



Universidade de Brasília - UnB

Instituto de Psicologia

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos,
no contexto da Diversidade Cultural

SAVOY SABOIA E SABOIA

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEI 10.639/03: UMA ANÁLISE
DO LIVRO DIDÁTICO**

Brasília – DF

2015

SAVOY SABOIA E SABOIA

O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEI 10.639/03: UMA ANÁLISE
DO LIVRO DIDÁTICO

Monografia apresentada a Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do grau de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural

Professora Orientadora: Dr^a. Mírian Barbosa Tavares Raposo

Brasília – DF

2015

Descrição física

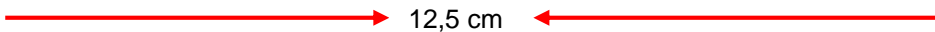
SABOIA, Savoy Saboia.
O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639/03: Uma Análise do Livro Didático. / Savoy Saboia e Saboia. – Brasília, 2015.
97 f. : il.

Monografia (especialização) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Coordenaçãodos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* - IP, 2015.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mírian Barbosa Tavares Raposo.

1. Regime de Previdência Complementar. 2. Entidades Fechadas de Previdência Complementar. 3. Aplicação de Recursos das Entidades Fechadas de Previdência Complementar. I. Título.

Pontos de acesso secundário



SAVOY SABOIA E SABOIA

O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEI 10.639/03: UMA ANÁLISE
DO LIVRO DIDÁTICO

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural do aluno

Savoy Saboia e Saboia

Dr^a. Mírian Barbosa Tavares Raposo

Professora-Orientadora

Titulação, Nome
completo,

Professor-Examinador

Brasília, 14 de novembro de 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço à pessoa mais importante da minha vida, que me ensinou valores indispensáveis e sempre me incentivou a ser uma pessoa melhor, minha mãe, que sempre apoiou meus projetos e teve uma enorme paciência. À minha família que me ajudou a ser quem eu sou. À Deus pela dádiva mais preciosa, a vida.

RESUMO

Pensar educação dentro do contexto cultural e histórico daquelas pessoas que acolhem esses ensinamentos, é pensar também como podemos utilizar das experiências e vivências pessoais das/dos estudantes para tornar o ensinamento mais significativo e condizente com a realidade das/dos que o apreendem. Por vezes, podemos nos deparar com conteúdos desconexos ou que não possuem uma relação direta com a nossa realidade, ficando à cargo da/do docente, a realização de uma ponte entre o que deve ser apreendido e como ele pode ser construído a partir da nossa realidade. É com essa ideia que propomos uma análise dos livros didáticos utilizados na Educação Básica, uma vez que esse material pode ser o único apoio pedagógico escrito que a/o docente poderá utilizar. Saber como esse material aborda questões que consideramos de extrema importância, é conseguir mapear as contribuições positivas que cada material pode oferecer, e também apontar possíveis melhorias, para que consigamos utilizar uma abordagem mais diversificada e que consiga abarcar uma maior pluralidade de experiências e saberes científicos. Levando isso em consideração, propomos uma análise de um livro didático de filosofia utilizado no Ensino Médio e como esse material aborda a aplicabilidade da Lei 10.639/03, onde fica estabelecido o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica em todo o Brasil.

Palavras-chave: identidades; Ensino de Filosofia; material didático.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DF – Distrito Federal

DH – Direitos Humanos

EB – Educação Básica

EM – Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1. UMA INVESTIGAÇÃO HISTORIOGRÁFICA: O CASO BRASILEIRO	14
2.1.1. OS ANOS INICIAIS DA COLONIZAÇÃO	14
2.1.2 A HISTÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	17
2.2. O APORTE LEGAL: INVESTIGANDO A LDB	18
2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE	20
3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	23
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO, SETOR OU ÁREA	23
3.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA OU PARTICIPANTES DO ESTUDO	24
3.3. CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	25
3.4. PROCEDIMENTOS DE COLETAS E DE ANÁLISE DE DADOS	26
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
4.1. ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO	28
4.2. COMPUTAÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
6. REFERÊNCIAS	44
7. APÊNDICE	46

1. INTRODUÇÃO

Falar sobre a Educação Básica (EB) e os dispositivos legais para a aplicabilidade das normas e diretrizes, acaba sendo um tema bastante espinhoso e que requer muito cuidado no seu trato. Desde as primeiras Constituições brasileiras, o tema da educação esteve presente no texto constitucional, em primeiro ou em segundo plano (VERONESE, 2003, p. 99), dando ao Estado a função de garantir uma educação de qualidade que conseguisse atingir a todas cidadãs e todos cidadãos brasileiros ou naturalizados.

Nossa última Constituição, promulgada no ano de 1988, abre caminhos para a redemocratização do Brasil, elevando a educação para um patamar jamais alcançado até o momento. O texto constitucional traz inúmeros avanços e discussões importantíssimas para o nosso contexto atual, dando um espaço privilegiado para se pensar a educação. Por exemplo, no artigo 206, podemos ler: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII - garantia de padrão de qualidade.” (BRASIL, 2014, p. 121), demonstrando assim que não basta garantir um nível mínimo de educação, mas sim, ter a preocupação de levar uma educação que siga uma modelo de qualidade (mesmo que não fique explícito o que isso significa). Dentro outras especificações legais, pensar em uma educação de qualidade requer uma preocupação e investimentos maiores destinados a área.

De fato, o território brasileiro é enorme, e acreditar que a mesma educação regulamentada pelo Estado pode ser observada em todas as escolas brasileiras é uma utopia. Podemos acreditar que pelo menos o básico exigido pela Constituição deve ser respeitado, procurando uma base comum para o ensino público e privado em todo território nacional. Devemos chamar atenção ainda para as observações apontadas por Veronese e Vieira sobre o suporte legal, pois

Para que a educação funcione como instrumento de construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I, CF) é imprescindível que o modelo pedagógico adotado esteja baseado em um novo paradigma: a opressão deve ceder lugar à liberdade e os valores inerentes à condição

humana devem ter presença garantida nos currículos escolares de todos os níveis de ensino. (VERONESE, 2003, p. 111)

Observando todo o texto constitucional e suas contribuições, de fato, o que recebe uma grande relevância e importância é a participação da comunidade que acolhe esse ensinamento, onde uma educação plural e que atenda as demandas de diversidade, deve ser priorizada, criando assim um espaço democrático onde os indivíduos possam circular com liberdade e respeito.

Os avanços das ciências empíricas e sociais, com estudos quantitativos e qualitativos, acabam nos oferecendo um suporte de investigação e melhoramento das técnicas empregadas até o momento. Isso pode ser encarado, como uma oportunidade de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, levando em consideração não apenas a obrigatoriedade da EB, mas sim, um espaço dialógico de formação pessoal. Devemos então unir essas novas formulações com a proposta de uma “educação de qualidade”. Para que essa educação de qualidade seja alcançada, algumas observações e apontamentos devem ser feitos, abrindo assim o diálogo entre o Estado¹, a gestão escolar, as professoras e professores, a comunidade onde a escola está inserida, as/os estudantes etc.

Sobre este diálogo, podemos comentar sobre a importância da escolha e manuseio do livro didático, material indispensável na educação formal. Esse material poderá configurar uma importante relação entre o conteúdo proposto, a/o discente e a/o docente. Segundo Verceze e Silvino,

A educação escolar se caracteriza pela mediação didático-pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, seus procedimentos e conteúdos devem adequar-se tanto à situação específica da escola e ao desenvolvimento do aluno quanto aos diferentes saberes a que recorrem. Surge, assim, a importância do livro didático como instrumento de reflexão dessa situação particular, atendendo à dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos manuais; de outro lado, os procedimentos, as informações e conceitos que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam. (VERCEZE, 2008, p. 85)

¹ Enquanto território nacional.

Ou seja, a educação escolar deve estar dialogando, sempre que necessário, com os conceitos formulados dentro da própria comunidade e com as experiências de cada estudante, mostrando o sentido e significado daquele conteúdo aprendido. Como apontado por Vercene e Silviano, o livro didático acaba configurando um espaço importante dentro da EB, pois este manual conterà informações básicas com os conteúdos que são estabelecidos como mínimos para aprovação para as séries seguintes.

Sobre esses conhecimentos básicos, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), aponta que

é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar. É também de fundamental importância que os conteúdos abordados respondam às demandas de um coletivo discente cada vez mais diverso, assegurando a igualdade de acesso ao conhecimento socialmente produzido. (BRASIL, 2016, p. 12)

Demonstrando assim uma importante conexão entre os conteúdos de cada série e os conteúdos apresentados nos materiais didáticos. O livro didático oferece subsídios para a/o docente e para a/o discente, sendo um importante recurso de auxílio conteudista. Para isso, devemos encarar com seriedade a escolha no livro didático e como este vai ser utilizado dentro e fora das salas de aula. Importante tanto quanto o comentário anterior, são as recomendações presentes em toda a cartilha (PNLD, no caso em análise, a de 2015), ficando explícito que a educação universal deve priorizar a diversidade, tentando reparar os anos de exploração de alguns grupos étnicos e da violência contra meninas e mulheres, por exemplo. Chamamos atenção para a seguinte instrução contida na própria cartilha,

Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade, buscando: [...] incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância (idem, p. 13)

Optamos por evidenciar o emprego de uma “ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade” (idem), como sendo essencial para a prática de uma educação de qualidade, como comentado anteriormente. Para

isso, iremos evidenciar os ganhos dos movimentos sociais no que diz respeito a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana na EB. Para demarcar com maior precisão o debate acerca do tema, optamos por comentar sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03, onde no nível da EB o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana se tornam obrigatórios, lei essa que assume um papel importantíssimo na constituição da identidade da população brasileira. O objetivo, então, é analisar um livro de filosofia² que obteve uma larga aceitação nas escolas do Distrito Federal³, onde podemos apontar possíveis (re)formulações no cenário educacional brasileiro.

Como a Lei 10.639/03 está sendo aplicada nos materiais oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), como por exemplo, nos livros didáticos?

