a realidade das escolas brasileiras.

O manual didático amontoa temáticas, comentários e textos da forma que bem entende. Descreve situações e acontecimentos como se aquele estudante tivesse tido o tempo e o embasamento sólido para conseguir tratar deles com precisão. Não estamos dizendo que nossos estudantes não tem capacidade cognitiva para debater sobre esses assuntos, estamos defendendo justamente isso, o debate e a não reprodução de ideias prontas.

Para finalizar o capítulo, os autores desenvolveram em duas páginas o que eles chamam de Infográfico. O infográfico é desenvolvido a partir de sete pontos: 1. Berço da democracia; 2. Adesão ao regime democrático; 3. Crise de representatividade; 4. Primavera Árabe; 5. Nas ruas do Brasil; 6. Polarização política; 7. Nova democracia?

Novamente, pontos com temáticas complexas sendo pormenorizadas a fim de concluir um raciocínio resumido. Nas bordas desse Infográfico são oferecidos dados de adesões ao regime democrático, pesquisas sobre votos nulos e brancos e um boxe em branco com três questões para serem respondidas sobre as temáticas desenvolvidas pelos sete pontos elencados.

Passando a próxima página, a obra traz em uma lauda, meia página, comentários sobre a crise política atual, relacionando-a com a pandemia. Ainda que seja relevante tratar de problemas presentes na vida das pessoas, a sucinta passagem pela temática, demonstra mais uma vez a necessidade que essas obras têm de falar sobre tudo de forma

superficial. O objetivo dessa indústria é trazer mais em menos espaço, deixando a complexidade para outras etapas.

A passagem superficial dos estudantes do ensino médio por temáticas tão complexas reflete claramente em suas formações futuras. Hoje, o que mais vemos nas universidades são jovens com claro despreparo cognitivo, emocional e teórico. Os manuais didáticos, instrumento mais utilizado dentro das escolas, desenvolve nos jovens estudantes concepções superficiais e deixam o tratamento complexo para as faculdades e universidades. Isso sobrecarrega os docentes, os universitários e, conseqüentemente, as formações. Faz com que a sociedade siga nesse círculo vicioso de conhecimentos fragmentados, reprodução de discursos e falta do mínimo de criticidade em nossos cidadãos.

Fecha-se o capítulo com textos interpretativos com questões a serem resolvidas sobre os apontamentos por eles dados, além de questões de avaliações externas como ENEM e vestibulares.

### **3.3.2. Movimentação e Referências.**

Faremos um salto agora para os últimos momentos do volume. Como já citado anteriormente, os capítulos foram relacionados a componentes da área de Ciências Humanas, sendo que somente o primeiro tem a Filosofia como responsável, por isso nos ateremos a análise somente deste capítulo.

Porém, como não foi definido nenhum componente em específico para o capítulo Movimentação, é válido fazermos apontamentos sobre ele.

Cogitamos, anteriormente, a possibilidade desse capítulo ser desenvolvido como uma espécie de projeto na escola. Como dentro do manual ele ocupa o final e não é especificado, cremos que esse capítulo propõe um trabalho com todos os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em um processo de finalização do bimestre, ou ano letivo.

O capítulo é intitulado como **Movimentação – A política no cotidiano**. Dessa forma, entendemos que o projeto ali desenvolvido, deve desempenhar uma ação por parte do estudante para que esse projeto seja executado.

Inicia-se o trabalho com um texto, o qual mobiliza os conhecimentos e conceitos desenvolvidos por todo o capítulo, podendo supor, de todo o volume. A redação sugere que se vá além dos conhecimentos já apresentados como conceitualização de política, a diversidade em sua definição e o agir politicamente. Além disso, o texto propõe uma reflexão sobre o papel da imprensa livre na política democrática.

