

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Raquel Brum Sturza

**LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO BRASIL (1980-1990): UM
ESTUDO SOBRE PROVENIÊNCIAS E MODOS DE ENSINAR
FILOSOFIA**

**Santa Maria, RS
2019**

Raquel Brum Sturza

**LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO BRASIL (1980-1990): UM ESTUDO
SOBRE PROVENIÊNCIAS E MODOS DE ENSINAR FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, RS
2019

Sturza, Raquel Brum
LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO BRASIL (1980-1990):
UM ESTUDO SOBRE PROVENIÊNCIAS E MODOS DE ENSINAR
FILOSOFIA / Raquel Brum Sturza.- 2019.
139 p.; 30 cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. Ensino de Filosofia 2. Livro didático de Filosofia
3. Emergência 4. Proveniência I. Tomazetti, Elisete
Medianeira II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2019

Todos os direitos autorais reservados a Raquel Brum Sturza. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Cidade Universitária Av. Roraima, n. 1000, Bairro Camobi, Santa Maria, RS. CEP: 97105-900. Fone: (55) 9 9641.4134. E-mail: raquelsturza@hotmail.com

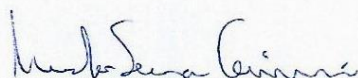
Raquel Brum Sturza

**LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO BRASIL (1980-1990): UM ESTUDO
SOBRE PROVENIÊNCIAS E MODOS DE ENSINAR FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 02 de julho de 2019.

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Marcelo Senna Guimarães, Dr. (UNIRIO)

Simone Freitas da Silva Gallina, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Na realização da presente dissertação, contei com o apoio direto e indireto de múltiplas pessoas às quais sou profundamente grata. Desta forma, quero deixar expresso meus agradecimentos a algumas delas.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer a minha orientadora, Professora Elisete Medianeira Tomazetti, por todo incentivo, paciência, empenho e disponibilidade com que sempre me orientou neste trabalho e em diversos momentos de minha vida acadêmica.

À banca Professor Marcelo Senna Guimarães e Professora Simone Freitas da Silva Gallina. Pelos apontamentos e sugestões para a construção e escrita desta dissertação.

Aos amigos e colegas que de uma forma ou outra, contribuíram, auxiliaram na elaboração da presente dissertação. Pela paciência, atenção e força que prestaram em momentos difíceis. Em especial aos colegas do grupo Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM), Jéssica Erd, Gilberto Oliari, Jéssica Coimbra, Paulo Roberto Marques e Fernanda Monteiro Rigue.

Não poderia deixar de agradecer à minha família, em especial aos meus pais Antonio Claudio e Rosenara, e ao meu irmão Gabriel, por todo apoio econômico, pela força e pelo carinho que sempre dispuseram ao longo do mestrado, bem como, apoio para a elaboração da presente dissertação.

Ao meu namorado Lucas Keller que esteve comigo durante todo o percurso da escrita da dissertação, pela compreensão, companheirismo e carinho.

Por fim, agradeço ao curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro e acadêmico para a realização desta pesquisa

*Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando para a expansão do universo
Porque a frase, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo.*

(Caetano Veloso)

RESUMO

LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO BRASIL (1980-1990): UM ESTUDO SOBRE PROVENIÊNCIAS E MODOS DE ENSINAR FILOSOFIA

