

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**O LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA: DO SENSO COMUM À  
CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA**

**VÂNIO BORGES**

**MARINGÁ  
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**O LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA:  
DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA**

Dissertação apresentada por Vânio Borges, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientador:

Prof. Dr.: João Luiz Gasparin

MARINGÁ  
2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

Borges, Vânio  
B7321 O livro didático de filosofia : do senso  
comum à consciência filosófica / Vânio Borges.  
-- Maringá, 2016.  
126 f.

Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin.  
.

Dissertação (Mestrado em Educação) -  
Universidade Estadual de Maringá. Centro de  
Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento  
de Teoria e Prática da Educação. Programa de  
Pós-Graduação em Educação.

1. Formação do cidadão. 2. Consciência  
filosófica. 3. Senso comum. 4. Indústria  
editorial. 5. Livro didático de filosofia.  
I.Gasparin, João Luiz, orient. II.Universidade  
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,  
Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática  
da Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação.

372.4 21.ed.

Cicilia Conceição de Maria  
CRB9- 1066  
CC-003178

VÂNIO BORGES

**O LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA: DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA  
FILOSÓFICA**

**BANCA EXAMINADORA**

**Titulares:**

**Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) – UEM**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Maria Morita Vasconcelos – UEL**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM**

**Suplentes:**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Lúcia Mesti - UEM**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Aparecida Pires Franco – UEL**

MARINGÁ  
2016

Dedico este trabalho, em especial, a todos os profissionais da educação que diariamente trabalham em defesa da escola pública e pela educação de qualidade.

## AGRADECIMENTO

Na pequenez desta página faço repousar votos de gratidão a todos que, em determinado tempo-espço, colaboraram para o meu sucesso e na minha formação humana, escolar, acadêmica pessoal...

Aos meus pais, Valdair e Clarice, e minha irmã, Fabiana, primeiro núcleo social e responsável pela minha formação inicial.

Aos meus avós, tios e primos, igualmente responsáveis e colaboradores na formação do meu caráter.

A comunidade de Flor da Serra, em especial, lugar onde nasci e fui educado nos valores da cultura ítalo-germânica, e que hoje confia seus filhos aos meus cuidados como docente.

Aos profissionais da educação e colegas dos estabelecimentos de ensino do período da Educação Básica, a saber: Jardim de Infância Chapeuzinho Vermelho (Educação Infantil); do então Colégio Estadual Presidente Kennedy (Ensino Fundamental: 1ª a 8ª Série); do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Unidade Descentralizada de Medianeira, e Instituto Estadual de Educação Professor Cesar Prieto Martinez, Ponta Grossa-PR (Ensino Médio).

Aos profissionais da educação e colegas do ensino superior, do período da minha formação acadêmica, a saber: Curso de Filosofia - Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição, Viamão-RS; Curso de Teologia - Pontificia Università Lateranense, Roma, Itália; Curso de Pedagogia - Universidade de Passo Fundo, Carazinho-RS.

A todos aqueles com os quais convivi e trabalhei nas escolas, centros sociais, asilos, internatos, centros de educação especializada, nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo.

Aos colegas de trabalho e alunos da Escola Estadual do Campo Presidente Kennedy, Escola Estadual do Campo Pedro Américo e Escola Estadual João Manoel Mondrone, pela amizade, confiança e apoio.

Ao professor Dr. João Luiz Gasparin, meu orientador, pela amizade e paciência.

As professoras Dr<sup>a</sup>. Maria Terezinha Bellanda Galuch, Dr<sup>a</sup>. Maria Cecílio, Dr<sup>a</sup>. Nerli Mori, Dr<sup>a</sup>. Geiva Carolina Calsa, Dr<sup>a</sup>. Verônica Regina Muller, Dr<sup>a</sup>. Regina Lúcia Mesti e Dr<sup>a</sup> Maura Morita Vasconcelos, todo reconhecimento e carinho pelos momentos de estudo e discussão, orientação e formação, ocorridos nas aulas das disciplinas específicas, no processo da qualificação, bem como na defesa da dissertação do mestrado.

Aos colegas de convívio durante as disciplinas do mestrado, em especial, a Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame e Vânia Regina Machado, pela amizade e encantadora companhia nos momentos de estudo e reflexão, refeição, bem como no compartilhar as angústias com os estudos... e a Mariana Costa Nascimento, pela preocupação e disponibilidade em auxiliar quando necessário, devido à distância.

Aos profissionais da secretaria do PPE, Márcia e Hugo, pela atenção, informações e paciência.

Enfim, agradecer... na intenção pura de um coração, dizer: Obrigado!

Aprender é mais difícil do que ensinar; assim,  
somente quem pode aprender verdadeiramente –  
e somente na medida em que tal consegue – pode  
verdadeiramente ensinar.

*Martin Heidegger*

BORGES, Vânio. **O LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA: DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá. 2016.

## RESUMO

Tendo presente o processo de escolarização, o aparelho ideológico e sua influência na reprodução das desigualdades sociais e o livro didático de filosofia, com suas limitações, consideramos: a escola como local destinado à transmissão dos conhecimentos e da cultura às novas gerações; as estruturas ideológicas como dominantes, já que se apropriam do processo de formação do sujeito, e o ensino da Filosofia, como atitude crítico-reflexiva, além de esforço doutrinário. A questão desta investigação foi assim formulada: quais as possibilidades, mediante o uso do livro didático de filosofia, da passagem do conhecimento meramente subjetivo, fragmentário, particular, ambíguo, do senso comum à consciência filosófica? Os objetivos consistem em: analisar os manuais didáticos, especificamente os de filosofia para o ensino médio, visando a passagem do conhecimento do senso comum acrítico à consciência filosófica; compreender como o processo de escolarização está sujeito ao acesso dos instrumentos de elaboração do conhecimento e verificar como o acesso dos escolares aos conteúdos, especificamente os de filosofia, contribuem na construção dos conceitos, na compreensão da realidade e na formação integral. A metodologia de investigação utilizou referências bibliográficas, artigos científicos, teses de doutorado, documentos oficiais da Educação, bem como os próprios livros didáticos de filosofia. Como resultado, constatou-se que o Estado, na forma da lei, passou a controlar o processo tanto de planejamento quanto de compra do livro didático, de modo que esse material tornou-se uma questão de interesse capital às editoras. Observou-se, por outro lado, que o livro didático é fruto de um determinado contexto cultural, responsável por transmitir, implicitamente, os conteúdos, os valores e os costumes dos grupos dominantes, o que pode configurar, em boa parte, ações que desfavorecem os escolares na construção dos conhecimentos em conceitos, expressos numa linguagem mais científica, rigorosa, radical, de conjunto, prejudicando a tomada de consciência filosófica da realidade. Desse modo, conclui-se que a relação entre o Estado, enquanto controlador do livro didático de filosofia, e a indústria editorial, enquanto extensão dos interesses do sistema capital, modelam uma proposta de formação do sujeito que colabora na manutenção e no controle das dimensões social, cultural, econômica e política dos estudantes, por meio do empobrecimento da formação humana mediante o acesso a um processo de escolarização limitado pela dimensão simbólica do livro didático de filosofia, enquanto agente formador, impondo conteúdos ideológicos previamente selecionados e estruturados. Por outro lado, os livros didáticos apontam também aspectos positivos, tais como a exigência de uma maior qualificação profissional do professor na busca de uma prática docente diferenciada, pois, no processo de escolarização, é ele quem sabe diferenciar, com maior clareza, o que é relevante na construção do conhecimento individual e coletivo na passagem do senso comum à consciência filosófica dos alunos, ao mesmo tempo que integra interdisciplinarmente o estudo da Filosofia com os conhecimentos de História, de Geografia, de Sociologia, de Antropologia e de Política, disciplinas que integram a grande área do conhecimento chamada de Ciências Humanas e suas Tecnologias, de modo que corrobore para a plena formação do cidadão.

**Palavras-chave:** Indústria Editorial. Livro Didático de Filosofia. Senso Comum. Consciência Filosófica.

BORGES, Vânio. **THE TEACHING PHILOSOPHY BOOK: COMMON SENSE AWARENESS PHILOSOPHICAL**. 125 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá. 2016.

### ABSTRACT

Bearing in mind the process of education, the ideological apparatus and its influence on reproduction of social inequalities and the textbook of philosophy and its limitations, we address the following issue: the local school destined for the transmission of knowledge and culture to new generations, the dominant ideological structures that appropriate the formation of the subject process and the teaching of philosophy between critical and reflective attitude and doctrinaire effort. The question of this investigation was made as follows: what are the possibilities, through the use of textbook philosophy, to achieve the passage of merely subjective, fragmentary and particularly ambiguous common sense to philosophical consciousness? The goals of this study are: to analyze textbooks, specifically on philosophy for high school students, aiming to overcome the knowledge of uncritical common sense to philosophical consciousness; to understand how the educational process is subjected to the access of developing knowledge tools; and to analyze how the access of students to texts, specifically on philosophy, contributes to the construction of concepts, apprehension of reality and to comprehensive education. The research methodology used references, scientific articles, doctoral theses, official documents of Education, as well textbooks of philosophy themselves. As a result, it has been found that the government, in a lawful way, got control of the process of class guidelines process and textbook purchases, so that this material has become a matter of fundamental interest to publishers. It was noted, however, that the textbook is a result of a particular cultural context, which is responsible for transmitting implicitly the content, values and habits of the dominant groups, which may imply in policies that confuse the students on the task of putting knowledge into concepts or expressing it in a more scientific, rigorous, radical and comprehensive way, damaging the philosophical awareness of the reality. Thus, it is concluded that the relationship between the state, while it has the power to choose textbooks on philosophy, and the publishing industry, as an extension of the interests of the capitalist system, impose a proposal for the formation of the human being, which contributes to the maintenance and control of the social, cultural, economic and political dimensions of the students through the impoverishment of human formation through the access to a schooling process limited by the symbolic dimension of the philosophy textbooks while developing agent, imposing ideological content previously selected and structured. On the other hand, textbooks also point out positive aspects such as the need for increased professional qualifications of the teacher to adopt improved teaching practices, because in the educational process, it is he or she who knows how to differ more clearly what is relevant on the construction of individual and collective knowledge in the transition from common sense to philosophical consciousness, while part of an interdisciplinary study of philosophy with the knowledge of History, Geography, Sociology, Anthropology and Politics, subjects that integrate Human Sciences and its technologies, in order to collaborate for the full development of the citizen.

**Key words:** Publishing Industry. Philosophy Textbooks. Common sense. Philosophical consciousness.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EDH	Educação em Direitos Humanos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Editoras com os livros didáticos de filosofia aprovados e incluídos no PNLD 2015 .....72

**Tabela 2** – Valores negociados para livros impressos (Unidades da Federação/Paraná e Federação/Brasil).....72

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Relação entre formação acadêmica e formação profissional dos autores dos livros didáticos de filosofia.....78

**Quadro 2** – Disposição dos conteúdos: Senso Comum e Ciência, nas unidades e capítulos dos livros didáticos de filosofia .....99

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO .....	23
1.1. Dimensão histórica e legal do ensino de filosofia no Brasil.....	24
1.2. A formação do sujeito no atual cenário político e econômico .....	28
1.2.1. Filosofia e cultura: instrumentos de formação do sujeito.....	29
1.2.2. Uma proposta de formação para a flexibilidade e a adaptação do sujeito.....	35
1.3. A volta da Filosofia para o currículo do Ensino Médio .....	36
1.4. Os documentos que orientam a organização da disciplina de filosofia.....	40
1.5. O que se ensina em filosofia.....	45
2. CULTURA E FORMAÇÃO DO SUJEITO.....	48
2.1. Cultura e a (de)formação do sujeito nos modos de produção.....	48
2.2. Relativismo cultural e multiplicidade cultural .....	50
2.3. Elementos para a formação cultural a favor da emancipação do sujeito.....	52
2.4. A realidade histórica e cultural na configuração de um modelo de educação.....	54
2.5. O senso comum como possibilidade de concepção do mundo: pressuposto à consciência filosófica .....	58
2.6. O papel do senso comum na formação cultural do sujeito.....	61
3. OS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO.....	64
3.1. Livros didáticos de filosofia que compõem a amostra .....	65
3.2. Nos passos da história do livro didático no Brasil.....	66
3.3. O livro didático: da indústria editorial à construção do conhecimento no contexto cultural.....	69
3.3.1. O livro didático: produto de interesse capital às editoras.....	71
3.3.2. O livro didático: produto da indústria editorial .....	73
3.4. A (in)formação dos conceitos no livro didático de filosofia .....	78
3.4.1. O livro didático de filosofia e a questão do pseudoconcreto na construção do conhecimento.....	83
3.4.2. A construção do conhecimento por meio dos pensamentos em conceitos.....	88

3.5. O livro didático de filosofia na construção do conhecimento do sujeito .....	93
3.6. O livro didático de filosofia e o território imaterial de circulação .....	98
3.7. O livro didático de filosofia como possibilidade de estranhamento no processo de escolarização.....	104
3.8. O livro didático de filosofia e a prerrogativa da consciência filosófica .....	109
 CONCLUSÃO.....	 114
 REFERÊNCIAS .....	 120

## INTRODUÇÃO

Ao focarmos na história da disciplina de filosofia, percebemos um movimento em nível nacional de afirmação e de busca do seu espaço. Em *Antologia dos textos filosóficos*, Jairo Marçal (2009), ainda no prefácio, cita que a filosofia foi excluída do currículo do Ensino Médio no período da ditadura (1964-1980). Acreditamos, desse modo, que o primeiro passo fora dado com a promulgação do Ato Institucional Nº 5 (13 de dezembro de 1968), Artigo 5º, incisos III e IV, suspendendo os direitos civis e políticos dos cidadãos em nome da segurança nacional, já que a Sociologia e a Filosofia, em especial, estimulavam a cultura humanística e a formação crítica:

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;

IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:

a) liberdade vigiada;

b) proibição de frequentar determinados lugares;

c) domicílio determinado.

Desse modo, segundo Carvalho e Santos (2010), as escolas públicas foram sendo conduzidas em direção a um modelo instrumental de ensino, culminando com a retirada definitiva da Filosofia da grade curricular do Ensino Médio, por meio da Lei 5.692/71, Artigo 7º, substituindo-a, obrigatoriamente, por Educação Moral e Cívica, ao mesmo tempo, mantendo a filosofia no exílio do Ensino Médio público – considerada perigosa para a segurança nacional e subversiva – bem como doutrinando os jovens para a afirmação patriótica e a recusa da subversão da ordem vigente.

Contrariamente aos ideais militares da década de 1970, portanto, afirmamos que os sujeitos são produtores de suas vidas. Logo, com o auxílio da filosofia são conduzidos à superação do materialismo vulgar, próprio dos estados autoritários que buscam implantar uma educação utilitarista, com longa história ideológica de imposição burocrática, cientificista e enciclopédica, segundo Candido e Carbonara (2004).

Evidentemente, houve resistência e luta contra o modelo educacional implantado, pois grupos se empenhavam pelo retorno do ensino obrigatório da Filosofia. A legitimação, bem como o seu reconhecimento como disciplina igual às demais, ocorreu em junho de 2008, mediante correção do artigo 36 de Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), sob a

lei nº 11.684, Artigo 1º, passando a vigorar as seguintes alterações presentes no inciso IV “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”.

Assim, se a partir de 2008, após transcorridas algumas décadas desde o período da Ditadura Militar, temos o retorno da disciplina de Filosofia no cenário da educação nacional, mais especificamente no Ensino Médio, observamos que muitas são as lacunas ainda existentes. Uma delas, por exemplo, centra-se no material didático elaborado especificamente para o desenvolvimento dessa disciplina, no decorrer das três Séries do Ensino Médio. Notamos que permanece o questionamento que se tornou o problema da nossa investigação, isto é, quais as possibilidades, mediante o uso do livro didático, da passagem do conhecimento meramente subjetivo, fragmentário, particular e ambíguo, à consciência filosófica para a formação do sujeito que não seja meramente adaptativa?

Ao mesmo tempo, surgiram outras perguntas: (I) como assegurar a coerência, do ponto de vista de conteúdo, de forma e de metodologia no ensino de filosofia?; (II) por que e como ensinar Filosofia?; (III) o que seria um olhar especificamente filosófico?; (IV) o livro didático de filosofia transforma-se no próprio programa da disciplina e do professor que o adota?; (V) a linguagem e o estilo literário do manual didático levam em conta as condições de recepção do conteúdo por parte dos alunos leitores?; (VI) a proposta do manual didático de filosofia consegue atender ao papel da escola, do professor e do aluno?

A partir de Candido e Carbonara (2004), portanto, é possível defender a filosofia como interpretação e transformação do mundo, que, em termos próprios da teoria marxista, traduzir-se-ia na defesa da disciplina da filosofia como possibilidade de produzir um novo mundo, além de conduzir o aluno a abandonar a especulação puramente abstrata para então tomar contato com a realidade e, conseqüentemente, estabelecer relações com a vida social ou, de acordo com Saviani (2012a, p.62), “caracterizar a existência humana como um processo de transformação que o homem exerce sobre o meio”.

Por isso, consideramos que o processo de escolarização busca, a princípio, viabilizar tanto ao discente quanto ao docente, transitar pelo saber elaborado, elevando-os para além, até alcançar o nível do saber escolar entendido como aquele que deve ser transmitido sem tirar a sua cientificidade, profundidade e complexidade. Esse processo, acreditamos, deve seguir três momentos preliminares, já mencionados por Saviani (2012b): (I) a seleção dos elementos relevantes; (II) o pensar numa forma, numa sequência; (III) o possibilitar a assimilação. Assim, de imediato, perceberemos que esses três momentos dialogam entre si, criando uma situação de interdependência. De tal forma, se antes tínhamos a impressão que

eles fossem aparentemente distintos, agora, ocorrem de maneira interdependente entre si, favorecendo a compreensão da práxis dos sujeitos envolvidos no processo de educar-se: quer dizer, os processos de ensino e de aprendizagem integram uma metodologia que conduz à transformação do sujeito, conseqüentemente, da realidade social ao seu entorno.

Todavia, lembramos que o sujeito, implícita ou explicitamente, é condicionado a adaptar-se às novas exigências da sociedade da informação, pautada na exigência de que a aprendizagem é contínua e ocorre ao longo da vida toda, porque

uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo (BRASIL, MEC-SEB, 2013, p.163)

Diante disso, alcançamos um nível de compreensão em que o mais importante é formar o cidadão com um perfil desejado pelo mercado globalizado. Assim, os PCNEM, sob críticas dos professores de Filosofia, encarregam-se de apresentar um perfil do educando que se assemelha ao esboçado nos documentos do Banco Mundial, em especial no documento Estratégia 2020 para a Educação (2011), no qual lemos que o Grupo Banco Mundial, sob o slogan Aprendizagem para Todos, propõe estratégias para o Setor da Educação, a fim de garantir que todas as crianças e os jovens possam adquirir conhecimentos e habilidades de que necessitam para garantir uma vida saudável, produtiva e que possibilite a obtenção de um emprego significativo. Presumimos, assim, o aluno como sujeito que deve tornar-se flexível, porque a flexibilidade é uma competência fundamental para a aquisição de habilidades e de conhecimentos específicos vocacionados para o trabalho. Logo,

o ponto essencial da estratégia para a educação do Grupo do Banco é: Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos. Em primeiro lugar, as *competências fundamentais* adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. Segundo, para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis [...]. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade. Terceiro, aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir *o saber e as competências* de que necessitam (BANCO MUNDIAL, 2011, p.4; grifos nossos).

Desse modo, se os documentos oficiais para a educação são embasados nas propostas dos organismos internacionais, logo, estruturar-se-á toda uma lógica de funcionamento e de gestão educacional encabeçada pelo Ministério da Educação (MEC), em especial. Assim, ao tomarmos como exemplo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), inicialmente observamos o fenômeno do fomento de desenvolvimento da indústria do livro didático mantido pelas editoras interessadas, e igualmente condicionadas à elaboração do material didático e paradidático, conforme critérios estabelecidos em edital.

Diante disso, uma vez aprovado pela comissão de avaliação, o livro didático de filosofia, por exemplo, passa a integrar o Guia de Livros Didáticos da disciplina de Filosofia. Ainda, aos professores caberá unicamente avaliar, sem direito de participação na escolha dos conteúdos do livro didático. Todavia, sob o epíteto: escolha democrática dos livros, caberá ao professor – primeiro responsável pela disciplina que ministra – e equipe pedagógica, a escolha do material que melhor convém à instituição, de acordo com a seguinte orientação:

para a escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições. Os professores podem selecionar os livros a serem utilizados em sala de aula somente pela internet, no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, MEC, 2015, [s.p.]).

Não é nosso desejo entrar nos méritos ou não desse processo de escolha do material didático que ocorre a cada três anos para o Ensino Médio. Contudo, julgamos ser importante, sim, a análise dos documentos que orientam a organização do ensino para o Ensino Médio e, especialmente, dar maior ênfase à análise do livro didático de filosofia porque é um dos poucos recursos disponíveis para o trabalho em sala de aula, quando não, o próprio livro didático dessa disciplina tornou-se o currículo e/ou a referência base para a organização curricular da disciplina de Filosofia.

Nesse sentido, quais as possibilidades, mediante o uso do livro didático de filosofia, da passagem do conhecimento meramente subjetivo, fragmentário, particular, ambíguo, do senso comum à consciência filosófica? Ainda, a partir do problema de pesquisa supra, consideramos outros três questionamentos e igualmente importantes para o nosso trabalho de investigação, favorecendo na construção de uma reflexão mais crítica do livro didático de filosofia, assim formulados, com base nas ideias de Saviani (2012b): o sistema de ensino

possibilita aos escolares o acesso aos instrumentos de elaboração do conhecimento, de modo que não permaneçam bloqueados e impedidos de ascender ao nível de elaboração do conhecimento? O conhecimento sistematizado continua a ser propriedade privada para a produção do conhecimento? E, o conhecimento denominado de senso comum, ou que parte do cotidiano, pode tornar-se possibilidade de transformação?

Como docente, observamos que, em nome de um sistema ideológico, a escola, bem como todo o processo de ensino-aprendizagem correm o risco de permanecer engessados em uma estrutura alienante fundamentada no conhecimento ingênuo, ou seja, irrefletido, massificado e que corrobora com a proliferação da impessoalidade nos espaços escolares: trata-se da expansão do modelo de sociedade do controle sobre os sujeitos, criando uma falsa ilusão de autonomia e de formação, além de inviabilizar a ascensão do conhecimento para níveis superiores aos da mera opinião, tão criticada por Platão, na Alegoria da Caverna.

Os objetivos, portanto, desse trabalho investigativo, consistem em, principalmente, analisar os manuais didáticos, especificamente os de filosofia para o ensino médio, visando a passagem do conhecimento do senso comum acrítico à consciência filosófica, ao mesmo tempo, compreender como o processo de escolarização está sujeito ao acesso dos instrumentos de elaboração do conhecimento e verificar como o acesso dos escolares aos conteúdos, em destaque os de filosofia, contribuem na construção dos conceitos, na compreensão da realidade e na formação integral.

Para tanto, tendo presente o processo de escolarização, consideramos a escola como local destinado à transmissão dos conhecimentos e da cultura às novas gerações. Assim, justificamos nossa proposta de trabalho, referindo-nos, inicialmente, a Marx (2013), na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, ao escrever que o homem não existe em razão da lei, mas a lei existe em razão do homem. Com base nisso, reformularíamos a ideia, portanto, na seguinte proposição: o homem não existe em razão da escola, mas a escola existe em razão do homem, por isso em dado momento da história dos humanos, consideramos que a escola é criada com o objetivo de transmitir e/ou repassar o conhecimento e a cultura produzida e acumulada às novas gerações.

Além do mais, tendo presente o aparelho ideológico e sua influência na reprodução das desigualdades sociais, consideramos como esse aparelho se apropria do processo de formação do sujeito e do seu controle. Desse modo, no transcorrer das diferentes épocas, observamos que as classes e/ou estruturas ideológicas dominantes apropriaram-se dos conhecimentos elaborados, bem como do sistema de ensino e da própria escola, como modo de controle social, limitando o acesso dos sujeitos ao processo de escolarização, em especial

das classes menos abastadas, ao mesmo tempo, dificultando o seu acesso ao conhecimento científico-técnico-cultural ou oferecendo uma educação de forma deteriorada aos jovens das classes populares e/ou trabalhadores, contribuindo para o aumento da desigualdade social. Em outras palavras, a ideia de decadência da educação, corrobora Marx (2013), quando trata do aparelho ideológico e sua influência na reprodução das desigualdades sociais.

Sustentar a ideia de que a escola existe em razão do homem é entendê-la no sentido do que as relações ali constituídas são capazes de operar na vida do sujeito, ao mesmo tempo, que ele se encontra imerso no embate entre a teoria e a prática, duas forças contrárias, das quais uma é a negação da outra, porém, sem nunca se negarem. E, dessa relação surge a práxis, fruto desse contínuo movimento dialético, no qual a prática necessita da teoria para se (re)transformar, como a teoria precisa da prática no modo de pensar sobre ela mesma e, assim, produzir algo novo e mais elaborado.

Desse modo, segundo Benincá (2002), a própria sala de aula deve ser percebida como espaço transformador, ao contrário daquilo que pairava durante a década de 1980, quando sofria fortes influências do reprodutivismo na compreensão do processo de educação escolar. Ainda, tendo presente o livro didático de filosofia e suas limitações, consideramos o ensino da Filosofia entre a atitude crítica, reflexiva e o esforço doutrinário, desencadeando um desconforto conceitual.

É fato que, ao trazermos para o centro da nossa reflexão o livro didático de filosofia, concordamos com os docentes de filosofia e as críticas e os questionamentos que eles fazem sobre o livro didático e suas limitações, ao mesmo tempo, implicitamente conformado às orientações presentes nos documentos oficiais para a educação, como, por exemplo, os PCNEM (1999) ao assegurar a retomada e a atualização da educação humanista, por meio da organização escolar e curricular baseada em princípios estéticos, políticos e éticos, reinterpretando “os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser” (BRASIL, 1999, p.286).

A Filosofia, conseqüentemente, poderia contrapor a atitude crítica e reflexiva ao esforço doutrinário, também comprometendo-se e gerando certo desconforto conceitual. De tal forma, estaria restringindo-se às questões aparentemente de Filosofia Política, assumindo, possivelmente, o lugar das antigas disciplinas de Educação Moral e Cívica e/ou Organização Social e Política Brasileira.

Quanto à metodologia, primeiramente, destacamos Saviani (2013), em *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, ao propor um método para o estudo da Filosofia,

estruturado na lógica dialética e elaborado com base na compreensão da realidade histórico-social, conforme Marx e presente no texto *Método da economia política*. Resumidamente, essa lógica vem ao encontro do nosso interesse de análise e de investigação, pois, consiste em um processo de construção do concreto do pensamento, que também é histórico e dá-se e revela-se na e pela práxis. Nesse ínterim, faz-se necessária a correta distinção entre o concreto, o abstrato e o empírico, já que a justa compreensão desses três conceitos auxiliará a perceber que “o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada, é o concreto real [...]; o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento” (SAVIANI, 2013, p.5).

A pesquisa, portanto, é de caráter bibliográfico, isto é, leitura e reflexão de algumas obras de Karl Marx, bem como dos diferentes autores que se embasam nos seus escritos, a fim de compor uma explicação razoável que permita compreender e tomar consciência de que a organização social é, de certa forma, resultado da relação entre os indivíduos, ou, em outras palavras, é produção histórica e material numa relação dialética. Em segundo lugar, a pesquisa também assume o caráter de investigação documental, já que se apropria de alguns documentos oficiais do Estado, voltados para a educação, compreendendo assim a estrutura e a organização de um modelo de ensino direcionado e influenciado pelo discurso dominante do sistema do capital. Em terceiro lugar, a pesquisa é de análise de conteúdo e de metodologia de alguns livros didáticos de Filosofia adotados por escolas da rede pública da federação.

Consideramos igualmente importante mencionar que usamos cinco livros didáticos para a pesquisa, sendo quatro presentes no Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático 2015, para o Ensino Médio, disciplina de Filosofia; e o Livro de Filosofia elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, com a colaboração de vários autores.

O presente trabalho de investigação científica compõe-se de três capítulos e, no primeiro deles, **O ensino de filosofia no Ensino Médio**, procuramos analisar os documentos oficiais do Estado que tratam diretamente da disciplina de Filosofia, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares da Educação Básica; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como Programa Nacional do Livro Didático, porque neles encontramos os elementos necessários e que pautam a elaboração do material didático a ser adotado na rede pública de ensino, ou seja, conferem o que chamamos de *corpus* ao livro didático – produto de elaboração das editoras interessadas em adentrar nesse rentável mercado, a exemplo do que se segue:

os programas governamentais de aquisição de livros didáticos têm enorme importância para o mercado editorial brasileiro. Estimativas apontam que a indústria dos didáticos representa cerca de 54% da indústria nacional de livros. No que tange à concentração do segmento, tem-se, do lado da demanda, um quase monopólio (no ensino fundamental, por exemplo, o Estado responde pela aquisição de aproximadamente 90% dos livros publicados); do lado da oferta, configura-se um oligopólio (poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE ao longo do tempo) (BRITTO, 2011, p.12).

No segundo capítulo, **Cultura e formação do sujeito**, procuramos levantar algumas considerações sobre a formação do sujeito e sua relação com a cultura que se originou por meio do sistema capitalista, constituída a partir dos modos de relação com o mundo do trabalho. A opressão econômica foi se consolidando como pano de fundo da dinâmica social nos últimos séculos, portanto, não se trata de uma novidade para nós quando a compreendemos como resultado de uma ideia de organização social, por meio da divisão do trabalho. E, nesse ínterim, a cultura foi nos aproximando da nossa própria realidade, além de fazer-nos tocar as estruturas profundas que compõem o cotidiano da sociedade e os modos como ocorre a formação do indivíduo, embebida pela pseudoformação.

Finalmente, no último capítulo, **Os livros didáticos de filosofia do Ensino Médio**, destacamos, primeiramente, uma história da política do livro didático desenvolvida pelo Estado, bem como a legitimação da indústria editorial no cenário nacional e responsável pela disseminação do livro didático, ao mesmo tempo, produto de interesse capital às editoras. Após, passamos a analisar os livros didáticos de filosofia no processo de escolarização, tendo presente de que o livro é fruto de um determinado contexto cultural, seus costumes e valores. Além do mais, ao darmos destaque à organização estrutural do livro didático, às propostas de atividades a serem realizadas pelos alunos, à organização didática do conteúdo, entre outros, procuramos analisar se a passagem do senso comum à consciência filosófica trata-se de uma realidade possível. Salientamos que é importante saber, ainda, por meio da mediação do livro didático de filosofia e se ele concorre à formação crítica, autônoma e criativa do aluno, bem como à construção do conhecimento, ou se o livro condiciona o sujeito da aprendizagem à prática educativa engessada na execução de comandos, tornando-o adaptado às circunstâncias, tais como se apresentam, e tomado por uma existência acrítica da realidade.

## 1. O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Vale ressaltar que na introdução do livro didático *Iniciação à Filosofia*, de autoria da Marilena Chaui (2011), lemos que a filosofia está presente na vida de todos. Da mesma forma, ela sempre esteve presente na vida do ser humano, desde um tempo imemorial, anterior às primeiras civilizações. Com o surgimento e o avanço na produção do conhecimento das outras ciências, como, por exemplo, a Antropologia, a História, a Arqueologia, a Sociologia, hoje, identificamos elementos que contribuem na nossa compreensão que dos primórdios do *Homo sapiens* até as primeiras organizações humanas, em particular, cada atitude individual ou coletiva, cada fenômeno físico ou avanço técnico, cada nova percepção dos meandros da alma humana, foram entremeadas por ações passíveis de análise filosófica.

No bojo da história das civilizações encontramos a civilização grega, na qual, há mais de 2600 anos, despontaram homens preocupados em explicar a realidade, por meio de categorias racionais. Os filósofos da primeira fase da história da filosofia antiga, também conhecidos como filósofos da *physis* e do *kosmos*, configuraram um modo do pensar voltado para as questões cosmológicas, propondo-se problemas pelos quais fosse possível identificar a existência de um princípio originário único, categorizando as conclusões em enunciados sobre o ‘princípio’ (*arché*, em grego) do qual derivam todas as coisas.

Todavia, quando “a problemática do cosmos entrou em crise e a atenção passou a se concentrar no homem e em suas virtudes específicas” (REALE; ANTISERI, 2012, p.24), igualmente nascia a problemática moral. O que isso significa? A fim de auxiliar na nossa compreensão sobre a crise de pensamento instalada na filosofia grega, por volta do século IV a.C., faremos um recorte do todo, mencionando brevemente o problema da educação e o modelo de ensino da época, a partir do embate entre Platão e os Sofistas.