A atividade é apresentada ao estudante por meio da seguinte redação:

[...] Nesta seção, propõe-se a produção de uma reportagem em vídeo cujo objetivo será o de revelar à comunidade o papel político que ela própria desempenha. Durante o trabalho, você e seus colegas vão ter a oportunidade de conhecer e analisar a participação política no lugar onde vivem e perceber os desdobramentos das ações políticas no cotidiano. Vamos começar? (MODERNA, 2020, p. 154)

Logo abaixo do texto introdutório, é disponibilizado uma fotografia a qual mostra um viaduto cheio de pessoas, tanto em cima, quanto embaixo, com barracas e panos no chão. Ou seja, um viaduto que está servindo de moradia. A fotografia é acompanhada de uma legenda:

Refugiados, em sua maioria sírios, acampam embaixo de um viaduto em Budapeste, Hungria. Foto de 2015. O fotógrafo Maurício Lima, vencedor do Prêmio Pulitzer de jornalismo, registrou nessa imagem a difícil situação dos refugiados na Europa. O trabalho da imprensa é essencial para que os cidadãos se informem e ajam politicamente. (MODERNA, 2020, p. 154)

Tanto a legenda, quanto a imagem, pretendem chamar atenção dos estudantes com relação ao poder necessário da imprensa, seja ela local, regional, nacional ou internacional.

Na próxima página, são dados quatro objetivos para o projeto:

- Identificar grupos organizados (partidos políticos, movimentos sociais, instituições governamentais etc.) que atuam politicamente na comunidade onde se localiza a escola e/ou a residência.
- Identificar o campo de atuação desses grupos e analisar seus efeitos no cotidiano da comunidade.
- Participar das atividades dos grupos escolhidos para observar, tomar notas e construir relatórios sobre eles como subsídio à compreensão de suas ações.
- Produzir uma reportagem em vídeo para compartilhar o conhecimento construído sobre a participação política na comunidade. (MODERNA, 2020, p. 155)

Entendemos assim que, os estudantes se organizarão para identificar os movimentos políticos de sua comunidade, seja da escola, seja de suas residências,

observar quais os efeitos da existência desses movimentos, analisar, de perto, como esse movimento se organiza para atuar na comunidade e, ao final, produzir um vídeo com características de uma reportagem para apresentar os dados coletados.

Após os objetivos, é sugerida a forma de estruturação dos responsáveis pelos procedimentos necessários para que esses objetivos sejam alcançados. O livro propõe as seguintes funções: Produtor, Repórter, Redator, Editor de texto, Repórter cinematográfico, Editor de imagem e Diretor.

Nessa organização, o produtor e o diretor atuam na linha de frente, sendo o primeiro responsável pelos repórteres e redator e o segundo pelos editores de texto e imagem.

Em seguida, é proposta uma reunião com pautas pré-definidas para os estudantes organizarem e discutirem os principais tópicos a serem executados. A obra indica a pesquisa de dados como primeira ação. Depois, uma análise e observação em conjunto destes dados coletados para depois seguirem para as produções.

No que tange às produções, a obra sugere três subgrupos: um para os textos, um para as imagens e um último responsável pela produção. Somente após essa separação, os estudantes devem ir a campo. Ou seja, priorizaram a coleta de dados e a teoria, para depois passarem ao momento prático.

Em campo, os estudantes podem filmar, fotografar, observar, fazer entrevistas. Esse momento prático também ocorre como coleta de dados. Utilizando dos dados anteriormente coletados pela pesquisa teórica e daqueles coletados em pesquisa de campo, os estudantes se reúnem novamente e começam a produção da reportagem. Ao finalizar a reportagem, o volume sugere uma reunião em que todos os participantes assistem a produção final para comentários e possíveis alterações.

Feitos os ajustes necessários e com a reportagem pronta, os estudantes juntamente com a comunidade escolar podem definir a maneira de compartilhar. Eles podem compartilhar nas redes sociais como Facebook, YouTube, Twitter, Instagram etc. Podem fazer uma sessão dentro da escola para que a comunidade possa assistir, como também, podem apresentar para um grupo fechado, as possibilidades de divulgação e compartilhamento são muitas.