Debate sempre muito importante no Brasil, é o referente às questões raciais⁴ e como as políticas públicas estão tentando combater (e reparar) os mais diversos tipos de preconceito e discriminação. No ano de 1888, com a assinatura de Lei Áurea, o Brasil deixou de ser um país escravocrata⁵. De lá para cá, várias investidas, de movimentos sociais e/ou instituições políticas, tentam amenizar os reflexos do nosso passado escravocrata. De fato, os conteúdos trabalhados em sala de aula têm muito o que falar sobre o nosso passado, o nosso presente e o que podemos modificar para um futuro melhor no que diz respeito ao assunto

² Apesar da disciplina ser filosofia e parecer distante com o conteúdo programático da disciplina, o assunto pode ser trabalhado nela também. Visto que atualmente um debate muito recorrente é o da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, optamos por considerar a possibilidade de trabalhar a temática na disciplina também. Além do mais, o assunto tem conexão com os conteúdos ministrados nessa disciplina.

³ O recorte geográfico deve ser evidenciado. Como a pesquisa-intervenção foi realizada e proposta dentro do território do Distrito Federal, o presente trabalho opta por falar do contexto das escolas do Distrito Federal em específico. Entretanto, essa análise pode ser ampliada para outras disciplinas, outros materiais utilizados e outras cidades e/ou estados brasileiros.

⁴ É importante aqui fazer um breve comentário sobre o debate raça vs. etnia. Atualmente, as ciências sociais estão dando preferência ao termo “etnia” para designar um grupo de pessoas que utiliza como padrão suas características físicas (como traços fenotípicos, para dar um exemplo), valores culturais, religiosos, ancestralidade etc. O termo “raça engloba características fenotípicas, como a cor da pele, e etnia também compreende fatores culturais, como a nacionalidade, afiliação tribal, religião, língua e as tradições de um determinado grupo” (SANTOS, 2010). Entretanto, nas questões políticas, o termo “raça” ainda é predominante, visto que é o mais utilizado quando se fala sobre racismo (e não etnocídio, por exemplo, mesmo tendo significados distintos).

⁵ Na teoria sim, na prática nem tanto. Estudos recentes mostram que o Brasil ainda utiliza a mão de obra escravizada, ou o que é considerado trabalho análogo a escravidão, para produção de diversos tipos de produtos ou exploração de pessoas. Vide a reportagem do Correio Braziliense intitulada *Garotas de 10 a 14 anos são vítimas de escravidão sexual em Cavalcante (GO)*, datada do dia 12 de abril de 2015, disponível em <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/04/12/interna_cidadesdf,479060/xxxxx.shtml>.

abordado até aqui. Podemos dar vários exemplos de como a temática acaba repercutindo na vida pessoal de cada estudante que acolhe nossos ensinamentos. Um deles é o que diz respeito a construção de identidade, entendendo esse fenômeno como algo que vai ser constituído individualmente e coletivamente.

O material escolhido pela/pelo docente ou pela instituição pode acabar interferindo na forma como a/o profissional vai conduzir e ministrar suas aulas. Se nos deparamos com um material que não está de acordo com nossa proposta pedagógica, as técnicas que poderão ser utilizadas para “driblar” esse problema não são facilmente encontradas. Por isso o debate deve ser anterior, tentando propor formulações pertinentes que auxiliarão na confecção de novos materiais a serem utilizados nas escolas.

A educação em e para os Direitos Humanos (DH), oferece muitas informações importantes que podem auxiliar no delimitar dessas angústias e conflitos que são naturais no ambiente escolar. O que não podemos é nos silenciar sobre o assunto e esperar apenas uma manifestação política que modifique a estrutura vigente. Analisar a obra com um olhar crítico e ativo, deve ser um dos caminhos de questionamento dos materiais (e até mesmo da nossa postura em sala de aula) a serem utilizados.

Esse estudo teve por objetivo identificar a presença (ou ausência) da história e cultura afro-brasileira e africana em um livro didático específico de filosofia aprovado nos últimos dois PNLD's, para poder mapear a aplicabilidade da Lei 10.639/03 nesse material didático.

Para poder compreender a necessidade e nossa insistência para a aplicabilidade desta lei, procuramos explicar a história escravocrata brasileira, demonstrando possíveis continuidades desse processo e a importância de conhecer e debater esse assunto; avaliamos um livro didático específico de filosofia largamente aceito nas escolas do Distrito Federal, onde um questionário foi aplicado e analisado, consultando a opinião das/dos estudantes sobre esse material, demonstrando se essas/esses estudantes conseguem identificar a importância da aplicabilidade da lei e determinar como o processo de construção de identidade tem uma forte relação com os anos de convivência escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Uma investigação historiográfica: O caso brasileiro

Para compreender todo o contexto que a atual pesquisa explora e se coloca diante da problemática, optamos por fazer uma breve explanação sobre os aspectos mais gerais que permeiam o objeto de estudo. Para isso, se faz necessário um resgate das primeiras ideias de identidade nacional e como todo o processo histórico brasileiro auxiliou nas rupturas e permanências dos problemas atuais, que são alvo de discussão neste trabalho. Nos ocuparemos inicialmente com os primeiros séculos de colonização europeia no território brasileiro, demonstrando o caráter fundamental e participativo das matrizes constituidoras da população brasileira.

2.1.1. Os anos iniciais da colonização

A entrada do mundo ocidental na chamada *Idade Média* acabou provocando mudanças drásticas nos quadros políticos, econômicos e sociais. Para tentar converter séculos (um total de quase dez) do considerado “atraso”⁶, os reinos de Portugal e Espanha lançam-se ao mar na tentativa de descobrir rotas mais rentáveis de comercialização com as Índias Orientais.

Dessa tentativa, eles acabaram chegando ao território que foi batizado de *Novo Mundo*, chegaram a América. No final do século XV os europeus observaram que esse território poderia ser muito lucrativo e também auxiliar na reestruturação de seus respectivos reinos. O que é importante entonar, é a participação do reino português nesta empreitada, com o conhecido pioneirismo português, pois graças aos seus avanços tecnológicos, sua navegação e exploração de novos territórios foram possíveis.

⁶ Por muitos anos, a historiografia considerava a Idade Média como um período de atraso cultural, científico, filosófico etc. A própria classificação (Idade Média) veio da ideia de um período que estaria no *meio*, por isso *Média*, da Idade Antiga (período de grandes descobertas e investigações, como o surgimento da filosofia ocidental) e da Idade Moderna, onde o ideal greco-romano seria resgatado. Entretanto, essa ideia já se encontra superada, podendo afirmar que o período teve grandes contribuições em todas as áreas citadas anteriormente.

Depois de convencionar o conhecido Tratado de Tordesilhas⁷, Portugal se viu dono de uma estreita faixa litorânea rica em mata atlântica, habitada por diversas etnias indígenas. Indígenas esses que padeceram em grande quantidade por causa do contato com o “homem branco” (introdução de doenças que os indígenas não possuíam imunidade, por exemplo) e conflitos gerados pela vontade dos europeus na exploração territorial (RIBEIRO, 1995).

Usando a mão de obra indígena ludibriada através do escambo, os portugueses apenas tinham interesse na exploração do Pau-brasil, que era largamente exportado e comercializado na Europa. Essa exploração não se resume ou se limita a exploração das matérias-primas ou espaço vital, mas também do corpo físico daquelas e daqueles que foram submetidos a escravidão.

O território hoje conhecido como Brasil (e outras partes da América também), se resumiu ao significado da palavra “exploração”, sendo explorado economicamente, com a produção de matérias-primas para a exportação, e explorando pessoas que aqui habitavam e foram trazidas compulsoriamente para cá. Como chama atenção o historiador brasileiro Sérgio Buarque de Holanda,

A abundância de terras férteis e ainda mal desbravadas fez com que a grande propriedade rural se tornasse, aqui, a verdadeira unidade de produção. Cumpria apenas resolver o problema do trabalho. E verificou-se, frustradas as primeiras tentativas de emprego do braço indígena, que o recurso mais fácil estaria na introdução de escravos africanos. (HOLANDA, 1995)

Ou seja, para atender a necessidade de mão de obra para a exploração rural, Portugal acabou colocando em contato as três etnias que fundaram, basicamente, a identidade nacional brasileira: as/os indígenas que aqui habitavam, as/os africanas/africanos e os próprios europeus que reconheceriam, futuramente, aqui como lar. Vale a pena ressaltar que esse contato não foi pacífico e amistoso, lembrando dos recursos autoritários e agressivos empregados pelos europeus. Sendo assim, o mundo das/dos indígenas e das/dos africanas/africanos mudou drasticamente com

⁷ Convencionado depois de uma recusa na aceitação da *Bula Inter Coetera* datada de 1492.

a introdução no seu mundo de um protagonista novo, o europeu. Embora minúsculo, o grupelho recém-chegado de além-mar era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas. Principalmente como uma infecção mortal sobre a população preexistente, debilitando-a até a morte.

Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indígenas. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros.

No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos de África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas. (RIBEIRO, 1995)

Vale a pena ressaltar o que o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro chama atenção sobre a desconstrução cultural imposta pelo “homem-branco”, pois o processo de desarticulação desses povos (indígenas e africanos) foi essencial na exploração dos mesmos. Para operar essa lógica de desarticulação, fez-se valer o processo chamado de aculturação, onde ele funciona como

um conceito que engloba aspectos decisivos da organização social, política e cultural do homem. É em torno dele que se articulam as ideias das relações que um homem de um certo grupo pode ter (isto é, suportar e/ou impor) com um homem de um outro grupo. Comércio, colonialismo, imperialismo, difusão de uma religião ou de uma ideologia, tudo «factos» que encontram na aculturação a razão ou o pretexto para organizar estas relações: quer intervenha a hipocrisia missionária ou a violência da canhoneira, o objectivo que se pretende atingir e a ideia (de «civilização») que se pretende defender são essencialmente justificados e explicados através do conceito e do processo de aculturação. (SACHS, 1989)

Quando comentamos sobre a história do Brasil, nos parece que muita coisa importante se perde e várias vozes são silenciadas. É justamente neste sentido, que propomos uma discussão acerca da nossa própria história, nossa própria história que nos foi e é negada, excluindo pessoas que foram extremamente importantes na constituição do nosso país, da nossa cultura, da nossa sociedade. Comentar sobre isso é importante para conseguir entender onde se fundamenta o caráter eurocêntrico das ciências naturais e sociais, privilegiando a unilateralidade dos discursos.