Para que o nosso leitor possa situar-se melhor no contexto da história da filosofia grega, segundo Reale e Antiseri (2012), encontramos-nos na fase que se caracteriza pela formulação orgânica de várias análises pertinentes à filosofia. Por isso, uma das questões em discussão é justamente a construção de um método de ensino que não deturpe o conteúdo daquilo que está sendo ensinado, de modo que seja possível compreender a relação entre o conhecimento e o papel da retórica no ensino.

Assim, passamos a ter dimensão dos embates filosóficos desse período que se colocavam lado a lado com os conteúdos da ética e da política, uma vez que, na concepção

da teoria platônica, o agir dos sofistas na “Filosofia favoreceria posturas polêmicas, como o relativismo moral ou o uso pernicioso do conhecimento” (PARANÁ, 2008, p.38). Então, Platão ao criticar o modelo de ensino da sua época, ao mesmo tempo, admitia que a educação dos jovens teria efeito nulo caso não fossem transmitidas as noções básicas das técnicas de persuasão a eles, por outro lado, caso o ensino de Filosofia se restringisse à transmissão de técnicas ao sujeito, a fim de unicamente convencer os demais, por meio de discursos, durante os debates que ocorriam na *ágora*, inevitavelmente estaria corroborando para o sentimento de estranhamento e para a ausência de conclusões definitivas favoráveis às reais necessidades da sociedade.

Desse modo, devido à amplitude da Filosofia e sua história, a exemplo dos gregos antigos, jamais seremos capazes de esgotar sua produção, seus problemas, sua especificidade e sua complexidade, sem antes entender que o seu ensino nunca fora uma constante, mas palco das grandes discussões, conflitos e interesses intelectuais, socioeconômicos e políticos. Assim, diferentemente das preocupações dos filósofos aos tempos da Grécia antiga, hoje, somos convidados a adentrar as *ágoras* do nosso tempo e iniciar um processo de discussão com a História, a fim de compreender a real importância da Filosofia para a formação dos sujeitos, bem como para a construção da sociedade, ao mesmo tempo, entendendo o processo de escolarização como meio necessário à construção do conhecimento daquilo que é essencial a ser ensinado às gerações atuais e futuras, de modo que seja possível compreender a relação entre o papel do conhecimento, a luta dos diferentes grupos na construção do conhecimento e o próprio pensamento filosófico para a transformação do sujeito e da realidade.

### **1.1. Dimensão histórica e legal do ensino de filosofia no Brasil**

A Filosofia como disciplina figura nos currículos escolares do Brasil desde o século XVI, período histórico da nossa colonização, coincidindo com o processo de povoamento e de desenvolvimento das primeiras vilas instaladas ao longo da costa litorânea e sob jurisdição da Coroa portuguesa. Desse modo, o saber filosófico incorporava uma estrutura curricular juntamente com os saberes de outras áreas do conhecimento, ligados à formação das elites. Em outras palavras, “a educação em geral e, conseqüentemente a Filosofia, eram entendidas como instrumentos de formação moral e intelectual sob os cânones da Igreja Católica, dos interesses das elites coloniais e do poder cartorial local” (PARANÁ, 2008,

p.42), ignorando a realidade e as necessidades dos indígenas, dos negros e dos colonos, bem como da própria realidade local, devido uma estrutura de ensino que objetivava a organização e o planejamento do ensino com base em elementos da cultura europeia, a exemplo do que prefigura o documento destinado à organização do ensino jesuítico brasileiro, *Ratio Studiorum*, publicado em 1599.

Na época do Brasil Colônia, portanto, segundo Rodrigues (2012), o ensino de Filosofia, sob a égide da Escolástica, era ofertado em reduzido número de Colégios vinculados, em especial, à Ordem Religiosa dos Jesuítas, e, a partir de meados do século XX até os nossos dias, observaremos um constante vai e vem do ensino da Filosofia e sua obrigatoriedade na estrutura curricular de ensino brasileiro.

Após 1889, com a Proclamação da República, a Filosofia tornou-se disciplina obrigatória, integrando o currículo oficial, mas, infelizmente, a sua presença não significou um movimento de análise e de crítica da estrutura social e política brasileira. Encontramos vestígios dessa realidade tanto no documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quanto no período que se segue, após Getúlio Vargas promulgar a Constituição de 1937 (marcada por princípios centralizadores e autoritários), instalando uma nova política educacional, em que as disciplinas das áreas humanas deixam de ter papel primordial na formação dos sujeitos, além de se favorecer o ensino com vocação à formação técnica profissional dos sujeitos para atender às novas demandas do mercado de trabalho em expansão, bem como a necessidade de se criar uma variedade de tipos de escola, a exemplo do que lemos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de Filosofia, do Estado do Paraná.

Já em 1942, com a Reforma Capanema, “torna-se obrigatório o ensino da Filosofia, de modo especial nas escolas religiosas, que atendiam às elites sociais e econômicas do país” (RODRIGUES, 2012, p.71). E, na década de 1960, com a promulgação da Lei 4.024/61, a Filosofia deixava de ser disciplina obrigatória dos currículos escolares, tornando-se disciplina complementar. A última derrocada ocorreu com a promulgação da Lei 5.692, em 1971, quando o Regime Militar extinguiu de vez o ensino da Filosofia dos currículos. Perguntamo-nos, portanto, nesse momento: Qual era, de fato, a real intenção do governo? Encontramos uma resposta plausível na *Antologia dos textos filosóficos*, de Jairo Marçal (2009), quando, na introdução da obra, Marilena Chaui escreve que transcorridos poucos anos desde a promulgação do Ato Institucional número 5, em dezembro de 1968, a filosofia deveria ser excluída, porque era necessário que fossem suspensos os direitos civis e políticos dos cidadãos em nome da segurança nacional.

A filosofia era excluída da grade curricular por ser considerada perigosa para a segurança nacional, ou subversiva, sendo substituída pela disciplina denominada Educação Moral e Cívica, que deveria doutrinar os jovens para a afirmação patriótica e a recusa da subversão da ordem vigente. Contrário à diluição da Filosofia em cânones ortodoxos, impostos pelo autoritarismo militar, Horn (2004) ajuda-nos a compreender que a filosofia é a afirmação dos sujeitos como produtores de suas vidas e que, dessa forma, devem ser conduzidos à superação do materialismo vulgar, próprio dos estados autoritários que buscam implantar uma educação utilitarista, com longa história ideológica de imposição burocrática, cientificista e enciclopédica.

No decorrer da década de 1970, ocorreram inúmeros eventos com temáticas relacionadas ao ensino da Filosofia, ao mesmo tempo que crescia a rejeição pela retirada da Filosofia dos currículos do Segundo Grau, uma vez que cabia ao Conselho Federal de Educação estabelecer as disciplinas curriculares do sistema de ensino, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692, de 11 de agosto de 1971, Artigo 4º,

§1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

Em resposta, fundou-se a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), “uma das principais organizações desse período responsável pela discussão e produção de reflexões sobre o ensino da Filosofia em diversos Estados brasileiros” (HORN, 2012, p.15) e como necessidade de se tornar um espaço alternativo para os debates entorno da Filosofia, longe da vigilância imposta pelo regime militar.

Em 1982, com o processo de abertura política e de redemocratização do país, de acordo com Rodrigues (2012), sinalizavam-se possibilidades para o retorno da disciplina de Filosofia aos currículos do então Segundo Grau (hoje Ensino Médio), por meio do Parecer 7.044, expedido pelo Conselho Federal de Educação, conforme Artigo 5º, alíneas b e c:

Parágrafo único - Na estruturação dos currículos serão observadas as seguintes prescrições [...]

b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino;

c) o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com a alínea anterior;

Todavia, o que veremos é a alteração e a desestruturação da luta em prol de reformas educacionais, sociais e políticas em nome dos interesses do Estado, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96,

que desconsidera todo esse processo e esvazia a correlação de forças, a partir do modelo neoliberal que se adota no país, desde o início do governo de Fernando Collor de Mello, consolidando-se e aprimorando-se com os dois períodos de governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC – de 1998 a 2002, seguidos da posse de um presidente de linhagem popular e sindicalista, o Presidente Luis Inácio Lula da Silva, governando por oito anos, com um certa continuidade aos ditames colocados (RODRIGUES, 2012, p.71).

Ainda, sem adentrar nos méritos ou não da discussão proporcionada pela LDB de 1996, destacamos que em nenhum aspecto a lei educacional maior do país proíbe o ensino da Filosofia, mas também não o caracteriza como obrigatório, a exemplo do que cita Rodrigues (2012), já que a determinação de inserção da Filosofia dilui-se em considerações e determinações sobre o currículo para o Ensino Médio, como, por exemplo, o tratamento dado à filosofia como conhecimento a ser dominado pelo aluno ao final do ensino médio e necessário ao exercício da cidadania, conforme Artigo 36, parágrafo 1º inciso III, da LDB 9.394/96 “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Próximo de completar o primeiro decênio de aprovação na forma da lei, consideramos importante ressaltar “que vivemos ainda um momento de defesa da disciplina de Filosofia, da sua consolidação no currículo escolar e da luta pela sua legitimação diante da sociedade brasileira” (PARANÁ, 2008, p.47), uma vez que seu reconhecimento legal ocorreu em 02 de fevereiro de 2008, com a correção da LDB de 1996, pela Lei 11.684. Desse modo, conforme Artigo 36, inciso IV, “serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2013, p.24).

## 1.2. A formação do sujeito no atual cenário político e econômico

Nas duas últimas décadas, em particular, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, observamos no cenário educacional do país uma rápida, para não dizer emergente, proliferação de eventos, seminários, congressos, encontros de formação, entre outros, a fim de criar espaços para as discussões de ideias. Além disso, para compartilhar estudos/pesquisas e os resultados, mesmo que preliminares, e para estudos dos documentos oficiais, leis, resoluções e pareceres, que ditarão os rumos futuros da educação brasileira, como formação de docentes, estrutura curricular de ensino, planejamento institucional e docente, forma e método de ensino, modalidades de ensino, políticas públicas e financiamento da educação.

Todavia, mesmo com o avanço teórico e a implementação de propostas inovadoras, paralelamente surgem questões que permitem identificar lacunas no sistema de ensino, pois a sensação que se tem é de que pouca coisa alterou significativamente. Prova disso dá-se na retomada, novamente, da retirada da Filosofia dos currículos do Segundo Grau pelos governos da ditadura militar, substituindo-a por disciplinas como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudo de Problemas Brasileiros (EPB), e sua lenta reinclusão, a partir de 1996. A queixa realizada ao sistema de ensino embasa-se no fato de essa reinserção, primeiramente, ocorrer em algumas escolas da rede pública de educação, do território nacional e, segundo, porque infelizmente essa área do conhecimento foi entendida a partir da necessidade de ser tratada apenas como conteúdo mínimo. Como docente, afirmamos que inevitavelmente tal situação frustra os que aguardam por ações renovadas, ou mesmo pela construção de uma escola pública de qualidade.

Nessa atual conjuntura, em que predomina mais a estabilidade do que a mudança, é relevante a existência dos diferentes olhares de análise sobre as formas de organização da sociedade e como ela cria os próprios modos de estruturação. Da mesma forma, é interessante conhecer o que concebe os mecanismos de escolarização das futuras gerações, muitas vezes, condicionada por uma proposta pseudoformativa, em favor da adaptação do sujeito e da manutenção do sistema.

Desse modo, a educação está intrinsecamente associada, por um lado, ao comprometimento político e, por outro, à cultura – rica em diversidade – que colabora no emoldurar dos índices de riscos-benefícios de uma organização social. Esta se satisfaz por tornar os seus cidadãos adaptados à realidade, na medida em que também se apropria do

professor como instrumento de massificação no processo de formação acrítica dos sujeitos e dos seus ideais, em favor de uma responsável desumanização.

### 1.2.1. Filosofia e cultura: instrumentos de formação do sujeito

Ao focarmos nossa atenção no ensino de Filosofia e o que ela significa na formação do sujeito, não é possível fazê-lo sem antes buscarmos algumas contribuições oferecidas pela História da Educação em alguns momentos da História moderna. Isto é, tomamos como ponto de partida da nossa investigação o período de transição do feudalismo para o capitalismo, em que observamos uma sociedade que passa por processos de transformação, ao mesmo tempo em que se constitui embrião para uma nova sociedade que se formará gradativamente.

Em outras palavras, isso significa que foi necessário desmistificar, romper obstáculos e mudar valores, pois, se no período medieval “a cultura se apresentava como um organismo unitário e organizado hierarquicamente segundo o princípio agostiniano da *reduction artium ad theologiam* (redução das artes à teologia)”<sup>1</sup> (TARONI, ZAGANELLI, 2004, p.93, tradução nossa), agora, faz-se necessário repensar a educação e a estrutura de pensamento que durou aproximadamente catorze séculos, sob orientação do cristianismo, para um novo modo de pensar a realidade centrado no *cogito* cartesiano.

O homem, então, é posto no centro do universo, ou seja, de acordo com Taroni e Zaganelli (2004), o Renascimento indica o renascer da vida e da cultura, após séculos de dominação das preocupações de caráter religioso e pelo Transcendente, de modo que, o abandono da visão teocêntrica para a antropocêntrica significa o homem que se reconhece no pensamento. Assim, ao pensar, o homem toma consciência de si e da sua existência, do mesmo modo que passa a atribuir novo sentido à existência das coisas dominando a natureza.

Por isso, tornou-se fundamental e legítimo pensar uma nova proposta de educação, com vistas à formação dos sujeitos na e para a sociedade nascente, porque, aos poucos, veremos a política, a filosofia e a ciência, enquanto áreas do conhecimento, separando-se umas das outras, tornando-se autônomas e constituindo seu próprio conjunto de valores. Ao mesmo tempo, a redescoberta dos clássicos latinos, sobretudo dos gregos, contribuirá para o nascimento de uma nova ideia pedagógica embasada na vontade humana e na confiança

---

<sup>1</sup> La cultura si presentava come un organismo unitario e ordinato gerarchicamente secondo il principio agostiniano della *reduction artium ad theologiam* (“riduzione delle arti alla teologia”).

delegada nos poderes da razão e da imaginação criativa, corroborando Taroni e Zaganelli (2004, p.96; tradução nossa) ao dizer que

a ideia da *renovatio* proposta pelos humanistas volta à imitação do antigo e se põe como idealização do passado, retomado e renovado para ser adaptado às novas exigências da vida humanística. O passado volta a ser exaltado porque é modelo de perfeição moral, civil e social. Através da imitação, portanto, se procurou reproduzir os grandes valores do passado [...]: a imitação do passado torna-se, desse modo, um processo criativo e de adaptação a se tornar ativo no presente e no futuro.<sup>2</sup>

Os séculos XVII e XVIII, sob inspiração da cultura racionalista cartesiana, imprimiram no pensamento iluminista os ideais de razão e de liberdade, de igualdade e de fraternidade, contribuindo no desencadeamento da Revolução Francesa, em 1789. De tal forma, com a proposta dos valores de *liberté, égalité e fraternité*, conforme Taroni e Zaganelli (2004) – conceitos amplamente presentes na posterior filosofia francesa – perpassaram o ideário social e repercutiram nas mudanças sociopolíticas da França, em especial.

Essa proposta de mudança não passou despercebida pelos intelectuais franceses da época, tanto que serviu de referência para a construção de um projeto de educação indispensável para reformar a sociedade iluminada, que, nas palavras de Taroni e Zaganelli (2004), deveria consistir numa profunda reforma de escola e métodos didáticos, levando em consideração as questões que tratam dos fins, dos métodos e dos conteúdos a serem ensinados. Os autores supracitados também afirmam que foi indispensável, para a reforma social, a presença do Estado no sentido de assumir os cuidados da educação, organizando de modo sistemático e racional um sistema de ensino nacional, capaz de pôr ordem e de estabelecer homogeneidade aos diferentes tipos de escola, além de controlar o trabalho dos professores. Em síntese, porque temos a constituição de uma escola, agora, pública e laica.

Somente o processo de escolarização, bem como o direito ao acesso e à permanência na escola ocorreu de modo limitado, conforme os interesses da nova classe burguesa dominante. Assim, a continuidade da instrução às crianças e aos jovens era reservada, na verdade, exclusivamente à classe burguesa, enquanto, para o povo,

---

<sup>2</sup> L'idea della *renovatio* proposta dagli umanisti rimanda all'imitazione dell'antico e si pone come idealizzazione del passato, ripreso e rinnovato per essere adattato alle nuove esigenze della vita umanistica. Il passato viene esaltato perché creduto modello di perfezione morale, civile e sociale. Attraverso l'imitazione, dunque, si cercò di riprodurre i grandi valori del passato [...]: l'imitazione del passato diventa quindi un processo creativo e di adattamento da attivare nel presente e nel futuro.

os teóricos iluministas previam somente o ensino das instruções primárias: ler, escrever, efetuar operações e as noções técnicas necessárias para o trabalho a ser desenvolvido. Isso porque se temia um abandono, da parte das classes mais pobres, dos trabalhos manuais, humildes, dos quais uma sociedade em expansão econômico-industrial tinha ainda muita necessidade (TARONI, ZAGANELLI, 2004, p.122, tradução nossa).<sup>3</sup>

Desse modo, podemos concluir que para a formação do povo era de contento do Estado a contratação de profissionais da educação com um nível intelectual razoável, pois o processo de ensino e de aprendizagem não carecia de grandes exigências ao docente. Por essa razão, acreditamos igualmente que se justificava o surgimento dos primeiros casos de contratação das mulheres como professoras: representação de que a escola seria um prolongamento do próprio lar.

A partir da segunda metade de 1800, o desenvolvimento econômico-industrial e tecnológico da Revolução Industrial contribuiu com as mudanças de visão do mundo, do conhecimento, conseqüentemente, também da educação. Taroni e Zaganelli (2004) escrevem que o positivismo e o materialismo histórico-dialético foram as duas visões teóricas que dominaram nesse período.

Para o Positivismo, por exemplo, a razão e a ciência poderiam explicar tudo de modo seguro e correto, graças à mediação do experimentalismo que favorecia os avanços dos “grandes progressos científicos e tecnológicos, com invenções e descobertas que modificaram o modo de viver dos homens e o seu modo de experimentar o mundo”<sup>4</sup> (TARONI, ZAGANELLI, 2004, p.151, tradução nossa). Além do mais, a exaltação incondicionada das ciências particulares e seu método de investigação empírica e analítica, semelhante a golpes de punhais, reduziram a atividade científica à sistematização dos dados e das conquistas científicas, adentrando também no campo das ciências humanas, como a psicologia, a sociologia, a educação e a filosofia.

Desse modo, em nome do reducionismo e do cientificismo, tudo passa a ser considerado elemento ou fenômeno homogêneo e passível de ser investigado sob o mesmo único método da ciência, porque, segundo Taroni e Zaganelli (2004, p.152, tradução nossa),

---

<sup>3</sup> I teorici illuministi prevedevano solo l'insegnamento dell'istruzione primaria: leggere, scrivere, far di conto e le nozioni tecniche necessarie per il lavoro da svolgere. Questo perché si temeva un abbandono, da parte delle classi più povere, dei lavori manuali, umili, di cui una società in espansione economico-industriale aveva ancora molto bisogno.

<sup>4</sup> Grandi progressi scientifici e tecnologici, con invenzioni e scoperte che modificarono il modo di vivere degli uomini e il loro modo di sperire il mondo.

com a fé no progresso, na ciência, na tecnologia e na industrialização, que levaram o homem a se libertar sempre mais das necessidades concretas, o Positivismo apoiou a sua investigação do mundo natural, da objetividade e da necessidade das coisas, do mundo, das leis, em uma rigorosa observação dos fatos e dos dados de experiência, de modo que pode aplicar o mesmo método das ciências objetivas também ao homem e à sociedade.<sup>5</sup>

Por outro lado, dada a proliferação do sistema industrial, constatamos a fragmentação e a insuficiência dos processos de formação do sujeito, resultado de uma eventual exaltação irracional da tecnologia, sob o dogma absoluto da ciência, defendida por alguns cientistas pouco originais que, segundo Taroni e Zaganelli (2004, p.153; tradução nossa) “abraçavam um saber como uma escola, acriticamente, decantando-o ilimitadamente”<sup>6</sup>. Desse modo, segundo os autores supracitados, o processo de formação do sujeito passava a ser moldado às propostas do positivismo pedagógico, assim formuladas: (a) a educação deve formar crianças para a vida e para a convivência social; (b) o educador deve ser preparado cientificamente; (c) a escola e a educação devem ser laicas; (d) a utilização do método objetivo; (e) fazer uso da percepção sensível como fundamento dos conhecimentos racionais.

Assim, as consequências para a educação são tanto a mutilação do sujeito quanto a sua formação em níveis inferiores, no interior do aparelho automático de um trabalho parcial, a exemplo do que Marx (1989, p.412) sinaliza quando se refere que

enquanto a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas.

Com o desenvolvimento de uma prática deformadora do trabalhador no seu local de trabalho, paralelamente nasce o discurso que procura criar um modelo de formação limitado, camuflando as reais intenções do sistema capitalista, que trabalha para o disciplinamento e o controle dos indivíduos, condicionando-os a desempenhar papéis ou a desenvolver determinadas aptidões (in)voluntariamente, graças a influências implícitas presente nos modos de organização das forças de trabalho, contrariando os princípios da cultura socialista,

---

<sup>5</sup> Con la fede nel progresso, nella scienza, nella tecnologia e nell'industrializzazione, che avrebbero portato l'uomo a liberarsi sempre più dai bisogni concreti, il Positivismo basò la sua ricerca sul mondo naturale, sull'oggettività e necessità delle cose, del mondo, delle leggi, attraverso una rigorosa osservazione dei fatti e dei dati di esperienza, così da poter applicare lo stesso metodo delle scienze oggettive anche all'uomo e alla società.

<sup>6</sup> Abbracciavano un sapere come una “scuola”, acriticamente, decantandolo illimitatamente.

que procurava afirmar os ideais humanos de modo que as condições de vida das massas populares não fossem caracterizadas pela exploração e pela ignorância. Segundo Taroni e Zaganelli (2004), antes fossem dadas por uma rigorosa base histórico-materialista, evidenciando a importância das condições econômico-sociais, das quais o indivíduo apropriava-se, a fim de garantir sua existência, que ao mesmo tempo era condição de amadurecimento da formação e do pensamento do homem.

Segundo Adorno (1995), portanto, uma educação que se propaga acriticamente e legitima-se por meio da cultura, é porque faltou em especial uma educação filosófica, voltada para a crítica sobre a própria crítica e como ela opera para evitar a própria crítica, resultando no adestramento cultural, social, econômico, político, educacional e moral dos indivíduos. A exemplo das críticas que Marx e Engels proferiram contra o modelo de instrução popular, de acordo com Taroni e Zaganelli (2004), limitava-se às atividades de ler, de escrever, de efetuar operações e ao catecismo religioso, além de estabelecer a dependência da educação da sociedade pela classe dominante que decidia quem e como ensinar.

A educação, então, era vista como instrumento ideológico que expressava as concepções de quem estava no poder e que disseminava a ideia da sociedade dividida em classes: burguesia e proletariado. A partir daí, criavam-se estabelecimentos de ensino diversificados uns dos outros, legitimando “as condições de alienação que historicamente diferenciam o homem”<sup>7</sup> (TARONI, ZAGANELLI, 2004, p.164, tradução nossa).

Por essa razão, sinalizamos que um dos problemas vinculados à formação do sujeito na atualidade centra-se nas propostas de formação dos professores menos preconceituosos e que saibam trabalhar tanto com alunos das classes subalternas e oprimidas como com alunos dos grupos dominantes. Nesse sentido, ao invés de prenderem-se tão somente nos discursos destinados à igualdade educacional, também considerem a dimensão da pluralidade como fator de enriquecimento e de transformação da sociedade, a exemplo do que já vem sendo trabalhado nos cursos de capacitação e de formação pedagógica dos profissionais da educação das escolas da rede pública do Estado do Paraná, em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ou seja,

todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2013, p.516).

---

<sup>7</sup> Le condizioni di alienazione che storicamente contraddistinguono l'uomo.

Em outras palavras, trata-se do respeito à diversidade. Contudo, o que entendemos por diversidade? Na sua formulação a pergunta é simples, que parece exigir uma resposta mais simples ainda, mas, antes de darmos respostas a essa pergunta, consideramos importante destacar que o ambiente escolar deve ser entendido como tempo-espço potencial para a vivência e a promoção dos direitos à diversidade, de modo que no currículo escolar,

sejam incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade [dos] estudantes [...] incluindo o estímulo à participação dos/as estudantes [...], para a busca e a defesa dos direitos e das responsabilidades coletivas (BRASIL, 2013, p.527).

Por outro lado, observamos a implementação de ações que buscam intensificar a ampliação da formação continuada dos profissionais da educação em todos os níveis de modalidades de ensino, bem como à difusão de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa. Hoje, um dos maiores desafios à concretização da Educação em Direitos Humanos “nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH” (Brasil, 2013, p.527).

Com relação a essa preocupação, há o entendimento de que os desafios precisam ser enfrentados coletivamente, a fim de garantir “uma educação de qualidade social que possibilita a inclusão e a permanência dos/as estudantes com resultados positivos no ambiente educacional e na sociedade” (BRASIL, 2013, p.527). Isso ocorre porque na ausência de uma reflexão mais criteriosa sobre o tema da diversidade, corremos o risco de cair nas armadilhas do sistema neoliberal, que esconde um modelo educacional ditado por uma cultura dominante, ao se estabelecer uma educação para culturas consideradas desenvolvidas (superiores) e outra educação voltada para as culturas subdesenvolvidas, como o caso da maioria dos países localizados abaixo da Linha do Equador, como se refere Delors (1981, p.11), ao escrever:

Será que já extraímos todas as consequências destes fatos, tanto no que diz respeito a finalidades, vias e meios de desenvolvimento sustentável, como em relação a novas formas de cooperação internacional? Com certeza que não! Será este, pois, um dos grandes desafios intelectuais e políticos do próximo século. Tal constatação, porém, não deve levar os países em desenvolvimento a negligenciar os motores clássicos de crescimento, em particular, o indispensável ingresso no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto implica em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades.

A questão supracitada, de certa forma, reflete a dificuldade da prática da igualdade entre os pares, logo, é preferível usar o discurso da diversidade como meio de tolerar – entre aspas – o diferente, conservando as estruturas de dominação e de alienação dos sujeitos, sem a necessidade de criar uma ponte de diálogo com os demais grupos existentes na sociedade, porque se aprendeu a aprender a conviver com o outro. Ainda, por mais que alguns canais de informação, de estudo e de pesquisa apontem para um contexto mais brando da realidade educacional, os preconceitos, a exclusão, os valores, os princípios éticos e morais, entre outros, estão vivos e latentes nas formas de relação que se estabelecem entre uma pessoa e outra, entre um grupo social com outro. Quer dizer, a luta de classes pelos seus interesses – situação amplamente estudada por Marx – ainda é algo real e legítimo de análise nas realidades socioculturais da pós-modernidade.

### **1.2.2. Uma proposta de formação para a flexibilidade e a adaptação do sujeito**

Desde a década de 1990, em particular, percebemos uma crescente ênfase dada aos termos flexibilidade e adaptação, fortemente presentes nos documentos oficiais para a educação. Conforme Delors (1998), uma estrutura de ensino flexível corrobora para a construção de um currículo diferenciado capaz de resolver os problemas da formação do indivíduo, bem como reduzir as taxas do insucesso escolar, além de evitar desperdícios de recursos humanos, garantia necessária para tornar a educação menos dispendiosa para o Estado, primeiro responsável pelo financiamento do sistema educacional.

Vale ressaltar aqui alguns aspectos contidos no relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, e sua interferência sobre os rumos da educação no âmbito nacional, quando sinaliza que “sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino [...], constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego” (DELORS, 1998, p.17). De certo modo, essa relação formativa antagonica estabelece vínculos entre mão de obra e trabalho alienado, em que “mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis” (BRAVERMAN, 1974, p.113), porque o mercado instituído também detém o seu poder sobre o conhecimento e a formação do indivíduo, disputando o mesmo espaço da educação, conseqüentemente, gerando um desconfortável atrito entre teoria e prática, na disputa por territórios e poderes. E, feliz ou infelizmente, dar-mos conta de que “quanto mais profunda é a inserção científica no

processo produtivo, mais o capital se apropria do sistema educacional” (PALANGANA, 1998, p.181).

De qualquer modo, o capitalismo apropria-se da educação como modo de padronização não apenas da produção e do consumo, mas como racionalização dos modos de relações, em que “por debaixo da complexa rede de controle estratificado encontra-se uma série de técnicas mais ou menos padronizadas, tendendo a um padrão geral, que assegura a reprodução material da sociedade” (MARCUSE, 1999, p.92). Assim, quando se espera da educação institucionalizada “ajuda no sentido de encontrar e promover, no trabalhador embrutecido, capacidades mentais, antes relegadas a um segundo plano, que agora têm funções, porém, dentro do mesmo prisma capitalista” (PALANGANA, 1998, p.181), agora, esse mesmo capitalismo, na sua versão de sistema produtivo, esconde as disfuncionalidades do ensino regular, preenchendo as lacunas de formação e oferecendo suporte para a multi-habilitação e/ou treinamento.

Em síntese, procuramos esboçar a ideia de que é possível perceber que pela própria cultura os sujeitos foram incorporando valores vinculados às formas de produção. Esses novos valores foram indicando um modo de ser do indivíduo, que passou a constituir novos padrões de conduta, de costumes, de hábitos, de pensamento, de ensino, de organização social, para então serem absorvidos e transformados em comportamentos individuais e coletivos. Enfim, concordamos com Marx (1989), quando nos alerta para o fato de que não podemos nos deixar imobilizar e colocar-nos à margem de uma situação degenerativa, própria dos sistemas de divisão do trabalho, nos quais se busca massificar um modelo de formação dos sujeitos graças ao ensino dado em doses prudentemente homeopáticas.

### **1.3. A volta da Filosofia para o currículo do Ensino Médio**

Inicialmente, consideramos importante voltarmos à década de 1990, a fim de captar nas entrelinhas dos discursos da época práticas de fomento ao desenvolvimento e ao fortalecimento de uma formação mais flexível, como sugere Delors (1998), o que levaria a uma humanização dos locais do trabalho e das formas de relação estabelecidas no espaço do trabalho. O risco ao se assumir uma formação flexível é inevitável, pois “por não ser exatamente valor universal, pode simplesmente decorrer da necessidade [...] que as sociedades tecnológicas têm de que o indivíduo adquira uma educação geral” (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, [s.d.], p.377), em particular, em sua dimensão humanista.

Por essa razão, como condição necessária à cidadania, a formação flexível estaria subordinada aos interesses do mercado, diluindo a centralidade da Filosofia na formação dos escolares em um conjunto de científicos e tecnológicos a serem dominados e demonstrados ao final do Ensino Médio, a exemplo do que preconiza a LDB 9.394/96, Artigo 36, parágrafo 1º, e a Resolução CNE/CEB 02/2012, Artigo 12, Inciso III. Logo, “é sempre recomendada como conteúdo e quase sempre frustrada como disciplina” (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, [s.d.], p.377), quando o assunto é sua obrigatoriedade.

A partir das considerações supracitadas, portanto, percebemos uma realidade, a qual se subdividiu em dois polos de discussão, ou seja, de um lado encontramos em especial os professores de Filosofia criticando veementemente o sistema de educação nacional, denunciando, por exemplo, as coincidências entre a proposta de escolarização presente nos documentos para a educação nacional com os documentos internacionais. Por outro lado, permanecemos com a impressão de que se busca imprimir um perfil de aluno associado à necessidade de desenvolvimento das competências básicas, que permitam a ele desenvolver a capacidade de aprender a aprender, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de adaptar-se a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, assim esboçado nos PCNEM (1999), nas DCNEM (2013) e na Resolução Nº 02/2012, Artigo 4º (2013), e igualmente presente nas considerações oriundas da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96, “ao dizer que a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (BRASIL, 1999, p.27), bem como nos documentos do Banco Mundial, em especial no documento Estratégia 2020 para a Educação (2011, p.3, grifos nossos), quando aponta que “embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as *competências* do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades”.

Paralelamente à realidade citada, mesmo diante do fracasso do projeto de reinclusão da Filosofia como obrigatória, o Ministério da Educação propõe a volta dessa disciplina aos currículos oficiais para as Séries do Ensino Médio reconhecendo a sua relevância histórica para a ampliação da capacidade da construção da cidadania dos alunos, bem como delegando a ela a possibilidade de integrar a formação para o trabalho, por meio do desenvolvimento da pessoa humana, preconizado no inciso III do artigo 35 da LDB 9.394/96, que infere pela necessidade do “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1999, p.46).