Defendemos o potencial de projetos como esse, em que os estudantes protagonizam do início ao fim os procedimentos necessários. A crítica justifica-se quando observamos apenas um projeto desse, dentro de um manual, que abarca quatro componentes curriculares e dois bimestres escolares. Ao invés de mantermos nossos estudantes amarrados aos textos, podemos desenvolver com ele, ações de pesquisa, coleta de dados, confronto de dados, desenvolvimento argumentativo por meio de projetos práticos. Não estamos dispensando o momento teórico do conhecimento, só estamos propondo a reflexão para as diversas maneiras que esse conhecimento pode ser transmitido.

O livro é finalizado com três páginas de referências bibliográficas utilizadas para a escrita desta parte do manual.

Ao analisarmos o Suplemento do Professor, o Capítulo 1, no qual a Filosofia é dada como “líder” e o capítulo Movimento, podemos desenvolver alguns apontamentos. Primeiramente, os manuais didáticos, em sua maioria, oferecem tudo o que deve ser desenvolvido pelos agentes educacionais dentro das escolas no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, aponta desafios e propõe soluções a estes, sendo vistos como responsáveis pela entrega completa. Porém, esse trabalho acaba por impedir o professor de desenvolver sua autonomia, sua criatividade, suas inclinações ao ensinar.

A impressão que o manual passa é de que ele precisa ser, principalmente agora com as mudanças que estão ocorrendo, o instrumento base auxiliar das escolas. O que ele não é e não deveria ser. O livro didático é um importante instrumento na vida dos estudantes, especialmente, para a vida daqueles estudantes de baixa renda e que frequentam escolas que não possuem tantos recursos didáticos. Mas, isso não significa que ele deve ser o detentor e ditador das regras e dos conteúdos. Os professores podem sim, por eles se basear, mas devem permitir que eles tomem todo o espaço de suas atuações.

Outro aspecto identificado é o resumo e omissões que, muitas vezes, os textos desenvolvidos pelos autores da obra oferecem. De nada adianta tratar uma temática, se não for possível desenvolver o mínimo de aprofundamento desta. Não há produtividade em um amontoado de informações que estão ali só para estar. É necessário que esses autores se responsabilizem por apresentar, dentro desses manuais, redações que apresentem neutralidade e agucem a curiosidade desses estudantes.

A utilização de recursos como imagens, projetos, leitura dos textos clássicos mostram-se muito mais eficientes no processo de aprendizagem dos jovens estudantes porque essas estimulam o debate, o protagonismo, o exercício da reflexão.

Não devemos abolir os manuais didáticos das escolas, já que vimos o quanto essa política foi celebrada ao ser conquistada, mas devemos rever o papel que esses livros vêm assumindo dentro das salas de aula das escolas brasileiras.

Comenius viu em sua época um entrave. Ao perceber que a escola necessitaria de mudanças para que fosse barateada e capaz de educar a todos, desenvolveu mudanças estruturais e deu origem a escola manufatureira que conhecemos.

Vivemos, até hoje, a escola que Comenius inaugurou, principalmente, na instrumentalização desta escola. O manual didático tem papel central dentro da maioria das salas de aula atualmente. Centeno (2010) ao analisar um manual da disciplina de História, diz sobre sua função:

Verificou-se que a função do manual [...] **segue as recomendações comeniana à medida que substitui todas as demais fontes e recursos educativos**, constato no fato de que resume as lições em textos não muito longos, orienta passo a passo o trabalho do professor, incorpora pouquíssimos documentos na seção destinada à análise de fontes históricas. [...] **Por esse motivo, nele estão depositadas e sintetizadas todas as fontes necessárias, transformando-o no único instrumento adotado.** (CENTENO, 2010, p. 34, grifos nossos)

Podemos concluir que manuais são desenvolvidos de maneira em que se tornem um instrumento didático com teor de completude para o uso dos professores e estudantes em sala de aula. Porém, carregam conhecimentos fragmentados desvinculados da totalidade da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo propôs uma análise do ensino do componente curricular Filosofia, partindo da perspectiva do Novo Ensino Médio, implementado no ano de 2022 por todo o país.