2.1.2. A história do ensino de filosofia no Brasil

O ensino de Filosofia europeia⁸ remonta aos primeiros anos de colonização do Brasil pelos portugueses, com a campanha religiosa promovida pelos jesuítas, nomeada Companhia de Jesus, no século XVI (MAZAI, 2001). Com isso, temos uma doutrinação por parte dos portugueses para catequizar os indígenas que aqui habitavam, ensinando suas doutrinas religiosas com o intuito de ‘salvar’ as almas que ainda estavam ‘perdidas’.

Para tanto, nota-se que o choque de culturas e a valoração da cultura europeia⁹, acabou por promover a aculturação dos indígenas, principalmente pelo movimento de imposição cultural¹⁰ e religiosa dos europeus. A importância de analisar a influência da Filosofia europeia se faz a partir do momento em que a raiz do problema se dá desde o movimento de colonização no Brasil e persiste até os dias atuais, privilegiando o discurso unilateral do ensino de Filosofia.

Com a sistematização de um ensino e a necessidade de atender a elite emergente no momento em que o Brasil¹¹ de fato assume interesses de exploração para a Coroa portuguesa, o ensino de Filosofia de fato ganha espaço para ser exercido,

sem base natural e nacional, servindo de deleite ao colono branco, rico e católico. A cultura filosófica passa a ser “mero comentário teológico, fundado principalmente na renovação da escolástica aristotélica” (Cartolano, 1985 p. 20). Era uma simples reprodução de ideias (MAZAI, 2001).

⁸ Aqui se faz a diferenciação entre filosofia europeia e as filosofias presentes nos outros continentes. Alguns filósofos não concordam que exista filosofia em outros continentes além do europeu. Entretanto, assumimos a postura que existe sim, tanto no continente africano, asiático, americano e Oceania. Possuímos uma extensa literatura que confirma a afirmação. Entretanto, para não tornar o artigo muito extenso, optamos em apenas anunciar a questão.

⁹ Valoração feita pelos próprios europeus.

¹⁰ É importante explicar qual a concepção tomada no que diz respeito a cultura, visto que várias teóricas e teóricos admitem ter particularidade no significado do termo. Preferimos utilizar a concepção de Roque Laraia, em seu livro “*Cultura, um conceito antropológico*” (Zahar, 2001) onde o mesmo afirma que cultura é a lente em que o ser humano enxerga o mundo. Ou seja, cada indivíduo passa a enxergar o mundo a partir daqueles conceitos em que ele foi criado, diferenciando-se do restante do mundo por possuir certas características particulares a sua cultura.

¹¹ Lembrando que Brasil não era entendido como o concebemos atualmente, visto que Portugal dispunha de uma faixa mais próxima ao litoral, demarcada pelo Tratado de Tordesilhas (1494).

Ou seja, as discussões atuais sobre as faculdades de Filosofia no Brasil apresentar esse caráter de reprodução, se faz presente desde a surgimento do ensinamento de Filosofia europeia. Assim sendo

considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela nos vinha já feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica (COSTA, 1967).

No decorrer da análise do ensino de Filosofia no Brasil, percebemos que o que ficou em voga, e está até os dias atuais¹², é basicamente a repetição, sem passar pelo crivo crítico e criativo dos que recepcionam esses ensinamentos.

Para um dado momento, percebe-se que a grande problemática não está na forma de produzir o saber filosófico, no caso a repetição e comentários acerca da obra, mas sim na imposição de valores de construção do saber filosófico brasileiro, ficando restringido apenas ao comentário, ignorando toda forma de produção que fuja do padrão, como por exemplo, criação de doutrinas filosóficas próprias do saber brasileiro. Ou seja, o que propomos aqui não faz referência alguma para a exclusão do tipo de construção filosófica que tínhamos na gênese da Filosofia brasileira, mas sim apontar outras possibilidades.

2.2. O aporte legal: Investigando a LDB

Um grande marco para todas brasileiras e brasileiros foi a promulgação da última Constituição brasileira. Datada de 1988, num período de redemocratização do Brasil, a Constituição trouxe vários avanços nas diversas esferas de atuação. O texto acabou passando por diversas modificações e acréscimos de novas leis, como se dá no caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). É justamente neste aspecto, que queremos chamar atenção, pois como foi comentado anteriormente, nossa atual educação acaba privilegiando apenas uma forma de produção de conhecimento, não permitindo a liberdade cultural e científica. Queremos neste momento, trazer alguns pontos considerados importantes do texto da LDB, pois o que pode ser observado ali é justamente a sublimação da diversidade.

¹² No caso da Educação Básica.

Entrando, em consonância com o que foi exposto até aqui, a LDB justamente acaba dando suporte para uma educação inclusiva, que privilegia a pluralidade e diversidade cultural, não se deixando esquecer das matrizes que foram fundamentais na constituição do Brasil. Para demonstrar um pouco do que estamos falando, devemos analisar alguns parágrafos da própria lei.

No artigo 26, parágrafo primeiro, temos o seguinte texto:

*§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, **especialmente do Brasil.** [grifo nosso] (BRASIL, 2013)*

Ou seja, o ensino de história do Brasil deve ser enfatizado nas escolas de EB, pois estamos falando especificamente da nossa realidade, daquilo que entra em contato conosco diretamente e constantemente. Nos parece, que o que afirmamos anteriormente, deve fazer algum sentido nos termos da lei, mais especificamente no parágrafo destacado. De fato, é muito importante para a/o jovem que está inserido no contexto educacional saber da realidade do seu país. Mas não devemos apenas trabalhar questões conteudistas. É muito importante que esses processos de conhecimento sejam (re)significados por aquelas e aqueles que recebem esse tipo de conhecimento.

Mais adiante, no mesmo artigo, a Lei continua chamando atenção para a importância do ensino das três matrizes culturais brasileiras. Onde podemos ler “§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL, 2013)

Até aqui, discutimos a importância e a necessidade do ensino de cultura brasileira levando em consideração as matrizes indígena, africana e europeia. Nos chama atenção a especificidade dessas três matrizes, sabendo que outros povos que não estão contemplados na lei, também foram importantes para a nossa fundamentação cultural, como por exemplo, os orientais, como os japoneses e chineses. Entretanto, cabe a interpretação de uma valorização do que Darcy Ribeiro chama atenção para os povos constituintes do Brasil.

No ano de 2003, um novo artigo foi acrescentado na LDB, nomeado de Artigo 26-A ou Lei 10.639/2003 (como é mais conhecida). Essa lei acabou dispondo de

informações muito importantes sobre a formação das/dos estudantes e levantou diversas discussões sobre formação profissional, pois aquelas/aqueles docentes que irão ministrar as aulas referentes ao conteúdo disposto, devem também ter uma formação condizente ao que foi proposto. A Lei define,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

2.3. Educação escolar e o processo de construção de identidade

A ciência do desenvolvimento humano procurou, nos últimos anos, avanços nas pesquisas que dizem respeito ao desenvolvimento das crianças e adolescentes e sua relação com a escola. Para tanto, o entendimento do desenvolvimento psicogenético está associado diretamente com as relações sociais, onde o construto social em que a criança está inserida pode e deve estabelecer relações de conduta, pensamento, identidade etc. Os processos mentais acompanham o desenvolvimento físico e social, podendo ser contínuos ou interrompidos, sendo de forte impacto para a conclusão da formação geral do indivíduo. Os princípios básicos para as pesquisas neste âmbito, podem ser divididos em sete (DESSEN, GUEDEA, 2005). Entretanto, para a construção deste trabalho, escolhemos apenas três que já são suficientes para dialogar com nossa proposta. São eles,

O primeiro [...] estabelece que a pessoa se desenvolve e funciona psicologicamente como um organismo integrado, em que os elementos de maturação, experiência e cultura se fundem ontologicamente. O segundo ponto enfatiza que a pessoa em desenvolvimento funciona de acordo com uma dinâmica contínua, em um processo de integração com seu ambiente, incluindo as relações com outras pessoas e grupos sociais

e culturais. Já o terceiro destaca que o funcionamento individual depende de influências recíprocas de interação entre subsistemas da própria pessoa, tais como os sistemas cognitivo, emocional, fisiológico, morfológico, conceitual e neurobiológico. Todos esses sistemas agem ao longo do tempo (DESSEN, GUEDEA, 2005).

Dessa forma, podemos analisar que os processos internos e externos do desenvolvimento individual estão dialogando e estabelecendo uma relação conjunta e antagônica (DESSEN, GUEDEA, 2005). O entendimento que possuímos de cultura e sua relação com cada indivíduo deve ser analisado de forma pessoal, pois cada um lança seu olhar, tanto para a cultura em que ela/ele está inserida/inserido, como para o processo de ressignificação dos papéis identitários a ele impostos.

É justamente neste diálogo entre cultura e identidade que a escola exerce uma forte influência no cerne do desenvolvimento infantil e de jovens adultos, pois o espaço que busca a democratização do saber possui o poder de moldar os processos definidores de identidades individuais e coletivas¹³. Para isso, nossa análise parte da ideia de que a escola é de fato um espaço de desenvolvimento humano, desde a constituição de indivíduo até suas formas mais elementares e maduras de pensamento, buscando assim sua emancipação de pensamento, podendo este indivíduo ser de fato um ser pensante livre de imposições sociais. Para isso, cabe a análise, se de fato, nosso sistema educacional está de acordo com o livre desenvolvimento do pensamento. Se de fato, nossa proposta educacional abarca nossas especificidades enquanto brasileiras e brasileiros, negras e negros, indígenas, mulheres e homens, latinas e latinos, pobres, dentre outras demais características que possuímos que nos fazem ser diferentes, que nos fazem ser seres humanos.

Dito isto, devemos refletir sobre as ações que podemos tomar dentro do contexto escolar, promovendo um espaço de integração e que, de fato, seja um ambiente de acolhimento, que a criança, a/o jovem e a/o adulta/adulto se sintam inseridas/inseridos neste espaço que confluem para a democratização do país.

¹³ Aqui fazemos uma diferenciação entre identidades individuais e coletivas pois nem sempre esses processos são aceitos em seu valor integral ou é diferenciado pelo agente/participante. Por exemplo, uma criança pode se enxergar na totalidade de pertencimento a um grupo: brasileiros, por exemplo, mas não se identificar no que diz respeito aos estereótipos atribuídos a população negra, fazendo assim uma diferenciação pessoal no que diz respeito a ser negro, em sua concepção.