De tal forma, ao considerarmos ainda os delineamentos de uma proposta de ensino dedicada à Filosofia, nos termos da lei maior para a educação nacional, à primeira vista nos parecerão coerentes as concepções apresentadas nos textos que compõem as Bases Legais, isso porque há uma linha de pensamento mestra que tece a trama dos textos, amarrando-os ao conteúdo presente nos documentos para a educação internacional, aos cuidados de Jacques Delors. Assim, em continuidade de pensamento expresso no parágrafo anterior, citamos agora um trecho das DCNEM de 1998, ao referir-se que

a reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade (BRASIL, 1999, p.72).

Ao analisarmos, então, as duas últimas citações dos documentos que integram as Bases Legais da educação, ao realizar o confronto entre o conteúdo delas mais o sistema e a estrutura de organização de ensino, constataremos que de longe deixam de estar preocupados realmente com a formação integral dos sujeitos. De modo que, como destaca Rodrigues (2012, p.74), “há clara dicotomia e acentuada dubiedade de colocações entre as duas normatizações legais, a LDBEN 9.394/96 e as DCNEM, 1998”, porque ao referendar os termos ‘formação ética’ e ‘reposição do humanismo’, de modo particular, sugerem a importância da Filosofia e sua volta aos currículos, contudo, embebida de ambiguidade relativa ao lugar que ela ocupa na formação do sujeito, tanto que ao mesmo tempo que se fala de conhecimentos mínimos de Filosofia, também se atribui a ela relevante significado na e para a promoção da cidadania.

A autora, porém, não se intimida e avança nas análises sobre esse tema, tanto é que ela alerta para o fato de que tais contradições não devem ser vistas como mero equívoco, antes como

parte de um jogo, como peça de um mosaico bem planejado, para que se processe de modo inequívoco, porém, não explícito, a lógica que está a mover as reformas educacionais no País, desde o início da década de 1990 – aquela (lógica) do capital internacional e dos interesses neoliberais e do mercado que impactam o meio educacional brasileiro e mundial (RODRIGUES, 2012, p.74-75).

Em última análise, ao relacionarmos o artigo 35 com o artigo 36 da LDB, percebemos que um complementa o outro, no sentido de reforçar os conhecimentos necessários que os escolares devem ter para o exercício da cidadania, sendo

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

[...]

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Desse modo, segundo Salles, Birchall e Paschoal, o interesse essencial da Filosofia permanece restringido, aparentemente, a questões de Filosofia Política, na medida em que sua volta ecoa como convocação para, em lugar, talvez, da Educação Moral e Cívica ou da Organização Social e Política Brasileira, desempenhar um papel politicamente correto. Logo, os conhecimentos necessários à cidadania, ao serem traduzidos em competências, em nada coincidiriam com conteúdos, como, por exemplo, de Ética e de Filosofia Política.

Após duas décadas do fim do regime da ditadura militar, portanto, e “depois de alguns anos de intenso processo de reivindicação e debate acadêmico, a Filosofia volta ao espaço escolar tornando-se disciplina obrigatória para todas as séries do Ensino Médio” (HORN, 2012, p.15), com a aprovação da lei nº 11.684/2008, pelo Congresso Nacional, alterando o artigo 36 da LDB 9.394/96, no qual lemos no Artigo 1º, inciso IV “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Sem sombra de dúvida, foi uma conquista marcada pela participação de estudantes e de professores de Filosofia, bem como de vários segmentos da sociedade em geral, de modo que,

a volta da filosofia ao Ensino Médio tem, hoje, um significado simbólico e de extrema relevância ao assimilar a presença da ideia da educação como formação, isto é, como interesse pelo trabalho do pensamento e da sensibilidade, como desenvolvimento de reflexão para compreender o presente e o passado, e como estímulo à curiosidade e à admiração, que levam à descoberta do novo (MARÇAL, 2009, p.10).

Todavia, o desafio permanece e as questões que se impõem agora são de outra natureza, isto é, como tornar legítima a presença da Filosofia não apenas como mais uma disciplina curricular ao lado das outras? Como a Filosofia, enquanto saber, contribui para a formação dos escolares?

#### **1.4. Os documentos que orientam a organização da disciplina de filosofia**

Ao introduzirmos o tema aqui proposto para análise, desde início alertamos para o fato de que os documentos para a educação que compõem a Base Legal, foram elaborados a partir das orientações orquestradas pelos organismos internacionais, como, por exemplo, a UNESCO e o Banco Mundial, em particular. Identificamos tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1999, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para o Ensino Médio de 1998 e 2013, orientações para a organização do sistema de ensino e sua estruturação curricular, mais especificamente para o último nível da Educação Básica, de acordo com o modelo de formação flexível proposto pelo sistema do capital dominante, igualmente responsável pela formação dos escolares no desenvolvimento das próprias competências para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Em outras palavras, o modelo de educação que se sugere para o nosso contexto atual, nasce com vocação para a adaptação dos indivíduos às novas exigências da sociedade da informação, pautada na exigência de que a aprendizagem é contínua e ocorre ao longo da vida toda, porque

uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo (BRASIL, 2013, p.163).

Desse modo, portanto, segundo Galuch (2014) e os PCNEM, compreendemos o aluno como indivíduo capaz de: (I) ser flexível para se adaptar às condições cambiantes que marcam o capitalismo tardio; (II) desenvolver competências para a convivência pacífica; (III) atuar como cidadão para o bem da sua comunidade. Já que, tão somente, o mais importante é garantir o acesso à formação escolar, pública e gratuita, que atenda ao mercado na situação de globalização.

A seguir, portanto, mencionamos os principais documentos oficiais para a educação, em particular aqueles que regimentam e estabelecem o ensino de Filosofia no Ensino Médio, ao mesmo tempo, consideramos importante que o nosso leitor tenha acesso a tais documentos, mesmo que seja por meio de uma breve sinopse e com um olhar direcionado às questões da Filosofia.

*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96*: reitera a obrigatoriedade do Ensino Médio, além de conferir uma nova identidade a esse nível da educação, agora, integrado ao processo educacional considerado básica para o exercício da cidadania e o acesso às atividades produtivas. Lembramos que na primeira versão oficial da LDB, ainda em 1996, não há referências explícitas à inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio. Antes, os artigos 26, 27 e 35 tratavam da organização curricular, seguindo uma base nacional comum, quais os conteúdos curriculares e as diretrizes a serem observadas e as metodologias de ensino e avaliação. Somente no artigo 36 encontramos referência aos conhecimentos de Filosofia como necessários ao exercício da cidadania. Isso significa, de acordo com a própria LDB, que a Filosofia é contemplada apenas como conhecimentos, os quais deverão ser ofertados única e simplesmente na forma de conteúdos, a serem dominados e demonstrados ao final do Ensino Médio. Passados mais de dez anos, desde a promulgação da nova LDB, graças ao intenso movimento em defesa da volta da Filosofia nos curriculares escolares, a Filosofia torna-se disciplina obrigatória para todas as Séries do Ensino Médio, com a aprovação da lei 11.684/2008, em 02 de junho de 2008, alterando o artigo 36 da LDB.

*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998)*: estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 03/98, de 26 de junho de 1998. Logo no artigo 1º ficou estabelecido que as DCN para o Ensino Médio

se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino [...], tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1999, p.112).

A promulgação das DCNEM implicou, conseqüentemente, na estruturação do currículo não mais em disciplinas, mas a partir das chamadas áreas de conhecimento. Desse modo, no parágrafo 2º, inciso III do Artigo 10, da Resolução 03/98, infere-se que “as

propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para [...] conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1999, p.117). Nesse sentido, os conhecimentos e as competências em Filosofia são igualmente ofertados não no modelo disciplinar, mas enquanto conteúdos necessários para o desenvolvimento de um novo humanismo. Contudo, alertamos para a dubiedade de colocações presentes no texto, isto é, o modo como ocorre a cuidadosa montagem textual do documento, pois, ao mesmo tempo em que a Filosofia integra a terceira área de conhecimento, a saber, Ciências Humanas e suas Tecnologias, consideramos, assim, que é assegurado, aparentemente, o direito à disciplina, já que se deverá assegurar tratamento interdisciplinar para os conhecimentos de Filosofia. Por outro lado, porém, a não obrigatoriedade da Filosofia a confina única e simplesmente necessária, na forma de conteúdo, para o exercício da cidadania, já que é assegurado o tratamento, enquanto conhecimento, e não como disciplina.

*Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999)*: o projeto de reforma curricular para o Ensino Médio corroborou profundamente na reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos. Em consequência, surgiu a necessidade da criação de parâmetros, a fim de difundir os princípios de reforma curricular e orientar os professores, na busca de novas abordagens e metodologias, conforme lemos na apresentação dos PCNEM. Já, a proposta de ensino da Filosofia desenvolvida nos PCNEM, por mais que seja concebida de modo disciplinar, a exemplo dos demais documentos oficiais da educação, também não asseguram a sua oferta enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio. Identificamos, ainda, que o texto filosófico dos Parâmetros procurou adaptar-se a uma concepção já previamente determinada pela Unesco, ao apresentar a proposta dos quatro eixos estruturais da educação, ou seja, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, como apontam Salles, Birchall e Paschoal. Além do mais, questões como suposto humanismo, dicotomia entre habilidades e competências, pretensa flexibilidade, lógica mercadológica, estão presentes o tempo todo no discurso dos PCNEM, colaborando na dupla orientação dos documentos oficiais, consequentemente, ocasionando imprecisão de concepções e ambiguidade na construção do projeto de Filosofia para o Ensino Médio. Destacamos, também, que os PCNEM não se limitam só à formação para o exercício da cidadania. Ao contrário, exercem a própria crítica à LDB sem criticá-la, pois, além de oferecer conhecimentos necessários à cidadania, os Parâmetros sugerem o retorno ao específico das competências que tornam a Filosofia relevante no Ensino Médio, a fim de romper com vícios

próprios do ecletismo e contrários ao desenvolvimento das competências, assim explícitos nos PCNEM: (I) leitura; (II) capacidade de análise; (III) capacidade de interpretação; (IV) capacidade de reconstrução racional; (V) capacidade de crítica.

*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012)*: estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 02/2012, de 30 de janeiro de 2012. Resultam da necessidade de atualização das DCNEM, devido às várias modificações que ocorreram nos últimos anos, como, por exemplo, a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, o atendimento ao estudante mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, e reduz anualmente, a partir de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, deixando, portanto, as Diretrizes anteriores defasadas. Diferentemente das DCNEM de 1998, logo no artigo 2º é estabelecido que as DCN para o Ensino Médio

articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (BRASIL, 2013, p.194).

As DCNEM, em vigor, não alteraram a forma de estruturação anterior do currículo não mais em disciplinas, mas em áreas de conhecimento. De modo que, deixam de constituir blocos distintos, para ser um todo integrado, garantindo conhecimentos e saberes comuns e necessários a todos os estudantes. Quanto à Filosofia, o Artigo 9º da Resolução 02/2012, afirma que “a legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais áreas de conhecimento para compor o currículo [...] a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso” (BRASIL, 2013, p.196). Nesse sentido, de acordo com o relatório das DCNEM, é imprescindível a seleção de saberes e de conhecimentos significativos, em particular de Filosofia, levando em conta o que os escolares já sabem, o que gostariam de aprender e o que se considera que precisam aprender, para que se realize a justa distinção entre o que é essencial e o que é acessório. Contudo, chamamos a atenção para a seguinte questão: no Artigo 14º da Resolução nº 02/2012 (BRASIL, 2013, p.197) lemos “o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico,

sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos”, de modo que a Filosofia, como os demais componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas ou como unidades de ensino, propiciando, assim, a apropriação de conceitos e de categorias básicas, ao invés do acúmulo de informações e conhecimentos, a fim de constituir um conjunto de saberes integrados e significativos para os escolares. Por outro lado, porém, as mesmas Diretrizes estabelecem uma organização curricular, na qual sejam oferecidos estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, respondendo à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, para o desenvolvimento de um comportamento ético – ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania – e para a prática de um humanismo – reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e incorporação da solidariedade, a exemplo do Artigo 10º, quando afere como obrigatório o tratamento transversal e integradamente dos demais componentes curriculares, como: (I) educação alimentar e nutricional; (II) processo de envelhecimento, de respeito e de valorização do idoso; (III) Educação Ambiental; (IV) Educação para o Trânsito; (V) Educação em Direitos Humanos.

*Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica, disciplina de Filosofia:* caderno elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, em 2008, contendo a concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais para a disciplina de Filosofia. Destacamos que esse documento é resultado do envolvimento e da participação dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica, mais especialistas específicos da disciplina e em história da educação. Ainda, está dividido em dois blocos: no primeiro apresenta uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular e a concepção de currículo proposto para a Rede Pública Estadual; e, no segundo bloco, refere-se especificamente à disciplina de Filosofia e seu ensino. De acordo com as DCE, observamos que há uma proposta de reorientação curricular de caráter disciplinar, como crítica e contraposição “aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais” (PARANÁ, 2008, p.24). Isso implica que os conteúdos disciplinares devem ser tratados de modo contextualizado, estabelecendo relações interdisciplinares entre eles, para que a escola cumpra, assim, com o seu papel de lugar de socialização do conhecimento. Quanto à Filosofia, as DCE orientam para a importância da delimitação de metodologias

para o ensino dessa disciplina de modo que não altere o seu conteúdo, tanto que se opta pelo trabalho com conteúdos estruturantes e constituídos ao longo da história da Filosofia, em outros contextos sociais, para que adquiram um especial sentido e significado político, social, cultural, educacional atual aos escolares, desencorajando a organização meramente cronológica e linear dos conteúdos. Destacamos, portanto, que as DCE para o ensino da Filosofia fazem a opção pelos seguintes conteúdos estruturantes: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência e Estética.

### **1.5. O que se ensina em filosofia**

O ensino da Filosofia transcende a dimensão conteudista, porque não se trata de um sistema acabado e fechado em conteúdos, antes a Filosofia constitui seu conteúdo, visto que reflete sobre ele. Por isso, a partir de Eidt (2004), defendemos a Filosofia como interpretação e transformação do mundo que, em termos marxistas, traduzir-se-ia como possibilidade de produzir um novo mundo, além de conduzir o aluno a abandonar a especulação abstrata para então tomar contato com a realidade e, conseqüentemente, estabelecer relações com a vida social, ou, de acordo com Saviani (2012a, p.62), “caracterizar a existência humana como um processo de transformação que o homem exerce sobre o meio”.

Acreditamos, desse modo, que um dos desafios à Filosofia traduz-se na capacidade de o aluno, em sala de aula, estar suficientemente distraído para se deixar surpreender e suficientemente atento para não perder a oportunidade de se educar, conforme Fernández (2012). Em outras palavras, a Filosofia deve proporcionar o raciocínio e a reflexão crítica; cultivar o interesse pela cultura e estimular o prazer pela interrogação; trazer o aluno para o epicentro do questionamento filosófico, mostrando que os embates significativos da história do pensamento podem e devem ser deslocados do Olimpo grego ou dos grandes centros de decisão e ser inseridos nas circunstâncias do cotidiano, porque quem não se permite a pergunta e o perguntar-se, aborrece-se, morre, isto é, deixa de refletir, ou de filosofar sobre “os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência” (SAVIANI, 2012a, p.63).

Surge, assim, a necessidade de repensarmos nossa realidade histórico-existencial, com a destruição da pseudoconcreticidade que elimina qualquer chance de o fenômeno revelar sua essência traduzida no fato de o homem viver no mundo, ao mesmo tempo em que as manifestações da sua existência parecem estar fora dela. Isso significa que à Filosofia é imposta uma árdua tarefa, ou seja, captar a verdadeira concreticidade, pois,

captar a verdadeira concreticidade não é outra coisa senão captar a essência. Não se trata, porém, de algo subsistente em si e por si que esteja oculto por detrás da cortina dos fenômenos. A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência. Quando o homem considera as manifestações de sua própria existência como algo desligado dela, ou seja, como algo independente do processo que as produziu, ele está vivendo no mundo da ‘pseudoconcreticidade’ (SAVIANI, 2013, p.16).

Como, porém, vencer as barreiras da pseudoconcreticidade? Saviani (2012a) apresenta como resposta a própria Filosofia que, antes de ser considerada qualquer reflexão, deveria ser reflexão filosófica, ou seja, radical, rigorosa e de conjunto da realidade, tal como ela se apresenta, indo até a raiz do pensamento que nos faz compreender que somos muito mais do que seres pensantes, mas que também somos seres que agem e interagem no mundo, que criamos modos de relações com as outras pessoas, com os outros seres vivos, com as coisas, os fatos e os acontecimentos. Assim, o que se ensina em Filosofia vem ao encontro de um modo de “concentração mental em que o pensamento volta-se para si próprio para examinar, compreender e avaliar suas ideias, suas vontades, desejos e sentimentos” (CHAUI, 2011, p.22) garantindo, nas palavras de Saviani (2012b), o acesso e a permanência dos escolares aos instrumentos de elaboração do pensamento, para que não sejam impedidos de ascender ao nível de elaboração do saber, antes se tornem possibilidade de transformação, ao mesmo tempo, rompendo com o sistema que se apropria do saber sistematizado, tornando-o propriedade privada para a produção do saber.

Como docente, observamos que, em nome de um sistema ideológico, a escola, bem como todo o processo de ensino-aprendizagem correm o risco de permanecer engessados em uma estrutura de alienação fundamentada no conhecimento ingênuo, ou seja, irrefletido, massificado e que corrobora com a proliferação da impessoalidade nos espaços escolares: trata-se da expansão do modelo de sociedade do controle, criando uma falsa ilusão de autonomia e de formação. Consequentemente, a Filosofia estaria colaborando para contrapor a atitude crítica e reflexiva ao esforço doutrinário, ao mesmo tempo, comprometendo-se e gerando um desconforto conceitual.

Consideramos igualmente a Alegoria da Caverna, Livro VII, da obra A República, de Platão. Esse texto apresenta tanto um método quanto um modo de reflexão (também reflexão filosófica), ou seja, a passagem da *doxa* (opinião) à *episteme* (ciência), a fim de que o indivíduo liberte-se e tome consciência de si e das coisas, ou alcance o nível da consciência filosófica que, conforme Lazarini (2007), trata-se do processo de elevação visando à contemplação do bem. Todavia, a dinâmica de sair da caverna é insuficiente para o exercício

da tomada de consciência, pois, facilmente se pode cair na armadilha de se alcançar um *status* que o difere dos demais, além de se apropriar de um conhecimento, às vezes, teórico por excelência e idealista, que pouco ajuda na transformação pessoal e social.

Diante disso, consideramos que um dos desafios à Filosofia é proporcionar ao estudante não apenas a saída da caverna, mas provocá-lo para o retorno ao lugar de onde partiu inicialmente – por sinal, o passo mais difícil de ser realizado e efetivado – pois possui um alto nível de exigência. Em última análise, ambos os processos, de saída e de retorno para dentro da caverna são necessários à educação consciente e emancipadora, consequentemente, para que ocorra a real formação dos escolares.

Ressaltamos que está longe de nós propor uma reviravolta de paradigma, todavia, poderá parecer um ‘virar as ideias platônicas de pernas para o ar’ no sentido de não buscar compreender uma educação integral e progressiva, linear, que exija continuidade e aplicação, pois essa visa formar o “filósofo-rei”, capaz de dirigir a cidade ideal com justiça e garantir a felicidade da *polis*. Ora, aqui se busca pela cidade real e necessitada de transformação, edificada dia a dia no cotidiano dos indivíduos que nela vivem e interagem. A educação, portanto, dá-se em diferentes estágios, gradualmente, em um amplo currículo, possibilitando ao sujeito alcançar o essencial, isto é, o retorno ao mundo para que outros sejam elevados ao nível da consciência filosófica e não permaneçam reféns de um processo, que antes mais aliena do que liberta.

## **2. CULTURA E FORMAÇÃO DO SUJEITO**

Tornamos nossas as palavras de Saviani (2008), quando ele manifesta enfaticamente que o teor das suas pesquisas na educação centram-se na dedicação pessoal em rastrear o percurso da educação e como ela foi se constituindo, desde suas origens remotas, tendo como guia o conceito: modo de produção. Assim, aos poucos, compreenderemos que a opressão econômica e social é algo que foi se consolidando como pano de fundo da dinâmica de estruturação social, nos últimos séculos. Não se trata, portanto, de uma novidade para nós quando a entendemos como resultado de uma ideia de organização social já desenvolvida aos tempos de Platão.

O pensamento político platônico, presente sobretudo nas obras *A República* e *Leis*, parte do princípio de que as pessoas são diferentes, por isso, ocupam lugares e funções distintas na sociedade. De certo modo, ao propor um modelo de educação, Platão tem em mente preparar os indivíduos para o exercício de cada uma das três funções fundamentais à vida coletiva na pólis: a subsistência da cidade, a defesa da cidade e o governo da cidade.

Em outras palavras, na filosofia platônica encontramos fundamentos que legitimam a ideia de uma sociedade estruturada em classes sociais graças a sua vocação para a divisão do trabalho, o que torna a “divisão do trabalho o fundamento da divisão da sociedade em classes” (MARX, 1989, p.419), ao mesmo tempo, princípio formador do estado idealizado. Desse modo, apontamos para o fato de que a divisão do trabalho das organizações manufatureiras do século XIX e, posteriormente, da indústria moderna, está longe de ser considerada como expressão nova e específica da sociedade capitalista, porque tal modo de organizar o mundo do trabalho, conseqüentemente, a organização social atual, já se instalou há séculos no âmago cultural das civilizações antigas.

### **2.1. Cultura e a (de)formação do sujeito nos modos de produção**

A exemplo de Adorno (1996), ressaltamos a crescente importância da componente cultura no mundo contemporâneo, especialmente quando se vincula às relações sociais na medida em que elas não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da subjetividade. A cultura, portanto, é algo que nos aproxima da nossa própria realidade e faz-nos tocar as estruturas profundas que compõem o cotidiano da sociedade, ou seja, ela é o núcleo da identidade de qualquer grupo social

existente. A cultura é uma prática produtiva, que dispõe de relativo grau de autonomia em relação à esfera econômica.

Todavia, ao mencionarmos a indústria cultural, destacamos que a cultura também se transforma em mercadoria. E, qual o resultado? Resposta: a crise da formação que, por sinal, é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna e necessária à manutenção do sistema de produção fragmentado, unidirecional e unilateral de um lado, e do discurso da flexibilidade e da adaptação do outro, a exemplo do que aferimos de Marx (2013, p.423-24) ao escrever que

as diversas operações que o produtor de uma mercadoria executa alternadamente e que se entrelaçam na totalidade de seu processo de trabalho colocam-lhe exigências diferentes. Numa ele tem de desenvolver mais força, noutra, mais destreza, numa terceira, mais concentração mental etc. e o mesmo indivíduo não dispõe dessas qualidades no mesmo grau. [...] Os trabalhadores são separados, classificados e agrupados de acordo com suas qualidades predominantes. [...] O hábito de exercer uma função unilateral transforma o trabalhador [...], ao mesmo tempo que sua conexão com o mecanismo total o compele a operar com a regularidade de uma peça de máquina. Como as diferentes funções do trabalhador coletivo podem ser mais simples ou mais complexas, inferiores ou superiores, seus órgãos, as forças de trabalho individuais, requerem graus de formação e possuem, por isso, valores muito diferentes.

Assim, uma das interpretações possíveis para a crise da formação permite-nos afirmar que, mesmo que todos tivessem a mesma pré-disposição de aprendizagem, ela não garantiria o acesso às mesmas coisas por todos os sujeitos, já que as exigências do sistema produtivo diferem quanto à habilidade de cada um. Conseqüentemente, conforme Palangana (1998), em nome da coesão social, o sistema produtivo atrofia a consciência, impedindo o homem de compreender as contradições enraizadas na sociedade.

A fim de compreendermos a repercussão da crise da formação, em particular no que tange à educação, recorreremos à autora supracitada, não no sentido de suavizar o discurso e as críticas feitas ao sistema de produção, antes evidenciar como a flexibilização dos processos de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, bem como a difusão das novas tecnologias corroboram no debate com vistas à qualidade de ensino e a sua obrigatoriedade. Por essa razão, continua Palangana (1998, p.179), “o projeto educativo é também um projeto político”. Ao alcançarmos, portanto, um nível de consciência no qual abandonamos papéis outrora pautados por uma ideologia difusa pela cultura capitalista, tornamo-nos contrários à mera adaptação às exigências que nos são impostas por determinadas circunstâncias que não estão à parte da sociedade, ou seja, passamos a entender

o quanto essa mesma sociedade, guiada pelos interesses de uma elite dominante, impede-nos de desenvolver, quando a matéria em questão é a autonomia e a liberdade pessoal.

## 2.2. Relativismo cultural e multiplicidade cultural

Na literatura, que trata dos problemas e dos conflitos internacionais, encontramos muitos autores preocupados em compreender, além de demonstrar que as grandes divisões da humanidade e a fonte de conflito entre os povos são de ordem cultural. Dentre eles, por exemplo, citamos Marcuse (1999, p.101), ao escrever que

a sociedade é quase tudo o que o indivíduo não é, tudo o que determina seus hábitos, padrões de pensamento e comportamento, algo que o afeta de ‘fora’. Da mesma forma, a sociedade é percebida principalmente como um poder de repressão e controle, fornecendo a estrutura que integra os objetivos, faculdades e aspirações dos homens.

Ora, vivemos tempos em que o mais importante é classificar, distinguir, selecionar, ou, no ditado popular, separar o joio do trigo. Assim, justificam-se os grupos sociais dominantes que se apropriam da produção histórica das condições objetivas e subjetivas ao elevar suas produções culturais, étnicas, crenças e condutas a um nível superior, inferiorizando as produções dos demais grupos sócio-étnicos-culturais, considerando-as atrasadas e reduzindo-as a níveis aquém das possibilidades de viabilizar os indivíduos à superação dos limites da existência presa ao ambiente local imediato porque “tornaram-se cada vez mais submetidos a um poder que lhes é estranho” (MARX; ENGELS, 2014, p.40).

Desse modo, caracterizamos o modelo de cultura e o estilo de vida dos grupos da elite dominante como legítimos, e como único padrão universal, ao passo que tudo o que provém dos demais grupos não pertencentes às elites é visto como ameaça à homogeneização cultural, desencadeando a sua desvalorização, desrespeito e repressão. Conseqüentemente, há a potencialização dos conflitos que insurgem a todo instante no interior das sociedades – quaisquer que sejam – devido às divergências de interesses entre os diferentes grupos e da tentativa de um deles impor sua produção histórica das condições objetivas e subjetivas.

Se os grupos sociais englobam uma associação de indivíduos, isso nos leva a compreender que toda vez, quando os sujeitos são despojados daquilo que os distingue uns dos outros e são reduzidos à expressão padronizada de sua individualidade abstrata dentro da multidão, facilmente são predestinados à sua autopreservação bruta até que os impulsos agressivos sejam facilmente liberados. “É verdade que a multidão ‘une’, mas une os sujeitos

atomizados da autopreservação que estão desligados de tudo que transcende seus interesses e impulsos egoístas” (MARCUSE, 1999, p.89), portanto, quando o assunto for cultura a identificaremos como lugar de lutas, de antagonismos, de diferenças, de relações de poder desiguais, jamais passíveis de serem consideradas secundárias.

Outrora, ainda no século XIX, com a pedagogização da sociedade, segundo Cambi (1999) e o crescimento das instituições educativas, tínhamos um modelo sociocultural pautado pelo disciplinamento do sujeito e agindo “segundo modelos mais racionais, mais uniformes e mais constrictivos [...] para a conformação, para a constituição de um sujeito disciplinado e consciente dos próprios deveres, capaz de modelar-se às normas” (CAMBI, 1999, p.487). Agora, identificamos modelos culturais de caráter individualizado – enquanto discurso – a fim de controlar os sujeitos, por meio do uso da tecnologia, a exemplo do que se refere Palangana (1998, p.172), ao escrever que “a tecnologia não é utilizada à ‘medida do homem’, e sim à medida dos interesses do mercado. Este é o ponto nevrálgico das desigualdades sociais e, por conseguinte, da penúria humana”. De tal forma, com o intuito de padronizar as culturas e também os sujeitos, os modos de produção e de exploração adentram nos modos de estruturação da sociedade, tornando-a, em sua organização, instância de repressão e de controle, como se refere Marcuse (1999).

Desse modo, os obstáculos impostos e que penalizam, principalmente, os grupos dominados, traduzem

uma consciência iludida pelas aparências, que traduz um novo conformismo: novo, porque é gerado pelas inovações tecnológicas, que re/configuram as relações sociais, sem, contudo, alterá-las em seus fundamentos; novo, porque se caracteriza por um grau de racionalidade sem equivalentes na história (PALANGANA, 1998, p.159).

Este processo evidencia uma nova prática pedagógica do qual se deseja habilitar trabalhadores para as necessidades do mercado imediato, além de incorporá-los a uma consciência que os obrigue a anular suas necessidades pessoais em nome do slogan tornar “as necessidades da empresa como sendo suas” (PALANGANA, 1998, p.151). Esta postura pode parecer ingênua, contudo, ela desemboca na compreensão da história do industrialismo que, segundo Gramsci (1980), tornou-se um processo ininterrupto de sujeição dos instintos aos sempre novos, complexos e rígidos hábitos e normas de ordem, de exatidão e de precisão, quer dizer, a aceitação das normas e dos valores dos grupos privilegiados, elitistas e dominantes pela classe menos privilegiada, trabalhadora e dominada, a fim de que a ordem social estabelecida seja mantida, sem a exigência de transformações sociais mais profundas.

### 2.3. Elementos para a formação cultural a favor da emancipação do sujeito

De antemão, reiteramos a importância da luta contra a tendência de essencializar as diferenças, capaz de minimizar as circunstâncias que possibilitam distinguir a identidade dos sujeitos como construção histórica e social, em meio aos conflitos relativos ao poder, à linguagem, ao desejo, ou como resultado de uma classificação aleatória entre hábeis e inhábeis, como destaca Marx (1989). E, está igualmente presente nas relações de mercado mundializado, ao fazer das diferentes funções dos indivíduos uma divisão simples ou complexa, inferior ou superior, bem como exigindo diferentes graus de formação e estabelecendo relações mediadas “pelo valor de troca [...] desprovida de todo conteúdo” (DUARTE, 2011, p.14), reduzindo, assim, o indivíduo à condição unilateral e abstrata.

Por isso, quando Duarte (2011) apresenta uma proposta de educação que se destina à formação dos indivíduos na sociedade comunista, abre um novo horizonte para compreendermos o processo de escolarização na perspectiva do comunismo e como ele se desenvolve nas circunstâncias atuais. Devemos, então, compreendê-lo como movimento dialético, ou das contradições, entre a divisão de trabalho e a propriedade privada, contradição da qual a atividade humana alienada produz as condições de sua própria superação, pois, conforme Marx e Engels (2014, p.28, grifos do autor) “chamamos de comunismo o movimento *real* que supera o estado de coisas atual”.

Dessa maneira, contrariamente à sociedade capitalista em que os indivíduos, como que submetidos à forja, são moldados conforme a divisão social do trabalho de modo que “cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto, e ao qual não pode escapar” (MARX; ENGELS, 2014, p.37-38), na sociedade comunista o indivíduo deixa de ter um campo de atividade exclusivo, para, então, “aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam” (MARX; ENGELS, 2014, p.38). Nessa perspectiva, o comunismo é a chave para a constituição de uma pedagogia que valoriza o indivíduo, consciente da necessidade de apropriação das criações intelectuais ou da riqueza espiritual universal, a fim de torná-las propriedade comum para a transformação social e individual, pois

uma pedagogia que valoriza a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local do qual eles fazem parte, mas sim que forma nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada (DUARTE, 2011, p.10-11).

Na sociedade comunista, portanto, recuperamos e legitimamos a autenticidade das culturas marginalizadas. Rompemos, também, com os padrões convencionais pela sociedade do capital dominante globalizado, que há séculos condiciona o nosso modo de compreender a realidade mundial, de acordo com os padrões e a estrutura de pensamento provenientes do Velho Continente.