Com a reforma do ensino médio, este componente foi agrupado dentro da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para ser desenvolvido conjuntamente com os componentes História, Geografia e Sociologia. Unida a essa problemática, o estudo desenvolve a crítica sobre o uso excessivo dos manuais didáticos pelos professores no processo de ensino-aprendizagem e a não utilização de textos clássicos filosóficos para esse fim.

Para nossa análise ser concretizada, avaliamos e desenvolvemos apontamentos sobre um volume de uma coleção validade pelo novo PNLD. Ele, por sua vez, por meio de editais de seleção, propôs a confecção de livros didáticos alinhados à nova política implementada.

Nesse intuito, objetivamos, à luz da ciência da história e da categoria Organização do Trabalho Didático, acompanhar o percurso histórico dessa disciplina nos documentos oficiais que serviam e servem de base para o currículo nas escolas brasileiras desde a colonização. Dessa forma, pudemos compreender como e o porquê de os currículos escolares serem desenvolvidos da maneira que são.

Partimos da categoria desenvolvida pelo professor Gilberto Luiz Alves, conhecida como Organização do Trabalho Didático. Essa categoria é responsável por demonstrar como ocorre a organização didática dentro das escolas.

Nosso estudo, parte principalmente da mediação dessa relação entre educador e educando, de um instrumento, já que também se trata da análise de um manual didático utilizado nas escolas públicas de Campo Grande-MS.

O primeiro capítulo desse estudo é responsável por apresentar o resultado e a análise do levantamento da bibliografia recente sobre a temática do ensino de filosofia, do excessivo uso dos manuais e, também, da utilização dos clássicos filosóficos como instrumento principal no ensino desse componente.

Pela complexidade e especificidade de nosso recorte teórico, elencamos três pesquisas sobre a temática, sendo elas: a dissertação de mestrado em educação de Vieira (2012), intitulada como **O Ensino de Filosofia e o uso do texto clássico de Filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de Ensino Médio**, a tese de doutorado em educação de Valesse (2013), intitulada como **Aprendizagem filosófica a partir do uso de textos filosóficos nas aulas de Filosofia no Ensino Médio**; e também, a dissertação de mestrado profissional de Silva (2016), intitulada **A Simplificação do conhecimento no ensino de Filosofia no Projeto EJA III em Mato Grosso do Sul (2013-2014)**: uma análise de um instrumento de trabalho do professor.

A partir da compreensão das contribuições desses três autores, percebemos que, o ensino de Filosofia, em sua maioria, é desenvolvido pelos professores por meio da utilização do manual didático. Esse, não como instrumento auxiliar, mas como condutor de todo o processo.

Percebemos assim, que nossa educação hoje é semelhante à educação manufatureira desenvolvida por Comenius, na modernidade. O autor da Didática Magna, com o aumento do número de jovens adentrando aos ambientes educativos, viu a necessidade de organizar esses estudantes em turmas seriadas, com grande número de indivíduos. Para conseguir transmitir conhecimento a esse número de estudantes, Comenius desenvolveu uma metodologia capaz de “ensinar tudo a todos”, ou seja, o instrumento que conhecemos hoje como manual didático, que tem suas raízes em um momento revolucionário da organização do trabalho didático.

Compreendemos a necessidade que pairava na sociedade, porém, com o avanço das tecnologias, da indústria do livro e até mesmo da criação de políticas que ajudam na implementação de diferentes recursos didático-pedagógico nas escolas, esse excessivo uso que vemos hoje, não se justifica.

A análise das pesquisas também nos levou a crer na possibilidade real do ensino de Filosofia, a partir da leitura e interpretação de seus clássicos. Valesse (2012), desenvolve em sala, em um período de dois anos, uma metodologia que se mostra eficiente para a apreensão dos conceitos filosóficos em estudantes do ensino médio paranaense.