Será que o material didático utilizado auxilia na promoção de equidade? Será que ele contempla as diferentes formas culturais presentes em nosso país? Podemos observar que desde a chegada dos portugueses no Brasil, o ensino priorizado foi o europeu, em detrimento de toda e qualquer outra cultura. Realmente, nosso sistema educacional parece ainda estar preso nas amarras do colonialismo europeu, deixando de lado a rica cultura indígena e africana.

Devemos insistir na aplicabilidade da Lei 10.639/03, e não só essa, mas de sempre priorizar uma educação plural, diversificada, acolhedora e que mostre o sentido real de *ser humano*, aprendendo com outras pessoas (e culturas) o significado de estar no mundo. Para isso, podemos mudar o olhar que lançamos sobre o nosso passado escravocrata, relacionando-o ao nosso presente que ainda carrega o ranço racista e eurocêntrico, sempre procurando ações interventivas para converter essa relação que é tão prejudicial para todos nós.

Dentro desse processo, podemos apontar diversas oportunidades e melhorias dentro do sistema educacional. As/os estudantes vão poder se reconhecer dentro desse processo de formação e constituição do território brasileiro, que foi iniciado há séculos, mas que ainda hoje conta com a participação da população para se constituir enquanto país multicultural. De fato, esse processo é importante para todos nós, profissionais da educação, estudantes que acolhem esses ensinamentos, a comunidade onde a escola está inserida etc., demonstrando assim, que os assunto debatidos dentro do contexto escolar não se restringe ao ambiente físico da escola, mas pode reverberar pelos espaços que essas crianças, jovens e adultos transitam, transformando assim nosso país.

3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

A pesquisa procurou mapear os déficits na aplicabilidade da Lei 10.639/03, tendo participação fundamental das/dos estudantes dentro desse processo de reconhecimento, em observar que os conteúdos expostos acabam não contemplando a história e a diversidade cultural presente no Brasil.

A pesquisa foi dividida em duas etapas de produção distintas, que ao final, puderam ser contrastadas para alcançar os objetivos esperados. A ideia foi trabalhar exclusivamente com o livro “Fundamentos de filosofia”, analisando-o por meio de dados estatísticos e após essa análise, a produção de um questionário que foi entregue as/aos estudantes do Ensino Médio de uma escola do Distrito Federal que utiliza o livro em questão. O questionário foi respondido presencialmente e aplicado em duas turmas do Segundo Ano do Ensino Médio, nos dias 05 e 08 de outubro de 2015.

Após a coleta de todos os dados e seu processamento, as/os estudantes tiveram acesso ao demonstrativo e puderam constatar que de fato a lei não está sendo aplicada na escola como deveria. Após essa análise e demonstração, uma ação interventiva pôde ser realizada no intuito de contemplar a história e cultura afro-brasileira e africana. Vale a pena ressaltar, que a ação interventiva procura dialogar com outras matrizes de conhecimento, como a indígena brasileira, por exemplo. Mas, para produções iniciais, optamos na utilização da história e cultura afro-brasileira e africana.

A seguir, descrevemos como se deu a produção das duas coletas, como essa coleta foi processada.

3.1. Caracterização da organização, setor ou área

Os questionários foram aplicados em uma escola pública do Distrito Federal, para estudantes do Segundo Ano do Ensino Médio (EM) do colégio CEM 01 do Paranoá. Optamos em escolher uma escola pública do Distrito Federal (DF) e sua localidade não apresenta maiores interferências nos valores finais colhidos.

O Paranoá é uma Região Administrativa de número VII, situada há 20 minutos de Brasília. Sua população chega a quase 51 mil habitantes (dados do site < <http://www.paranoa.df.gov.br/>>). A escola escolhida está localizada no centro da cidade, contando com as três séries do EM, as três últimas da EB. A escola conta com vários projetos pedagógicos, como por exemplo, na primeira semana de outubro de 2015 o embaixador sírio fez uma palestra para as/os estudantes sobre o cenário atual do país sírio. A escola conta com um blog próprio (<<http://cem01-paranoa.blogspot.com.br/>>) onde todos os projetos são apresentados e comentados. Podemos observar uma boa participação e aderência das/dos estudantes aos projetos propostos pelo corpo docente.

A escola é, basicamente, muito parecida com outras escolas públicas do DF. Fisicamente, podemos afirmar que sua estrutura básica é igual ao projeto de construção das escolas do DF.

3.2. População e amostra ou participantes do estudo

Para a segunda etapa da pesquisa, contamos com a participação de jovens estudantes do EM, como mencionado anteriormente. A ideia era consultar a opinião das/dos jovens que utilizam o material que foi analisado neste trabalho. A própria pesquisa conta com um caráter subjetivo, sendo avaliado pela/pelo própria/próprio estudante, onde esta/este afere uma valoração pessoal. Fizemos questão de demonstrar que a pesquisa não contava com respostas “certas” ou “erradas”, mas que cada uma/um pudesse avaliar de forma pessoal e sincera suas impressões em relação ao livro didático, as/aos professoras/professores que os utilizam e o regimento escolar como um todo (observando se a Lei 10.639/03 está sendo aplicada em sua escola, por exemplo).

As/os participantes do estudo foram selecionadas/selecionados a partir da disponibilidade de aplicação do questionário, visto que acreditamos que o tema em investigação (“História e cultura afro-brasileira e africana”) pode ser trabalhado em todas as séries do EM¹⁴. As duas turmas que foram selecionadas se mostraram extremamente participativas e abertas à discussão da aplicabilidade da lei e sua relação com a disciplina filosofia. A pesquisa foi de

¹⁴ E de todas as outras séries da EB também. Mas como o nosso recorte faz menção ao EM, optamos por comentar exclusivamente dele.

livre participação, onde as/os estudantes poderiam participar ou não da coleta de dados. Por esse motivo, em duas turmas que poderíamos aplicar, em média, de 70 a 80 questionários, conseguimos apenas 53 devolvidos. Apesar da alta abstenção, o que conseguimos colher foi avaliado como bem-sucedido.

3.3. Caracterização dos instrumentos de pesquisa

A pesquisa apresentada as/aos estudantes foi uma importante etapa dentro da construção da ação interventiva, principalmente por poder demonstrar que aquelas/aqueles jovens podem ter uma participação efetiva dentro de seu próprio construto educacional. A seguir podemos analisar como cada etapa foi construída neste processo, evidenciando os pontos de importância que foram almejados.

O questionário (vide anexo) foi elaborado com onze perguntas diretas divididas em duas categorias: perguntas objetivas e perguntas discursivas, para que as/os estudantes pudessem expressar sua opinião a favor ou contrária a implementação da Lei 10.639/03 nos currículos de filosofia do Ensino Médio¹⁵. A seguir podemos analisar cada pergunta do questionário e possíveis comentários referentes ao intuito da escolha de cada questão.

Primeiramente, o questionário é composto, em sua maioria, por perguntas objetivas. Considerando que algumas/alguns estudantes poderiam achar maçante responder muitas perguntas discursivas, optamos em realizar o instrumento de pesquisa com perguntas mais simplistas e que não requeresse muito tempo para responde-las. As perguntas de 1-6 e 10 e 11 foram pensadas, exclusivamente, para debater o livro didático e sua utilização na escola. As perguntas 7-9 fazem referência a Lei 10.639/03. Dentro deste primeiro bloco sobre o livro didático, a ideia geral era que as/os estudantes pudessem expressar sua própria avaliação sobre o material utilizado nas aulas de filosofia. Ademais, abrimos espaço para que pudessem avaliar os livros didáticos em geral (de todas as disciplinas que possuem o material) e a utilização do professor sob esses

¹⁵ Algumas escolas do Distrito Federal ministram a disciplina filosofia para crianças do Ensino Fundamental também. Entretanto, nosso recorte considera, neste momento, exclusivamente o ensino no Ensino Médio, visto que o livro didático avaliado e as/os respondentes do questionário são do Ensino Médio.

materiais. Adiante, para sermos mais específicos, optamos em questionar sobre o livro didático da própria disciplina filosofia, abrindo espaço para o questionamento sobre as atividades apresentadas no livro e as imagens escolhidas pelo autor e pela autora. Ainda sobre o livro didático, na questão de número 6 abrimos espaço para que as/os respondentes pudessem expressar através de uma palavra ou frase sua análise referente ao livro didático.

Nas questões 7-9 nos referimos especificamente à Lei 10.639/03, questionando se a/o respondente possuía conhecimento sobre a lei. Optamos em descrever em poucas palavras o conteúdo da lei, visto que a pergunta seguinte (de número 8) questionava sobre a aplicabilidade da lei na escola. Esse ponto é interessante por fazer a/o respondente refletir sobre seu próprio contexto escolar, podendo observar se a lei está sendo aplicada não só na disciplina filosofia, mas nas demais também. Para a questão de número 10, decidimos saber se elas/eles acreditam que essa discussão (sobre a história e cultura afro-brasileira e africana) é importante dentro da disciplina filosofia, ou deve ser trabalhada unicamente em outra disciplina, como por exemplo, em história.

Para concluir, as duas últimas perguntas estão relacionadas diretamente, questionando se o conteúdo referido anteriormente deve ser incluído na disciplina de filosofia, pedindo para que marcassem em **SIM** ou **NÃO** e depois justificar sua escolha.

O questionário de pesquisa foi elaborado para que os dados coletados dentro do livro didático de filosofia pudessem ser contrastados com a opinião das/dos estudantes que utilizam esse material. De fato, o questionário apontou todos os aspectos apresentados na elaboração da ação interventiva, apontando se as/os estudantes percebem se a lei está ou não sendo aplicada em sua escola.