AUTORA: Raquel Brum Sturza

ORIENTADORA: Elisete Medianeira Tomazetti

A presente pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa 2 Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trata dos livros didáticos de Filosofia produzidos no Brasil, entre os anos de 1980-1990. Inspira-se na perspectiva genealógica de Michel Foucault, a partir dos conceitos de proveniência e emergência. O objetivo geral do estudo é identificar e problematizar quais discursos sobre Filosofia e seu ensino emergem dos livros didáticos de Filosofia produzidos no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Para tanto, a questão de pesquisa é: Quais discursos sobre Filosofia e seu ensino emergem dos livros didáticos de Filosofia produzidos no Brasil nas décadas de 1980 e 1990? O *corpus* de que trata a análise direciona-se a três livros didáticos de Filosofia, são eles: “Filosofando - Introdução à Filosofia” (1986), de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; “Convite à Filosofia” (1994), de Marilena Chauí; “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar” (1995), de Maria Angélica Sátiro e Ana Miriam Wuensch, escritos por autoras mulheres. A pesquisa organiza-se em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o caminho percorrido até a constituição do problema de pesquisa, a justificativa para sua realização, bem como o problema e os objetivos. Além disso, apresenta-se a justificativa para delimitação do *corpus* para a análise e a perspectiva teórico-metodológica a qual inspirou a realização desta pesquisa e alguns conceitos que foram utilizados ao longo da análise, em especial os conceitos, discurso, proveniência e emergência. No segundo, identificam-se alguns dos livros didáticos de Filosofia produzidos no cenário brasileiro nas décadas de 1980 e 1990. Ao mesmo tempo, é apresentado um estudo do período no Brasil, o qual permite apontar algumas das proveniências que possibilitaram a emergência do livro didático de Filosofia. No segundo capítulo, a análise desenvolvida é resultado das convergências e recorrências obtidas a partir dos três livros didáticos estipulados como *corpus* da pesquisa. As recorrências discursivas apresentadas e problematizadas foram: Estrutura formal dos livros didáticos, a Filosofia e Modos de Ensinar Filosofia. Como resultado das análises, apontam-se algumas considerações acerca dos livros, tais como: os três livros possuem uma estrutura formal semelhante tendo em vista as condições de produção editorial da época. Sobre a Filosofia, percebe-se que há uma vontade de verdade, acerca dos discursos veiculados nos livros, que apontam para uma Filosofia com origem na Grécia, masculina, branca, europeia, entre outras características. Sobre a análise dos modos de ensinar Filosofia, compreende-se que os três possuem abordagem sistemática. No entanto, esses livros apresentam alguns distanciamentos quanto à utilização da história da Filosofia ao longo de suas páginas. Nesse sentido, a análise possibilitou a compreensão de como esses livros foram produzidos, e quais os discursos sobre a Filosofia e seu ensino são veiculados pelos mesmos.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Livro didático de Filosofia. Proveniência.

ABSTRACT

PHILOSOPHY TEXTBOOKS IN BRAZIL (1980-1990): A STUDY ON PROVENANCES AND WAYS OF TEACHING PHILOSOPHY

AUTHOR: Raquel Brum Sturza
ADVISOR: Elisete Medianeira Tomazetti

This research is part of the Research Line 2 School Practices and Public Policies, of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM). It deals with the textbooks of Philosophy produced in Brazil, between 1980-1990. It is inspired by Michel Foucault's genealogical perspective, based on the concepts of provenance and emergency. The general objective of the study is to identify and problematize which discourses on Philosophy and its teaching emerge from the textbooks of Philosophy produced in Brazil in the 1980s and 1990s. To this end, the research question is: Which discourses on Philosophy and its teaching emerge from the textbooks of Philosophy produced in Brazil in the 1980s and 1990s? The corpus of what it is about the analysis relates to three textbooks of Philosophy, are they: "Philosophizing - Introduction to Philosophy" (1986) of Maria Lúcia de Arruda Aranha and Maria Helena Pires Martins; "Invitation to Philosophy" (1994) of Maria Chauí; "Thinking Better - Initiation to Philosophize" (1995) of Maria Angelica Sátiro and Ana Miriam Wuensch, written by women's authors. The survey is organized into three chapters. In the first chapter, I present the path taken to the constitution of the research problem, the justification for its realization, as well as the problem and the objectives. In addition, I present the justification for delimitation of the corpus for the analysis and the theoretical-methodological perspective that inspired the conduct of this research and some concepts that were used throughout the analysis, especially the concepts, speech, provenance and emergency. In the second, I identify some of the textbooks of Philosophy produced in the Brazilian scenario in the 1980s and 1990s. At the same time is presented a study of the period in Brazil, which allows to point out some of the origins that made possible the emergence of the textbook on Philosophy. In the second chapter, the analysis developed is the result of convergences and recurrences obtained from the three textbooks stipulated as corpus of research. The presented and problematized recurrences were: Formal structure of textbooks, Philosophy and Ways of Teaching Philosophy. As a result of the analysis we point out some considerations about the books, such as: the three books have a similar formal structure in view of the conditions of editorial production of the time. About the Philosophy we can see that there is a will for truth, about the speeches in the books, which point to a Philosophy from Greece, male, white, European, among other characteristics. Regarding the analysis of the ways of teaching Philosophy, we understand that all three have a systematic approach. However, these books present some distances from the use of the history of Philosophy along their pages. In this sense, the analysis made possible the understanding of how these books were produced, and what discourses about Philosophy and its teaching are conveyed by them.