O segundo capítulo deste estudo, foi responsável por demonstrar uma linha histórica do componente de Filosofia dentro das normativas curriculares nacionais desde a época da educação jesuítica até a implementação do Novo Ensino Médio.

Fizemos um paralelo com as diferentes abordagens da filosofia dentro desses documentos e as diversas formas de organização do trabalho didático vistas no país até hoje. Parte-se de uma organização com a utilização de clássicos e esses ainda expurgados, depois começa-se o uso de resumos e compêndios, para chegarmos hoje, com o uso dos manuais didáticos.

O segundo capítulo nos possibilitou entender que a Filosofia, e os currículos em geral, são ditados pelas diferentes ideologias que o país assumiu. Por exemplo, por mais que ela fosse protagonista nos currículos jesuítas, o objetivo dessa educação era de base tomista, escolástica, estava atrelada à visão cristã da contrarreforma. Com a chegada de perspectivas positivistas em terras brasileiras, a disciplina é reduzida a pequenas abordagens.

Na finalização desse capítulo, apresentamos a linha histórica percorrida pelo que conhecemos hoje como PNLD, o Programa educacional responsável por regulamentar e distribuir os livros didáticos das escolas públicas brasileiras. Essa contextualização é importante, visto que, no terceiro capítulo, faz-se uma análise de um dos diversos livros didáticos aprovados por esse Programa, no ano de 2020, para distribuição e utilização a partir de 2022.

Os livros didáticos dessa nova versão do PNLD, são alinhados com a BNCC. Ou seja, foram desenvolvidos a partir das competências gerais da educação básica e das competências e habilidades específicas de cada área de conhecimento. A filosofia, por sua vez, desenvolve-se a partir da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, agrupada com História, Geografia e Sociologia. Isso quer dizer que os manuais didáticos desenvolvidos e aprovados por essa versão do Programa, trabalham, ou deveriam trabalhar, a partir da área de conhecimento e não mais pelos componentes separadamente.

As editoras aprovadas no Programa, desenvolveram coleções de livros, com seis volumes. Cada volume, desenvolve determinado número de habilidades e competências e são independentes uns dos outros.

O livro analisado no terceiro capítulo foi desenvolvido pela Editora Moderna, que por sua vez, desenvolveu quatro coleções de livro para a área. A coleção por nós escolhida foi a Moderna Plus, sendo o volume intitulado **Poder e Política**. Essa coleção foi escolhida por apresentar-se como primeira opção da maioria das escolas públicas

estaduais do município de Campo Grande-MS, de acordo com o sistema de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

A partir da análise constatamos que o manual desenvolve um pensamento de completude instrumental aos educadores, já que apresenta desafios e as possíveis soluções para esses. Como por exemplo, instrumentos avaliativos, necessidade de metodologias ativas, questões norteadoras com respostas prontas. Observamos nesse manual, a preocupação com o alcance das competências gerais da educação básica, das habilidades e competências específicas da área de Ciências Humanas, determinadas pela BNCC. Os autores fazem questão de pontuar onde, como e porque essas habilidades e competências são contempladas. Visto isso, observamos que esse alcance é meramente teórico, já que a proposta em si, não é capaz de ser desenvolvida mobilizando os conhecimentos dos quatro componentes da área. Ou seja, por mais que a obra se esforce para executar essa pedagogia das competências e habilidades, ela falha ao segregar a aplicabilidade desses conhecimentos.

Saviani (2010), traz considerações importantes sobre as condições das diversas metodologias implementadas dentro da escola:

O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a **pedagogia tecnicista**, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, **perdeu de vista a especificidade da educação**, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. [...]. Nessas condições, a **pedagogia tecnicista** acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, **gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico**. (SAVIANI, 2010, p. 27-28, grifos nossos)

A “pedagogia das competências” é uma das diversas propostas que se propõe para educação. Visivelmente, não há clareza sobre os meios para aplicá-la, contribuindo para o “caos educativo” que Saviani (2010) cita.