3.4. Procedimentos de coletas e de análise de dados

Para a análise do livro didático em questão, mapeamos cada capítulo que integra o livro, analisando seu conteúdo, suas imagens, suas atividades e recomendações de filmes para complemento do conteúdo. Essa etapa ficou encarregada apenas de contabilizar quais eram as/os pensadoras/pensadores utilizadas/utilizados pela autora e autor segundo sua nacionalidade. Ou seja,

mapeamos cada pensadora/pensador enquadrando-os em uma das categorias seguintes: África; Antártida; Ásia; América Central; América do Norte; América do Sul; Brasil¹⁶; Europa e Oceania¹⁷. Optamos em evidenciar o Brasil por se tratar de uma pesquisa que foi realizada neste país e propõe a discussão a partir deste país. Mas mesmo assim, aqueles que foram contabilizados na categoria “Brasil”, também o foram na categoria “América do Sul”. Seguindo a mesma classificação, contabilizamos as imagens escolhidas para fazer a conexão com o conteúdo proposto, observando qual a nacionalidade da/do realizadora/realizador da imagem¹⁸. Apenas uma observação deve ser feita sobre essa seção. Foi acrescida mais uma categoria, “Indefinida”, pois não foi possível localizar a/o realizadora/realizador (pois algumas fazem parte de um domínio na internet que não é atribuído o nome da/do artista) e tão pouco classifica-las em uma das categorias apresentadas anteriormente (uma imagem mostrando uma pessoa andando na contramão em relação a outras pessoas que seguem para a direita, por exemplo [página 282]). Ainda nesta mesma classificação, separamos os conteúdos abordados e sugestões de filmes. Vale a pena ressaltar que na temática “Conteúdos”, o que se esperava era uma contextualização do conteúdo proposto com outras realidades possíveis fora do continente europeu. Adiante, apresentaremos os respectivos gráficos colhidos desta etapa da pesquisa.

¹⁶ Apesar da categoria “Brasil” não ser representada nos gráficos, a quantidade representativa da categoria foi separada e integra o debate de discussão sobre os dados.

¹⁷ A sequência sempre vai respeitar a ordem alfabética.

¹⁸ Visto que o livro contém fotografias, telas de pinturas, charges, tirinhas, cenas de filmes etc., ou seja, todas as imagens apresentadas no livro.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizando todas as informações oferecidas até aqui, aproveitando das contribuições de outras/outros autoras/autores, contrastando com os dados colhidos durante a pesquisa, destinamos este capítulo para apresentar os resultados alcançados e posteriormente uma discussão sobre possíveis conclusões que podem ser aferidas. Ademais, podemos pensar nesta etapa do trabalho como uma forma de contrastar o que foi apresentado no referencial teórico e na metodologia empregada na pesquisa como forma de desenvolver uma ação interventiva na escola em questão, podendo se pensar em ampliar o campo de abrangência e utilizar a mesma ação interventiva em outras escolas também.

Em especial, destinamos uma subdivisão bipartida, onde podemos analisar individualmente cada etapa da pesquisa inclusive a ação interventiva. Primeiramente, discutimos o livro didático de filosofia utilizado na escola e apontamos na análise alguns caminhos que podem superar as deficiências encontradas nos livros, o que representa nossa maior proposta de intervenção no estudo.

Posteriormente, trazemos a opinião das/dos estudantes, que em alguns momentos se opõem ao que é apresentado no livro e na disciplina. Tais informações tornaram-se fundamentais para nossas propostas interventivas.

4.1. Analisando o livro didático

Sobre as atividades, foi analisado os tipos de enunciados propostos, dividindo-as em três categorias: Conteudistas¹⁹; contextualizadas e debate em grupo. Essa parte é considerada muito importante também para os resultados da pesquisa, pois acreditamos que o momento de reflexão sobre o conteúdo proposto e como ele pode ter significado (e significativo) na vida daquela/daquele estudante que o recebe, vai acabar dando sentido para o seu ensino. Como descrito anteriormente, esta etapa também conta com dados estatísticos que

¹⁹ Aquelas que priorizam apenas a reprodução do conteúdo sem a interferência pessoal da/do leitora/leitor.

serão representados através de gráficos. A seguir, podemos observar a explanação geral da coleta.

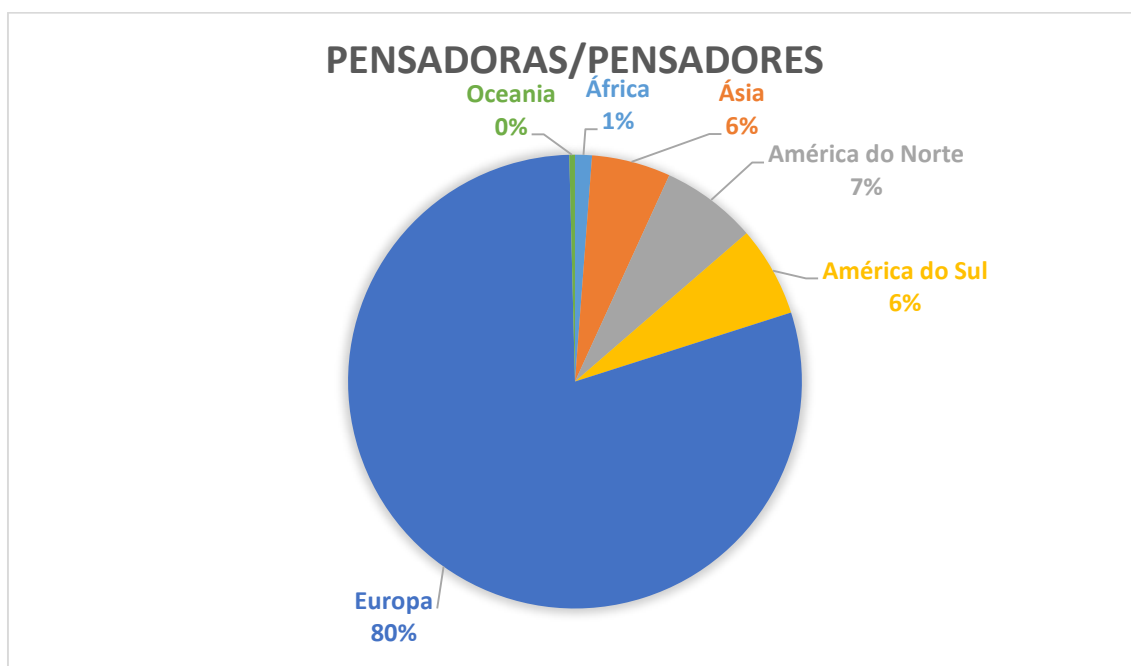


Gráfico 1

Podemos observar que majoritariamente a representação europeia acaba sendo quatro vezes maior do que a de todos os outros continentes juntos. Na categoria “América Latina”, constatamos a citação de 16 pensadoras/pensadores, sendo 14 destas/destes brasileiras/brasileiros. Essa informação é importante justamente pelos comentários apresentados anteriormente no decorrer do trabalho, onde afirmamos que de fato é importante a presença de pensadoras/pensadores brasileiras/brasileiros para as discussões filosóficas apresentadas no livro didático.

Uma opção para suprimir essa grande defasagem é a inserção de comentadoras/comentadores brasileiras/brasileiros dentro dos conteúdos apresentados, mesmos que estes façam referência direta para uma corrente filosófica exclusivamente europeia. Por exemplo, a chamada “Idade Média” ocorreu exclusivamente na Europa, podendo ter reflexos nos outros continentes que possuíam contato direto com os europeus. No caso do Brasil (e de toda a América), a Idade Média não foi um processo que ocorreu aqui também, visto que apenas no término da Idade Média e início da Idade Moderna, foi que os

Europeus começaram a transitar por essa região. Mas mesmo assim, o que propomos aqui, é a utilização de possíveis comentadoras e comentadores brasileiros para que possamos dar um sentido e um significado para esse processo dentro do contexto brasileiro. Para continuar usando o exemplo dado anteriormente, poderíamos apontar a grande influência exercida pela Igreja Católica na Europa durante este período, evidenciando o processo de continuidade desta influência durante a Idade Moderna, que vai acabar permitindo a ocupação dos puritanos na parte norte do continente americano. No contexto brasileiro, a Igreja Católica permitiu a conversão dos indígenas sob a fé cristã, proibindo qualquer forma de adoração que não fosse a católica.

Uma outra opção seria apontar a contribuição dos árabes na preservação e comentários sobre as obras aristotélicas, demonstrando assim uma grande produção filosófica fora do continente europeu durante a Idade Média. Ou seja, temos várias opções que podem ser trabalhadas além da comumente utilizada nos livros didáticos, como o livro que foi analisado também o é.

As categorias “Antártida” e América Central” não foram representadas no gráfico 1 por não conter nenhuma referência a elas e na categoria “Oceania”, apenas um filósofo australiano foi citado (apesar do gráfico computar 0%. Para sermos mais exatos, “Oceania” representa 0,4%)

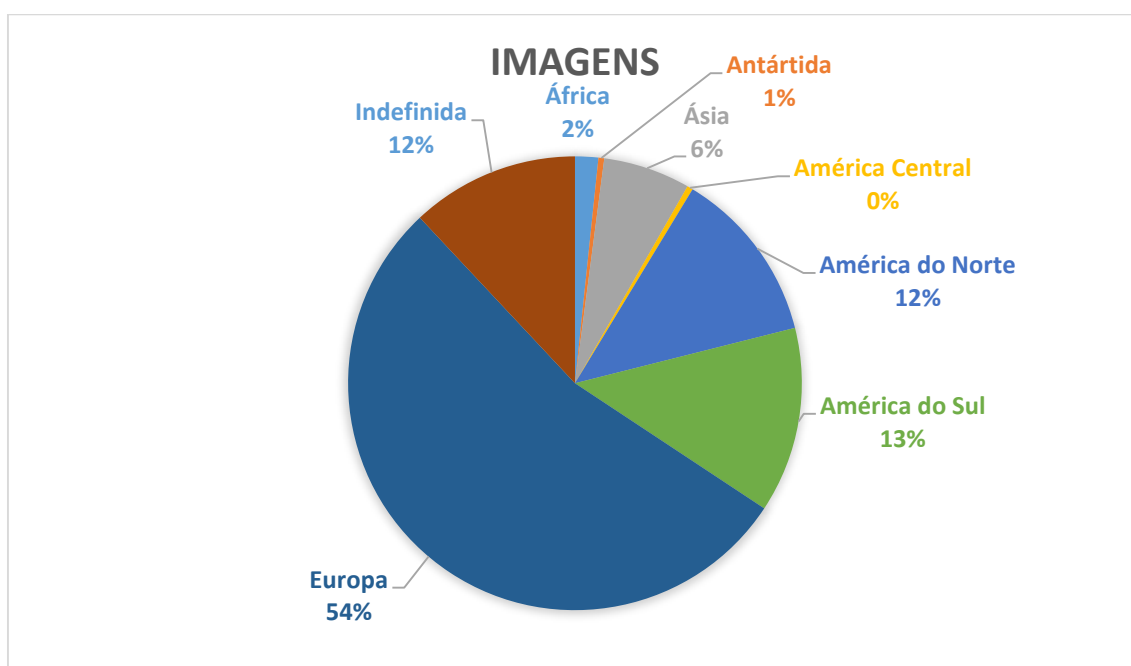


Gráfico 2

Um pouco diferente do que foi apontado anteriormente, as imagens acabam representado mais os outros continentes, utilizando de ilustrações ou fotos que são familiares as/aos estudantes. Na própria capa do livro didático, observamos uma fotografia de um indígena que possivelmente reside no território brasileiro. Chamamos atenção para as imagens por elas servirem para ilustrar o que foi apresentado nos conteúdos escritos, propondo um diálogo com o que foi escrito e o que foi/pode ser vivido pelas/pelos estudantes. Por exemplo, no capítulo 4 (página 66) intitulado *A consciência*, após apresentar o significado e um comentário sobre introspecção, uma imagem de um homem meditando em Varanasi, na Índia, é apresentada.