Keywords: Philosophy Teaching. Philosophy Textbooks. Provenance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livros didáticos de Filosofia produzidos no Brasil na década de 1980	50
Figura 2 - Livros didáticos de Filosofia produzidos no Brasil na década de 1990	62
Figura 3 - Capa do livro didático “Filosofando – Introdução à Filosofia”	72
Figura 4 - Capa do livro didático “Convite à Filosofia”	73
Figura 5 - Capa do livro didático “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”	74
Figura 6 - Proposta de organização do livro “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”	78
Figura 7 - Imagens do livro didático “Filosofando - Introdução à Filosofia”	85
Figura 8 - Imagens do livro didático “Convite à Filosofia”	87
Figura 9 - Imagens do livro didático “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”	88
Figura 10 - Imagens do livro didático “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre o livro didático de Filosofia	30
Quadro 2 - Produções em periódicos sobre o livro didático de Filosofia	32
Quadro 3 - Sumário do livro didático “Filosofando - Introdução à Filosofia”	133
Quadro 4 - Sumário do livro didático “Convite à Filosofia”	136
Quadro 5 - Sumário do livro didático “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar” ...	137

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ASIS	Assessorias de Sistema de Informações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CEB	Conselho da Educação Básica
CECD	Comissão de Educação Cultura e Desporto
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOI-CODI	Centro de Operações de Defesa Interna
ENDEF	Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia
FILJEM	Grupo de Estudos e Pesquisa, Filosofia, Cultura e Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
GT-5	Grupo de Trabalho Cinco
GT-17	Grupo de Trabalho Dezesete
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LLPEFIL	Laboratório de Licenciatura e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia
LP2	Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NESEF	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia
PACTO EM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PAEG	Programa de Ação Econômica do Governo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLIDEF/INF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD/EM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROF-FILO	Mestrado Profissional em Filosofia
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REFILO	Revista Digital de Ensino de Filosofia
RESAFE	Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação
SEAF	Associação de Estudos e Atividades Filosóficas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
USAID Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	25
3	CAPÍTULO III - ALGUMAS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO BRASILEIRO	39
4	CAPÍTULO IV - LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA (1980-1990): UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE.....	65
4.1	ESTRUTURA FORMAL DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	66
4.2	A FILOSOFIA.....	90
4.3	MODOS DE ENSINAR FILOSOFIA	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS	127
	ANEXO A - SUMÁRIOS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS.....	133

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é um estudo sobre os livros didáticos de Filosofia produzidos e publicados no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990. Buscou-se identificar quais os livros foram produzidos neste período, apresentar as condições que possibilitaram a emergência do livro didático de Filosofia em termos gerais, bem como identificar e problematizar a organização formal, os discursos sobre a Filosofia e seu ensino presentes em alguns destes livros didáticos.