Desse modo, por meio da “dialética entre as condições históricas específicas de produção de um bem cultural e o valor universal que esse bem pode adquirir no decorrer da história humana” (DUARTE, 2011, p.11), estabelecemos elementos que favorecem na constituição de uma nova literatura da educação e uma nova concepção pedagógica, ao mesmo tempo, compreendendo o movimento de transformação necessário à sociedade contemporânea, já que

no lugar da velha autossuficiência e do velho isolamento locais e nacionais, surge um intercâmbio em todas as direções, uma interdependência múltipla das nações. E o que se dá com a produção material, dá-se também com a produção intelectual. Os produtos intelectuais das nações isoladas tornam-se patrimônio comum. A unilateralidade e a estreiteza nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, e das muitas literaturas nacionais e locais vai se formando uma literatura universal (MARX; ENGELS, 1998, p.11)

Assim, abandonamos esquemas que preconizam como única verdade aquela proveniente da cultura dominante, para, então, integrar no bojo da história das civilizações um conjunto não questionado de manifestações culturais dos grupos oprimidos, ou anteriormente considerados dominados. Sem titubear, passamos a compreender que a realidade sociocultural de um povo, por exemplo, faz parte de um todo bem organizado, complexo e antagônico, situado à margem e parte integrante do capitalismo que se reinventa e organiza-se continuamente, a partir da dispersão e das respostas flexíveis presentes no mercado de trabalho, nos processos de trabalho e no mercado de consumo, sinalizado por Harvey (1992).

Citamos, por exemplo, o modelo taylorista e o papel do saber e das representações na constituição da identidade dos sujeitos nesse processo de produção. Coriat (1985, p.90), por meio dos seus estudos sobre o operário, ajuda-nos a compreender que a “massa de conhecimentos experimentais constitui o principal bem de cada operário”. Logo, torna-se de sua competência deter o saber prático que, por sua vez, é transmitido via oral, sem a necessidade de um método: basta apenas saber fazer. O resultado dessa prática não é outra que a própria expropriação do saber do trabalhador, delegando à direção empresarial coletar

as informações que outrora se encontravam de posse dos operários, elaborando-as nas leis, regras e fórmulas, que estabelecem as formas de relações, a formação necessária e o trabalho a ser executado pelos trabalhadores, no espaço do trabalho.

A crítica que se faz à sociedade do capital dominante, portanto, segundo Marx e Engels (2014), embasa-se na superação da apropriação parcial das forças produtivas para uma apropriação que deve ocorrer na totalidade dessas forças, pois, para Duarte (2011, p.14)

se transpusermos esse raciocínio para a questão do conhecimento, na medida em que ele também integra as forças produtivas, então fica claro que a pedagogia histórico-crítica não poderia preconizar outra coisa que não fosse a apropriação, pela classe trabalhadora, da totalidade do conhecimento socialmente existente.

Apontamos, assim, para uma possibilidade de superação do processo da formação para o trabalho embasado única e exclusivamente na execução, separando o trabalho intelectual do trabalho manual. Em outras palavras, evitando dessa maneira que a sociedade permaneça restrita a uma organização estruturada na forma de castas saturadas, devido, segundo Gramsci (1980), o modo de produção favorecer à criação de fantoches aperfeiçoados que cairão no nada quando forem cortados os fios externos que dão a aparência de movimento e de vida a eles.

#### **2.4. A realidade histórica e cultural na configuração de um modelo de educação**

A palavra existe antes mesmo do processo de escolarização do sujeito, contudo, sem adentrar nos méritos, sabemos quão importante é a educação para todas as gerações, em favor da sua emancipação. Ora, em *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, Marx e Engels (1976), ao analisar o sistema de ensino burguês chamam nossa atenção para o modo como ocorre o trabalho educativo, sua influência e relação no desenvolvimento do sujeito.

Assim, tomamos como exemplo as reflexões que um jovem deve fazer no momento da escolha de uma profissão. Ora, a escolha, como golpe certo, torna-se o primeiro dever exigido do jovem, às vésperas de iniciar sua carreira profissional, para que não veja serem abandonados ao acaso seus objetivos capitais. Ainda pode, diante dos projetos futuros, precipitar-se tomado por paixões desenfreadas que o fazem abandonar a escolha da sua profissão para, então, ser conduzido pelo acaso e as aparências que o determinam.

Desse modo, ao mesmo tempo que é dada ao jovem a faculdade de escolher, pela escolha, também ocorre o encontro vulnerável de si com os condicionantes sociais que

pautam uma situação suscetível de destruição da própria vida, além de colocar em cheque todos os planos futuros e a possibilidade de tornar-se melhor.

Quando falamos em condicionantes, pensamos igualmente no sistema escolar, compreendendo-o em uma das suas faces como instrumento a serviço dos interesses do capital, conseqüentemente, causa da manutenção e do controle social, que procura responder às necessidades crescentes da economia e da implementação da cultura do capital às crianças e aos jovens.

Em outras palavras, nas entrelinhas do discurso das políticas públicas para a educação propostas pelo Estado, da mesma forma que sugere um modelo educacional que parte da criança e do jovem como agente principal do processo da própria educação pessoal, institucionaliza e padroniza a estrutura de organização curricular, disciplinar e regimental da escola de modo a cristalizar práticas em que, às vezes, o aluno é despido de tal forma da sua real ação educativa, que mesmo a propriedade intelectual – princípio material para compreensão e transformação da realidade histórica-social do sujeito – aparece como modo de existência particular, “como o *conteúdo* com o qual o *Estado político* se relaciona como *forma organizadora*, como entendimento que determina, limita, ora afirma, ora nega, sem ter em si nenhum conteúdo” (MARX, 2013a, p.56, grifos do autor).

Ao que parece, portanto, estamos longe de superar os impasses provocados pela dimensão dicotômica da educação: do mesmo modo que modifica, transforma, humaniza e emancipa o sujeito, também o nega, fazendo com que perca mais do que ganha, porque produz para outro. Enquanto isso, o resultado é que o aluno se torna estranho, alheio a si próprio, já que a posse do produto obtido com horas e horas de estudo em sala de aula escapa de seu domínio. Nisso, o aluno não é mais o centro de si mesmo: não escolhe o conteúdo e as disciplinas, não escolhe o horário nem o ritmo de estudo e é comandado de fora por forças que não mais controla.

Por essa razão, entre outras, justifica-se a necessidade de existência da instituição escolar como aparelho não apenas de disciplinamento e de controle social, mas de produção. Citando Marx (2013b, p.39), em *Grundrisse* temos que “o ponto de partida é, naturalmente, a produção dos indivíduos socialmente determinada”, ou melhor, a sociedade cria necessidades e/ou demandas que dependem igualmente da produção de indivíduos para adentrar no mercado de produção. Logo, à escola fora delegada a incumbência de produzir futuros novos candidatos ao mercado de trabalho.

Este processo sugere, portanto, que o aluno foi posto à margem do caminho, enquanto delegou-se à escola a responsabilidade social de proporcionar uma educação capaz de

fomentar atitudes de adaptação e de flexibilidade do indivíduo, além de garantir o “desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais” (BRASIL, 1999, p.23). Ainda, o aluno materializou-se como resultado final, ou o produto da ação de produção da escola, revestida na figura do professor, e socialmente determinada.

Assim, “quando se fala de produção, sempre se está falando de produção em um determinado estágio de desenvolvimento social – da produção de indivíduos sociais” (MARX, 2013b, p.41), isto é, em cada período da história da humanidade, os indivíduos foram instruídos e instrumentalizados conforme as necessidades sociais da época. Antes de realizarmos uma incursão histórica do processo de produção, procuramos afirmar que não é possível a produção sem que se criem os instrumentos de produção. Por isso, a partir do século XVIII, com o estabelecimento da sociedade burguesa, notamos uma nova ordem da organização social, na mesma direção em que surge a necessidade da criação de uma nova ordem do sistema de produção e do processo de formação dos indivíduos para a produção.

Isso implica dizer que a escola, igualmente compreendida como instrumento de produção, também passará por transformações, a fim de atender a novas demandas que se configuram no cenário social da comunidade capitalista e industrial. De modo muito sutil, o sistema do capital passa a vigorar na vida dos indivíduos e nas relações que se estabelecem no âmbito escolar, a ponto de dominar e condicionar o coletivo, bem como as consciências individuais, mantendo-as uníssonas sob o mesmo movimento da batuta que se impõe pelo peso do cabresto.

Por essa razão, primeiramente, faz-se necessário formar, preparar, para, então, recrutar aqueles que serão os responsáveis pela formação/educação dos alunos, conforme as normativas pré-estabelecidas pelo sistema e pelo Estado. Isso quer dizer que o professor, digno representante da cultura oficial burguesa, ao revestir-se de tal honraria, corre o risco de legitimar a prática educativa despreocupada com a compreensão das reais inquietações das crianças e dos jovens, que, por sua vez, nem mais se apaixonam evidentemente por essa ou aquela disciplina, já que o espaço da sala de aula tornou-se estéril e sem sentido, porque deixou de exaltar a formação da consciência crítica da realidade objetiva e material que se encontra submersa em uma estrutura debilitante e que mutila, graças à divisão do trabalho existente, a preferência enfática dos modos de vida e do pensamento da classe trabalhadora.

O professor, portanto, ao corroborar a práxis capitalista de condicionamento das escolhas dos indivíduos, torna-se estreito colaborador do sistema do capital quando sugestiona a propriedade capital intelectual do aluno para a construção do conhecimento

fragmentado e desconexo com a realidade, de modo que ele se torna “autor de ideias abstratas, correndo o risco de tornar perigosa a escolha do adolescente, cujos princípios ainda são pouco sólidos, e as convicções instáveis e estremecidas com facilidade”<sup>8</sup> (MARX; ENGELS, 1976, p.45; tradução nossa).

Ao alcançar esse ponto da nossa reflexão, levantamos a mesma pergunta realizada por Suchodolski (1977): qual a verdadeira educação? Perguntaria ainda: qual caminho ou metodologia assumir para que se alcance a verdadeira educação? O autor destaca o modelo educacional impregnado pelo utilitarismo, assumindo um caráter de obrigação e, às vezes, de adestramento do próprio sujeito, isto é, o Estado bem como a sociedade criam centros de ensino para a juventude enraizados no ensino pautado pela adaptação das crianças e dos adolescentes às condições existentes e de sua preparação em vista das tarefas que deverão executar futuramente. Por outro lado, defende que a verdadeira educação deve priorizar

a formação da personalidade, o desenvolvimento de suas faculdades intelectuais, o enriquecimento de seu mundo interior; esta educação deve estar imersa em um clima de plena liberdade e de criatividade, e as necessidades e direitos do indivíduo devem permanecer invioláveis<sup>9</sup> (SUCHODOLSKI, 1977, p.13; tradução nossa).

Nesse sentido, tendo presente a realidade que pauta e direciona igualmente a vida escolar, e sem perder o foco das ideias apontadas acima, direcionamos nossa atenção mais especificamente para a proposta de análise centrada no livro didático de filosofia. Assim, inicialmente, consideramos três questões elementares no contexto do ensino de Filosofia no Ensino Médio, formuladas a partir de Saviani (2012b) e anunciadas já na introdução: o sistema de ensino possibilita aos alunos o acesso aos instrumentos de elaboração, em que os sujeitos não permaneçam bloqueados e impedidos de ascender ao nível de elaboração do saber? O saber sistematizado continua a ser propriedade privada para a produção do saber? E, o conhecimento denominado de senso comum, ou que parte do cotidiano, pode tornar-se possibilidade de transformação?

Ao pensarmos a disciplina de filosofia, consideramos igualmente o livro didático, ao mesmo tempo, confrontado com a discussão: de um lado, o mundo da ciência e suas prerrogativas, valorizando a estrutura e forma do conteúdo organizado objetiva e

---

<sup>8</sup> Autour d’idées abstraites, risquent de fausser dangereusement le choix de l’adolescent, dont les principes sont encore peu solides, et les convictions instables et facilement ébranlables.

<sup>9</sup> La formación de la personalidad, el desarrollo de sus facultades intelectuales, el enriquecimiento de su mundo interior; esta educación debe estar inmersa en un clima de plena libertad y de creatividad, y las necesidades y derechos del individuo deben permanecer inviolables.

sistematicamente, segundo critérios científicos, e viabiliza-se ao aluno superar o conhecimento tido como preliminar para estágios e/ou níveis superiores; ou de outra parte, a superação do conhecimento do senso comum, compreendido, no geral, como conhecimento fragmentário, subjetivo, parcial, ambíguo.

Contudo, para nossa investigação interessa-nos refletir sobre o livro didático e se ele comporta a dimensão do conhecimento do senso comum que trata da superação da consciência ingênua do mundo para assumir, assim, uma concepção do mundo mais consciente, coerente e crítica, o que demanda uma consciência filosófica e problematizadora da realidade, conseqüentemente, ocasionando a transformação tanto pessoal do indivíduo quanto social.

#### **2.4. O senso comum como possibilidade de concepção do mundo: pressuposto à consciência filosófica**

Antes de nos atermos na construção do conceito do senso comum, destacamos algumas considerações importantes de análise. Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a disciplina de Filosofia, do Estado do Paraná, constatamos que um dos seis macrocampos, ou assim chamados de Conteúdos Estruturantes, trata do estudo da Filosofia Política. Em breves palavras, a proposta de trabalho centra-se no desenvolvimento da ideia de que todos somos sujeitos políticos e que, graças ao exercício da cidadania, no processo de democracia os indivíduos estabelecem relações uns com os outros, tendo em vista refletir sobre a realidade individual e social, ou, por exemplo, como na Grécia antiga, reunir-se na praça pública para discutir e tomar decisões importantes para a vida da *pólis* (cidade-estado), bem como para a transformação da realidade como um todo.

Nesse sentido, somos convidados a descer do Olimpo e adentrar nos espaços das Ágoras da atualidade. Não tem mais sentido permanecermos agarrados à imagem das praças públicas das cidades, aos tempos dos gregos antigos. Logo, consideramos a escola um dos lugares para onde se transpôs a Ágora grega, pois ali se encontram os indivíduos que “dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora” (FREIRE, 1982, p.15). Logo, homens e mulheres, moças e rapazes que compreendem sua realidade e os desafios impostos por ela, levantam hipóteses e procuram soluções para transformá-la.

Paulo Freire (1982, p.12), refere que “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação,

mas estes não são absolutos”. Por isso, nos é possível compreender quando Gasparin (2013) escreve que a aprendizagem jamais começa do nada, do vazio, do zero. A criança traz consigo experiências, a partir das suas vivências particulares, traz uma bagagem de conhecimento ligado ao dado empírico, que antecede o ingresso do escolar ao processo de escolarização. E, na relação com o adulto, ou seja, com o professor, o conhecimento tem seu repertório ampliado e aprofundado, transformando-se.

Desse modo, o professor tem a grande tarefa de tornar o conhecimento em algo que seja realmente conhecido e apropriado pelo aluno, pois o próprio “educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses” (GASPARIN, 2013, p.13). E, mesmo que a base do conhecimento escolar tenha caráter científico, “a ciência também é um produto social, nascida de necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas etc.” (GASPARIN, 2013, p. 38).

A maneira como o indivíduo dá sentido à realidade, portanto, seja pelo modo espontâneo ou se utilizando do aparato científico e filosófico, é a maneira como ele compreende e avalia essa realidade, ou o modo como desenvolve uma concepção do mundo, no qual a pessoa tem ali o núcleo que forma a sua identidade. Por isso, no contexto da escola e nos textos pedagógicos, devido à falta de compreensão e o uso generalizado do termo senso comum, antes de qualificá-lo como algo de pouca compreensão e genérico, legitimado pelo discurso coletivo de que se faz necessário superá-lo, ou mesmo quando ocorre a tentação de usá-lo de forma depreciativa, Benincá (2002), citando Gramsci, chama nossa atenção para o fato de que devemos evitar qualquer prejuízo à formação do indivíduo que decorra das armadilhas do positivismo, uma vez que essa corrente de pensamento esforça-se por reduzir o senso comum em conhecimento que deve ser superado. Quer dizer, antes de se falar da superação de um estágio da inteligência humana se está trabalhando com um núcleo de concepções construídas histórica e culturalmente, com vistas à emancipação do homem, como propõe Marx.

Nesse sentido, o “senso comum não é um conhecimento natural, mas construído no cotidiano cultural” (BENINCÁ, 2002, p.80), o que auxilia, segundo Suchodolski (1977), na concepção de homem como um ser que cria seu próprio entorno material e social, bem como o mundo da ciência, da arte e da técnica, corroborando com outra ideia do mesmo autor, em que todo homem se desenvolve a partir dos seus atos inovadores, das novas ideias, das novas formas sociais e materiais, ao mesmo tempo que toda essa nova realidade que se apresenta

a ele, traz consigo novas exigências, além de despertar novas necessidades e abrir novas possibilidades de ação.

Exige-se, portanto, compreender um processo de aprendizado diferenciado que se torna significativo para os jovens, no momento em que “introjetam, incorporam ou, em outras palavras, apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relação, recriando-o e tornando-o ‘seu’” (GASPARIN, 2013, p.50). A prática, em sala de aula, então, por mais que possa aparentar ser portadora de passivismo, está carregada de intenção e manifesta o meio material no qual a escola está inserida. Assim que, parafraseando Gasparin, o jovem aluno confronta-se com uma realidade educativa em que ele é levado a estabelecer comparação intelectual entre seus conhecimentos – chamados do “senso comum porque é um saber partilhado na relação com as outras pessoas” (BENINCÁ, 2002, p.81) – e os conhecimentos científicos apresentados pelo professor, a fim de que sejam incorporados pelos estudantes, com o objetivo de abandonar papéis impregnados pelo conhecimento meramente opinativo, conduzindo-os a um processo de aprendizagem tomado por inúmeras formas de negociações que se estabelecem entre os indivíduos, com a finalidade de constituir o cotidiano cultural repleto de significado e que ascenda à transformação social.

Desse modo, “a aceitação ou rejeição dos conhecimentos técnicos e científicos ficam à mercê da avaliação da concepção do mundo, na medida em que os sente como adequados e conforme, ou não, ao senso comum” (BENINCÁ, 2002, p.80). Isso significa dizer que a aprendizagem dos conteúdos de cada matéria deve apoiar-se na teoria geral do desenvolvimento social do homem e da cultura, porque o aluno não pode contemplar a si mesmo, bem como aos demais indivíduos, como uma abstração que deixa de considerar o homem no interior da existência concreta. De acordo com a concepção marxista poderíamos sintetizar que o homem é o mundo do próprio homem, pois

significa que o homem só se converte em um homem porque cria o mundo no qual se objetiviza. Assim, pois, o homem é um homem não só em sua vida interior, como também no mundo dos objetos em que vive; porém, por outro lado, os objetos desse mundo são uma realidade de certo modo humanizada. A objetivação do homem nas obras que há de formar seu mundo e a humanização da realidade, a criação com elas do mundo humano, são processos interdependentes. [...] O objeto não é algo independente do sujeito, mas que se integra no seu conteúdo interno<sup>10</sup> (SUCHODOLSKI, 1977, p.87; tradução nossa).

---

<sup>10</sup> Significa que el hombre sólo se convierte en un hombre porque crea el mundo en el cual se objetiviza. Así pues, el hombre es un hombre no sólo en su propia vida interior, sino también en el mundo de los objetos en el que vive; pero, por otro lado, los objetos de ese mundo son una realidad en cierto modo humanizada. La objetivización del hombre en las obras que han de formar su mundo y la humanización de la realidad, la

O senso comum, longe de ser compreendido como uma filosofia espontânea, embasado numa concepção de mundo ingênua e acrítica, deve ser “sempre uma determinada concepção do mundo, histórica e cultural” (BENINCÁ, 2002, p.54), isto é, uma concepção do mundo mais coerente e consciente, do qual a pessoa passa a conhecer mais e melhor, conseqüentemente, comprometendo-se com a própria realidade, graças a uma força que impulsiona o homem a ser um ser ativo, um ser criador, de modo que a sua atividade e a sua criatividade inscrevam-se no mundo real, social e material.

## **2.5. O papel do senso comum na formação cultural do sujeito**

Com o intuito de traçar o caráter pedagógico do senso comum, Benincá (2002), procurou realizar uma incursão investigativa sobre o processo de construção do conceito do senso comum, uma vez que, trata-se de uma tarefa complexa. Todavia, permanece claro o que ela pretende explicitar: “[...] a capacidade presente no senso comum de possibilitar a transformação da concepção ingênua das pessoas ou, então, o seu poder de resistência à transformação social” (BENINCÁ, 2002, p.75). Com isso, observar que os sentidos atribuídos à realidade, ao mesmo tempo que conduzem à transformação, ou não, necessariamente devem transpassar a linha tênue entre a concepção do mundo crítica ou a consciência ingênua dos indivíduos, a capacidade reflexiva da consciência ou o cotidiano cultural inexpressivo e estranho ao sujeito.

Por essa razão, ao se debruçar na análise histórica quanto à origem do conceito de senso comum, observamos que nos tempos antigos já existia uma nítida distinção na elaboração do conhecimento, de modo que era chamado de sabedoria e permanecia aprisionado nos palácios reais ou sob poder da aristocracia, na medida em que para a classe menos favorecida era difundida e oportunizada a perpetuação do saber popular e/ou ilusório, embasado nas meras opiniões sobre os fatos, as coisas e a realidade.

Assim, o conhecimento sendo apropriado pela elite, facilmente era manipulado e transmitido às demais pessoas da sociedade de modo fragmentário e desconexo, mantendo-as acorrentadas na ignorância dos fatos e alienadas da verdadeira concreticidade da realidade, pois, agora, essa não mais pertencia a eles, mas a outrem. Como exemplo, vale destacarmos o que sucedia corriqueiramente no interior da caverna, na qual pessoas

---

creación con ellas del mundo humano, son unos procesos interdependientes. [...] El objeto no es algo independiente del sujeto, sino que se integra en su contenido interno.

acorrentadas contentavam-se com a apreensão da realidade apresentada, por meio das imagens de difícil distinção, quanto à forma, projetadas no fundo da parede.

Tal desqualificação do conhecimento, segundo Benincá (2002), favorecia a criação de uma cultura em que as pessoas mais simples, em especial os escravos, eram considerados destituídos do conhecimento verdadeiro. Da mesma forma, justificava o modo de organização social em que a aristocracia criava uma estrutura garantindo a manutenção do trabalho servil das classes subalternas bem como a preservação dos seus privilégios.

Nota-se que séculos passaram, contudo, mesmo que simples na sua origem, tal modelo de estrutura da organização social permanece vivo no seio do sistema do capital globalmente dominante, que soube reinventar-se de modo mais complexo, agressivo e violento, além de garantir uma total dominação

à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar [...], ou perecer, caso não consiga se adaptar [...], que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu 'microcosmo' até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (MÉSZÁROS, 2012, p.96).

Nesta perspectiva, o indivíduo encontra-se desamparado e destituído da capacidade de escolha, pois vive como um ser inautêntico, descomprometido consigo mesmo, que olha para a realidade com os olhos dos outros, além de viver algo imaginário preso a uma dimensão fora do seu contexto histórico-social. Nesse caso, consideramos que o senso comum precisa ainda libertar-se da dimensão antagônica que o reduz a algo contraditório e torna-o réu de um “amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica” (SAVIANI, 1991, p.10).

Desse modo, concordamos com Benincá (2002, p.80), ao dizer que o senso comum, portanto, “não é um conhecimento natural, mas construído no cotidiano cultural”. Por isso, longe de tornar-se um saber neutro é também ato educativo, “porque é um saber partilhado na relação com as outras pessoas” (BENINCÁ, 2002, p.81), visto que tem sentido e significado comum. E, graças a essa interação entre sujeitos, vem a viabilidade da

transmissão do conhecimento, reconhecido como essencial à compreensão do mundo de cada pessoa e orientador do agir humano.

Cabe à educação, portanto, o papel essencial de emprestar do mundo os seus sentidos em vista da transformação do indivíduo, para se tornar igualmente instrumento de luta, num processo no qual Dermeval Saviani argumenta ser necessário “desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles [...] e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada” (1991, p.11). Isso quer dizer: proporcionar ao aluno situações em que ele parte necessariamente da sua realidade empírica, passando pelo processo de abstração e concluindo com o retorno à dimensão do concreto, agora, pensado, modificado e transformado.

Esse processo educativo exige, desse modo, a transformação do senso comum “do seu caráter ingênuo e acrítico em conhecimento reflexivo” (BENINCÁ, 2002, p.82), pois, ele é conhecimento prático, ou seja, é fonte de orientação da vida dos sujeitos. Além do mais, como o conhecimento do senso comum é construído com base nas experiências realizadas no cotidiano cultural, por exemplo, cabe ao professor todo cuidado para não se tornar agente de propagação e naturalização dos valores da classe dominante, estendendo-os acriticamente à classe dominada, além de colaborar para a perpetuação de um modelo educacional que forma uma consciência bancária, segundo Paulo Freire. Antes, o papel do professor é favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva da realidade, carregada de sentidos e que os incorpora como conhecimentos reais e verdadeiros no contexto histórico-social dos saberes populares e igualmente adquiridos na convivência do cotidiano cultural, de acordo com Benincá (2002).

Como resultado final, ao invés de se formar indivíduos medíocres, porque receberam “passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador” (FREIRE, [s.d.], p.18), o legado da educação está na capacidade de tornar o indivíduo artífice do próprio ato criador. De tal forma, torna-se mais humano e menos peça de uma engrenagem que consome a dimensão humana em cada ação exercida pelo sujeito.

Por meio de uma pedagogia problematizadora, o aluno é estimulado a abandonar o papel de ator coadjuvante do próprio ato de educar-se, reconhecendo que ele é um ser dinâmico e de transformação. Já o conhecimento por ele elaborado parte do entendimento do senso comum, o qual não apenas integra “a experiência acumulada de muitos fatos individuais, mas, acima de tudo, da experiência vivida coletivamente e interpretada coletivamente” (BENINCÁ, 2002, p.95).

### **3. OS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO**

Neste capítulo, inicialmente fazemos referência ao Programa Nacional do Livro Didático-PNLD de 1993, que substituiu o Programa do Livro Didático (PLID) de 1985. O PNLD integra a política pública de Estado voltada para a educação, com o objetivo de comprar e distribuir gratuitamente livros didáticos para as escolas da rede pública de ensino fundamental e médio, avaliados segundo critérios definidos em edital.

Ao analisarmos o Guia de Livros Didáticos (2014), do PNLD 2015, para a disciplina de Filosofia, constatamos que essa é a segunda vez de participação do componente curricular filosofia no rol das obras didáticas do PNLD para o Ensino Médio. Consequentemente, essa situação favoreceu para o desenvolvimento de uma situação muito peculiar em termos de oferta dos livros didáticos de filosofia, resultante da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas três séries da última etapa da Educação Básica, a partir de 2008, isto é, a reinserção da disciplina de filosofia nos conteúdos obrigatórios corroborou para uma multiplicação de propostas alternativas e divergentes quanto aos objetivos e às linhas heterogêneas em termos de qualidade teórico-metodológica.

Considerando igualmente os PCNEM, os compreenderemos como divisor de águas, ou seja, se até a década de 1990 a elaboração do livro didático deveria seguir a lógica de organização e de estruturação com base no modelo de disciplinas curriculares, agora, a construção dos livros didáticos, em especial os de filosofia, segue as orientações do sistema de ensino, organizado em conteúdos sistematizados, que fazem parte do currículo denominado de componentes curriculares e articulados com as áreas de conhecimento, conforme as orientações das DCNEM (2013). Assim, o componente curricular Filosofia integra a área do conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias, então, o seu ensino deve ocorrer de modo interdisciplinar com os demais componentes curriculares de Sociologia, História e Geografia, também integrantes na área do conhecimento supracitada.

Destacamos, ainda, de acordo com o Guia de Livros Didáticos (2014), que ao livro didático foi transferida grande autoridade e importância, primeiro porque se tornou suporte para o trabalho docente nos mais diversos contextos regionais do país. Tornou-se roteiro de trabalho e interlocutor do professor na sua concepção e em suas práticas de ensino de filosofia. Em segundo lugar, o fato de ser publicado no formato de volume único permite ser utilizado ao longo das três séries do Ensino Médio, sem que o mesmo livro seja compartilhado com os demais alunos, a exemplo de outras disciplinas, que têm seus

conteúdos organizados em três volumes, correspondentes para cada uma das séries do Ensino Médio. Um terceiro elemento vincula-se ao fato de que se acredita que o livro didático de filosofia, ao adentrar as casas dos estudantes, terá seu lugar nas estantes de muitos lares, das diferentes regiões do Brasil, podendo servir de referência não somente de escolarização, mas de cultura em geral.

### **3.1. Livros didáticos de filosofia que compõem a amostra**

Ressaltamos que a amostra é composta por livros da disciplina de Filosofia, do Ensino Médio. A opção por essa modalidade de ensino deve-se ao fato de que, após a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), o Ensino Médio passou a ser configurado com uma identidade própria e etapa final da Educação Básica, somada a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009.

Além do mais, no atual contexto são questionados a estrutura, os conteúdos, bem como as condições atuais do Ensino Médio, que “estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2013, p. 145). E, como docente, temos acompanhando as propostas de mudanças na busca de melhoria da qualidade, que visam tanto a inclusão de novas disciplinas, como, por exemplo, a Filosofia, quanto conteúdos, de acordo com propostas feitas na forma de leis, decretos e/ou portarias ministeriais.

Com base no Guia de Livros Didáticos destinado à disciplina de Filosofia, portanto, mencionamos a inscrição de 13 livros didáticos no PNLD, dos quais apenas cinco foram aprovados, porque apresentam uma proposta pedagógica que melhor articula História da Filosofia, abordagem temática e de problemas e experiência social do aluno, bem como conciliam melhor equilíbrio entre rigor conceitual e apresentação acessível aos escolares. E, assim, para a amostra são apresentados cinco livros didáticos, sendo quatro dos cinco aprovados e presentes no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015, mais o livro didático elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

Ainda, devido a limitações de tempo e de espaço, não realizaremos a análise de todo o conteúdo presente nos livros didáticos, mas nos deteremos a analisar o capítulo ou unidade que trata do senso comum e da ciência, sendo:

- COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. Sendo a Unidade 1: Introdução ao filosofar; Capítulo 4: A consciência.

- CHAUI, Marilena. *Iniciação à filosofia: ensino médio, volume único*. São Paulo: Ática, 2011. Sendo a Unidade XI: A ciência; Capítulo 29: A atitude científica.
- GALLO, Silvio. *Filosofia: experiência do pensamento*. São Paulo: Scipione, 2013. Sendo a Unidade 1: Como pensamos?; Capítulo 2: Filosofia e outras formas de pensar.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013. Sendo a Unidade 6: Filosofia das ciências; Capítulo 23: Ciência, tecnologia e valores.
- PARANÁ. *Filosofia*. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2006. Sendo o Conteúdo estruturante: Filosofia das Ciências; Capítulo 15: O progresso da ciência.

### 3.2. Nos passos da história do livro didático no Brasil

Antes de nos determos a descrever o surgimento e a trajetória histórica do livro didático no Brasil, consideramos importante propor um rápido retorno aos tempos da invenção e da difusão da imprensa, e como ela contribuiu no fortalecimento da palavra para a sociedade e para a cultura. Aos poucos, a palavra escrita assume papel fundamental de difusão da cultura e torna-se elemento principal desta, tanto que, nesse mesmo período, o suporte cultural passa a ser o próprio livro. Assim, “convencidos de que o caminho até a cultura passava pelo saber ler e escrever, pela leitura, os cientistas e os escritores, desejosos em criar e difundir a cultura por meio da palavra impressa, coincidiram suas ambições com as esperanças das grandes massas e de seus educadores”<sup>11</sup> (SUCHODOLSKI, 1977, p.185-186; tradução nossa). Tamanho desejo, portanto, resultou na consolidação da palavra impressa como linguagem universal da cultura dominante, a partir do século XIX, visto que dela se difundia a ilimitada proposta de triunfo ou a possibilidade de erradicar o analfabetismo.

Concomitante à realidade supracitada, por volta da década de 1850, aos tempos do império brasileiro, conforme destaca Tourinho Júnior (2015), começou a se desenvolver uma mentalidade editorial vocacionada à produção dos livros escolares. Assim, atribui-se a Baptiste Louis Garnier o título de primeiro editor de livros didáticos que se tem conhecimento no cenário nacional. O marco, contudo, será o ano de 1861, quando Garnier

---

<sup>11</sup> Convencidos de que el camino hacia la cultura pasaba por el saber leer y escribir, por la lectura, los científicos y escritores, deseños de crear y difundir la cultura a través de la palabra impresa, coincidían en sus ambiciones con las esperanzas de las amplias masas y de sus educadores.

publicará o livro Lições de História do Brasil para os alunos do Colégio Dom Pedro II, de autoria de Joaquim Manoel de Macedo, reconhecido como o primeiro livro didático publicado no Brasil.