Por mais que a proposta seja desenvolver os quatro componentes de forma conjunta e complementar, a obra divide os capítulos entre cada componente, não se preocupando em equiparar essas abordagens. O componente de filosofia se desenvolve em um capítulo, tal como o de sociologia e os componentes de história e geografia são desenvolvidos em dois capítulos cada.

Há somente um momento em que são mobilizados em conjunto essas disciplinas, no momento da aplicação do que entendemos como um projeto interdisciplinar, com a proposta da construção de um vídeo em forma de reportagem sobre as atuações políticas na comunidade escolar e região.

Os três capítulos deste estudo, contribuem na compreensão da organização didática superável que há hoje nas escolas. A sociedade tem os instrumentos necessários para que essa organização possa ser superada, porém, esses instrumentos não chegam ao chão da escola, deixando os professores, gestores e estudantes sem essas condições.

Não cremos aqui que o manual didático deva ser abolido das escolas. Acreditamos que ele possa ser, às vezes, o único instrumento dos estudantes, principalmente os de baixa renda, porém seu uso exclusivo não é mais justificável.

As obras clássicas filosóficas podem e devem ser trabalhadas em sala de aula. E não só elas, imagens, vídeos, filmes e músicas também servem de instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

Nossos jovens estudantes se deparam dia a dia com uma carga de informação muito grande através da internet e de seus instrumentos. Nossa didática e pedagogia deve e pode acompanhá-los.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005b.

ALVES, Gilberto Luiz. História da Educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, S. H. A. et al. **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 11-38.

BATISTA, S. A.; PINAFO, M. A. H.; TORQUATO, M. O. F. **Reflexões e perspectivas sobre a inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia no currículo escolar**. Revista THEMA, v. 14, n. 3, 2017.

BRAICK, P. R. et al. **Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: manual do professor**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890**. APROVA O REGULAMENTO PARA O GINÁSIO NACIONAL. Publicação Original [Coleção de Leis do Brasil de 31/12/1890 - vol. 011] (p. 3865, col. 1). Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/390898>. Acesso em: 28 jun. 2020.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm). Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915**. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm). Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acessado em 05 out. 2021.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acessado em: 05 out. 2021.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 07 nov 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Diário Oficial da República Federativa no Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018

BRASIL, REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO. **Constituição (1891).** Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Data de acesso: 17 jun. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 38**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/134/Parecer%20CNE%20CEB%20N%C2%BA%2038%20-%20obrigatoriedade%202006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 02 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: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>. Acesso em: 31 out 2022.

BRASIL, **Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971**. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos/decretos/1971/D68065.html#:~:text=Regulamenta%20o%20Decreto%20de%20n%C2%BA,Pa%C3%ADs%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias..](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1971/D68065.html#:~:text=Regulamenta%20o%20Decreto%20de%20n%C2%BA,Pa%C3%ADs%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias..) Acesso em: 31 out 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/dele093.htm#:~:text=DECRETO%20DE%20n%C2%BA%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.&text=Cria%20o%20Instituto%20Nacional%20do,180%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/dele093.htm#:~:text=DECRETO%20DE%20n%C2%BA%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.&text=Cria%20o%20Instituto%20Nacional%20do,180%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 31 out 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006**. 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: 31 out 2022.

BRASIL. **Decreto nº 91.542**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 out 2022.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 60**. Dispõe sobre O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3369-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-60-de-20-de-novembro-de-2009>. Acesso em: 31 out 2022.

CENTENO, Carla Villamaina. **Educação e fronteira com o Paraguai**: na historiografia matogrossense (1870-1950). Tese (Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

CENTENO, Carla Villamaina. **O manual didático Projeto Araribá História no Município de Campo Grande**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, mai. 2010, p. 20-35.

COMENIO, Iohannis Amos. **Didactica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DUTRA, Jorge da Cunha; PINO, Mauro Augusto Burket Del. **Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras**: do século VXI ao século XXI. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.85-93, jan./jul. 2010.

FRANCA Pe. L. **O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum”** Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, .