Esta pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2). A temática do livro didático de Filosofia compõe os meus interesses ao adentrar no curso de Mestrado em Educação, tendo em vista a experiência que vivenciei durante o Estágio Curricular Supervisionado II, no curso de Licenciatura em Filosofia. Sobre esta vivência, é pertinente destacar uma das dificuldades que tive ao buscar compreender o papel do livro didático de Filosofia no planejamento e desenvolvimento das aulas.

Para delimitar a perspectiva teórico-metodológica, a temática, entre outros pontos desta dissertação, acredito ter sido fundamental minha participação ao longo dos quatro últimos anos no Grupo de Estudos e Pesquisa, Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM). Comecei a participar dos encontros do grupo, ainda na graduação e foi através dele que tive o primeiro contato com as obras de Michel Foucault, mais precisamente, “A Ordem do Discurso” e “Arqueologia do Saber”.

Outro fator que julgo importante, trata-se de minha participação como bolsista de Iniciação Científica da pesquisa “Políticas Públicas para o ensino médio e ensino da Filosofia: uma análise dos discursos”¹, nos anos de 2016 a 2017. Através dessa pesquisa, passei a estudar documentos relativos às políticas curriculares para o ensino médio, buscando produzir uma análise discursiva. A partir desse estudo, produzi um novo olhar sobre meu tema e objeto de pesquisa.

A temática escolhida para a dissertação é, em certa medida, pouco explorada. Acredito que esse fato esteja ligado aos momentos de ausência da disciplina no currículo escolar do ensino médio. O fato de os resultados encontrados na revisão de

¹ O projeto de pesquisa em questão tem como temática central as políticas públicas para o Ensino dos últimos anos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) de 2012. Destacam-se, nesse estudo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO EM).

literatura serem limitados e restritos tornaram-se, também, uma justificativa para constituir o problema e os objetivos desta dissertação.

Justifico a pesquisa realizada por entender que este estudo pode ser potente para apresentar e discutir outras informações e outros pontos sobre o livro didático de Filosofia quanto à sua produção e publicação no Brasil. E também por problematizar como eram os “primeiros” exemplares que foram produzidos e publicados durante um período em que a disciplina de Filosofia não era obrigatória e era objeto de embates e lutas para o seu retorno aos currículos, tendo em vista o processo de redemocratização que o Brasil vivia após a Ditadura Militar.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Apresentação da pesquisa”, apresento o caminho percorrido até a constituição do problema de pesquisa, a justificativa para sua realização, bem como o problema e os objetivos. Além disso, apresento a justificativa para delimitação do *corpus* para a análise. No aspecto da “Inspiração da Pesquisa” apresento a perspectiva teórico-metodológica a qual inspirou a realização desta pesquisa e alguns conceitos que foram utilizados ao longo da análise, em especial os conceitos, discurso, proveniência e emergência.

No segundo capítulo, intitulado “Algumas condições de emergência do livro didático de Filosofia no contexto brasileiro”, identifico alguns dos livros didáticos de Filosofia produzidos no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Apresento, também, um cenário dos anos 1980 no Brasil, o caráter opcional da Filosofia no currículo após a Ditadura Militar e a promessa do processo de redemocratização. Nos anos de 1990, são analisados os documentos: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998; e o veto à obrigatoriedade do ensino de Filosofia.

No terceiro capítulo, intitulado “Livros Didáticos de Filosofia (1980-1990): um exercício de análise”, é realizada a análise de três livros didáticos de Filosofia escritos por autoras mulheres, nas décadas de 1980 e 1990. Na recorrência da “Estrutura formal dos livros didáticos”, é realizada a análise do título, capa, sumário, imagens, entre outros fatores ligados à estrutura destes recursos didáticos. A recorrência “A Filosofia” teve como objetivo identificar os discursos sobre Filosofia e como estes saberes constituíram-se como uma vontade de verdade daquele período. Na recorrência “Modos de ensinar Filosofia”, é realizada a análise dos discursos acerca dos modos de ensinar Filosofia e como os saberes sobre a Filosofia são organizados

e pensados no interior dos livros didáticos, tendo em vista as metodologias e perspectivas didáticas existentes no período de sua publicação. Após o empreendimento da pesquisa, apresento as “Considerações finais”, as quais tratam sobre o percurso realizado e sobre como os objetivos específicos foram ou não alcançados. Além de apresentar algumas problematizações possíveis a partir da análise realizada.