Nas décadas seguintes até a Era Vargas, notaremos que os livros didáticos sempre foram editados longe do controle estatal, quer dizer, tinha-se uma determinada liberdade quanto às questões de padronização da sua produção. Além do mais, o próprio conteúdo portava consigo a herança de uma visão eurocêntrica da realidade, incidindo diretamente na apreensão dos conhecimentos que desconsideravam os conteúdos historicamente construídos e acumulados por outros povos, em especial aqueles advindos da cultura latino-americana e brasileira.

Durante o período da Primeira República, ainda encontramos resquícios de uma educação direcionada à formação de uma elite culta e letrada, com vocação especial para as atividades do agronegócio. Obviamente que o material a ser elaborado e destinado a esse público, sob uma forte hegemonia discursiva europeia, continuará reproduzindo valores culturais de uma sociedade elitizada, ao mesmo tempo, responsável por determinar os parâmetros que orientam o sistema de ensino vigente.

De acordo com Freitag, Motta e Costa (1987), a partir de 1930 vivenciaremos um contexto marcado pela promulgação sucessiva de decretos, regulamentos e leis governamentais que, de forma não regular, configurou o surgimento propriamente dito de uma história da política do livro didático desenvolvida pelo Estado, ou seja, na Era Vargas, o livro didático nasce como artefato pedagógico unificado, padronizado. Ainda, com vistas à criação de um currículo nacional, aos tempos do ministro Capanema institui-se a Fundação Nacional do Livro Didático.

Com a Reforma Capanema, constitui-se a primeira tentativa de divulgação de obras com interesses nacionais e culturais, a exemplo do que observamos na promulgação do, então, Decreto Lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938, artigo 2º, prescrevendo que o livro didático é compreendido do seguinte modo

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

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

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Por meio da promulgação do mesmo decreto, também é criada a Comissão Nacional do Livro Didático, conforme Art. 9º, quando fica instituída, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático, com a finalidade de examinar e de julgar os livros didáticos. E, nos artigos 12 e 13, definem-se critérios de padronização quanto à organização e à apresentação estética e de conteúdo do livro didático, sendo

Art. 12. A autorização para uso do livro didático será requerida pelo interessado, autor ou editor, importador ou vendedor, em petição dirigida ao Ministro da Educação, à qual se juntarão três exemplares da obra, impressos ou datilografados, acompanhados, nesta última hipótese, de uma via dos desenhos, mapas ou esquemas, que da mesma forem parte integrante.

*Parágrafo único.* É vedado aos membros da Comissão Nacional do Livro Didático requerer autorização para uso de obras de sua autoria.

Art. 13. As petições de autorização serão encaminhadas à Comissão Nacional do Livro Didático, que tomará conhecimento das obras a examinar, segundo a ordem cronológica de sua entrada no Ministério da Educação.

§ 1º Com relação a cada obra, a Comissão Nacional do Livro Didático proferirá julgamento, mencionando os motivos precisos da decisão e concluindo pela outorga ou recusa da autorização de seu uso.

§ 2º A Comissão Nacional do Livro Didático poderá, na sua decisão, indicar modificações a serem feitas no texto da obra examinada, para que se torne possível a autorização de seu uso. Nesta hipótese, deverá a obra, depois de modificada, ser novamente submetida ao exame da Comissão Nacional do Livro Didático, para decisão final.

No início de 1939, desenvolvem-se as primeiras iniciativas, a fim de assegurar a divulgação de obras de interesses educacionais e culturais, por meio do Instituto Nacional do Livro, vinculado ao MEC, com o objetivo de planejar atividades relacionadas ao livro didático, além de pensar na sua produção e divulgação dentro do território nacional. Já na década de 1960, durante o período da ditadura militar, mediante acordo firmado entre o governo brasileiro e o governo norte-americano, chamado de MEC-USAID, criava-se a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático, com o objetivo de centralizar a produção dos livros didáticos, além de deter o controle do mercado editorial pelo Estado, assegurando, assim, a produção e a distribuição do material didático, conforme as necessidades julgadas de interesse e de relevância pelo Estado, segundo Freitag, Motta e Costa (1987). Por isso, investir no ramo da produção do livro didático será algo rentável, já que se tinha comprador certo, isto é, com a adoção de uma política de controle da distribuição do livro didático, destaca-se um novo elemento até então inexistente: o Estado como grande comprador dos livros didáticos produzidos no território nacional, distribuindo-os gratuitamente às bibliotecas escolares.

Como era de se esperar, tal acordo recebeu inúmeras críticas, porque mediante a ajuda oferecida pelo USAID denunciava-se um possível e inevitável controle americano do mercado livreiro brasileiro, em especial, para o setor de produção do livro didático. Ora, haveremos de concordar com Freitag, Motta e Costa (1987), pois, inevitavelmente, tal controle levaria a um outro, ou seja, o ideológico, uma vez que, com a venda e a distribuição do livro didático, estaria sendo difundido igualmente um modo de pensar, importado de uma cultura estranha e externa a nossa, a dos norte-americanos, logo, pautando e configurando um modelo de educação a ser adotado pelo sistema de ensino brasileiro.

Nesse sentido, é possível compreender que o Estado também passará à posição de agente controlador, estabelecendo regras para o mercado editorial. Com essa medida, os autores deverão revisar as suas obras, passando por um intenso e longo processo de refinamento tanto estético quanto por uma sofisticação do discurso que, nas palavras de Tourinho Junior (2015), refletiria a imagem e o discurso enfático do governo a respeito de três elementos característicos, a saber: o progresso brasileiro, o caráter saudosista da Revolução de 1964 e a organização social embasada no tripé ideológico, que abarca a família, a religiosidade e a passividade.

Em 1968, cria-se a Fundação Nacional do Material Escolar, que após inúmeras modificações, em 1976, por decreto presidencial será encarregada de assumir o programa do livro didático. Essa fundação tinha como responsabilidade definir as diretrizes para a produção do material didático, formar o programa editorial, executar os programas do livro didático, entre outros, conforme assinala Freitag, Motta e Costa (1987).

É especificamente no ano de 1980 que teremos, pela primeira vez, o surgimento explícito da vinculação governamental da Política do Livro Didático com o Programa do Livro Didático (PLID), voltado para o Ensino Fundamental, substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, com a finalidade de também incluir os professores no processo de escolha dos livros a serem utilizados nas escolas.

### **3.3. O livro didático: da indústria editorial à construção do conhecimento no contexto cultural**

Com a instalação do Estado Novo, mais especificamente no ano de 1938, o Estado cria a Comissão Nacional do Livro Didático para fins de análise do livro didático. Essa ação estatal compõe um quadro de medidas adotadas pelo Estado com um único objetivo: controle, isto é, a manutenção do sistema educacional nacional sob a égide de uma

reestruturação de domínio ideológico. Por essa razão, as editoras devem adaptar-se às novas exigências impostas pelo governo, pois, agora, é ele mesmo quem estabelece as coordenadas da economia do livro didático, segundo Freitag, Motta e Costa (1987). Assim, o Estado passa a fixar tanto em volume quanto em ritmo de produção do livro didático a ser utilizado, em especial, nas escolas da rede pública de ensino.

Se antes da Era Vargas, o Estado praticamente não interferia na elaboração do livro didático, devido ao fato da não existência de leis que regulamentassem tal ação, atualmente, vivemos um momento histórico, no qual a produção do livro didático segue critérios estabelecidos em edital, impondo à indústria editorial adaptar-se às orientações prescritas e, portanto,

o Estado [...] deve ser entendido como parte integrante da própria base material do capital. Ele contribui de modo significativo não apenas para a formação e a consolidação de todas as grandes estruturas reprodutivas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto (MESZÁROS, 2012, p.124-125).

Legitimado pelo Estado, o mercado editorial, assim, trabalha em nome da indústria cultural, que por vez tem seus princípios e valores, o seu modo de compreender e de analisar a realidade, assegurados de acordo com os interesses que deles são próprios, e diluindo-os de modo implícito na estrutura e no conteúdo do livro didático.

Já mencionamos que dos treze livros didáticos de filosofia submetidos à avaliação, apenas cinco foram considerados adequados para serem incluídos no Guia do Livro Didático do PNLD 2015. Consideramos, então, que na implantação de um sistema de controle e de seleção, o Estado torna-se importante não apenas para a formação e a consolidação das estruturas reprodutivas da sociedade, mas também para o seu funcionamento. De modo geral, na medida em que o Estado adquire o livro didático de filosofia de apenas algumas editoras consideradas aptas, porque atenderam aos anseios estatais igualmente presentes em uma política pública voltada para a educação, consideramos que se inserem no rol dos discursos, que produzem um modelo de sociedade. Nas palavras de Meszáros, (2012), o capital é um sistema de controle sem sujeito, mas que controla sujeitos.

Diante disso, o próprio mercado, em nome do capital, cria mercadorias das quais, na maioria dos casos, não necessitamos, e isso quer dizer que se cria a necessidade de consumo e vale destacar que o mesmo procedimento é válido para a indústria editorial. Por consequência, ampliar o território de consumo do livro didático, para as editoras, significa aumentar significativamente a tiragem de exemplares, pois é necessário produzir mais, em

larga escala. Na lógica do capital, os livros didáticos são produtos de consumo e, desse modo, deduzimos que em nome da necessidade legitima-se o discurso do perecível, impondo a criação de um sistema no qual, após transcorrido o intervalo de tempo de três anos, é solicitado aos professores e às equipes pedagógicas a escolha dos novos livros didáticos para o Ensino Médio, sob a batuta do ampliar a necessidade de consumo do material didático, independente das preocupações para com o conteúdo nele presente.

Já que o consumo é o único fim e o objetivo de toda produção, concordamos com Meszáros (2012, p.137), ao se referir que

as personificações do capital devem inventar todos os tipos de subterfúgios [...] não apenas para enfiar goela abaixo dos consumidores mercadorias que não fazem falta alguma, mas também, o que é bem mais importante, para poder justificar, num mundo de carências gritantes, a distribuição de recursos mais desperdiçadora que se possa imaginar em benefício do complexo militar industrial.

Desse modo, passamos a compreender que a intervenção do capital faz-se necessária, além de importante para assegurar a expansão econômica da indústria editorial, em nome do discurso da formação integral e de qualidade dos sujeitos, igualmente presentes nos textos dos documentos oficiais e nos editais para a elaboração dos livros didáticos. Todavia, como observaremos mais adiante, a cada nova troca das referidas obras, notamos um considerável esvaziamento dos conteúdos: elaborados de modo generalizado, com uma linguagem mais direta e efêmera, sinalizando a intenção de formação dos sujeitos adaptáveis ao sistema, ao meio, ao mercado de trabalho, ou acorrentados à estrutura de pensamento puramente prática, em vez de refletir sobre os fenômenos, suas variantes e determinantes. Assegura-se, portanto, a promoção do desenvolvimento acrítico do sistema do capital global dominante, obstáculo do real pensar da realidade, enquanto os sujeitos permanecem presos no jogo das aparências.

### **3.3.1. O livro didático: produto de interesse capital às editoras**

Quando nos referimos ao fato de que o Estado passa a deter o controle ideológico, ao mesmo tempo, trabalhamos com a ideia de que o Estado impõe às editoras suas expectativas com relação à elaboração do livro didático, fixadas e definidas em edital do PNLD. Assim, uma vez observadas, tornam-se garantia de aprovação da obra, a exemplo do que verificamos em Freitag, Motta e Costa (1987), quando se referem que, a fim de amenizar os riscos, as editoras, então, procurarão ater-se o máximo possível às diretrizes curriculares e ao que

consta em edital, salvaguardando a elaboração do livro didático, de acordo com o que fora priorizado e determinado como conteúdos essenciais para o aprendizado do aluno.

Sem dúvidas, haveremos de considerar que se trata de algo muito complexo, já que o próprio Estado é o maior e o principal comprador de quase toda produção do livro didático. Desse modo, corroboramos com Freitag, Motta e Costa (1987), ao dizer que o Estado, por um lado, interfere nos modos do processo de produção do livro didático da entrada, ou seja, desde o seu planejamento, enquanto, por outro, determina o seu controle na saída, isto é, no final do processo produtivo, tornando-se comprador.

Por essa razão, passamos a compreender que o livro didático, no Brasil, é uma questão de interesse econômico para as editoras. Prova disso, são as planilhas dos valores negociados para livros impressos e igualmente presentes no site do MEC, na seção destinada ao Programa Nacional do Livro Didático 2015. Citamos, por exemplo, as editoras que tiveram o livro didático de filosofia aprovado e incluídos no Guia de Livros Didáticos, sendo: Saraiva, Ática, Scipione, Moderna e Pax.

Atendo-se, agora, no item número total de tiragem de exemplares para o Ensino Médio – livros impressos, das editoras supracitadas, organizamos a Tabela 1, discriminando três elementos importantes a saber.

**Tabela 1 – Editoras com os livros didáticos de filosofia aprovados e incluídos no PNLD 2015**

Editora	Tiragem: Ensino Médio	Valor por exemplar: do total de tiragem
Ática	16.736.895	R\$ 7,61
Scipione	4.971.196	R\$ 7,74
Moderna	11.990.496	R\$ 7,70
Saraiva	13.007.977	R\$ 8,43
Pax	493.090	R\$ 11,54

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015) Ensino Fundamental e Médio – Valores Negociados para Livros Impressos e MecDaisy

**Tabela 2 – Valores negociados para livros impressos (Unidades da Federação/Paraná e Federação/Brasil)**

Modalidade de Ensino: Ensino Médio	UF: Paraná	Brasil (total)
Alunos beneficiados	403.904	7.112.492
Escolas beneficiadas	1.506	19.363
Exemplares	4.677.497	87.622.022
Valor de aquisição	R\$ 42.328.884,92	R\$ 787.905.386,58
Valor de distribuição	R\$ 5.965.540,60	R\$ 111.041.941,71
Valor de aquisição e de distribuição	R\$ 48.294.425,52	R\$ 898.947.328,29

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)  
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Dados Estatísticos por Unidade da Federação  
PNLD 2015 - Impresso

Na tabela 2, de acordo com outra planilha do FNDE e PNLD 2015, destacamos os valores negociados para livros impressos discriminados por Unidade da Federação. Assim, procuramos destacar algumas informações importantes, a partir da comparação entre o Estado do Paraná e Brasil, considerando somente a etapa do Ensino Médio e os títulos impressos (inclusive os de filosofia), aprovados pelo PNLD 2015, de todas as editoras inscritas em edital.

A título de informação, de acordo com o PNLD 2015, destacamos que o Estado investiu nada menos que R\$ 1.330.150.337,36, somente na aquisição de impressos, entre demanda e reserva técnica, para as escolas da rede pública de ensino, a fim de atender à demanda do Ensino Fundamental e Médio. Logo, os valores elencados dispensam comentários, no sentido de compreendermos que estamos lidando com um mercado rentável às editoras, que lucram na cifra dos milhões de reais.

A partir das informações da Tabela 1 e Tabela 2, podemos considerar que “quanto maior a tiragem e a certeza de venda, maior a redução dos custos da edição e, portanto, menor o preço unitário do livro” (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1987, p.43). Por outro lado, advertimos que mesmo com o baixo custo de produção por livro, também é importante ter presente que a disciplina de Filosofia foi reconhecida como obrigatória na estrutura curricular do Ensino Médio, recentemente, isto é, a partir de 2008. Esta é, portanto, a segunda edição em que a disciplina de Filosofia faz parte do Guia de Livros Didático do PNLD 2015. Ressaltamos que ainda há muito por avançar, por exemplo, quanto à análise, ao conteúdo, à proposta de ensino e à aquisição dos conhecimentos dos conteúdos filosóficos necessários e importantes para serem transmitidos e desenvolvidos na etapa do Ensino Médio. Além disso, podemos mencionar as inúmeras divergências, enquanto conteúdo e apresentação do livro didático de filosofia, de uma editora para outra, longe de um consenso, de uma padronização quanto à forma de ensino da filosofia.

### **3.3.2. O livro didático: produto da indústria editorial**

O livro didático, portanto, pode ser considerado parte da indústria cultural existente no mercado editorial brasileiro. Ainda, quando tratamos do livro didático, em especial o de filosofia, não estamos lidando com um livro qualquer, antes, conforme Freitag, Motta e Costa (1987), enquanto mercadoria, o livro agrega valores econômicos e, enquanto objeto cultural, agrega em si valores simbólicos de referência. De tal forma, primeiramente, o livro didático integra um projeto de formação dos sujeitos, inculcando neles princípios e valores

que são próprios da indústria cultural. Em segundo lugar, considerando a indústria cultural e sua extensão de domínio nacional, em muitos lugares, o livro didático consiste no único material impresso disponível ao aluno, bem como à sua família.

Essa realidade se deve a decisões tomadas ainda na década de 1930, quando o Estado criou um programa específico para o livro didático, concomitante à criação de um sistema de controle do material. Com a gradativa expansão do ensino público no país, conseqüentemente, ocorre uma demanda maior pelo livro didático.

Percebemos que, por um lado, o Estado cria mecanismos de controle do mercado de produção do livro didático, por meio de editais, de decretos, de leis, de pareceres, impondo normas e submetendo as editoras e o mercado editorial a avaliações, do outro lado, encontramos a indústria editorial pressionando o governo, questionando, por exemplo, o modelo e a forma de avaliação do livro didático, bem como os meios utilizados para avaliar e os critérios adotados.

Obviamente, inúmeros são os interesses que estão em jogo, mesmo se tratando de um mercado, por sinal, muito rentável e que precisa se reinventar continuamente, a fim de sobreviver no sistema capitalista. Em outras palavras, o Estado é visto como uma fonte provedora dos recursos para a manutenção do sistema editorial e sua lucratividade sempre crescente. Sob a ótica do mercado editorial, portanto, é correto afirmar, quando Meszáros (2012, p.110) refere-se que

o papel totalizador do Estado moderno é essencial. Ele deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. [...] O Estado deve também assumir a importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente.

Não há dúvida de que a indústria editorial também exerce forças coercitivas sobre o Estado, conforme as leis do mercado de produção e de consumo. Trata-se de um forte segmento do capital, que luta pelos seus interesses, os quais, na maioria dos casos, não são os mesmos do governo. Em suma, no território de disputa pelo poder, observamos igualmente um Estado que se estrutura por meio do modelo de intervenção excessiva, com o objetivo de manter o controle ideológico.

Assim, a consequência à indústria editorial consiste, de certo modo, ter que seguir o edital do PNLD, observando as orientações para a elaboração do material didático,

implicitamente carregadas com uma ideologia de governo e sua proposta política de educação. Não podemos deixar de mencionar a influência dos documentos internacionais para a educação que, implicitamente, pautam o conteúdo dos textos oficiais destinados à educação, sugerindo uma proposta de estruturação do ensino, com elementos importados dos modelos educacionais externos a nossa realidade nacional, tão diversa e heterogênea culturalmente, como, por exemplo, os relatórios da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da UNESCO, que, nas palavras de Delors (2007), imprimiu um novo impulso ao debate sobre os vínculos entre educação e sociedade, bem como reforçou a necessidade de cooperação intelectual internacional no âmbito da concepção e da prática da educação.

Tanto que, para Heyneman (2007, p.48) “hoje é pouco provável que responsáveis locais rejeitem automaticamente ideias novas interessantes, sob o pretexto de sua origem externa”, pois, de acordo com o mesmo autor, o desejo de cooperação internacional cresceu de tal modo que cada vez mais países reivindicam ser membros efetivos das organizações internacionais, como a IEA, a OCDE, a UNESCO, a APEC, cuja missão é comparar os diferentes sistemas educacionais, com vistas a investigar métodos de gestão educacional inovadores para além fronteiras, a fim de que

todos os sistemas educacionais empreguem seus recursos de forma comedida e tratem os alunos imparcialmente. Além disso, [...] os responsáveis pela educação na África, na Ásia, na América Latina, no Oriente Médio, na Europa e na Ásia Central defendem mais ou menos as mesmas normas de excelência. Por isso, [...] a convergência não implica que em toda a parte serão privilegiados os mesmos temas em todos os cursos de matemática, de ciências ou de línguas. Ela não marca o fim da primazia das culturas locais. Não significa que os objetivos da educação deixarão de ser determinados pelas prioridades internas do país. A existência de objetivos em comum não é indicador de uma ‘conspiração’ internacional. Ela não é um sinal de imperialismo ou de determinismo paradigmático. É simplesmente uma característica da educação em um mundo onde a universalização torna-se realidade; um mundo onde todos necessitam de um mínimo de informações para gerir seu enorme sistema de ensino público para que ele proporcione o *saber* e a *experiência cultural* que se supõe que ofereça (HEYNEMAN, 2007, p.49; grifos nossos).

Não há, portanto, como negar que tais questões influenciarão no modo de elaboração e de produção do livro didático, na disposição dos professores e dos alunos, transformando-se, muitas vezes, o próprio currículo, guiando a prática docente e tornando-se norte para os escolares, na construção dos conceitos e na apropriação dos conhecimentos, em sala de aula. E, a partir disso, constatamos também que o livro didático, além de ser produto adequado às

normativas presentes em edital, é uma mercadoria produzida pela indústria editorial, assumindo, por sua vez, todas as características dos produtos dessa indústria.

Conforme Freitag, Motta e Costa (1987), citamos brevemente quatro características explícitas no livro didático: (I) trata-se de uma produção em grande quantidade, ou seja, é uma produção para as massas; (II) a padronização, em que as diferenças entre um livro e outro, uma editora e outra, um autor e outro, são mínimas; (III) a perecibilidade, na qual tudo o que é produzido pela indústria editorial é efêmero, passageiro, há uma mudança de troca, de mudança contínua, uma espécie de transição imediata de um produto por outro; (IV) o caráter ideológico da indústria editorial, que tem por finalidade ocupar espaço, preencher vazios, sugerir os momentos de lazer e de bem-estar.

Destacamos que as editoras, em nome da indústria editorial, ao participar do processo de elaboração e de distribuição do livro didático para as escolas da rede pública, participam de modo distinto, constituído por dois momentos: enquanto produto elaborado segundo exigências impostas pelo governo, e padronização do discurso presente no livro didático.

Poderíamos também nos perguntar quem são as editoras que participaram do PNLD 2015 e, como resposta, percebemos, por primeiro, que as editoras devem atender às normas para elaboração do livro didático, em edital. Em segundo lugar, devido à enorme demanda do livro didático, exigem-se algumas questões que vão desde o espaço físico, a capacidade de produção, o uso das tecnologias, entre outros. Na terceira questão, a editora necessita de uma grande organização do setor editorial. Logo, nas últimas décadas, algumas editoras aprimoraram de tal modo que, hoje, detêm a maior parte do mercado editorial do livro didático e, ao mesmo tempo, esse pequeno número de editoras controla a indústria editorial, disputando entre si o menor preço por exemplar e o território de consumo. Além disso, há campanhas de divulgação e de proliferação das suas obras, por meio de um sistema de propaganda, de mídias, com o objetivo de ampliar as vendas dos materiais didáticos e paradidáticos nas escolas.

Esse aprimoramento do segmento editorial deve-se ao fato de que, segundo Tourinho Júnior (2015, p.197)

até a década de 1990, [...] o Estado limitava-se ao papel de maior comprador dos livros didáticos já produzidos, a partir do sistema de avaliação e da reorganização do PNLD, esta posição muda e o Estado, além de grande comprador, passa aos poucos a se tornar um cliente exigente e, por isso mesmo, a adotar o papel de avaliador e organizador dos parâmetros definidores, ao menos em linhas gerais, da produção didática nacional. A medida que essas exigências se intensificam as editoras vão sendo obrigadas a reorganizar as suas coleções didáticas, não apenas no aspecto visual, mas sobretudo nos aspectos teóricos e metodológicos.

Como ressaltamos anteriormente, dentre tantas características que são próprias à indústria editorial, há duas em especial: a produção em massa e a padronização. Observamos que existe um padrão comum adotado na elaboração dos livros didáticos de filosofia, aliando a imagem gráfica ao conteúdo textual, causa de homogeneização do livro. Ainda, de modo geral, os textos passaram a adotar uma tendência marcada por uma linguagem jornalística, segundo Tourinho Júnior (2015), ou seja, textos curtos, linguagem concisa, simplificada, variação do tamanho da fonte dos títulos e subtítulos, cores, significativo apelo imagético, isto é, uma massiva presença de imagens de diferentes tamanhos, com o intuito de facilitar a compreensão do conteúdo, ou elemento que transcende a escrita, no exercício de apreensão dos conceitos. E, infelizmente, do ponto de vista da liberdade criativa, “os livros didáticos ampliam seus limites e reduzem desta forma, qualquer possibilidade de observações que estejam para além dos seus objetivos” (TOURINHO JÚNIOR, 2015, p.204). Desse modo, tanto professor quanto aluno acabam por ter poucas opções, porque os livros didáticos aparentemente são todos iguais.

Enquanto linguagem, seguem uma dinâmica padronizada no livro didático, desviando nosso olhar dos aspectos ideológicos, das tendências teóricas presentes no discurso implícito da obra, por aspectos meramente práticos e funcionais, tais como facilidade de compreensão dos conteúdos, cumprimento da programação curricular estabelecida, adequações ao exame do ENEM, entre outros. Por outro lado, notamos que as editoras também vão procurar agregar valor ao livro didático, não apenas na dimensão econômica, mas simbólica, por meio da criação de uma estrutura, a qual venha a justificar as formas de valorização do livro didático, no caso, o alto custo da sua produção e o alto preço aplicado no mercado consumidor, pois, aos poucos, as editoras passam a convidar, em especial, professores universitários, como autores principais, que se encarregarão da elaboração dos livros didáticos, assessorados por uma equipe técnica composta por outros profissionais da área pedagógica. Assim, além de apresentar ao público consumidor os autores dos seus livros, a fim de dar notoriedade às obras, as editoras também passarão a indicar as referências profissionais e formativas do professor-autor, conforme o esquema apresentado por Tourinho Júnior (2015): quanto maior for o nível de formação profissional (atuação na educação básica, no ensino superior, ou nos centros de referência, como, por exemplo, USP, UNICAMP, UFRJ etc.) e quanto maior for a formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado, phd), maior o valor agregado ao livro didático. Os dados estão expressos a seguir, no Quadro 1, a partir das referências extraídas dos livros didáticos de filosofia.

**Quadro 1 – Relação entre formação acadêmica e formação profissional dos autores dos livros didáticos de filosofia**

Obra	Autor(es)	Formação Acadêmica	Formação Profissional
Filosofia: experiência do pensamento	Silvio Gallo	Licenciado em Filosofia Mestre e Doutor em Educação	Livre Docente em Filosofia da Educação (UNICAMP)
Filosofando: introdução à filosofia	Maria Lúcia de Arruda Aranha	Licenciada em Filosofia	Professora de Filosofia (rede particular de ensino)
	Maria Helena Pires Martim	Doutora em Artes	Docente da Escola de Comunicação e Artes (USP)
Iniciação à filosofia	Marilena Chaui	Licenciada em Filosofia Mestre e Doutora pela USP Doutora <i>honoris causa</i> pela Universidade Paris 8	Livre Docente de História da Filosofia Moderna (USP)
Fundamentos de filosofia	Gilberto Cotrim	Bacharel e Licenciado em História Mestre em Educação, Arte e História da Cultura	Professor de História (rede particular de ensino) Advogado
	Mirna Fernandes	Bacharel em Filosofia	Assessora Pedagógica
Filosofia (SEED-PR)	Vários autores		

Fonte: Próprio autor

### 3.4. A (in)formação dos conceitos no livro didático de filosofia

De modo geral, ao perguntarmos: quem é o homem? Ao mesmo tempo, investir na construção do conceito de homem, identificamos a impossibilidade de analisar o homem desconsiderando a dimensão da cultura. E, segundo Suchodolski (1977), a cultura traz consigo um conceito pedagógico fundamental cuja definição depende das principais orientações da ação educativa, ou seja, de acordo com a cultura existente em determinado momento histórico, ela influenciará na construção de um sistema de ensino, bem como sua estruturação, existência e funcionamento.

Por outro lado, destacamos o fato de que permanecemos com a impressão de que nos tornamos reféns de uma estrutura legitimada pelos interesses de dominação do sistema capitalista, caracterizado pela padronização cultural dos distintos grupos sociais existentes, a partir da imposição dos valores, por exemplo, de um grupo social sobre outro. Assim, na medida que compreendemos a educação escolarizada subordinada ao uso do livro didático, limita-se igualmente o trabalho da emancipação dos sujeitos, imbricados no processo ensino-aprendizagem.

Encontramo-nos, portanto, encurralados em um sistema de educação que sutilmente se deixa conduzir pela ideia de que a “opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação” (MARX, 2012, p.89). Logo, por mais que se criem situações diferenciadas de trabalho no espaço escolar, culturalmente sofremos intervenções das forças externas e estranhas aos sujeitos. Tamanha influência também será observada na sua ação coercitiva implícita no que tange à composição matéria e conteúdo dos documentos oficiais para a organização do sistema de ensino nacional: elaboração e distribuição gratuita do livro didático, gestão escolar, formação de docentes, questões de estrutura, currículo, capacitação dos docentes.

Cria-se, assim, uma situação que se assemelha aos processos de servidão, longe de se tornar apenas processo de transformação e de adequação aos novos tempos. As consequências são inúmeras e evidentes no modo como se constrói e se apropria do conhecimento historicamente construído pelas outras gerações, cabendo ainda outros questionamentos, como, por exemplo, de qual conhecimento os sujeitos devem apropriar-se? Com quais conceitos os sujeitos devem estabelecer relação, a fim de apreendê-los? Qual o nível de acesso dos escolares, em profundidade ou superficialidade, aos conteúdos, de modo que sejam apreendidos contribuindo na construção dos conceitos, na compreensão da realidade, na formação integral?

Concordamos, portanto, com Suchodolski (1977, p.83; tradução nossa), ao dizer que

a educação que contempla todo o homem em sua vida concreta, em sua atividade cotidiana e seus contatos sociais comuns, é uma educação por meio da qual os conteúdos da cultura tornam-se vivos e autênticos em estreita conexão com a vida real dos indivíduos.<sup>12</sup>

Conscientes de que o livro didático é fruto do seu tempo, logo, é elaborado em um determinado contexto cultural, específico, é também produto materializado de uma determinada cultura, porque apresenta os seus costumes, os seus valores, os seus princípios, de modo implícito e/ou explícito. Assim,

um livro é material, mas o que ele contém são ideias, são teorias, portanto algo imaterial. Então o produto da elaboração de um livro [didático] é imaterial, são ideias, mas essas ideias são vinculadas pela materialidade, pelo livro que se manifesta fisicamente (SAVIANI, 2008, p.107).

---

<sup>12</sup> La educación que contempla al hombre total en su vida concreta, en su actividad cotidiana y sus comunes contactos sociales, es una educación gracias a la cual los contenidos de la cultura se vuelven vivos y auténticos em estrecha conexión con la vida real de los individuos.

Os alunos, ao utilizarem, então, o livro didático de filosofia como meio de construção do conhecimento, ao mesmo tempo, devem estar atentos, para não cristalizarem hábitos/práticas de ensino impostos pelos próprios limites do livro, isolando os conteúdos e mantendo-os distantes da sua vida real. Convertendo-se mais numa existência fictícia, a exemplo do holograma, como se o processo de ensino-aprendizagem fosse algo paralelo à realidade, não real. De tal modo, o sujeito distancia-se da condição de se tornar “cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para interferir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1991, p.41).

A fim de orientar o leitor à compreensão do que estamos analisando, portanto, chamamos a atenção para o modo como é apresentado o tema de Ciência nos livros didáticos de filosofia, com a inexistência de um discurso uníssono na construção do conceito que expresse o que vem a ser a ciência, isto é, constatamos que os autores do livro didático seguem uma linha de pensamento específica, bem como citam pensadores específicos para embasar a construção individual do pensamento científico, presente no material didático. Por exemplo, Aranha e Martins (2013) citam em especial Ernest Nagel e o filósofo Gérard Fouré; Chauí (2011) faz referência ao filósofo das ciências, Giles Gaston Granger; Cotrim e Mirna (2013) destacam a ideia do matemático Jacob Bronowski; Gallo (2013), por sua vez, cita os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari; enquanto a SEED-PR, menciona o filósofo, Gaston Bachelard, e o físico, Marcelo Gleiser.

A partir das informações supracitadas, podemos aferir que em cada livro didático de filosofia a apresentação do conteúdo respectivo à ciência ocorrerá de modo diferente, segundo os critérios e a intenção dos autores dos manuais. Consequentemente, sem generalizações, temos a impressão que se busca antes informar do que conduzir o aluno na elaboração ou na formação do conceito de ciência.