Acreditamos que a utilização de imagens que possuem um contexto familiar a/aos estudantes auxilia na compreensão do conteúdo apresentado, podendo dar mais sentido ao que foi aprendido, visto que a aplicação daquele conteúdo pode ser observada nas experiências cotidianas. De fato, as imagens são importantes recursos para exemplificar e/ou ilustrar algum argumento que utilizado, facilitado o entendimento e sendo um importante meio para a memorização.

Novamente podemos observar a ausência de uma categoria. Desta vez, apenas “Oceania” não foi representada. No gráfico, “América Central” acaba ficando com 0% de imagens relacionadas ao território. Entretanto, 1 (uma) única imagem é caracterizada nesta categoria, mas na proporção total, lhe é atribuído o número 0 de percentual. No caso do Brasil, dentro da categoria “América do Sul”, dentre as trinta e duas imagens, vinte e quatro são do nosso país. A categoria “indefinida” diz respeito aquelas imagens que não possuem uma relação direta com uma das outras categorias²⁰. Por exemplo, na página 91, há uma fotografia de uma criança se olhando no espelho, onde não podemos definir ao certo onde o registro foi feito. Para sermos mais exatos, procuramos a nacionalidade da autora ou autor da imagem, mas em alguns casos isso foi impossível de ser investigado, visto que algumas imagens estão no domínio *imagens.com*²¹.

²⁰ Como já comentado anteriormente.

²¹ Domínio que disponibiliza gratuitamente algumas imagens.

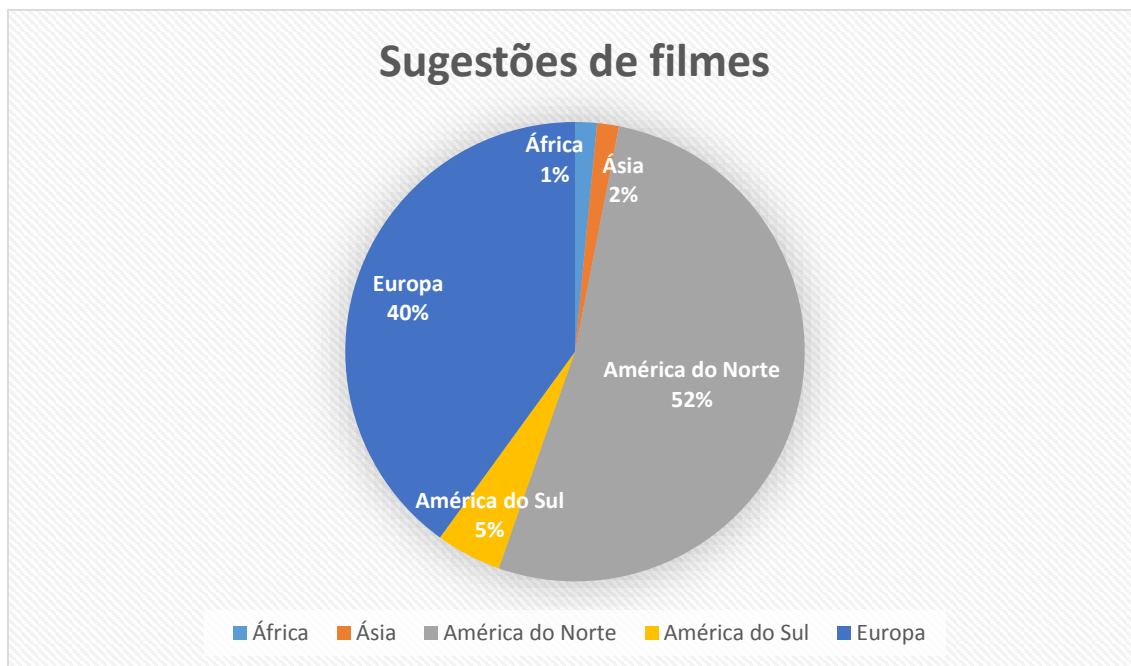


Gráfico 3

Decidimos incluir essa parte específica na análise por ser bastante similar a categoria anterior: utilizar recursos imagéticos para explicar e/ou exemplificar o conteúdo proposto. Apontamento importante que podemos fazer é a priorização das obras produzidas na América do Norte, mais especificamente nos Estados Unidos da América. Atualmente, Hollywood é a terceira maior produtora cinematográfica do mundo, ficando atrás de Bollywood (cinema produzido na Índia) e Nollywood (cinema produzido na Nigéria) (MELEIRO, 2007). Nos parece que a preferência pelo cinema estadunidense se respalda apenas nos recursos tecnológicos utilizados pelas empresas cinematográficas. Apesar dos escassos recursos, outros países (e continentes) produzem filmes que são tão bons quanto os importados dos Estados Unidos, abordando, em alguns casos, temáticas muito similares que fariam mais sentido, se fossem faladas a partir da nossa realidade.

Para ilustrar, podemos comentar sobre o caso de segregação racial presente no Brasil e nos Estados Unidos. Podemos pensar, de forma mais genérica, que ambos os países sofrem com a discriminação racial (contra negras/negros e indígenas, para exemplificar). Entretanto, a discriminação acaba se estruturando diferentemente nos dois casos. Trazer a discussão para nossa realidade, apontando como ela funciona no nosso país, pode ser tão

proveitoso, ou mais, do que comentar utilizando somente as contribuições estrangeiras. Não estamos falando em eliminar as sugestões estrangeiras. Pelo contrário. Devemos incluí-las também, visto que em alguns casos, a discriminação pode ser reproduzida da mesma maneira.

Outro exemplo que podemos dar, é o caso do capítulo 2, página 47, onde o livro didático sugeriu o filme *Descartes* do diretor italiano Roberto Rossellini. Uma produção brasileira, do diretor Cao Guimarães conta como poderia ter sido a experiência do filósofo francês Descartes no Brasil. A obra é intitulada *Ex isto*. Essa obra, faz referência à um convite realizado a Descartes para que ele morasse no Brasil. Isso pode ser utilizado até como ponte para a apresentação do conteúdo e do filme. Ou seja, queremos dizer aqui, que algumas obras cinematográficas sugeridas podem ser substituídas por obras nacionais, visto que até a leitura das legendas, pode ser um empecilho para a compreensão do filme.

No caso da categoria “América Latina”, todas as obras sugeridas foram brasileiras, num total de três filmes. Desta vez, as categorias “Antártida”, “América Central”, e “Oceania” não foram contempladas.

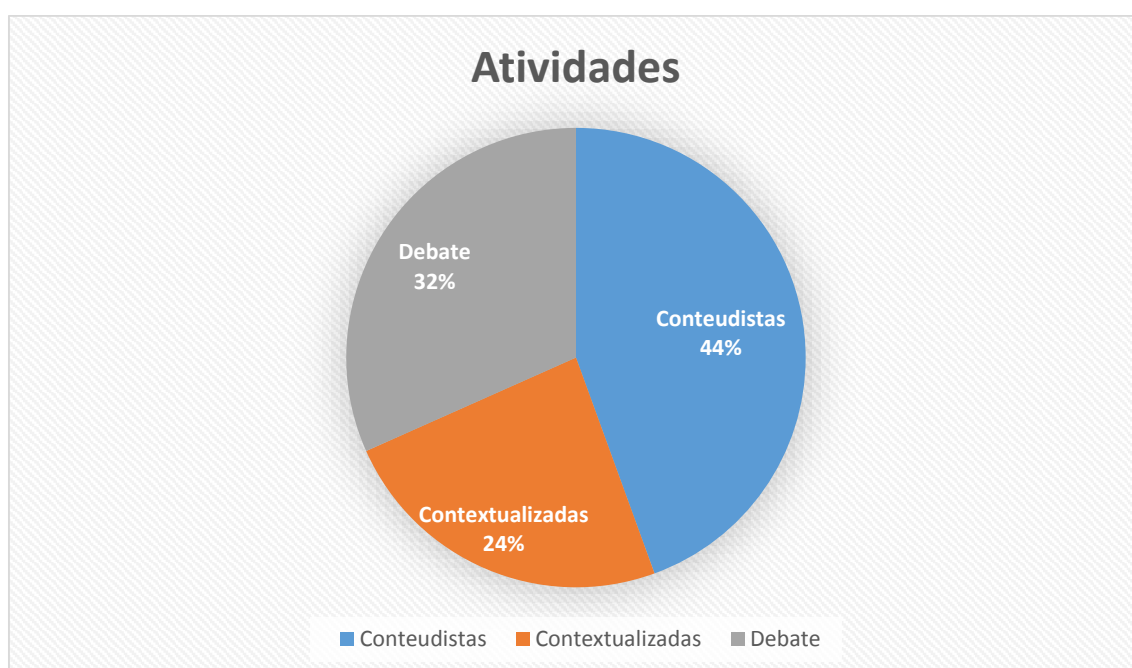


Gráfico 4

As atividades foram divididas em três categorias: Conteudistas, Contextualizadas e Debate. As atividades conteudistas foram aquelas classificadas apenas como ferramenta de reprodução do conteúdo apresentado. Por exemplo, no capítulo 16, intitulado *Filosofia Contemporânea: pensamento do século XX*, a atividade que faz parte da seção *Análise e entendimento*, traz o seguinte enunciado:

12. Explique:

- a.) o significado do termo pós-moderno;
- b.) as características principais da filosofia pós-moderna.