GUIA DIGITALPNLD 2023 – **OBRAS DIDÁTICAS - OBJETO 1**. Guia Digital do Plano Nacional do Livro Didático, 2022. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2023\\_anos\\_iniciais\\_ensino\\_fundamental\\_obras\\_didaticas/](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas/). Acesso em: 31 out 2022.

LIMA, E. R. S.; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. **Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil**. HOLOS. v.03, n.33, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: (I-Feuerbach)**. 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MATO GROSSO DO SUL, **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio**. 2012.

MODERNA PLUS – **CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**. Editora Moderna, 2022. Disponível em: <<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/moderna-plus>>. Acesso em: 31 out 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho Didático e História da Educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, S. H. A. et al. **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 11-38.

SILVA, Vagner Teixeira. **A Simplificação do Conhecimento no Ensino de Filosofia no Projeto EJA III em Mato Grosso do Sul (2013-2014): Análise de um Instrumento de Trabalho do Professor**. 2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2016.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **O Uso de Obras Clássicas na Escola como Metodologia Fundamental**. In: III Congresso de Estudos Linguísticos e Literários de Mato Grosso do Sul, 2007, Dourados. Letras: teoria e prática. Dourados/MS: Editora UEMS, 2007. v. 01. p. 01-62.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. A natureza histórica da linguagem. In: VIII Jornada Nacional de LFLP, 2013, Campo Grande. Anais da VIII JNLFLP. Não consta: não consta. v. 57. p. 125-132.

SOUZA, Geovana Barros de. **Ensino Médio e Filosofia: Uma Análise Histórica pelos Documentos Oficiais**. In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de. Pesquisas em Temáticas de Ciências da Educação: Volume 3. Edição 1. Belém-PA: RFB Editora, 2021, Capítulo 20.

VALESE, Rui. **Aprendizagem Filosófica a partir do Uso de Textos Filosóficos nas Aulas de Filosofia do Ensino Médio**. 2013. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2013.

VIEIRA, Wilson José. **O Ensino de Filosofia e o Uso do Texto Clássico de Filosofia: Análise a partir das Escolas Públicas Paranaenses de Ensino Médio**. 2012. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2012.

## PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

### INTRODUÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul demanda que seja elaborada uma Proposta de Intervenção que aponte para a inovação pedagógica e contemple possíveis soluções para os problemas de pesquisa relacionados à área da educação básica, na qual foi desenvolvida a dissertação.

No decorrer desta pesquisa, analisamos um livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, desenvolvido dentro das normativas do Novo Ensino Médio. Nosso foco ao analisar o livro foi a disciplina de Filosofia. Essa análise importante para justificar a necessidade de superação do excessivo uso dos manuais didáticos, prática que nasceu na pedagogia comeniana. Além disso, defendemos o ensino de filosofia por meio das abordagens de obras clássicas, dentro das salas de aula.

Para que essa abordagem possa acontecer, devemos, primeiramente, refletir, analisar e pesquisar, junto aos professores da área de filosofia e de ciências humanas, qual seria a metodologia ideal para essa proposta.

### OBJETIVO

Desenvolver e executar uma proposta de Grupo de Trabalho entre professores de filosofia da educação básica e professores pesquisadores das universidades, de Campo Grande-MS e região. O objetivo deste grupo é propor um espaço para estudos e discussões de meios didático-pedagógicos para o ensino de filosofia dentro do ensino médio, através da utilização de suas obras clássicas.

### METODOLOGIA

Para que esses professores possam se reunir para a leitura e discussão das obras e metodologias será necessário primeiramente a convocação dos interessados e a escolha de uma melhor forma de encontro, *online* ou presencialmente.

Ao convocar esses professores e ter delineado quando e onde esses encontros acontecerão, devemos selecionar as obras clássicas a serem abordadas. Como o objetivo do grupo é focado ao ensino médio regular, devemos analisar o que está sendo proposto como currículo nas escolas, para que possamos evitar idealismos quanto às obras e as metodologias.