Vejamos, portanto, alguns exemplos extraídos das unidades ou capítulos dos livros didáticos que tratam, em especial, do pensamento científico. Assim, informamos que, na obra de Aranha e Martins (2013), em momento algum percebemos a apresentação do conceito de ciência, antes as autoras se detêm em “mostrar as diferenças entre o senso comum e a ciência, examinando a especificidade de cada um por meio de exemplos adaptados de um texto de Ernest Nagel” (ARANHA; MARTINS, 2013, p.285) e, na sequência do capítulo, elas desenvolvem o conteúdo, destacando a questão do método científico, a comunidade científica e que o trabalho científico envolve valores cognitivos, éticos e políticos.

Logo, constatamos que o conhecimento científico, não a ciência propriamente dita, trata-se de uma conquista recente da humanidade, nas palavras das autoras, ao informar que graças à revolução científica, iniciada por Galileu, nascia também a ciência moderna “ao determinar seu objeto específico de investigação e ao criar métodos confiáveis pelos quais estabelece o controle desse conhecimento” (ARANHA; MARTINS, 2013, p.286). Além do mais, na seção das atividades, em especial dos exercícios de revisão do capítulo, a primeira proposta de atividade corrobora para a prática de comparação entre elementos, sem a necessidade de uma reflexão individual do tema, sendo “1. Faça um quadro comparando as características do senso comum e do conhecimento científico” (ARANHA; MARTINS, 2013, p.291).

Ao analisarmos a obra de Gallo (2013), observamos que o autor, ao desenvolver o tema do pensamento científico, manteve-se na proposta presente no Guia de Livros Didáticos do PNL 2015 (2014, p.15), que tem “por princípio geral a relação peculiar que a Filosofia mantém com a sua história”, ou seja, a apresentação sucinta da evolução histórica do pensamento científico desde os gregos antigos até os tempos atuais. Contudo, destacamos que o autor antes cita o que é a ciência em vez de conceituá-la. O que, porém, nos chama a atenção está no fato da ciência ser considerada um *tipo* de pensamento que proporciona a *criação* dos conhecimentos, assim, “a ciência é um tipo de pensamento que investiga os fenômenos da natureza e cria conhecimentos sobre ela por um processo de experimentação” (GALLO, 2013, p.37), de modo que, por um lado, parece-nos assemelhar-se a um conhecimento pejorativo, como qualquer outro, e de pouca eficácia para resolver grandes questões éticas e sociopolíticas da humanidade. Por outro, distancia-se da nossa compreensão de conhecimento enquanto construção do sujeito, ao contrário da criação.

No livro didático de filosofia distribuído pela SEED-PR, igualmente não constatamos uma conceituação da ciência, mas a apresentação de uma sequência de características assemelhando-se a uma espécie de trocadilho entre o que se entende por ciência e por senso comum, como, por exemplo, “ciência é uma forma de saber que não se constrói ao acaso, mas se obtém por meio de um método científico. [...] O senso comum é caracterizado por um apego a imagens, sensações e por um desinteresse na busca de explicações justificadas” (PARANÁ, 2006, p.240).

Ainda, citamos a proposta de exercício para essa unidade de estudo, a saber, “1. [...] há a posição de Bachelard, para quem a ciência é a aplicação do racionalismo no estudo dos fatos e ruptura com a percepção comum. Vocês concordam com essa posição? Justifique” (PARANÁ, 2006, p.242). A pergunta, obviamente não se detém em conceituar a ciência,

antes parece insinuá-la à prática da aplicação, o que nos parece gerar um sentido de dubiedade na elaboração de uma resposta, porque o termo ‘você concordam’ soa igual à construção de uma resposta subjetiva individual, descartando a possibilidade de voltar ao texto, utilizando a contento as ideias que se tem em mente.

Os autores, Cotrim e Fernandes (2013), a exemplo dos demais autores dos livros didáticos citados até o momento, também deixam de conceituar a ciência, preferindo pela sua definição, de modo que se busque, primeiramente, o significado dessa palavra, ou seja, o “termo **ciência** vem do latim *scientia*, que significa ‘conhecimento’. Assim, como ponto de partida, podemos definir ciência como o campo da atividade humana que se dedica à construção de um **conhecimento sistemático e seguro** a respeito dos **fenômenos do mundo**” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.363, grifos dos autores). Na sequência, os autores desenvolvem temas, como os objetivos da ciência, o método científico, as leis e as teorias científicas, bem como a transitoriedade das teorias científicas e a filosofia da ciência. Ainda, no campo das atividades de fixação do conteúdo, igualmente percebemos a elaboração de questões genéricas e abrangentes, de modo que, não buscam pela conceituação da ciência, mas a sua caracterização, como, por exemplo, “1. Caracterize o que se entende hoje por ciência, destacando seus objetivos, metodologia, resultados e função” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.365).

Por fim, citamos Chaui (2011), que se propõe a realizar uma vasta e profunda reflexão entre senso comum e o que a autora chama de atitude científica, enunciando as características gerais de ambos os conhecimentos mais a citação de inúmeros exemplos, a fim de facilitar a compreensão dos escolares. Além de dedicar uma parte do capítulo à análise do trabalho científico, como algo metódico e sistemático, delinea uma compreensão da ciência que se distingue do

senso comum porque este é uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas, enquanto a primeira baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. A ciência é *conhecimento* que resulta de um trabalho racional (CHAUI, 2011, p.299; grifos do autor).

Todavia, ao analisarmos o item destinado à resolução das questões de fixação do conteúdo, permanecemos com a impressão de que os exercícios pouco colaboram para o desenvolvimento do pensar do sujeito e para a construção do pensamento em conceitos, pois, de modo geral, exige-se do aluno transcrever, ou seja, copiar aquilo que já está dado, pronto

no texto, ou apenas dar definições, como, por exemplo, “3. Quais as principais características do conhecimento científico em oposição ao senso comum? Dessas características, escolha três e explique-as. [...] 6. Como Aristóteles define a ciência? Como Granger define a ciência?” (CHAUI, 2011, p.301).

Desse modo, a exemplo do que já mencionamos em outro momento, por mais que o livro didático de filosofia, às vezes, apresente limitações corroborando a construção inautêntica do conhecimento e à formação dos conceitos, condição essencial para a emancipação dos sujeitos, é papel fundamental dos professores não caírem nas teias de uma rede invisível. Isso, segundo Suchodolski (1977), visa introduzir nos jovens valores de uma cultura da sublimação, dos instintos, da impulsividade, da assimilação dos assim chamados valores imutáveis e metafísicos.

Por fim, a educação, mediante o processo de escolarização, deve conduzir os jovens ou ao menos deve consistir no envolvimento democrático dos escolares nas atividades de inúmeros tipos de tarefas, a fim de alcançar resultados que se aproximam do seu desenvolvimento social. Depois, passar à compreensão de que o meio no qual eles se inserem, bem como a cultura, converte-se no reflexo da vida humana elaborada do mundo material e social, existindo numa circunstância que impõe à existência um modo passível de reflexão, de análise e de compreensão.

### **3.4.1. O livro didático de filosofia e a questão da pseudoconcreticidade na construção do conhecimento**

Consideramos novamente o livro didático de filosofia e seus limites, agora, também como produto humano, ou seja, às vezes, é conferida tamanha autoridade ao livro, que ele passa a exercer enorme poder no processo de escolarização, de forma desmedida, devido ao status de autonomia depositado no livro didático, dispensando, em alguns casos, até a necessidade de mediação do professor em sala de aula.

Eis, portanto, que identificamos um elemento potencial de risco para a construção do conhecimento dos alunos, comprometendo a própria compreensão dos conceitos essenciais e necessários para o entendimento da realidade, isto é, ao delegarmos plena autoridade ao livro didático, o legitimamos como meio capaz de interferir no modo de pensar dos sujeitos, condicionando-os, cristalizando um pensamento individual voltado à praticidade e à utilidade dos conhecimentos filosóficos, ou em prejuízo da própria filosofia, retirando a sua complexidade de pensamento, como, por exemplo, quando insinuamos que “a filosofia,

necessariamente, parte do conhecimento que as pessoas já têm” (GALLO, 2013, p.29), suavizado pelo discurso de que se trata de uma forma diferente de pensamento, a ponto de aferir que a criação conceitual “só pode ser feita com base naquilo que já se sabe” (GALLO, 2013, p.29), em outras palavras, “não há filosofia sem um ponto de partida no senso comum” (GALLO, 2013, p.29). Contudo, o que nos chama a atenção é a existência de uma certa dualidade discursiva conceitual da filosofia, pois, na mesma página, Gallo (2013, p.29) diz que “em certas situações precisamos de um conhecimento formal mais sintetizado, mais organizado, como somente a filosofia ou a ciência podem construir”; ainda “filosofar é produzir um conhecimento sistemático e organizado por um processo de criação de conceitos”.

Por isso, chamamos a atenção para o aspecto como as unidades ou os capítulos dos livros didáticos de filosofia são elaborados, pois, na forma de estruturação embebida por um discurso limitado, a exemplo do parágrafo acima, surgem elementos, como linguagem semelhante aos textos jornalísticos, informativos, práticos, limitando, de certo modo, o pensar dos alunos. Isso quer dizer que os textos, bem como as imagens presentes no livro didático, na sua limitação, condicionam os sujeitos a se apropriar de pseudoconceitos, já que a construção do conceito é resultado de uma prática na qual o aluno é inserido num processo de escolarização em que o acesso ao concreto, necessariamente, não ocorre sem a mediação do abstrato.

Desse modo, quando delegamos ao livro didático assumir o papel de agente principal no processo de ensino-aprendizagem, o legitimamos concomitantemente na sua dimensão da pseudoconcreticidade e representante da existência autônoma dos produtos humanos em um “mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens” (KOSIK, 2002, p.15). Por essa razão, como o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano, de duplo sentido, segundo Kosik (2002), torna-se possível pensar o livro didático como meio que indica o autor e, ao mesmo tempo, o esconde, de modo que, tanto os conteúdos, bem como o livro, tenham vida própria.

Tal apontamento significa que a mensagem implícita no discurso do conteúdo do livro didático de filosofia, mesmo que não seja essa a intenção do autor, poderá condicionar o aluno a seguir na contramão da construção dos conhecimentos em filosofia, em favor dos aprendizados científicos nas outras áreas de cognição. Dessa forma, constatamos inúmeras passagens mencionando os filósofos, seus métodos de investigação e suas descobertas científicas, todavia, sem deixar claro suficientemente o seu pensamento filosófico, ou soando

como algo pejorativo ou mesmo desnecessário à compreensão da realidade, como, por exemplo, no capítulo três, *A ciência e a arte*, quando trata do surgimento da ciência moderna, Gallo (2013, p.40) menciona o filósofo e matemático René Descartes:

incomodava-se com algo que observava: nas aulas de matemática, não via discordâncias entre seus professores, que sempre chegavam às mesmas conclusões; porém, nas aulas de filosofia, as conclusões eram sempre diferentes e nunca se chegava a um acordo. Segundo ele, isso se devia ao fato de que em matemática trabalhava-se sempre da mesma forma, enquanto que na filosofia cada um trabalhava de seu jeito.

Abandonar, portanto, a dimensão da pseudoconcreticidade existente no livro didático, é abandonar o espírito de passividade, o mundo das aparências, passando a analisar criticamente o modo como se procura revelar o mundo concreto e como o próprio material didático revela a si mesmo, na tentativa de descobrir as leis dos fenômenos bem como a sua essência. Assim, o livro didático de filosofia se manuseado alheio à mediação do professor, ao adentrar o território da sala de aula corre o risco de se tornar o propagador da verdade e tornar-se a verdade. Vale ressaltar que o livro transformou-se numa espécie de passaporte que garante a entrada da própria indústria editorial e seus autores no espaço escolar, como cabresto, limitando a capacidade de visão do todo, determinado pela difusão de uma leitura da realidade de mundo imposto segundo critérios de uma pseudoverdade de análise, de uma pseudocompreensão do meio em que se vive e da cultura, bem como de uma pseudoverdade forjando o modo como os escolares constroem os seus conceitos, os seus conhecimentos.

A partir da questão mencionada, enquadraremos o livro didático de filosofia e seu discurso, como representação do sistema capitalista, pois se faz passar pela coisa mesma, criando uma aparência ideológica. Dessa maneira, não há preocupação com a explicitação dos atributos naturais da coisa mesma ou da própria realidade nos elementos da sua complexidade, sem retirar a sua cientificidade, com o objetivo de desenvolver a consciência crítica.

Vejam os exemplos do sol: no discurso da aparência, todos hão de concordar que “o Sol nasce a leste, cruza o céu diurno e se põe a oeste [...] que é uma experiência diária, permanente e universal” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.81), enquanto para o conhecimento científico, “o que de fato ocorre é que a Terra gira em torno do seu eixo no movimento de rotação, de oeste a leste, dando a impressão de que é o Sol que se move de leste a oeste” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.81).

Contudo, segundo Cotrim e Fernandes (2013), a consciência crítica pode tanto relativizar a importância dada à visão astronômica do fenômeno como resgatar o valor da vivência direta, de modo que se preocupa em projetar na parede porosa da consciência do sujeito, condições históricas cristalizadas que, aos poucos, constituem verdades inquestionáveis, ou seja, “apesar da explicação astronômica [...] ser incontestável, na prática [...] o que nós percebemos e vivemos diariamente de forma intuitiva é Sol movimentando-se de leste para oeste, e é isso o que importa conhecer em nossas vidas cotidianas” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.81), assemelhando-se às figuras projetadas na parede da caverna, na Alegoria da Caverna e assumidas como verdadeiras e porta-vozes da verdade.

Significa, então, que os sujeitos perderam a autonomia individual de pensar, conformando o seu pensamento ao do livro, resistindo sair da caverna, ou seja, da visão unifocal da realidade, porque, “por exemplo, para buscar a melhor insolação e decidir o posicionamento de uma casa, é mais útil saber o lado onde o Sol ‘nasce’ do que o lado para o qual a Terra gira, embora uma coisa explique a outra” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.81). Logo, passa-se a defender o livro didático como único e exclusivo detentor da verdade, ou como aquele que projeta as informações úteis e necessárias nas frágeis paredes do nosso conhecimento.

Ainda, juntamente com a análise do livro didático de filosofia, também procuramos enfatizar a importância da Filosofia como atividade indispensável da humanidade, já que, de modo geral, a essência das coisas, a estrutura da realidade, a coisa mesma não se apresenta direta e imediatamente. Por essa razão, afirmamos que a filosofia pode ser caracterizada como esforço sistemático e crítico, que busca captar a coisa mesma, a estrutura oculta da coisa e descobrir o modo de ser do sujeito existente, isto é, consiste em decompor o todo, para modos de compreensão e de conhecimento do todo.

Contudo, o propósito da Filosofia igualmente permanece comprometido durante o processo de escolarização dos alunos, por estar sugestionada pelo livro didático e seus limites, isto é, pseudoconceitos, comprometendo o processo de abstração. Nesse sentido, se por um lado, segundo Kosik (2002), compreendemos que os conceitos trabalhados em sala de aula conduzem-nos a uma compreensão profunda e mais ampla da realidade, do próprio mundo. Por outro lado, a indústria editorial juntamente com os autores dos livros didáticos, condicionam nosso modo de compreender a realidade, a partir da sua leitura subjetiva da realidade e das impressões do mundo.

Aquilo que chamamos de pseudoconcreticidade, portanto, é um mundo “claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a

essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (KOSIK, 2002, p.15). Assim, ao nosso ver, o fenômeno que se está analisando, ou seja, o conteúdo do livro didático, ao mesmo tempo que indica a sua essência, também a oculta.

Acreditamos que, de certo modo, devido a dificuldades dadas na construção do livro didático de filosofia, a saber, como abranger o todo e o tudo que são próprios da Filosofia, e expressos na forma de conceitos, de modo geral, levam-nos a definições limitadas e parciais dos conceitos, apresentando-os apenas sob alguns aspectos. A partir disso, permitimo-nos extrair alguns trechos da obra, *Fundamentos de Filosofia*, a fim de exemplificar como os autores desse livro didático elaboram os conceitos a seguir, que, em nosso entender, são limitados: (a) o senso comum, entendido como aquele que “reflete o entendimento médio, comum das pessoas [...] formando uma aglutinação acrítica de juízos ou concepções, [...] o que o caracteriza não é sua falta de veracidade, mas sim sua falta de fundamentação” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.81); (b) a consciência crítica, que se embasa no ato de filosofar como “maneira de observar e de relacionar-se com o mundo que está fundada, em boa parte, no modo de consciência racional” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.80); (c) a consciência filosófica, compreendida como “uma consciência crítica por excelência, pois trata de não deixar nada fora de seu exame, nem mesmo a própria consciência” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.80).

Desse modo, ao retomarmos o exemplo do Sol, quando buscamos construir um conhecimento razoável sobre tal fenômeno, somos convidados a considerar “os limites do senso comum e procurar desenvolver uma consciência mais crítica que nos ajuda a não cair na armadilha das opiniões e das aparências [...], e nós devemos ativar nossa consciência crítica a fim de não cair na tentação de defender ideias ‘tão óbvias’” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.81). Assim, ser crítico significa “que julga e avalia uma ideia com cuidado e profundidade, buscando suas origens, sua coerência, seu âmbito de validade, seus limites, entre outros detalhes” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.80). Logo, a consciência filosófica é uma consciência crítica, porque implica “a prática de estabelecer correlações entre as coisas, as informações, os fatos, os indivíduos envolvidos [...], tentando organizar uma visão de mundo verdadeira ou, pelo menos, mais próxima da verdade” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.82).

Todavia, essa lógica de pensamento parece-nos contraditória, porque oculta a nossa capacidade de compreensão das coisas, sem perceber nas entrelinhas o sujeito que constrói o livro didático, o modo como faz a leitura da realidade e interpreta os conceitos. Quer dizer,

ao tratar da consciência crítica como condição à consciência filosófica, em determinado momento, os autores deixam claro que a consciência crítica é crítica de si mesma, pois “ela percebe que é possível relativizar a importância dada à visão astronômica do fenômeno [do Sol] (consciência racional)” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.81), já que o que percebemos diariamente é o Sol movimentando-se de leste para oeste, “é isso o que importa conhecer em nossas vidas cotidianas, de modo geral” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.81). Ainda, os autores concluem que “há noções do senso comum que, do ponto de vista da práxis, podem ser tão proveitosas quanto as do meio científico, dependendo do contexto em que se aplicam” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.81), causando, ao nosso modo de compreensão, uma certa relativização dos conhecimentos a serem apreendidos na escola, bem como o aluno é convidado a perceber, segundo Cotrim e Fernandes (2013, p.82, grifos nossos) que se ele domina os conceitos é porque “já começou a trabalhar no desenvolvimento de suas *habilidades críticas* e a filosofar, em um processo que almeja fundamentalmente a sabedoria”.

### **3.4.2. A construção do conhecimento por meio dos pensamentos em conceitos**

Passamos, agora, a analisar o período de desenvolvimento do sujeito, no momento em que ocorre igualmente o processo de formação dos conceitos, isto é, coincidindo aproximadamente com a idade dos escolares, quando iniciam os estudos da filosofia. E, mediante investigações realizadas por Vigotsky (2012), podemos compreender que o desenvolvimento do pensamento do adolescente e a formação dos conceitos ocorre justamente na fase da transição, ou seja, é quando ele assimila pela primeira vez o processo de formação dos conceitos. De tal forma, “é precisamente na idade de transição, quando o novo conteúdo cria, por si mesmo, novas formas de conduta [...]. O pensamento em conceitos abre ante o adolescente o mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social”<sup>13</sup> (VIGOTSKY, 2012, p.64; tradução nossa).

De certo modo, quando pensamos no livro didático, também o pensamos como instrumento que favorece e possibilita a transformação do sujeito, a partir da aquisição dos conhecimentos necessários para uma tomada de consciência, na sua complexidade filosófica, permitindo ao aluno pensar e refletir. Todavia, ao idealizarmos o livro didático como meio

---

<sup>13</sup> Es precisamente en la edad de transición cuando el nuevo contenido crea, por sí mismo, nuevas formas de conducta [...]. El pensamiento en conceptos abre ante el adolescente el mundo de la conciencia social objetiva, el mundo de la ideología social.

fundamental para a compreensão da realidade, bem como para a assimilação adequada da experiência social da humanidade, devemos considerá-lo na sua estrutura ideológica, enquanto material simbólico da experiência social construída historicamente. Por outro lado, julgamos importante que as atividades propostas em sala de aula desenvolvam a socialização, permitindo ao aluno expressar seu pensamento, desenvolver e aperfeiçoar o seu modo de pensar, formando, então, conceitos, porque mediante o pensamento expresso na forma de conceitos é que passamos a compreender a realidade, tal como aos demais e a nós mesmos, de acordo com Vigotsky (2012).

Alcançamos, assim, conforme as considerações do autor supracitado, o ponto revolucionário, ou seja, é a revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente. Aliás, trata-se daquilo que diferencia o pensamento do adolescente do pensamento de uma criança entre três e quatro anos de idade. Logo, a filosofia não pode nem deve limitar-se a trabalhar com apenas pensamentos, mas com a compreensão e a criação dos conceitos. E, aqui está sua importância enquanto disciplina no Ensino Médio, já que nos encontramos na fase considerada de transição, momento em que os escolares necessitam da mediação do professor para desenvolver e assimilar o pensamento na forma de conceitos, pois, “quando assimila corretamente o conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si”<sup>14</sup> (VIGOTSKY, 2012, p.64, tradução nossa).

Diferentemente dos pseudoconceitos, “o verdadeiro conceito é imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade”<sup>15</sup> (VIGOTSKY, 2012, p.78, tradução nossa). Em outras palavras, tão somente podemos conhecer o objeto em todas as suas conexões e relações quando sintetizamos de forma verbal essa diversidade em uma imagem global, ou mediante o surgimento em nós do conceito que, numa perspectiva dialética, nada mais é do que a compreensão de que o conceito não inclui em si somente o geral, mas também o singular e o particular.

Ao tomarmos consciência da própria realidade, por exemplo, compreendemos que ela é formada por diferentes partes e que cada uma delas constitui o todo, numa relação interdependente. Agora, focando nossa atenção no aluno, que chega na escola como detentor

---

<sup>14</sup> Cuando asimila correctamente ese contenido que tan sólo en conceptos puede presentarse de modo correcto, profundo y completo, empieza a participar activa y creativamente en las diversas esferas de la vida cultural que tiene ante sí.

<sup>15</sup> El verdadero concepto es la imagen de una cosa objetiva en su complejidad.

de um determinado conhecimento do mundo, chamado de senso comum, prático, empirista, aprendido nas relações cotidianas familiares, ou no grupo social do qual pertence, ao frequentar a escola, mediante o processo de escolarização, gradativamente é conduzido a construir o seu pensamento no nível dos conceitos, agora, científicos. Trata-se, portanto, de uma construção que não nega o conhecimento anterior, antes integra-o, agora, aprofundado e mais elaborado.

Desse modo, consideramos o senso comum – primeiro e rudimentar elemento para a compreensão da realidade – pressuposto, ponto de partida para a construção do conhecimento que, ao ser submetido às condições da abstração, a exemplo do cadinho provado ao fogo, torna-se meio necessário para construir um conhecimento mais científico, com um discurso mais elaborado, assumindo uma linguagem mais concisa, ou seja, trata-se de um conhecimento que agora passa a ser igualmente compreendido e dominado por todos. Nesse sentido, ainda nos atrevemos a dizer que os sujeitos encontram-se numa relação do senso comum, não mais fragmentado, subjetivo, ambíguo etc., porque o conhecimento construído pelos escolares de uma mesma série escolar passa a ser de domínio e de compreensão de todos. Isso quer dizer que, no processo de apropriação, de dominação, de construção dos conceitos, os alunos passam a compreendê-los, de modo que são integrados no discurso comum dos sujeitos do mesmo grupo social, conseqüentemente, tornando-se parte da sua realidade cultural. Segundo Saviani, portanto (1991, p.14), “a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada”. E, assim descrito por Gasparin (2013, p.125)

No início do processo pedagógico, o estudante pode considerar a realidade empírica da seguinte forma: tudo é natural, normal, sempre foi assim, não há outra alternativa, nada pode ser feito, os homens sempre foram desse modo; são as condições e as estruturas sociais que não se modificam; [...] o conteúdo a ser estudado é esse mesmo, não importa tanto saber para que serve na vida do aluno.

[...]

No ponto de chegada, na síntese, o aluno pode evidenciar que a realidade que ele conhecia antes como ‘natural’ não é exatamente desta forma, mas é ‘histórica’ porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas situadas, desses mesmos homens.

Desse modo, acreditamos que a interação sadia e intencional entre professor e livro didático é fundamental ao corroborar uma prática educativa, na qual os escolares passam a

um novo posicionamento intelectual, compreendendo que os conteúdos científicos-escolares estão situados num determinado contexto histórico-concreto, da mesma maneira que

o novo conteúdo de que o aluno se [apropria] não é, portanto, algo dado pelo professor, mas uma construção social feita com base em necessidades criadas pelo homem. [...] Não é neutro, nem natural. É um produto da ação humana, e atende a interesses de classes ou de grupos sociais determinados (GASPARIN, 2013, p.125-126).

Diante disso, a discussão em torno do livro didático, relacionando-o na construção do conhecimento, rende inúmeras reflexões, das quais consideramos igualmente importante a definição dos conteúdos e o modo como serão apresentados e trabalhados com os escolares. Ao pensarmos, por exemplo, em uma criança em idade escolar, que outrora se utilizava da palavra, da linguagem, como uma espécie de apelido do objeto, agora, no Ensino Médio em especial, “para o adolescente, a palavra equivale ao conceito do objeto, quer dizer, sua essência, as leis de sua estrutura, seus vínculos com os demais objetos e seu lugar no sistema da realidade já conhecida e ordenada”<sup>16</sup> (VIGOTSKY, 2012, p.110; tradução nossa). Desse modo, quando elaboramos um conceito do objeto com os alunos, significa descobrir os nexos, as relações que esse tem com toda a realidade, incluindo-o no complexo sistema dos fenômenos, pois,

o pensamento em conceitos é o modo mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza deles não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isoladamente, mas em meio aos nexos e as relações que se põem de manifesto na dinâmica do objeto no seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade<sup>17</sup> (VIGOTSKY, 2012, p.78, tradução nossa).

Assim, a forma do desenvolvimento do pensamento em conceitos faz-se importante e necessária, porque, segundo Vigotsky (2012), por intermédio do conceito é possível adentrar pela experiência externa dos fenômenos, conhecendo aquilo que está oculto nos seus nexos e relações, aproximando-se da essência das coisas, ou daquilo que, aparentemente, está oculto aos próprios olhos. Por essa razão, defendemos que a Filosofia é

---

<sup>16</sup> Para el adolescente la palabra equivale al concepto del objeto, es decir, su esencia, las leyes de su estructura, sus nexos con los demás objetos y su lugar en el sistema de la realidad ya conocida y ordenada.

<sup>17</sup> El pensamiento en conceptos es el medio más adecuado para conocer la realidad porque penetra en la esencia interna de los objetos, ya que la naturaleza de los mismos no se revela en la contemplación directa de uno u otro objeto por aislado, sino en medio de los nexos y las relaciones que se ponen de manifiesto en la dinámica del objeto, en su desarrollo vinculado a todo el resto de la realidad.

de suma importância para o adolescente, em especial, pois contribui nos processos de abstração, de compreensão dos conceitos, agora, abstratos.

Aos poucos, então, vamos delineando uma primeira compreensão da passagem do senso comum à consciência filosófica, associada à tomada de consciência da realidade pelo adolescente e, quando submetido ao processo de abstração, passa a construir o próprio conhecimento na forma dos conceitos, libertando-se da realidade dada como acabada, limitada na apropriação da palavra enquanto meio útil para indicar objetos, por exemplo, ou restringindo a linguagem no campo das referências dos outros exemplares que, em determinado momento, são objeto da percepção do sujeito. Assim,

a função da formação de conceitos, na idade de transição desempenha um papel decisivo, pois permite que o adolescente adentre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. A palavra não é tão somente o meio de compreender aos demais, mas também a si mesmo. Para o falante a palavra significa, já desde o princípio, o meio de compreender-se, de perceber as próprias vivências<sup>18</sup> (VIGOTSKY, 2012, p.71, tradução nossa).

Como nos encontramos no processo de transição, porém, é mais do que óbvio que o pensamento do adolescente assuma uma característica lembrando metaforicamente, “às vezes, uma cordilheira cujos picos reluzem a luz do dia, enquanto que tudo mais está escondido nas sombras”<sup>19</sup> (VIGOTSKY, 2012, p.103, tradução nossa). Tanto é que a forma do sujeito pensar não se distingue mediante sua evolução biológica, como se acreditava em outros tempos, mas que o modo de pensar na estrutura dos conceitos abstratos impulsiona-o na direção da aquisição de novos modos de agir ou de atuar no contexto social, porque “é evidente que nessa idade os fatores sociais influenciam diretamente no processo de desenvolvimento do pensamento”<sup>20</sup> (VIGOTSKY, 2012, p.105, tradução nossa), como produto da socialização do seu pensamento que, aos poucos, vai adquirindo forma e constitui-se, segundo o modelo de conveniência adotado pelo grupo social ao qual pertence, ou da cultura na qual está inserido.

---

<sup>18</sup> La función de la formación de conceptos, en la edad de transición desempeña un papel decisivo pues permite que el adolescente se adentre en su realidad interna, en el mundo de sus propias vivencias. La palabra no es tan sólo el medio de comprender a los demás, sino también a sí mismo. Para el parlante la palabra significa, ya desde el principio, el medio de comprenderse, de percibir las propias vivencias.

<sup>19</sup> A veces, una cordillera cuyos picos relucen a la luz del día, mientras que todo lo demás está sumido en sombras.

<sup>20</sup> Es evidente que a esa edad los factores sociales influyen directamente sobre el proceso del desarrollo del pensamiento.

### 3.5. O livro didático de filosofia na construção do conhecimento do sujeito

Destacamos que, a partir das breves colocações sobre a questão, em especial, dos pseudoconceitos e conceitos, de acordo com Kosik e Vigotsky, procuramos dar um passo a mais, no sentido de tomarmos a análise do livro didático de filosofia como nossa referência, visto como interlocutor no processo de apropriação dos conhecimentos dos alunos. Nesse sentido, o sujeito, ao se apropriar do conteúdo presente no texto do livro didático não o faz de qualquer modo, já que o processo de escolarização também não ocorre dessa forma. A exemplo do que expusemos em outro momento, implicitamente o livro impõe um discurso impregnado dos valores e dos princípios assumidos pela indústria editorial, traça as coordenadas que delineiam o caminho a seguir, com vistas à construção do conhecimento, define os conteúdos que devem ser apreendidos, conseqüentemente, que estarão na base da construção dos conceitos para a compreensão da realidade, enfim, constrói uma visão do mundo. Com base nisso, é impossível negar os valores, os princípios socioculturais, a ideologia, que pautará o processo formativo dos sujeitos e o seu modo de pensar.

O livro didático, então, desencadeia a criação dos novos processos de reflexão do aluno e também impõe sua conformação aos valores transmitidos como verdadeiros e legítimos, adotados pela sociedade, direcionando o modo de pensar os conhecimentos de cada ramo da ciência, organizados didaticamente e transformados em conhecimentos escolares. Estes, a princípio “se diferenciam dos conhecimentos científicos porque são retirados/isolados da realidade social, cultural, econômica, política, ambiental etc. em que foram produzidos para serem transpostos para a situação escolar” (BRASIL, 2013, p.183).

Assim, nas palavras de Aranha e Martins (2013, p.285), “a ciência não é um saber neutro, desinteressado, puramente intelectual e à margem do questionamento social e político acerca dos fins de suas pesquisas”, o que sugere pensar que se trata de um modo de compreender a realidade, igualmente empenhado na construção de princípios que limitam o pensar diferenciado, contrariando o discurso em prol da autonomia de agir e de pensar dos sujeitos.