2 CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Os livros didáticos de Filosofia fazem parte de minhas inquietações há alguns anos². No entanto, para chegarmos até o problema e objetivos desta dissertação, foram necessárias algumas mudanças e delimitações. Em um primeiro momento, o objetivo era analisar a emergência do livro didático de Filosofia no Brasil, sem a delimitação de um período histórico, o que comprometeria a qualidade do trabalho, tendo em vista o tempo disponível para realização do mestrado e da escrita da dissertação. Assim, mostrou-se importante realizar a delimitação de um período histórico em que a emergência do livro didático de Filosofia pudesse ser analisada.

Em meio a tantas buscas realizadas sobre os livros didáticos de Filosofia encontramos, em uma plataforma digital, um vídeo de uma fala de Marilena Chauí que data do ano de 2017. Trata-se da aula inaugural do curso de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)³. Nessa aula inaugural, Chauí relata sobre os momentos vividos nas décadas de 1980 e 1990, sobre a condição do ensino de Filosofia no Brasil neste período e, principalmente, sobre os embates de forças realizados para o retorno da obrigatoriedade da Filosofia aos currículos. Nesse mesmo vídeo, Chauí relata o momento em que os livros didáticos de Filosofia passaram a ter um papel importante para o ensino de Filosofia, já que, para o retorno da disciplina aos currículos, mostrava-se necessária uma didática que desse conta de possibilitar o ensino para várias camadas sociais. Tendo em vista que, a partir do processo de redemocratização ocorrido na década de 1980, não só os alunos passaram a ter a possibilidade de adentrar as escolas, mas também os alunos de camadas populares.

A partir dessas e outras problematizações apresentadas por Chauí na entrevista, percebe-se que estas duas décadas eram pertinentes e potentes para pensar a emergência do livro didático de Filosofia no contexto educacional brasileiro.

² No ano de 2015 ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional (UFMS) e passei a trabalhar com conceitos específicos do curso, no entanto não deixei de lado meu desconforto em relação à temática dos livros didáticos de Filosofia. Reunindo estes dois campos, realizei minha monografia, que teve como título: 'Livros didáticos de Filosofia no Ensino Médio: da gestão escolar à sala de aula'. Cujo objetivo foi problematizar acerca do papel da gestão escolar no processo de escolha dos livros didáticos de Filosofia, processo este indicado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Naquela época fiz leituras que ajudaram a entender o PNLD, uma política pública que visa à avaliação e distribuição de livros didáticos para todos os alunos do ensino público. Programa este no qual o livro didático de Filosofia passou a ser avaliado e distribuído somente a partir do ano de 2012, tendo em vista que a obrigatoriedade da Filosofia, no ensino médio, ocorrera no ano de 2008.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yAq7oyrvo1E>.

Após leituras e buscas sobre questões políticas, econômicas, sociais e também dos documentos que regulam estas instâncias, entre outras informações acerca das décadas de 1980 e 1990, constatamos que estas seriam potentes para a realização de uma pesquisa com inspiração genealógica acerca do livro didático de Filosofia. Desse modo, optamos por este recorte histórico, tanto para realizar a análise das proveniências, como para delimitar o *corpus* da pesquisa. A saber, livros didáticos de Filosofia produzidos nestas duas décadas, 1980 e 1990.