Podemos aferir que a atividade acima está encarregada de fixar o conteúdo apresentado no capítulo, onde a/o estudante se torna capaz de reproduzir o que lhe foi apresentado.

Em todos os capítulos, o livro apresenta outros dois tipos de atividades que foram classificadas como as outras categorias listadas anteriormente. Acreditamos que isso acaba auxiliando nos pontos que já foram abordados. As atividades classificadas como “Debate”, aguçam a formulação de ideias e o poder de expressá-las, capacidade importantíssima para a atividade filosófica. Uma que nos chamou mais atenção, foram as classificadas como “Contextualizadas” onde o próprio termo é autoexplicativo. Essas atividades podem trazer o conteúdo para mais próximo daquelas/daqueles estudantes que acolhem esse ensinamento, mostrando que é possível começar a refletir sobre o que foi aprendido em sala de aula com sua própria experiência. Para exemplificar, no capítulo 1, intitulado *A felicidade*, na seção “Conexões”, a atividade pede que a/o estudante refletisse a partir de um momento de sua própria vida. Isso acaba concordando com nossa proposta, onde o conteúdo apresentado dialoga com as experiências de cada uma/um.

Dito isso, podemos constatar que o livro didático que foi analisado apresenta alguns pontos positivos referentes a aplicabilidade do conteúdo aprendido com as experiências pessoais das/dos estudantes. Infelizmente, esses pontos positivos ainda são pouco expressivos, mesmo que ainda importantes. O uso majoritário, quase que exclusivo, da filosofia europeia limitando-se apenas ao contexto europeu, acaba deixando o ensino de filosofia unilateral, onde não

é priorizado os saberes culturais e correntes filosóficas de outros povos e nações. Dentro dos vinte capítulos apresentados no livro didático, apenas um faz referência ao continente africano e dois ao continente asiático. Referências ao Brasil são maiores, presentes em sete capítulos. Insistimos que não propomos uma negação ou exclusão dos conteúdos, pensadoras/pensadores, imagens, sugestão de filmes etc., europeus, mas sim que tenha uma inclusão simétrica de referências à outras culturas, como por exemplo, sobre a história e cultura afro-brasileira e africana.

4.2. Computação e análise dos questionários

Sobre o questionário entregue as/aos estudantes, decidimos não representa-lo através de gráficos, mas sim de tabelas, pois o espaço gasto seria maior. Primeiramente, após recolher todos os questionários realizados, no total de 53, pudemos realizar um banco de dados estatísticos, onde todas as notas atribuídas foram somadas e depois divididas pela quantidade de respondentes, isso no caso das questões de 1 a 5 que contaram com uma pontuação de qualificação atribuída pelas/pelos estudantes. As questões de 7 a 10 foram divididas entre **SIM** e **NÃO**, visto que era isso que o enunciado pedia. Ressaltamos que algumas respostas foram desconsideradas, visto que a/o participante deixou em branco ou marcou duas alternativas sem explicitar qual era a sua escolha final. Isso foi levado em consideração no momento da computação dos dados. A seguir, podemos observar os dados computados.

QUESTÃO	MÉDIA FINAL
1	3,7
2	3,4
3	4,3
4	3,4
5	4,1

No geral, podemos afirmar que a avaliação das/dos estudantes sobre o material didático demonstra que ele não deixa muito a desejar, na opinião delas/deles. Se formos considerar 3 como a média aritmética sob a pontuação

total, na opinião delas/deles, os cinco critérios apresentados atingiram pontuação acima da média. Entretanto, não podemos considerar isso como exclusivo instrumento de avaliação do material didático, visto que a/o docente tem papel importantíssimo nisso também.

Para a primeira pergunta sobre os livros didáticos em geral (das demais disciplinas também), a média obtida foi 3,7. Ou seja, podemos acreditar que as/os estudantes consideraram os livros didáticos como regulares, quase satisfatórios (visto que no próprio questionário essa validação foi feita, onde 1 significa “muito(a) insatisfeito(a)”, 2 “insatisfeito(a)”, 3 “regular”, 4 “satisfeito(a)” e 5 “muito(a) satisfeito(a)”). Para a segunda pergunta, sobre a utilização destes materiais (podendo ser pensado pelas/pelos docentes e pelas/pelos próprias/próprios estudantes) a média caiu, em relação ao enunciado anterior, apresentando uma média de 3,4, ou seja, acaba representando a faixa de qualificação “regular”.

O livro didático de filosofia foi questionado na pergunta de número 3, obtendo uma média de 4,3, recebendo assim, uma boa avaliação pelas/pelos respondentes. De fato, o livro apresenta aspectos positivos sobre o ensino de filosofia e isso acabou sendo captado por boa parte das/dos estudantes que utilizam o material e responderam ao questionário. A questão de número 4 ficou encarregada de questionar sobre as atividades apresentadas no livro didático, recebendo assim uma média de 3,4, caindo para a categoria “regular”. Ainda sobre o livro didático, a escolha das imagens pelo autor e pela autora acaba sendo um importante passo para absorção do conteúdo e possíveis referências externas (como já comentado anteriormente). A pergunta de número 5 fazia referência à escolha destas imagens e como as/os respondentes avaliam essa escolha. Comparando com a pergunta anterior, houve uma queda referente a média, onde a questão recebeu no geral, 4,1, voltando para a categoria “satisfeito(a)”.

Nesta etapa, das perguntas objetivas sobre o livro didático, podemos afirmar que no geral, a avaliação das/dos estudantes ficou entre “regular” e “satisfeito(a)”, demonstrando assim que, na opinião dos respondentes, o livro didático apresenta pontos positivos mas que podem ser melhores elaborados, como por exemplo as atividades apresentadas, e melhor utilizado(s) pelas/pelos docente.

A questão 6 não demonstrou grandes avanços ou comentários que poderiam ser considerados para a utilização e avaliação nossa, visto que boa parte respondeu apenas “bom”, “interessante”, “difícil” quando foi pedido que descrevessem o livro didático utilizando uma palavra ou uma frase.

Referente as questões de apenas duas opções (**SIM e NÃO**), foi construída a seguinte tabela. Ao final, optamos por realizar uma média aritmética em relação às respostas oferecidas, para poder melhor discutir sobre os dados futuramente.

QUESTÃO	SIM / MÉDIA	NÃO / MÉDIA
7	4 / 8%	48 / 92%
8	16 / 31%	36 / 69%
9	39 / 73%	14 / 27%
10	44 / 83%	9 / 17%

Dentro da construção da pesquisa e do questionário, esta etapa foi bastante interessante, tanto para as perguntas objetivas, quanto sobre os comentários realizados pelas/pelos respondentes. A questão 7 perguntava sobre o conhecimento da Lei 10.639/03, ou seja, se a/o respondente tinha conhecimento da lei em questão. A grande maioria, 92% respondeu de forma negativa, demonstrando assim que não possuíam conhecimento algum sobre a lei. Isso pode nos levar a questionamentos sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03 em vários âmbitos escolares, desde a confecção do material didático, até mesmo as aulas preparadas pelas/pelos docentes e como a coordenação anda trabalhando a questão. Preocupante para nós é esse resultado, demonstrando que de fato, a lei não está sendo aplicada (pelo menos do ponto de vista das/dos estudantes) na escola. O que acaba puxando a pergunta seguinte, onde foi questionado se a lei estava/está sendo aplicada dentro da escola. Mais uma vez, as respostas negativas são bem maiores que as positivas, onde 69% respondeu que não, a lei não está sendo aplicada na escola.

A pergunta de número 9 questionava sobre a lei e sua relação com a disciplina filosofia. Agora, de forma positiva, a grande maioria respondeu que sim, 73% das/dos respondentes acreditam que a lei de fato pode ser trabalhada na disciplina filosofia. Ou seja, na visão das/dos alunos o conteúdo não seria trabalhado exclusivamente pela disciplina história, por exemplo, mas pode se

conectar com outras áreas. Finalizando esse bloco de perguntas objetivas sobre a lei, a pergunta de número 10 questionou sobre a inclusão do conteúdo (história e cultura afro-brasileira e africana) no livro didático de filosofia. 83% acredita que sim, o conteúdo deve ser incluído no livro didático de filosofia, onde, naturalmente, poderia ser trabalhado pela/pelo docente que ministra a disciplina. Para encerrar o questionário, pedimos que cada uma/um justificasse a escolha anterior. Separamos alguns comentários e posteriormente, podemos fazer uma breve análise sobre eles. A seguir, os comentários serão transcritos como foram escritos no questionário, dividindo-os em duas categorias: entre aquelas/aqueles que responderam que **SIM** e **NÃO**.

SIM:

“Falar sobre a cultura afro-brasileira e africana é sempre bom, talvez diminuiria aquele preconceito com o negro”.

“Eu acho que deveria estar incluído, muitos de nós só conhecemos cultura grega”.

“Seria bom ter um pouco de cultura brasileira nos livros”.

“Ele deveria ser incluído para aprendermos mais sobre um[a] cultura que é muitas vezes excluída das demais”.

“Aprender sobre si é algo que fundamental a filosofia, então nada mais justo saber filosoficamente sobre uma cultura tão rica e bonita”.

“Pois este conteúdo faz parte do que nós somos hoje, das nossas raízes, seria bom aprender mais sobre ela”.

“Não só em filosofia, mas também nos outros livros didáticos”.

NÃO:

“Porque em filosofia já tem bastante assunto a ser tratado”.

“Existem outros assuntos melhores para serem colocados no livro de filosofia”.

“Já falamos sobre esse assunto em história. O problema de existir preconceito com [os] negros não vem de não falar sobre sua cultura. Não é só a cultura deles que é importante. Todas são!”.

Boa parte das/dos respondentes chamaram atenção para o que nomearam de “raízes” do Brasil. E de fato, como comentado anteriormente e apontado por Darcy Ribeiro e Sérgio Buarque de Holanda, as/os indígenas e as/os africanas/africanos tiveram e ainda tem grande participação na cultura brasileira. Saber que as/os estudantes sentem falta desse conteúdo e que elas/eles têm consciência que isso deve ser discutido em sala de aula, nos demonstra a importância de trazer a temática mais vezes para o contexto da sala de aula, visto que, como apontado em uma das respostas, “este conteúdo faz parte do que nós somos hoje”.