O livro didático, por conseguinte, é fruto de uma determinada cultura, pois reflete o discurso ideológico, cultural, científico e social de um período histórico a ser apreendido pelos sujeitos. Citamos, por exemplo, a abertura do capítulo 23, Ciência, tecnologia e valores, do livro *Filosofando: introdução à filosofia*, em que praticamente metade da página está ocupada pela imagem de uma pintura inglesa do século XVII, de autoria desconhecida, intitulada *As irmãs Cholmondeley*. Abaixo, segue a explicação de que se trata de duas irmãs

que nasceram, casaram e tiveram filho no mesmo dia. Paralelamente à apreciação da imagem, as autoras, Aranha e Martins (2013), no seu processo de interpretação, procuram estabelecer uma relação com o conhecimento científico, em especial com informações da área da genética, por fim, propondo questionamentos e a revisão de valores, a saber

apesar da distância do tempo, a obra que retrata as irmãs gêmeas não idênticas (os olhos não são da mesma cor e há pequenas diferenças nas feições) possibilita refletir sobre diferenças ou semelhanças genéticas, remetendo a temas atuais relacionados à existência humana.

Hoje, existem vários organismos geneticamente modificados, como algumas variedades de vegetais resistentes às pragas ou que permitem colheitas maiores, uma linhagem de porcos (chamados de P33) que podem vir a fornecer tecidos para transplantes em humanos, cabras que produzem leite com proteína antimicrobiana e muitos outros organismos que fornecem hormônios, enzimas e outras substâncias para experiências biomédicas.

Qual o limite para experiências como essas? Quais serão as consequências evolutivas dessas manipulações? Quais são os riscos dessas experiências para a vida humana? Questões como essas impõem a necessidade de uma revisão de valores, principalmente éticos (ARANHA; MARTINS, 2013, p.284).

A escola, portanto, torna-se o espaço social historicamente determinado para a formação do sujeito, nos padrões da indústria editorial, e corresponsável, no processo de escolarização, por disseminar um modo de pensar e de refletir a realidade, bem como os valores, os princípios, a ideologia presente na cultura local de cada tempo. Ademais, na sociedade contemporânea, como em outros tempos, estamos sempre subordinados a seguir modelos, padrões de comportamentos que, de certa forma, também estão impressos nos livros didáticos, conformando as ações dos sujeitos às intenções do mercado, que na sua lógica, fluidez e efemeridade, impõem um modo de pensar, no qual tudo passa, tudo se transforma e que próprio conhecimento também passa por processos de transformação, sendo superado por outros, justificando, assim, a necessidade da perecibilidade do livro didático, ou seja, da sua contínua troca.

Não se trata apenas de uma questão de mudança do livro didático, mas também da revisão de conteúdo. Desse modo, ao seguir a lógica adotada pelo sistema capitalista, que interfere nos padrões de consumo, permanecemos com a impressão de que existe um discurso que limita cada vez mais o livro na sua organização e estruturação, contribuindo para que o aluno se aproprie de pseudoconteúdos, ou seja, de informações, propagando-as acriticamente, ao invés de ser conduzido, por meio de um processo de ensino intencional

que possibilite a ele apropriar-se dessas informações, refletir sobre elas, transformando-as nos conhecimentos necessários para a sua formação integral e compreensão da realidade.

A ideia do descartável, portanto, impõe ao livro didático o sentimento de passageiro, de consumível. Da mesma forma, os conteúdos tornam-se descartáveis, bem como a escola torna-se igualmente descartável, no sentido de que o processo de escolarização é reduzido a mais um entre tantos ritos de passagem, aos quais o sujeito deve submeter-se, pois são impostos pela sociedade do capital. De certo modo, acreditamos que o discurso do descartável, da efemeridade das coisas, também desce à realidade dos sujeitos.

Voltamos à análise dos livros didáticos de filosofia, observando aspectos relacionados à diagramação e à apresentação estética, a fim de captar os elementos-padrões adotados para a sua elaboração. Assim, inicialmente destacamos o modo como as páginas estão diagramadas, isto é, com a apresentação de textos sucintos, separados por títulos e subtítulos grafados em destaque, e acompanhados de inúmeros exemplos e/ou experiências visando facilitar a compreensão do aluno.

Tomamos como referência de análise, portanto, o livro *Iniciação à filosofia*, capítulo 29, A atitude científica, em especial quando Chauí (2011) apresenta as características próprias do senso comum e da atitude científica, isto é, para cada uma das características que são pertinentes ao assunto, a autora apresenta sinteticamente uma definição, seguida de inúmeros exemplos. A saber, para o senso comum, os conhecimentos “são subjetivos, isto é, exprimem sentimentos e opiniões individuais e de grupos [...]. Assim, por exemplo, se eu for artista, verei a beleza da árvore; se eu for marceneiro, a qualidade da madeira” (CHAUI, 2011, p.296), enquanto para o conhecimento científico, que se opõe às características do senso comum, “é qualitativo, ou seja, busca medidas, padrões, critérios de comparação e de avaliação para coisas que parecem diferentes. Assim, por exemplo, [...] as diferenças de intensidade de sons, pelo comprimento de onda sonora” (CHAUI, 2011, p.297).

Destacamos também a existência de pequenos quadros coloridos contendo breves informações adicionais ou vocabulário, como, por exemplo, quando Chauí (2011) apresenta alguns exemplos das nossas opiniões cotidianas, e que ao citar o tema raça, abre-se um quadro laranja com o seguinte dizer: “A antropologia contemporânea rejeita o emprego do termo raça para significar ‘etnia’ por entender que a proximidade cultural [...] é mais relevante do que o aspecto hereditário” (CHAUI, 2011, p.295). Nesse contexto, o corrente uso de imagens também é algo que chama a atenção, principalmente pelos comentários que as acompanham, às vezes, sem estabelecer uma relação direta com o conteúdo, a exemplo do que observamos na abertura do capítulo A atitude científica, com a “imagem

microscópica de célula humana captada pelos equipamentos da Universidade de Kyoto, em Tóquio, em novembro de 2007” (CHAUI, 2011, p.295), ou no item Desenvolvendo a consciência crítica, com a imagem *Narciso* (1597), de Caravaggio, ao dizer que “na mitologia grega, Narciso era um jovem muito belo que se enamorou perdidamente de sua própria imagem refletida na superfície de uma fonte, consumindo-se nesse amor até a morte” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.82).

Em outro caso, quando trata da distinção entre senso comum e ciência, encontramos a imagem da *Mulher velha cozinhando ovos* (1618), de Diego Velásquez, de modo que, segundo Aranha e Martins (2013, p.286), “não é preciso efetuar uma investigação científica para cozinhar um ovo, basta a experiência proporcionada pelo senso comum”. Ainda, em outro momento, quando tratamos do tema ciência e valores, encontramos uma imagem de cientistas japoneses examinando plantas em estufa, ao que nos parece, com característica mais informativa, pois “desde Arquimedes a ciência era um trabalho para inventores e gênios solitários. A ciência contemporânea, ao contrário, é realizada por várias equipes de trabalho em grandes laboratórios, financiados por empresas multinacionais, universidades e governos” (ARANHA; MARTINS, 2013, p.288).

Por fim, enquanto no livro didático de filosofia elaborado pela SEED-PR, as imagens correspondem aos filósofos e a data do seu nascimento e morte, no livro de Gallo (2013), de modo geral, temos a impressão de que a informação sobre a foto busca corroborar o conceito elaborado pelo autor, ao mesmo tempo, em sintonia com o conteúdo. Quando se apresenta o senso comum como ponto de partida, portanto, Gallo (2013, p.29) diz que

algumas pessoas, sobretudo as que lidam com a terra, conseguem dizer se vai ou não chover, com base na observação das nuvens e da direção e intensidade do vento, ou no voo e canto dos pássaros. Isso não é um tipo de previsão ou de profecia; é uma conclusão construída depois de anos e anos de observação e da percepção de que certos fenômenos estão relacionados e se repetem. Embora baseado em fatos e observações, esse saber não é construído sobre métodos específicos nem resulta de uma pesquisa com objetivo definido. Ele está baseado em um senso comum. Na foto de 2012, agricultor de pequena propriedade cuida de plantação em São Martinho da Serra (RS).

Desse modo, conscientes dos relatos supracitados, não nos cabe outra coisa que, primeiramente, concordar com a imposição da necessidade de adequação do vocabulário à linguagem usual. Em segundo lugar, criar uma situação de flexibilização da linguagem, bem como do conhecimento, já que, em alguns momentos, temos a impressão que se retira a

própria complexidade de conteúdo e, conforme Tourinho Júnior (2015), reforçamos que o conteúdo presente no texto do livro didático é uma construção do próprio autor.

Por outro lado, como é impossível permanecermos neutros diante do que é proposto, entendemos que os autores, por exemplo, também transferem para o livro didático os seus valores e o seu olhar da realidade social. Contudo, trata-se de um discurso tão bem elaborado, de modo que, em nome da autonomia e da autoridade delegada para o material didático, permanecemos com a impressão de que os valores subjetivos do autor não são seus, mas do conteúdo do livro didático, ou seja, advoga-se e joga-se para o livro os valores, os princípios e o modo de compreensão da realidade, que parecem ser da própria filosofia.

Nesse sentido, de acordo com Galuch (2014, p.129), infelizmente, herdamos um modelo de ensino “que se mantém no âmbito da vivência, em vez de promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, como aparentemente se propõe”, repercutindo na dificuldade de pensar e de refletir sobre a realidade. Por essa razão, o livro didático torna-se meio que favorece o estranhamento, pois o produto do trabalho não pertence ao próprio aluno, mas a um outro sujeito externo ao escolar.

Continuemos agora a observar como tem de se enunciar e expor, na efetividade, o conceito de trabalho estranhado, exteriorizado.  
 Se o produto do trabalho me é estranho, [se ele] defronta-se comigo como poder estranho, a quem pertence então?  
 Se a minha própria atividade não me pertence, é uma atividade estranha, forçada, a quem ela pertence, então?  
 A *outro* ser que não eu.  
 Quem é este ser? (MARX, 2012, p.86, grifos do autor).

Consideramos, portanto, o processo de escolarização do sujeito, no qual o livro didático de filosofia antes de favorecer a reflexão, corre sério risco de se tornar porta voz de uma ação que gera o estranhamento, ou seja, a alienação dos alunos. Isso quer dizer, primeiramente, que se deslegitima a importância da atividade reflexiva do aluno para a compreensão da realidade no seu todo. Em segundo lugar, o processo de construção do conhecimento, por meio da apropriação e da assimilação dos pseudoconceitos, confinados à limitação estrutural dos textos do livro didático, passa a ser reconhecido como algo estranho pelos escolares, já que o próprio produto por eles produzido, isto é, o conhecimento, os conduz para a perda, pois, de certo modo, não pertencem a eles, mas a outros, como, por exemplo, ao autor, à editora, ao capital, ao mercado cultural, entre outros.

Por fim, consideramos importante que o aluno reconheça a própria limitação do livro didático de filosofia e o quanto essa limitação interfere na implantação de um método que

visa trabalhar os conteúdos no horizonte do concreto real, de modo que estimule a ascensão do empírico ao concreto, passando pelo abstrato, porque se compreendeu que o concreto é “uma totalidade articulada, construída e em construção” (SAVIANI, 1991, p.12). O processo de escolarização, então, a partir de algumas considerações elaboradas por Saviani (1991), sugere que o escolar, na construção do conhecimento, deva partir do empírico, da realidade sensível (suas opiniões, experiências, práticas, compreensão de mundo etc.).

Uma vez inserido no ambiente da escola, portanto, o aluno é introduzido nos processos de abstração, com o auxílio, por exemplo, do livro didático, da mediação do professor, da manipulação de outros materiais didáticos e paradidáticos, entre outros. Aos poucos, esse aluno ao construir os conhecimentos por meio dos conceitos, vai transformando o modo de compreensão da realidade, explicando-a por intermédio dos conceitos configurados numa linguagem mais científica, criteriosa, rigorosa, radical, de conjunto, distanciando-se da tentação de se limitar nos discursos que se fixam apenas na contemplação da realidade.

### **3.6. O livro didático de filosofia e o território imaterial de circulação**

Destacamos que o livro didático de filosofia, enquanto produto da indústria editorial, também é artefato de consumo do próprio contexto sociocultural. Significa, portanto, que existe uma força intrínseca ao livro, capaz de definir o ambiente da sua circulação, bem como os modos de circulação e como ela ocorrerá.

Paralelamente a essa questão, observamos igualmente que o discurso presente nos conteúdos do livro didático, é oriundo de um complexo sistema de exclusão, à medida que define quais elementos devem ser apropriados pelos escolares, enquanto outros são deixados à mercê, ou desconsiderados da prática educativa. Passam a ter valor, desse modo, aqueles conteúdos que obrigatoriamente devem constituir o discurso final a ser transmitido, a exemplo do que preconiza o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015 (2014, p.11), ao tratar dos maiores desafios para a área de filosofia:

a qualidade do Manual [...] tem se revelado um dos maiores desafios para a nossa área, particularmente pela impossibilidade constitutiva para a Filosofia, de determinar-se a seriação do conteúdo a ser estudado, independentemente da proposta pedagógica adotada e de seus pressupostos teórico-metodológicos. A natureza essencialmente plural da Filosofia nos exige, em nossa prática docente, enfrentar a questão teórica dos recortes mais apropriados a serem feitos para alcançar nossos objetivos pedagógicos e isso repercute nos livros didáticos.

Por essa razão, distinguimos duas situações: a primeira trata do discurso presente no livro didático, pois nasce de um grande conflito que se instala entre as grandes editoras, que disputam entre si a ampliação do território de consumo e de poder coercitivo nas escolas.

Observemos o Quadro 2 abaixo, referente à disposição do conteúdo associado ao senso comum e da ciência, nos livros didáticos de filosofia:

**Quadro 2 – Disposição dos conteúdos: Senso comum e Ciência, nas unidades e capítulos dos livros didáticos de filosofia**

Obra	Autor(es)	Unidade	Capítulo
Filosofia: experiência do pensamento	Silvio Gallo	Como pensamos?	Filosofia e outras formas de pensar A ciência e a arte
Fundamentos de filosofia	Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes	Introdução ao filosofar Grandes áreas do filosofar	A consciência A ciência
Iniciação à filosofia	Marilena Chaui	A ciência	A atitude científica
Filosofando: introdução à filosofia	Maria L. A. Aranha e Maria H. P. Martins	Filosofia das ciências	Ciência, tecnologia e valores
Filosofia (SEED-PR)	Vários autores	Filosofia das Ciências	O progresso da ciência

Fonte: Próprio autor

Assim, a segunda questão refere-se ao conteúdo e como ele é desenvolvido em cada um dos livros didáticos de filosofia, pois, devido a questões de divergências contextuais e metodológicas, encontramos em cada um dos livros um direcionamento na forma de compreender e interpretar a realidade. Desse modo, considerando a primeira obra do quadro acima, podemos concluir que a dimensão do senso comum e da ciência integram o universo da experiência filosófica e do próprio filosofar, nas palavras de Cotrim e Fernandes (2013), a exemplo de um passo a passo. Enquanto a segunda obra desenvolve o pensamento do senso comum e da ciência em capítulos diferentes, sem relação entre ambos. Por fim, as últimas três obras visam integrar o senso comum e a ciência no interior de uma realidade em que “não há como desprezar esse conhecimento tão universal que é o senso comum, nem desconsiderar o grande volume de saberes já construídos ao longo da história humana e cuja aplicação se mostrou fecunda” (ARANHA; MARTINS, 2013, p.285), porque, de certo modo, “é a filosofia buscando na ciência, na história, na arte e na literatura, entre tantas outras possibilidades, apoio para analisar o problema estudado, entendendo-o na complexidade da sociedade contemporânea” (PARANÁ, 2006, p.10).

Todavia, acreditamos que, implicitamente, o modo de organização e de estruturação do livro didático está correlacionado igualmente no modo subjetivo do autor, em especial, de compreender e de interpretar a própria realidade, historicamente construída por homens

e mulheres que lutam continuamente para a sua transformação. Por isso, enfatizamos que os livros didáticos nos impõem refletir de tal modo que se torna quase impossível interpretar os fenômenos sociais que não sejam aqueles presentes no próprio livro.

Ainda, nos diferentes discursos que integram o livro didático, além da interferência subjetiva do autor, entendemos que os conteúdos presentes no livro não são produtos exclusivos da intenção do autor, mas integram um mundo do qual o autor também participa, sob orientação de um ente externo e superior a ele, ou seja, a indústria editorial. Por isso, acreditamos que a problemática é mais profunda, pois, também integra a escola e seu papel no processo de escolarização do sujeito, ou seja, no sentido como é tratada a questão da elaboração do saber, supõe-se o domínio dos instrumentos de elaboração e de sistematização. Caso contrário, isto é, se não permitimos “o acesso a esses instrumentos, os [alunos] ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber” (SAVIANI, 2008, p.77).

Desse modo, corroboramos Saviani (2008), quando nos propomos a entender o livro didático de filosofia como meio pelo qual o saber dos escolares é desapropriado e apropriado pelos setores dominantes, por exemplo, pela indústria editorial, enquanto a sua elaboração e devolução ocorre parceladamente, porque, de certo modo, não se deseja expropriar dos alunos os conhecimentos historicamente construídos pelas gerações que nos antecederam. Garantir, porém, aos alunos, o acesso limitado dos conhecimentos necessários para a construção do próprio saber, com a manipulação do livro didático – igualmente limitado, além de garantir o acesso ao mínimo dos conhecimentos necessários para a construção dos conceitos.

Surge, portanto, outra questão para a nossa análise, relacionada ao modo como elaboramos o saber escolar e como é viabilizado o domínio de determinados conteúdos, intrinsecamente associados a um processo pelo qual, segundo Saviani (2008, p.75), “se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação”. Diante disso, vale notar que nos livros didáticos de filosofia, de modo geral, o texto como está elaborado ainda apresenta traços de uma tendência eurocêntrica, porque os filósofos referenciais para a reflexão filosófica, bem como os fragmentos das obras para leitura, majoritariamente são de europeus, como, por exemplo: “Em seu livro *Lógica e filosofia das ciências*, o filósofo das ciências, Giles Gaston Granger, escreve” (CHAUI, 2011, p.298); “É nesse sentido que o filósofo francês Gérard Fourez

comenta” (ARANHA; MARTINS, 2013, p.287), quando se refere à comunidade científica; “Como diz Bachelard” (PARANÁ, 2006, p.241), ao se referir ao conhecimento comum e o científico.

Contudo, dentre os cinco livros, consideramos o livro didático de filosofia distribuído pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, como o único a citar o pensamento de um brasileiro no decorrer do texto *Senso Comum e Ciência*, a saber

nem todos os estudiosos da ciência aceitam o paradigma da racionalidade como único critério que diferencia ciência de saber comum. Alguns, inclusive, rejeitam a oposição entre ciência e religião, dizendo que para além da racionalidade científica reside um sentimento humano que conduz o homem na elaboração de respostas para as origens do Universo. A ciência seria um conjunto de tentativas de respostas. A religião, por seu lado, uma experiência análoga à ciência. Enquanto uma utiliza métodos e experimentação, a outra se serve de mitos e contos. Mas, como ambas se constituem como buscas, hipóteses e ensaios, não se pode dizer que uma tem precedência ou mais valor que a outra. Essa posição é defendida, no Brasil, pelo físico e escritor Marcelo Gleiser, sobretudo em seu livro *A Dança do universo* (PARANÁ, 2006, p.241).

O mesmo autor está presente na seção atividades em grupo para discutir algumas questões, item debate, “2. Há uma outra visão, que pode ser constatada na obra de *Marcelo Gleiser*, para quem ciência e religião são distintas, mas se complementam. Como vocês encaram essa tese? Justifique” (PARANÁ, 2006, p.242, grifos nossos).

Não há dúvidas de que a Filosofia seja produto europeu, mais especificamente, a filosofia surgiu em Mileto, cidade das colônias gregas orientais da Ásia Menor, posteriormente refluindo para a mãe-pátria (Grécia), conforme Reale, Antiseri (2012). De modo que, no decorrer dos séculos sucessivos ao nascimento da Filosofia, o pensamento grego e o modo de conhecer, de compreender e de pensar a realidade por meio da razão, adentrará todo o continente europeu. E, no período da Renascença, difundir-se-á para os outros continentes, graças às navegações marítimas intercontinentais.

Contudo, trazemos para a discussão o fato de que nos demais continentes e/ou países fora da Europa, sejam eles, asiáticos, africanos, latino-americanos, em especial, no decorrer dos séculos também surgiram inúmeros e grandes filósofos, com uma forma de pensar inculturada no contexto sócio-histórico local. Citamos, como exemplo, alguns nomes de brasileiros: Ernani Maria Fiori, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, entre outros, e Henrique Dussel, como um dos representantes latino-americanos. Lamentamos que no livro didático de filosofia praticamente inexistam citações dos filósofos associados à realidade local de cada povo, salvo raras exceções. Enquanto isso, as portas do livro didático

de filosofia permanecem abertas para o prevalecimento do pensamento e dos autores filosóficos europeus e norte-americanos.

Ainda, com relação ao tema senso comum e ciência, observamos que em vários momentos os filósofos, bem como os fragmentos das obras filosóficas citados são de origem europeia, por exemplo: Sócrates, Aristóteles, Chaim Perelman, Gilles-Gaston Granger, Ernest Nagel, Gaston Bachelard, entre outros. Com isso, apontamos para uma possibilidade impositiva conceitual dos discursos, de caráter ideológico, enfatizando a importância e a legitimidade superiora do pensamento europeu sobre as demais formas de construção do pensamento das culturas não europeias, em especial com relação ao sul da linha imaginária do Equador, bem como servindo de parâmetro ou referencial para a construção do autêntico pensar filosófico e da compreensão da realidade de outros grupos sociais.

O discurso, portanto, presente no livro didático serve para a criação de um mecanismo capaz de exercer influência pedagógica no processo de escolarização, visando controlar e garantir a manutenção da ordem social, por meio de uma organização curricular de cada escola, orientada pelos valores tematicamente apresentados na Lei 9.394/96, conforme a Resolução nº 03/98, Artigo 2º, a saber:

- I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade e de tolerância recíproca.

Pensamos ainda no professor e o livro didático, que em muitas escolas e/ou regiões do país, é o único referencial ou aporte teórico ao qual tal profissional tem acesso para planejar suas aulas. De forma alguma desejamos adentrar na discussão com respeito aos méritos ou não da formação de cada professor, mas, devido à realidade de difícil acesso a outras fontes em sala de aula, o livro didático impõe tanto ao professor quanto ao aluno a naturalização e a racionalização de uma prática discursiva excludente e hierarquizante.

A escola, portanto, torna-se um meio eficaz para o desenvolvimento das ações que corroboram à cristalização dos valores e da hierarquização das práticas discursivas dos indivíduos, de modo acrítico, conforme exigências do meio sociocultural. Nesse contexto, o livro didático assume o papel de produto/mercadoria pronto, dado, feito, concluído, externo ao sujeito e à realidade, ao mesmo tempo que se torna instrumento que orienta a construção do conhecimento e a aquisição dos conceitos essenciais para a formação integral do sujeito, que, como resultado final, dessa informação levará a um modo de construir o conhecimento.

Como todos nós nos inserimos em um determinado contexto cultural que continuamente passa por transformações, em que novas descobertas são realizadas diariamente, contribuindo para mudanças significativas, também, de certa forma, diante dessa constante mudança e do progresso dos conhecimentos científicos, bem como a vida social no interior dessa planificação dos novos contornos do futuro requerem dos indivíduos as ideias mais audazes e dinâmicas, segundo Suchodolski (1977). Por essa razão, o fundamental ou a tarefa mais importante da nossa época está radicada no formar o intelecto de maneira que se aguça o sentido, a inteligência, a capacidade de criatividade e inventiva intelectual, as faculdades de reflexão científica sobre o que se pensa e sobre o que se faz, além de despertar nos sujeitos o interesse pela sua constante formação e preparação intelectual.

Contudo, esse monopólio quase ilimitado da palavra impressa ou escrita, perde espaço para uma outra dimensão, a introdução imagética, e isso quer dizer que as imagens também passam a ter um papel de transmissoras de informação da realidade, portanto, portadoras das mesmas condições para a elaboração do conhecimento dos sujeitos. Em especial as artes plásticas criaram uma linguagem totalmente nova para o entendimento da realidade.

Assim, o livro didático, além da palavra impressa foi enriquecido com um significativo número de imagens, com o objetivo de favorecer a compreensão de determinados conceitos presentes em cada unidade ou capítulo, a exemplo do que verificamos nas apresentações dos livros didáticos de filosofia. Nisso: para Chaui (2011, p.3) tudo vem “enriquecido por mais de duzentas imagens, cujo objetivo é ampliar o repertório visual do aluno, despertando nele o hábito de relacionar aspectos conceituais com os vários registros feitos pelos artistas”; Aranha e Martins (2013, p.3) enfatizam que “a variedade de textos, imagens e propostas de atividades visa não apenas à compreensão dos conteúdos filosóficos, mas permitir que esses conteúdos sejam apropriados e utilizados no exercício permanente de reflexão e ação”; segundo Cotrim e Fernandes (2013, p.3), a obra “apresenta também uma variedade de imagens e atividades para apoiar o processo de ensino-aprendizagem”.

Além do mais, ao partimos para o campo mais filosófico podemos compreender que, de acordo com Suchodolski (1977), a comunicação por meio da linguagem plástica é capaz de desenvolver por ela mesma uma linguagem de alcance amplo, reduzindo as fronteiras entre nações e povos. Como exemplo disso, a palavra paz, na sua forma escrita e pronunciada, soa de modo diferente conforme o idioma, contudo, a pomba da paz pintada

por Picasso converteu-se no símbolo universal e de entendimento comum das diferentes culturas. Assim, consideramos que, por meio da arte é possível adentrar nos labirintos secretos do mundo real.

### **3.7. O livro didático como possibilidade de estranhamento no processo de escolarização**

Ao nos referirmos à passagem do senso comum à consciência filosófica, de certo modo, também a compreendemos nas suas consequências e como essa passagem está determinada pelo que chamamos de estranhamento:

O homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o *estranhamento do homem* pelo [próprio] *homem*. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o *outro* homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem (MARX, 2012, p.85-86, grifos do autor).

Passamos, então, às relações que se estabelecem na sala de aula. O estranhamento é inevitável, em alguns casos é sinal dos conflitos e de um certo desconforto gerado entre os sujeitos, no processo de escolarização. O produto da atividade laboral dos escolares, isto é, o próprio conhecimento, o identificamos como resultado da relação estabelecida entre o aluno e o trabalho individual na construção do conhecimento, bem como da relação aluno com os outros alunos e com o professor, assim como, com o próprio livro didático, o que, em muitos casos, pode ser a causa ou resultar no estranhamento dos sujeitos.

Desse modo, estabelecemos a relação entre estranhamento e o livro didático de filosofia, pois para que os alunos alcancem o sucesso na construção dos conhecimentos filosóficos, significa que é necessário assumir o caminho inverso ao da pseudoelaboração do pensamento em conceitos, sustentada única e exclusivamente na mediação do livro didático. Caso contrário, permanecemos com a impressão de que o fato de estar na escola, alienado do processo de escolarização, é apenas mais um entre tantos ritos de passagens existentes na sociedade, aos quais o aluno tenha que se sujeitar, ao mesmo tempo consciente de que a permanência na escola é possibilidade de garantia de acesso a outros espaços, a exemplo do que se refere Marx (2012, p.84), ao dizer que “o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física”. O trabalho de construção do conhecimento

mediado pelo livro didático, portanto, a princípio, deveria conduzir o escolar a aprofundar o conhecimento e a compreensão da realidade, mesmo que as necessidades que foram impostas de fora a eles sejam outras.

A indústria editorial, então, passa a especular com crueza as carências dos sujeitos, ainda que sobre uma carência artificialmente gerada, pois há intenção às escondidas, cuja fruição é a aparente satisfação da carência. Assim, o conhecimento uma vez transformado em mercadoria, de imediato torna-se uma necessidade e uma carência do ser humano. Nesse processo, a indústria editorial se autorresponsabiliza, por meio do livro didático, a sanar essa carência, essa aparente necessidade criada pelo próprio sistema do capital, já que

produz o homem não somente como uma *mercadoria*, a *mercadoria humana*, o homem na determinação da *mercadoria*; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser *desumanizado* (*entmensches Wesen*) tanto *espiritual* quanto corporalmente – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas (MARX, 2012, p.92-93, grifos do autor).

Isso nos remete igualmente a pensar a passagem do senso comum à consciência filosófica, de modo a observar como o conteúdo está estruturado no livro didático de filosofia e se ele corresponde para a formação autêntica do sujeito antes de ser a causa de sua desumanização, visto que, a primeira exigência realizada é necessariamente a formulação correta dos conceitos, para que possibilitem ao sujeito aproximar-se e apropriar-se mais da realidade, ou a tomada de consciência mais filosófica da realidade. E, assim, ao mesmo tempo confere novo sentido à existência do sujeito, porque “a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer *humanos* os *sentidos* do homem quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural” (MARX, 2012, p.110, grifos do autor).

Do contrário, o esvaziamento do sujeito limita-o, caindo nas armadilhas do estranhamento, reduzindo sua capacidade de compreensão da realidade ao nível prático e utilitarista das coisas, a exemplo do que podemos deduzir a partir de Marx (2012, p.110, grifos do autor), quando afirma que “o homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum *sentido* para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum”.

A situação, portanto, enquadra-se à questão e está presente no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015, ou seja, ao apresentar as resenhas das obras aprovadas, chama

nossa atenção para as lacunas existentes nos livros didáticos de filosofia. Observamos, no geral, que para todos os livros fez-se a mesma recomendação e, além de solicitar dos professores uma atenção toda especial para as ações eles devem desenvolver ao manusear o livro em sala de aula, como, por exemplo, a necessidade de clarear alguns conceitos, aperfeiçoar o conteúdo por intermédio de aprofundamento, complementá-lo com outros textos filosóficos de encontro à proposta ou o objetivo da aula.

Desse modo, se compreendemos o trabalho do professor como mediador no processo de aprendizagem do aluno por meio do livro didático, queremos dizer que qualquer ação contrária do docente que não seja a intenção de ensinar, resultará na exteriorização do escolar em relação ao seu produto, ou seja, o conhecimento, de modo que o próprio conhecimento torna-se um ente externo, independente e estranho do seu produtor. Logo, tendo presente o estranhamento da realidade e o que isso significa no processo de escolarização, conforme Vigotsky (2009), o aluno apenas segue o discurso do adulto, deixa de criar a sua linguagem para assimilar a linguagem pronta e já estabelecida pelo professor que o acompanha em sala de aula.

Por essa razão, independente do modo como trabalhamos os conteúdos de filosofia com os alunos, ele sempre se dará no interior de uma relação dualista, pois, de um lado, como sabemos, encontramos o livro didático de filosofia na sua limitação, por meio do qual se materializam os conteúdos, bem como o professor e seu trabalho de mediação em sala, que não se trata de uma ação neutra. Por outro, mesmo sabendo das limitações do livro didático, de alguma forma ele contribui para abrir novos horizontes e novos olhares diante dos olhos do aluno.

Assim, esse mesmo conhecimento, do modo como ele está estruturado, os conceitos e alguns princípios ali implícitos hão de revelar uma segunda situação, ou seja, a de adaptação, a de alienação, a estar sujeito a um processo de ideologização, pois o processo de ensino-aprendizagem pode infundir tanto maravilhas quanto privação para os alunos, semelhante às considerações com respeito à relação imediata entre o trabalhador e a produção, realizados por Marx (2012, p.82), quando ele analisa a questão do estranhamento:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador.

Desse modo, novamente segundo Marx (2012), o estranhamento não se apresenta apenas nos resultados, mas também no ato da produção. Significa que, agora, ao traçar um paralelo entre a construção do conhecimento podemos dizer que o produto que é a produção do conhecimento pelos escolares é somente o resumo da atividade de produção, porque justamente na exteriorização do trabalho, que aqui o chamamos de conhecimento e a sua elaboração, ele é externo ao trabalhador, primeiramente, porque não pertence ao seu ser e porque ele também não se afirma no seu trabalho, mas se nega a ele, porque o conhecimento do qual os escolares se apropriam, a fim de aprimorar e construir os seus conhecimentos e conceitos pessoais, já está dado, pronto e elaborado no formato do livro didático, que historicamente é a materialização dos conhecimentos construídos por outras gerações e fruto de uma determinada cultura.

O livro didático, então, enquanto produto materializado da indústria editorial é ferramenta de trabalho do professor em sala de aula, bem como dos alunos, para a elaboração e a compreensão não apenas da realidade, mas dos próprios conceitos. Nesse sentido, a princípio, as aulas e as atividades propostas pelo professor deveriam assegurar a apropriação, a reflexão e o desenvolvimento dos próprios conceitos, a partir dos já presentes no livro didático.