A partir da delimitação do período histórico e da compreensão do que buscávamos através da pesquisa, que trata não somente de identificar e analisar as proveniências que possibilitaram a emergência do livro didático de Filosofia neste período, mas também de analisar e compreender como estes livros foram produzidos e organizados, o seguinte problema de pesquisa foi elaborado: Quais discursos sobre Filosofia e seu ensino emergem dos livros didáticos de Filosofia produzidos no Brasil nas décadas de 1980 e 1990? Tendo como objetivo geral: identificar e problematizar quais discursos sobre Filosofia e seu ensino emergem dos livros didáticos de Filosofia produzidos no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. E, como objetivos específicos: identificar os livros didáticos de Filosofia produzidos nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil; compreender as condições de proveniência e emergência do livro didático de Filosofia no Brasil nas décadas de 1980 e 1990; e identificar e problematizar a organização formal, os discursos sobre Filosofia e seu ensino presentes nos livros didáticos produzidos nas décadas de 1980 e 1990.

Inicialmente, a materialidade da pesquisa era composta pelos documentos que norteavam o ensino da Filosofia nas décadas de 1980 e 1990, tais como a LDB, de 1996, e a DCNEM, de 1998, entre outros; além de alguns documentos tratados como marco histórico para o país, como é o caso da Constituição Federal de 1988. No entanto, ainda no processo de escrita do projeto de dissertação, foi possível perceber que esses documentos não seriam o suficiente para pensar uma possível genealogia do livro didático de Filosofia no Brasil, tendo em vista o período histórico. Mudamos nosso foco da pesquisa, qual seja realizar a análise dos livros didáticos produzidos no período histórico de 1980 e 1990, a fim de analisar e identificar quais os discursos sobre o ensino de Filosofia estão presentes nos livros didáticos de Filosofia escritos por autoras mulheres nas décadas de 1980 e 1990.

Dado o exposto, a materialidade foi constituída por livros publicados entre os anos de 1980 e 1990. Ainda que, nesse período, a produção e publicação de livro

didático de Filosofia seja escassa, sem a delimitação de alguns destes livros como *corpus*⁴, o processo de análise seria comprometido, tendo em vista o tempo disponível para realização do mestrado e da escrita da dissertação.

Dessa forma, para a escolha das obras analisadas, apresentamos três justificativas. A primeira justificativa diz respeito ao número de obras do período delimitado, visto o tempo estabelecido para a análise e a escrita desta dissertação. Com isso, estabelecemos a quantidade de três livros didáticos, são eles: “Filosofando - Introdução à Filosofia” de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins da Editora Moderna (1986), “Convite à Filosofia” de Marilena Chauí da Editora Ática (1994) e “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar” de Maria Angélica Lucas Sátiro e Ana Miriam Wuensch da Editora Saraiva (1995).

A segunda justificativa para a escolha desses livros diz respeito aos autores dos livros. Ou seja, como é possível perceber, os três livros foram escritos por autoras mulheres. A partir disso, problematizamos como o ser mulher está atrelado a questões ligadas à educação quando nos referimos às áreas de conhecimentos e profissões. Conforme Fagundes (1999, p. 57), a condução da mulher para “o exercício profissional que reproduza o seu mundo privado, como a dedicação a atividades vinculadas ao cuidar e ao servir, pode ser explicativa do seu direcionamento para a função de educadora”.

Nesse sentido, a “destinação” das mulheres para carreiras como o magistério soma-se ao que a sociedade vem definindo como características e necessidades femininas: ser paciente, ter jeito para lidar com crianças, ser abnegada, altruísta e, até mesmo, pode conciliar as atividades profissionais às domésticas, continuamente assumidas (FAGUNDES, 1999). Ou seja, percebe-se que essa relação foi instituída socialmente e possui uma forte ação sobre a vida profissional das mulheres ainda nos dias de hoje.