Analisar as respostas positivas à inserção do conteúdo que contempla a história e cultura afro-brasileira e africana, nos demonstra uma grande similaridade com o que foi discutido até aqui neste trabalho, onde a temática deve ser abordada por outras disciplinas, aumentando seu campo de abrangência, sendo possível assim, tratar de assuntos tão importantes para todos nós, o preconceito e a discriminação racial.

Sobre as respostas negativas, decidimos colocá-las também para ilustrar opiniões contrárias a inserção do conteúdo em filosofia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A força motora da presente pesquisa foi analisar como a temática de história e cultura afro-brasileira e africana é abordada em um material didático de filosofia para o Ensino Médio. Elegemos esse tema pela importância das presentes demandas e carências da temática dentro da Educação Básica (EB) brasileira. Desde a colonização do território brasileiro, houve um imenso desrespeito às culturas que não se compatibilizavam com o cerne do pensamento europeu, em sua essência, um pensamento cristão. A partir disso, várias ações foram tomadas para que esses outros povos fossem silenciados e suas contribuições esquecidas e apagadas. Entretanto, o mundo vive em uma era da informação, onde temos fácil acesso a vários materiais que nos auxiliam a contar uma nova história, uma história que consiga evidenciar as contribuições e valores de cada cultura presente no mundo.

Um espaço que pode (e é) fundamental para essa nova forma de se pensar uma nova história é a Educação Básica. A partir dela o ser humano entra em contato com um novo mundo social, podendo conhecer novas maneiras de se pensar a vida e como processar algumas experiências. Foi justamente nesse sentido que realizamos a presente pesquisa, tentando encontrar respostas as questões sobre colonialismo e construção de identidade, observando quais pontos um livro didático de filosofia pode desconstruir ou reforçar alguns estereótipos.

De fato, conseguimos observar que apesar de suas boas contribuições, o livro didático analisado deixou a desejar no que diz respeito ao incentivo de se estudar uma outra história da filosofia que está em voga a tanto tempo. Uma história que privilegia somente as contribuições europeias, deixando de lado o que foi e é produzido em outros espaços que não seja aquele. Podemos enumerar diversas contribuições dos povos africanos, por exemplo, no que diz respeito a filosofia produzida no continente europeu. Mas quando pesquisamos sobre a utilização dessas/desses pensadoras/pensadores no livro didático, observamos que apenas 1% desses foram utilizados. Infelizmente, acabamos reproduzindo um mesmo tipo de discurso colonialista, onde a unilateralidade

ganha cada vez mais espaço, deixando de lado a pluralidade e diversidade que o povo brasileiro tanto se orgulha em possuir.

A carência do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na EB parece que não é um apontamento realizado só por aquelas/aqueles que se deparam com esse tipo de material para manusear em suas aulas (falando das/dos docentes), mas sim daquelas/daqueles que estão em contato com esse ensinamento como aluna/aluno. Prova disso, que 83% das/dos estudantes que responderam ao questionário realizado em uma escola que utiliza o material didático, afirmaram que o conteúdo deveria ser inserido no livro didático.

Algumas colocações das/dos estudantes foram muito pertinentes sobre esse questionamento, onde algumas/alguns fizeram a conexão com o que pode ser aprendido e sua própria vida cotidiana, uma vez que nossa história tem total relação com os povos indígenas que aqui habitavam antes da colonização europeia e as/os escravizadas/escravizados africanas/africanos que foram raptados de seus lares e famílias e trazidas/trazidos a força para o continente americano. Ter conhecimento dessa história e saber se posicionar, sabendo se expressar e argumentar contra ou a favor (como demonstrado nos resultados da pesquisa) é uma atividade filosófica importantíssima e trazer esse assunto para debate, além de utilizar uma ferramenta filosófica para sua realização, acaba colocando em prática aquilo que é esperado pela lei, para dar um exemplo.

Os documentos oficiais dão um panorama geral do que se é esperado da EB brasileira, evidenciando um papel ativo de toda comunidade escolar e da comunidade em que essa escola está inserida. Saber qual a importância de se estudar história e cultura para além daquelas apresentadas nos materiais didáticos, deve atender uma demanda do corpo pedagógico e docente, levando em consideração os indivíduos que estão recebendo esse ensinamento. Como apontado anteriormente, a escola é um espaço de convívio social e construção de identidade de crianças e jovens. Quando damos espaço para o ensino de outras culturas, saindo do campo do apenas “comentar por cima”, estamos criando um espaço que visa a diversidade, apoiando-se nas contribuições dos Direitos Humanos.

De fato, quando traçamos os objetivos da pesquisa, conseguimos apontar importantes análises e resultados alcançados no decorrer do trabalho. Quando nos propusemos em analisar um livro didático específico de filosofia,

poderia parecer que o campo de atuação da disciplina estava limitado apenas ao estudo de doutrinas filosóficas que são consideradas importantes e que as/os estudantes deveriam aprender no decorrer do Ensino Médio. Entretanto, podemos observar que o assunto permeia outros espaços e outros tipos de construção, como a análise das imagens contidas no material. Falar sobre história e cultura afro-brasileira e africana não é apenas reproduzir conhecimentos históricos, mas sim fazer uma relação do que foi vivido com o que podemos observar atualmente. Saber da história afro-brasileira e africana é saber da atual discriminação que ocorre no Brasil, é saber o motivo da maioria da população periférica das grandes cidades é negra, é saber o motivo dos salários mais baixos que as/os negras/negros recebem exercendo a mesma função que uma pessoa branca. Problematizar questões como essa, de fato, parece que é uma atividade importante para a filosofia. Mas não só para ela, como toda a educação brasileira (desde os anos iniciais até para o além da EB).

Utilizando os dados da pesquisa realizada em uma escola de EM, podemos mapear a carência da não aplicação da Lei 10.639/03, onde a grande maioria das/dos respondentes perceberam que a exclusão ou a pouca referência desse conteúdo acaba empobrecendo a educação como um todo e sua relação com suas “raízes culturais”. Por isso é bastante importante saber avaliar e analisar o material que vamos utilizar para ministrar as nossas aulas, pois esse recurso, em alguns casos, acaba sendo o único material de apoio e pesquisa.

Quando conseguimos constatar que o livro didático analisado acaba utilizando majoritariamente contribuições europeias em detrimento de outras doutrinas filosóficas, podemos observar o tanto que nos é negado, um conhecimento que é fundamental para entender o Brasil enquanto nação e seu povo constituidor. Devemos pensar também sobre as imagens utilizadas na construção do conteúdo apresentado no livro, visto que elas servem como ponte de comunicação entre o aprendido e o vivido.

De fato, podemos encarar que o que foi explanado e os resultados apresentados pela pesquisa pode nos auxiliar em uma nova construção do material didático, onde uma reformulação do que é apresentado pode proporcionar um melhoramento dos conteúdos abordados. Vale a pena lembrar, que a proposta não toca diretamente nos conteúdos programáticos, propondo uma modificação desses, mas sim uma modificação na abordagem dos

conteúdos programáticos. Por exemplo, se um dado capítulo vai tratar sobre estética, podemos utilizar as contribuições de uma/um pensadora/pensador africana/africano e/ou latina/latino, recuperando as contribuições estéticas de grupos nômades de indígenas brasileiras/brasileiros e de comunidades africanas. Desejamos uma nova forma de se pensar a construção do material didático, onde esse espaço também seja de integração e respeito, podendo evidenciar a pluralidade que existe no mundo e no nosso país.

Em suma, acreditamos que a educação deve ser pensada em todos os níveis, uma vez que o ser humano não deixa de aprender. Pensar na reformulação do material didático nos leva a questionar outras coisas importantes no ambiente escolar, como os conteúdos apresentados as/aos estudantes e a forma que devemos transmiti-los. A Lei 10.639/03 veio para sanar uma carência enorme que existe em nossa educação, podendo assim criar um novo espaço de liberdade, respeito e afetividade, onde nós podemos saber quem somos, de onde viemos e o como podemos transformar o lugar para onde vamos, o futuro.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Apresentação: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe das diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. p.27833.

COTRIM, G.; FERNANDES, M. Fundamentos de filosofia. São Paulo: Saraiva, 2010.

COSTA, C. Contribuição à História das Ideias no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. Revista Paidéia. Número 15, 2004, p. 11-20.

HOLANDA, S. B. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MAZAI, N. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. Revista Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Sociais e Humanas. Número 1, volume 2: 2001, p. 1-13.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, D. J. S. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>> Acesso em: 28 set. 2015.

SACHS, I. Aculturação. in: Enciclopédia Einaudi, Lisboa, IN-CM, 1989, vol.38 – Sociedade – Civilização, p.416-429.

VERCEZE, R. M. A. N. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de guajará-mirim. Práxis Educacional: Vitória da Conquista v. 4, n. 4 p. 83-102, jan./jun. 2008

VERONESE, J. R. P. A educação básica na legislação brasileira. Revista Seqüência, n.º 47, p. 99-125, dez. de 2003

7. APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Responda as questões abaixo marcando 1 para **MUITO INSATISFEITO(A)**, 2 para **INSATISFEITO(A)**, 3 para **REGULAR**, 4 para **SATISFEITO(A)**, 5 para **MUITO SATISFEITO(A)**

1. Como você avalia os livros didáticos utilizados em sua escola?
1 2 3 4 5
2. Como você avalia a utilização dos livros didáticos?
1 2 3 4 5
3. Como você avalia o livro didático de Filosofia (*Fundamentos de Filosofia*)?
1 2 3 4 5
4. Como você avalia as atividades do livro didático de Filosofia?
1 2 3 4 5
5. Como você avalia as imagens escolhidas pelo autor e autora do livro de Filosofia?
1 2 3 4 5
6. Escolha uma ou mais palavras para descrever o livro de Filosofia utilizado

7. Você conhece a Lei 10.639/03 (lei que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica)?
Sim Não
8. A Lei 10.639/03 está sendo aplicada em sua escola?
Sim Não
9. Este conteúdo tem alguma relação com a disciplina *Filosofia*?
Sim Não
10. Você acha que este conteúdo deveria ser incluindo no livro didático de Filosofia?
Sim Não
11. Justifique a alternativa marcada anteriormente

Obrigado pela colaboração!!