Todavia, notamos que há um conhecimento externo ao aluno, do qual primeiramente ele se apropria, para depois ser introjetado e refletido. Após, o aluno passará a construir seus próprios conceitos, condicionados aos valores e princípios já preestabelecidos nos conceitos presentes no livro didático, manifestando o olhar implícito do autor e da editora, responsáveis pelo livro didático. Desse modo, afirmamos que as influências externas, a sociedade, a cultura e o sistema do capital, influenciam diretamente e em todos os sentidos no modo de transmitir e de compreender a realidade por meio dos conceitos.

Ao adentrarmos o espaço escolar constatamos que, para os escolares, “o seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele” (MARX, 2012, p.83, grifos do autor). Por isso, todo empenho, toda atividade, tudo o que se realiza e ocorre em sala de aula envolve um contínuo agir intencional dos escolares, porque a construção do conhecimento não é algo voluntário, mas forçado, obrigado por outro externo ao sujeito. Tendo presente que, muitas vezes, surgem exigências que não são fáceis e não trazem prazer, ou seja, sabemos que estudar dá trabalho, e o resultado do estudo é trabalho.

Concordamos com Marx (2012), quando dedica parte do seu trabalho à análise do trabalho alienado, criticando em especial a concepção hegeliana de trabalho, pois ele considera que Hegel se preocupou unicamente em analisar o lado positivo do trabalho, enquanto negligenciava o outro aspecto, deixando de destacar também o lado negativo, já que o objeto produzido pelo trabalho encontra-se numa situação, num patamar diante do sujeito, ou do trabalhador como um ser estranho, com um poder independente ao do trabalhador. O resultado: um trabalhador que coloca a sua vida no objeto, ou seja, no trabalho, ao mesmo tempo que estabelece as suas relações no espaço da produção, no qual o objeto é o produto do seu esforço, de modo que esse já não pertence mais a ele, antes é o trabalhador que pertence ao objeto.

Nesse sentido, segundo Astrada (1965), quando nos detemos em analisar a questão da alienação, dizemos que essa é uma categoria histórica, um fenômeno social, refletindo sobre a base da propriedade capitalista, entre relações políticas e ideológicas existentes, moldando um discurso que adentrará implicitamente no livro didático de filosofia, por exemplo, de modo que esse material “contribua para desenvolver as *competências necessárias* para a reflexão filosófica autônoma, sempre relacionada com o contexto em que vivemos” (ARANHA; MARTINS, 2013, p.3, grifos nossos) . Ainda, são relações operantes que se colocam como poderes estranhos, que antes de ser dominados pelo próprio sujeito, do contrário, a ele dominam e sufocam sua humanidade essencial. E, por isso

tudo aquilo que tu não podes, pode o teu dinheiro: ele pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro, sabe de arte, de erudição, de raridades históricas, de poder político, pode viajar, *pode* apropriar-se disso tudo para ti; pode comprar tudo isso; ele é a verdadeira *capacidade* (*Vermögen*). Mas ele, que é tudo isso, não *deseja* senão criar-se a si próprio, comprar a si próprio, pois tudo o mais é, sim, seu servo (MARX, 2012, p.142, grifos do autor).

Por outro lado, assegurar aos sujeitos a permanência na dimensão do senso comum, significa mantê-los reféns de uma filosofia primitiva, inversamente contrária do conduzir para a elaboração de uma concepção de vida superior, já que se convencionou que existem também noções do senso comum “que reproduzem determinadas conclusões científicas popularizadas” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.81). Ainda, porque “o senso comum representa também o esforço para resolver problemas do dia a dia, buscando soluções muitas vezes bastante criativas” (ARANHA; MARTINS, 2013, p.285).

Desse modo, acreditamos que convivemos submersos em uma educação que neutraliza os esforços individuais, que aliena os sujeitos ao deixá-los na situação de

estranhamento de si mesmos quando estão diante do livro didático. Ora, se no campo da educação o produto do nosso trabalho é para nós estranho e se ele nos apresenta como uma potência estranha, perguntamo-nos, então: a quem pertence o trabalho de construção do conhecimento? E, se a atividade de produzir conhecimento não nos pertence, além de ser uma atividade estranha e forçada, a quem ela pertence?

Por essa razão, enfatizamos que permanecemos reféns de uma estrutura de ensino, de modo geral, dada como pronta, na qual por mais que os sujeitos lá do chão da escola: alunos, pais, professores, direção etc. estejam integrados e envolvidos nas ações implementadas nas políticas públicas de Estado para a educação, temos a impressão de que os agentes da educação a ela não pertencem. Isso ocorre porque são ocultados pela existência de uma estrutura que trabalha em favor dos interesses das elites e, em especial, dos interesses do capital global dominante, isto é, o outro, a quem tudo pertence.

### **3.8. O livro didático de filosofia e a prerrogativa da consciência filosófica**

Em Suchodolski (1977), encontramos elementos que favorecem nossa compreensão no que diz respeito à existência de um sistema classista ao pensarmos, por exemplo, sobre o senso comum e a consciência filosófica, tanto que podemos chegar à conclusão de que no discurso do livro didático, grupos de sujeitos podem permanecer em um nível de compreensão da realidade assemelhando-se ao senso comum. Tal manifestação “caracteriza-se por ser um conhecimento absorvido sem maiores reflexões, sem aprofundamento” (GALLO, 2013, p.28), ou seja, de modo acrítico contentam-se com as respostas simples, sem maiores reflexões e meramente informativas da realidade ou dos fenômenos da realidade, justificando seu modo de pensar em jargões científicos, como

de fato, antes de a física se tornar uma ciência [...], diversos povos já sabiam como fazer as embarcações flutuarem, como construir palácios, aquedutos, sistemas de irrigação etc. Antes de nascer a biologia, os médicos já identificavam inúmeras doenças e seu tratamento. Antes do surgimento da química, já havia oficinas de metalurgia e tingimento (ARANHA; MARTINS, 2013, p.285).

Por outro lado, há outros grupos de sujeitos que podem estar sendo privilegiados graças às facilidades de acesso a um nível superior e mais elevado de compreensão da realidade, intermediado pelas ciências, “isto é, capaz de permitir ao homem não só conhecer o mundo, mas também dominá-lo e transformá-lo” (CHAUI, 2011, p.300). O mesmo autor

diz que “no sistema classista, o homem verdadeiro não podia converter-se em um homem real, e o homem real não podia ser um homem verdadeiro” (SUCHODOLSKI, 1977, p.89, tradução nossa). Então, nesse sistema torna-se tarefa difícil educar os sujeitos, já que a razão para isso se fundamenta no fato de que se cria um sistema de ensino que reduz a compreensão do senso comum a “uma conotação positiva, pois evidencia que todos os seres humanos pensam e produzem conhecimentos, sejam eles organizados ou não” (GALLO, 2013, p.29), além disso oferecem as condições reais de vida, e formam, em parte, os indivíduos reais.

Contudo, negam-se aspectos autenticamente humanos, acentuando as áreas humanas ideais, opondo ao sujeito o confronto com a sua vida real, ofuscada por “uma forma de pensamento que se recusa a aceitar a contestação criteriosa, a crítica com argumentos e demonstrações” (PARANÁ, 2006, p.240). Em outras palavras, isso se assemelha às proposições levantadas por Marx (2012), quando fala do estranhamento, bem como das situações ilusórias, passageiras e efêmeras. Desse modo, podemos reduzir o uso do livro didático de filosofia ao nível das práticas seletivas dos conteúdos, permitindo o acesso a determinados itens, enquanto outros são eximidos da apropriação dos escolares, deixando de contribuir para a sua formação total e integral, bem como, inviabilizando o acesso a alguns aspectos que são próprios a realidade humana.

Ainda, em quaisquer circunstâncias em que nos encontrarmos, geralmente, buscaremos constituir um agrupamento de elementos que servirão de pressuposto ou ponto de partida para análise e compreensão da realidade, com o objetivo de ampliar nosso repertório do conhecimento. Sendo assim, constatamos que o que se encontra na base desse processo será um conhecimento designado de senso comum, isto é, aquele primeiro conhecimento das coisas, prévio, empírico, parcial.

A partir do pensamento construído nos parágrafos anteriores, portanto, permitimo-nos a liberdade de considerar os conteúdos dos livros didáticos de filosofia selecionados para a nossa análise, considerando-os igualmente na sua limitação como um todo. Supomos, ainda, a existência do professor e dos alunos, e como esses se apropriam do material didático em sala de aula. Como terceiro elemento, tomamos a imagem da Alegoria da Caverna, de Platão.

Desse modo, criamos um cenário em que as imagens textuais do livro didático, as gravuras, as sugestões audiovisuais, por exemplo, são projetadas contra uma espécie de parede, na qual a princípio vemos como que informações aparentes, sem conexões com a realidade tal como ela é realmente, sem conhecê-la. Não basta permanecermos fechados no conteúdo do livro e seu discurso informativo, ao contrário, é necessário romper as correntes

que nos aprisionam ideologicamente, isto é, trabalhar sobre o conteúdo do livro didático, aprofundá-lo, para então descer ao nível de uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa da realidade, compreendendo-a na lógica da formação do pensamento em conceitos, segundo Vigotsky (2012), de modo que o sujeito possa contemplar o sol, ou seja, atingir a consciência filosófica.

Nesse sentido, o livro didático deve ser meio que contribua na formação integral do homem e, segundo Saviani (1991, p.103) “caberá ao livro didático servir como elemento estimulador a professores e alunos no sentido de aguçar-lhes a capacidade criadora levando-os à descoberta e uso de novos recursos, através de sugestões múltiplas e ricas”. Desse modo, o discurso presente no livro didático deve estar de tal modo organizado que favoreça ser adequadamente captado pelo receptor.

Em outras palavras, concordamos com Saviani (1991) ao se referir sobre a elaboração do livro didático, enfatizando que o autor antes de expor as conclusões científicas da ciência enquanto tal, já que não se trata do seu objetivo, deve selecionar tais conclusões ordenando-as de modo a atingir a finalidade primordial da educação, isto é, a promoção do sujeito. Em síntese, no livro didático o discurso, em certa medida, deverá incorporar o discurso científico, a fim de que não se caracterize como meio detentor de um conjunto de enunciados fechados e conclusivos, pois existe “uma ruptura que não é uma questão de saber versus ignorância, ou opinião versus razão [...], é uma aplicação do método racional no estudo da natureza, do homem e do universo” (PARANÁ, 2006, p.241).

Como já destacamos em outro momento, os documentos oficiais para a educação, atualmente, enfatizam muito para o processo de ensino-aprendizagem que desenvolva no sujeito uma característica específica, a flexibilidade. Todavia, trata-se de algo complexo, que pode conduzir a contradições, bem como gerar incoerências, já que se assemelha a uma faca de dois gumes, que nas palavras de Saviani (1991, p.106) “pode-se, em nome da flexibilidade, negar a própria flexibilidade, caindo-se na rigidez ou no espontaneísmo”.

Segundo Saviani (1991), um dos desafios consiste em manter vivo o gosto pelo ensino e, como já é do nosso conhecimento, o livro didático, em certa medida, é produto espiritual da indústria editorial. Soma-se, portanto, a essa questão o fato de que o autor do livro didático deveria ater-se na elaboração de um meio didático que fosse, principalmente, um estímulo constante para a atividade criadora dos agentes educacionais: professores e alunos, em vez de se tornar uma espécie de porta-voz da indústria editorial, que fala em nome de uma cultural dominante, fator de cristalização da rotina educativa, bem como de

cristalização de hábitos e costumes presentes implicitamente no discurso do livro didático.

Assim,

na elaboração do livro didático é preciso não esquecer as condições objetivas que determinam o professor que o vai utilizar. Sabe-se que o livro depende do professor, uma vez que não o pode substituir. Por outro lado, sabe-se que o professor depende do livro, pois este se lhe apresenta como um recurso indispensável (SAVIANI, 1991, p.107).

Na dimensão da passagem do senso comum à consciência filosófica, é fundamental a elaboração de bons livros didáticos, pois segundo Saviani (1991, p.108)

o bom livro didático será, em suma, aquele que, reconhecendo-se um dentre os diversos recursos que concorrem para o êxito do ensino, for capaz de reunir o maior número de estímulos que permitam a professores e alunos dinamizar o dia a dia do processo ensino-aprendizagem na direção do objetivo fundamental da educação: a promoção do homem.

Alcançar o nível da consciência filosófica significa submeter-se a um processo de educação, em que o professor, mediador da construção dos conhecimentos dos escolares, age intencionalmente na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, para que a construção disso ocorra de modo sistematizado. Desse modo, antes da interação entre o escolar e o livro didático, destacamos a interação entre o professor e o escolar, na qual se confrontam os conceitos ou, de certo modo, os conhecimentos de senso comum e os conceitos ou conhecimentos científicos-escolares, igualmente presentes no livro didático.

Para melhor compreendermos essa relação, recorremos a Gasparin (2013, p.105) ao descrever que “os conceitos científicos descem à realidade empírica, enquanto os espontâneos ascendem buscando sistematização, abstração, generalização”, ou seja, a aquisição dos conceitos científicos implica a reconstrução dos conceitos presentes no modo de conhecimento dos sujeitos, que chamamos de senso comum, porque se trata daquela primeira forma de apreender a realidade ou de se apropriar dos conteúdos escolares, a partir das experiências empíricas e das mediações práticas e subjetivas ocorridas no seu meio familiar e social.

Por isso, concordamos com Gasparin (2013), quando o tema em questão sugere que a ação do professor deve centrar-se na organização e na estruturação dos conteúdos, mesmo aqueles presentes no livro didático, selecionando e adaptando-os metodologicamente à realidade sócio-histórica e cultural dos escolares, a fim de que eles atuem sobre os seus processos mentais em desenvolvimento em favor da sua aprendizagem.

Ainda, no espaço escolar a aquisição dos conhecimentos é um produto espiritual, imaterial, mediatizado pelo produto material, isto é, o livro didático. Assim, tantas vezes o trabalho de aquisição do conhecimento pode ser visto como causa de alienação do sujeito, porque temos a alienação do homem frente ao homem, na medida em que o trabalho alienado rebaixa a um simples meio a livre atividade do homem. Ele troca a vida específica desse por um meio de subsistência física, segundo Astrada (1965).

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde início distingue o pior arquiteto a melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, eu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (MARX, 2013, p.255-256).

Por fim, a partir dessa citação, com vistas à consciência filosófica, é do nosso desejo enfocar que a aquisição do conhecimento pelos escolares, visto como trabalho, ou seja, trabalho espiritual, do modo como nós percebemos no livro didático de filosofia, temos a impressão de que ao seguir uma lógica dos textos jornalísticos, os textos escolares passam a exercer uma ação mais informativa, do que estimulam o pensar e a reflexão dos escolares. Compreendemos que o que se deseja é adaptar o aluno a um sistema que adota a proposta de flexibilização, pois demanda centrar-se na resolução de questões momentâneas e imediatas, sem a exigência de muita reflexão, ao mesmo tempo, corroborando para a destruição das autênticas aspirações humanas do sujeito e seus desejos.

## CONCLUSÃO

Não fugimos à regra quando afirmamos que os resultados desse trabalho não se limitam em si, pois há muito por avançar ainda. Externamos, porém, nosso sentimento de felicidade e, ao mesmo tempo, um espírito de honradez, por existirmos numa época em que a Filosofia conquistou seu espaço no âmbito escolar brasileiro, e o seu ensino obrigatório nas três séries da etapa final da Educação Básica: o Ensino Médio.

Apontamos, igualmente, a existência de inúmeras questões que permanecem em aberto e que dizem respeito ao ensino da Filosofia aos adolescentes, em especial, e o que essa área do conhecimento, no processo de aprendizagem, significa na vida dos escolares. Vale lembrar que eles se encontram num estágio dos estudos no qual o sistema de ensino e a sociedade impõem valores, a princípio causando estranhamento ao sujeito, e condicionam, de certo modo, nas suas tomadas de decisões, importantes e que, de certa forma, definem as escolhas e a vida futura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 36, afirma que os conhecimentos de Filosofia são necessários para o exercício da cidadania. Perguntamos, porém: qual cidadania? Assim, antes da pretensão de elaborar uma resposta para essa pergunta, é importante destacarmos alguns elementos que poderão auxiliar na contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no Ensino Médio, a exemplo do que lemos nos PCNEM, evidenciando como ponto de partida três questões formuladas a partir do inciso III, parágrafo 1º, Artigo 36, da LDB 9.394/96, “(a) que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia? e (c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo?” (BRASIL, 1999, p.329).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a exemplo da LDB, também prescrevem que “a educação escolar reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais” (BRASIL, 2013, p.150). Desse modo, podemos aferir que a função da educação no Ensino Médio, portanto, deve ter como prioridade ir além da formação profissional, atingir a construção da cidadania graças à oferta de novas perspectivas culturais aos jovens, a fim de dotá-los de autonomia intelectual.

Ainda, consideramos a presença de divergências discursivas nas mesmas diretrizes, pelo fato de não estar bem resolvida a questão dicotômica entre formação profissional e formação para a cidadania dos sujeitos, pois ora se acentua uma dimensão ora outra. Todavia,

o que nos parece provável é que há o prevalecimento de um processo de escolarização que visa atender a prerrogativa a seguir, ou seja

para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais (BRASIL, 2013, p.145).

Diante disso, como todos vivemos inseridos em um dado contexto cultural, essa mesma organização sócio-cultural que adentra nas nossas relações cotidianas também contribuirá para a composição de uma estrutura funcional dos modos de aquisição do conhecimento. Por essa razão, parece-nos que o que se aprende e como se aprende filosofia no espaço escolar não respondem suficientemente ao que se propõe o real estudo da Filosofia e o que ela representa para a formação integral do sujeito. Desse modo, a visão fragmentada do ensino de filosofia, nas últimas três séries da Educação Básica, faz-nos compreender que tanto a formação do sujeito quanto a sua relação com a cultura tem sua origem no sistema do capital dominante globalizado.

Logo, a aquisição do conhecimento ocorre no interior de uma específica realidade cultural que, além de nos proporcionar uma aproximação da nossa própria realidade, também nos permite compreender as estruturas e os modos como ocorre a formação do indivíduo. A saber, embebida da pseudoformação, direcionando o próprio ensino da Filosofia, no processo de escolarização do sujeito, “concebida como forma de socializar pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade e como meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade” (BRASIL, 2013, p.145).

Conseqüentemente, perguntamos como assegurar a coerência, do ponto de vista de conteúdo, forma e metodologia? Por que e como ensinar Filosofia? O que seria um olhar especificamente filosófico? O livro didático de filosofia transforma-se no currículo da escola e no programa da disciplina que o professor ministra? A linguagem e o estilo literário do livro didático levam em conta as condições de recepção por parte dos alunos leitores? A proposta do livro de filosofia atende ao papel da escola, do professor e do aluno?

Essas perguntas, entre outras, naturalmente apresentam algumas limitações quanto ao modo do ensino e da aprendizagem da Filosofia, bem como lacunas de caráter epistemológico, quando aplicadas na compreensão e na elaboração de determinados

conceitos filosóficos. Acreditamos que, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, ocorrerão mudanças de compreensão sobre a realidade escolar, muitas vezes, estratificada numa visão fragmentada, oferecendo uma educação limitada ao aluno, sem o real compromisso com a possibilidade de promover o pensamento que procurasse soluções congruentes entre os dados da teoria apresentada ao aluno e a sua reformulação dentro de uma teoria compartilhada e refletida, que se tornou algo concreto e palpável para o sujeito, ou seja, com sentido e significado.

Isso quer dizer que se a teoria é compartilhada, ao mesmo tempo significa que ela adquire valor explicativo e previsível para um grupo de alunos, e por isso é aceita por eles, pois há conexão com a realidade cultural em que estão inseridos, viabilizando não apenas a compreensão da realidade, como a sua manipulação e transformação. A partir daí, portanto, podemos afirmar, com relativa certeza, que os conteúdos da ciência filosófica fazem parte da cultura social, que dispõe de conteúdos muito diversos, necessários para a transformação da realidade e da própria cultura. Todavia, muitas vezes, a escola, que também está a serviço dos modos de produção e de reprodução da formação dos indivíduos para a cultura do capital, autodeclara-se guardiã dos conhecimentos científicos já escritos, determinados e assentados, limitando a ação dos alunos ao mero reproduzir aquilo que já está pronto, sem a possibilidade do encantamento de (re)inventá-los.

Assim, ao contrário de legitimar um conhecimento estereotipado, muitas vezes, autodeclarado de senso comum, por estar associado a formulações genéricas, pouco compreensíveis e que precisa ser superado, somos convidados a observar o professor e seu papel na ação do educar-se. Consideramos, então, que o professor deve ter um considerável domínio da matéria a ser ensinada, da didática, da psicologia e de outras disciplinas que puderem servir de instrumento para atender à complexidade do conhecimento humano.

Reforçamos, também, que a noção de interdisciplinaridade está igualmente presente nos PCNEM (1999), quando integra o conhecimento de Filosofia num conjunto maior, assim chamado de Ciências Humanas e suas tecnologias, isto é, composto pelos conhecimentos de História, de Geografia, de Sociologia, de Antropologia e de Política, de modo que todas essas áreas do conhecimento devam ser trabalhadas articulando-se umas com as outras para a plena formação do cidadão.

Desse modo, se é delegado ao professor traduzir o conhecimento especializado formal para torná-lo acessível aos alunos, é claro que a tarefa do aluno deve ser simultânea ao trabalho criativo e selecionado do professor. Exige-se, portanto, uma alta qualificação profissional do professor, a fim de que não reproduza, em sala de aula, somente o

conhecimento científico estabelecido pelo material didático, mas que realize uma prática docente específica e diferenciada, porque é ele, a princípio, quem sabe diferenciar o que é interessante e relevante na construção do conhecimento individual e o que é interessante e relevante para os alunos, no processo de escolarização.

Por outro lado, ao nos apoiarmos na história do livro didático, vemos o Estado que, na sua ideologia de governo, surge como aquele que detém o controle da sua elaboração até a sua distribuição. Consequentemente, influencia igualmente no modo como os autores e as editoras vão construindo o livro didático, a fim de que se atenda às exigências, primeiramente, por parte do governo, e segundo, para atender à demanda do mercado consumidor do livro didático. Isso acaba imprimindo um modelo de formação do sujeito, suficientemente em condições para atender aos padrões de exigência impostos pelo sistema capital e, ao mesmo tempo, colaborando na manutenção e no controle das suas dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas.

Ainda, no momento atual, em que presenciamos uma massificação do livro didático, incluindo o de filosofia, nas escolas da rede pública, assistimos a uma política realizada pelo Estado, que vem ao encontro do empobrecimento da formação humana, mediante significativa simplificação dos conteúdos e com a retirada de alguns conteúdos das disciplinas, conforme o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular. De tal forma, enquanto procuramos dar destaque à pseudoformação dos sujeitos, proveniente do acesso aos pseudoconceitos presentes no livro didático de filosofia, devido sua limitação e desfavorecendo a passagem à Consciência Filosófica, o Estado, desde o último ano, parece vir na mesma direção com uma proposta de escolarização, unificando e padronizando a estrutura curricular das disciplinas, bem como os conteúdos de cada disciplina. E, em nome da decadência do ensino brasileiro, soma-se outra questão, ou seja, a indústria editorial que deverá rever e reformular seus livros didáticos, de modo que, uma vez aprovados, integrem o Guia de Livros Didáticos do PNLD para que possam ser consumidos novamente.

Por fim, retomando a ideia presente no problema de pesquisa, isto é, quais as possibilidades à consciência filosófica, concluímos destacando a interação intencional entre professor e o livro didático, situando os conteúdos científicos-escolares em um determinado contexto histórico-concreto, de modo a contribuir os escolares na passagem para um novo posicionamento intelectual, como resposta a um sistema de ensino, segundo Marx e Engels (1976), deveria conformar-se à semelhança do sistema de ensino prussiano, isto é, o objetivo nada mais era do que formar bons soldados. Em outras palavras, pensando no contexto atual, diríamos que é importante formar bons trabalhadores, garantindo o acesso e a permanência

dos jovens estudantes nas escolas, conformando-os a um processo de escolarização, no qual o livro didático de filosofia, em especial, assume a função de instrumental teórico para o professor, impondo conceitos, estratégias discursivas, normas metodológicas, bem como as formas de resolução dos problemas elencados no texto, características de um conjunto de enunciados fechados e concluídos.

Uma outra questão leva-nos a entender que a cultura influencia o sistema de ensino, bem como sua estruturação, existência e funcionamento. Logo, é essencial ao docente não cair nas teias de uma rede invisível, que conforma o ato de ensinar aos valores de uma cultura da sublimação, da impulsividade, confinando o ensino de filosofia, a exemplo da divisão do trabalho nas manufaturas, submerso em situações em que o trabalho intelectual da produção do conhecimento, agora, propriedade de alguns, é diferente de quem os domina. Nesse sentido, o Estado ao regulamentar o livro didático de filosofia, por exemplo, passará a exercer um certo controle das práticas de ensino, por meio do livro didático. Como resultado: o entenderemos como atitude de estranhamento, de alienação dos sujeitos, devido ações de padronização do processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a definição de determinados trechos de textos filosóficos para leitura, a escolha de determinados filósofos para estudo, o direcionamento da memorização de alguns fatos ou fenômenos, e não de outros, considerados essenciais, a análise e a construção de um conhecimento direcionado, imposto segundo valores ideológicos do Estado, presente numa proposta de política pública de educação, bem como dos autores e das editoras responsáveis pela produção do livro didático de filosofia.

Um terceiro aspecto está associado ao fato de que a ação docente deve se centrar na organização e estruturação dos conteúdos, selecionando e adaptando-os metodologicamente à realidade sócio-histórica dos escolares, em favor da sua aprendizagem, já que as instituições de ensino igualmente se constituem como espaços historicamente materializados na sociedade, com o objetivo de também formar sujeitos. Contudo, consciente que a indústria editorial detém de uma força tal, capaz de influenciar no sistema de educação, ou seja, que um dos seus produtos, isto é, o livro didático de filosofia, adentrará de modo simbólico a sala de aula, enquanto o conteúdo, previamente selecionado e estruturado nos conhecimentos dados como necessários à formação do sujeito, é materializado na intenção implícita e explícita do Estado e das editoras.

E, por último, destacamos que o livro didático de filosofia também é uma elaboração subjetiva do autor: está presente o seu modo de compreender e de interpretar a própria realidade. Mas, ao mesmo tempo, o livro didático integra um mundo do qual o autor também

participa, de modo que o conteúdo desse manual segue igualmente orientações da indústria editorial, controlada pelos setores dominantes. Desse modo, os alunos passam a ter acesso limitado dos conhecimentos necessários à construção do conhecimento. Assim, a partir do modelo de produção adotado pelo capital ainda no século XIX, em especial, é possível dizer que a estrutura de ensino, hoje, é fruto do sistema das fábricas, que proporcionaram o nascer da educação que estava por vir, ou a educação do amanhã. O objetivo era único, ou seja, antes de ser visto como um método para o desenvolvimento integral dos sujeitos, para a construção do seu meio social, trata-se como único método de produção de sujeitos desenvolvidos em todos os sentidos, para suportar, então, as imposições da grande indústria cultural.

Em outras palavras, todos os que adentram no sistema de ensino, de certo modo, passam a seguir a cartilha ou as determinações impostas pela indústria editorial, segundo o que ela julga como necessário e essencial, e que deva ser apreendido pelos escolares. Além de determinar o nível do acesso à informação e à qualidade dos conhecimentos filosóficos historicamente construídos, agora são selecionados e limitados na estrutura do livro didático de filosofia. Dessa forma, uma das prerrogativas atuais, conforme os documentos internacionais para a educação, trata-se da necessidade de formar os escolares para a convivência pacífica entre os diferentes sujeitos, bem como diminuir a força de ação dos próprios movimentos sociais, que passam por processo de releitura pelo Estado, apresentando-os por meio de um discurso ameno e com informações superficiais, para não dizer muitas vezes ambíguos e assumidos como discurso oficial no livro didático.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da semicultura**. Educação & Sociedade, ano XVII, nº 56, p.388-411, dez. 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- ASTRADA, Carlos. **Trabajo y alienacion**. Editorial Siglo Veinte, 1965. Disponível em: <<http://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/trabajo-y-alienacion.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento - Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial - Resumo Executivo**. 2011. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1542/000350899.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 31 mai. 2014.
- BRASIL, MEC-SEB. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015 – filosofia ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- BRASIL, MEC-SEB. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL, MEC. **Programa Nacional do Livro Didático: a escolha do livro didático**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=13658:escolha-do-livro-didatico&Itemid=984](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13658:escolha-do-livro-didatico&Itemid=984)>. Acesso em: 14 jun. 2015.
- BRASIL. **Ato institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938: estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [recurso eletrônico]. 8ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Série legislação nº 102. Atualizada em 08/05/2013. Disponível em: <<http://www.http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/19339>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

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: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982:** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. MEC-FNDE/PNLD 2015. **Dados estatísticos por unidade da federação:** ensino fundamental e médio – impressos. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

BRASIL. MEC-FNDE/PNLD 2015. **Valores negociados para livros impressos e mecdaisy.** Disponível em: <[http://www.abrelivros.org.br/home/images/pnld\\_2015-valores\\_de\\_aquisicao\\_por\\_editora-ensino\\_fundamental\\_e\\_medio.pdf](http://www.abrelivros.org.br/home/images/pnld_2015-valores_de_aquisicao_por_editora-ensino_fundamental_e_medio.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2015.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados:** textos para discussão 92, jun. 2011. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei (orgs.). **Filosofia e ensino:** diálogo interdisciplinar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. **O ensino de filosofia no Brasil:** três gerações. In: BRASIL, MEC SEB. **Filosofia: Ensino Médio.** Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7837-2011-filosofia-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7837-2011-filosofia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia: ensino médio**, volume único. São Paulo: Ática, 2011.

CORIAT, Benjamin. **Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção**. In: SCHMITZ, H.; CARVALHO, Ruy de Q. (org.). Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988, p.13-61.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DELORS, Jacques (org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <<http://dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

DUARTE, Newton. **Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.7-21.

EIDT, Celso. **Filosofia como interpretação e transformação do mundo: o jovem Marx**. In: CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei (orgs.). **Filosofia e ensino: diálogo interdisciplinar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p.471-489.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional**. Trad.: Neusa Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad.: Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Ed. 12. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [s.d.]. Disponível em: <[http://www.dhnet.org/direitos/militantes/Paulo\\_freire\\_educacao\\_e\\_educacao.pdf](http://www.dhnet.org/direitos/militantes/Paulo_freire_educacao_e_educacao.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2015.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Reduc, 1987.

GALLO, Silvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2013.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **O ensino nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectiva de formação e práticas pedagógicas**. Relatório Final de Pesquisa do Pós Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. Coleção Educação Contemporânea.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

HEYNEMAN, Stephen P. **A cooperação internacional em matéria de educação no século XXI**. In: DELORS, Jacques (org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.45-55.

HORN, Geraldo Balduino. **Apresentação**. *Educar em Revista*, Curitiba, nº 46, p.15-20, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/30248/19504>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

HORN, Geraldo Balduino. **Filosofia, ensino e emancipação**. In: CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei (org.). *Filosofia e ensino: diálogo interdisciplinar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p.269-280.

KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.

LAZARINI, Ana Lucia. **Platão e a educação**: um estudo do livro VII de A República. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED-PR, 2009.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**: 1843. Trad.: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858, esboços da crítica da economia política. Trad.: Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad.: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política - livro I - o processo de produção do capital. Trad.: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Critique de l'éducation et de l'enseignement**. Trad.: Roger Dangeville. Paris: François Maspero, 1976. Disponível em: <[https://www.marxists.org/francais/marx/Works/00/enseignement/critique/critique\\_enseignement.pdf](https://www.marxists.org/francais/marx/Works/00/enseignement/critique/critique_enseignement.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2014.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad.: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2012.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Individualidade**: afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998, p.145-182.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica:** Filosofia. Paraná, 2008.

PARANÁ. **Filosofia**. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2006.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas públicas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas.** *Educar em Revista*, Curitiba, nº 46, p.69-82, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/30262/19515>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

SALLES, João Carlos; BIRCHAL, Telma de Souza; PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Filosofia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14Filosofia.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.** In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011, p.197-225.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012a.

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

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2008.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **La educación humana del hombre: de la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de las revoluciones.** Barcelona: Editorial Laia, 1977.

TARONI, Paolo; ZAGANELLI, Lorenzo. **Appunti di storia della pedagogia.** 2. ed. Ampliata e corretta. Ravenna: Allori Edizioni, 2004.

TOURINHO JÚNIOR, Washington. **Imposições negociadas: poder, saber e inculcação de valores no livro didático de história – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012.** Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132202/000853642.pdf?sequence=1&sisAllow=y>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas IV:** paidología del adolescente; problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