Fagundes (1999) afirma que a concentração de alunas no ensino superior no início do século XX ocorria em carreiras que conduziam ao magistério secundário, definidas culturalmente como mais apropriadas à condição feminina – Letras, Ciências Humanas e Filosofia - que inclui o curso de Pedagogia. Esses cursos, entretanto, não

⁴ Entendemos que o *corpus* da análise é estabelecido pelos recortes realizados tendo em vista os critérios vinculados à questão de pesquisa, neste sentido, cada recorte deve ser considerado em sua especificidade, mas levando em conta que não são fragmentos tomados em sua linearidade e que podem pertencer a espaços e tempos distintos.

eram vistos especificamente como uma profissão e sim como uma formação. Isso porque a ida das mulheres para um curso que não visasse ganhar dinheiro, trazia subjacente a indicação de que elas continuariam sendo mantidas pelos homens, o que equivale a ser dominada, tutelada e oprimida (FAGUNDES, 1999).

Essa preferência por curso de formação de educadores, como a faculdade de Filosofia, seria decorrente da percepção desses cursos, pela sociedade, como mais afeitos às mulheres do que aos homens, por não lhes ameaçarem as funções de mãe e de esposa e, pelo contrário, até contribuírem para a sua exaltação e maior eficiência (FAGUNDES, 1999). No entanto, sabe-se que grande parte das questões filosóficas são voltadas para um perfil masculino e boa parte do que se ensina sobre Filosofia em cursos de ensino médio, graduação e pós-graduação parte de produções masculinas. Isso pode ocorrer justamente a partir desta concepção do lugar da mulher nos cursos de Filosofia, o que faria com que estas estivessem e sejam propensas a trabalhar com questões do ensino de Filosofia e não questões propriamente ditas tradicionais da área.

Boa parte dos livros didáticos de Filosofia publicados nas décadas de 1980 e 1990 foram escritos por autores homens, no entanto, há a presença de algumas obras que possuem autoras mulheres. Nesse sentido, é possível perceber que as mesmas se mostram novamente ligadas a questões educacionais ao realizarem a produção desses livros didáticos, que ocorrera pouco tempo depois a um período conservador vivido pelo país.

Ainda hoje sofre-se, enquanto mulher, pelo lugar que a sociedade impõe e impõe e há cada vez mais a necessidade de se lutar pela conscientização das mesmas, contra as opressões e, principalmente, contra o machismo naturalizado pelo sistema capitalista. Assim, nada mais justo, que voltar o olhar para produções realizadas por mulheres. E a partir disso, reconhecê-las como produtoras de conhecimento, o que, de certa forma, brinda a luta e o envolvimento destas autoras pelo e com o ensino de Filosofia.

A terceira e última justificativa diz da relevância dos livros didáticos mencionados. Estes títulos circularam e ainda circulam pelas escolas brasileiras⁵

⁵ A título de informação, no artigo "O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais", Altair Fávero, Filipe Ceppas, Pedro Gontijo, Sílvio Gallo e Walter Kohan apontam algumas considerações. Tendo em vista a pesquisa realizada no ano de 2003 que teve por objetivo mapear o ensino de Filosofia no Brasil. Neste sentido, apontam que muitos professores costumam seguir um livro didático em suas aulas, sendo que os mais frequentes são: "**Filosofando – Introdução à Filosofia**" de

como é o caso do livro “Filosofando - Introdução à Filosofia”, o qual faz parte do PNLD 2018 em sua 6ª edição (2016). São livros reconhecidos na área da educação e do ensino de Filosofia, como, por exemplo, o livro “Convite à Filosofia” de Marilena Chauí, que recebeu o prêmio Jabuti⁶ no ano de 1994 de melhor livro didático. Já o livro didático “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar” foi meu livro didático, quando cursei o ensino médio. Assim, tive contato com esta obra em outro momento de minha vida.

O movimento que impulsionou a construção desse estudo encontra-se atravessado pelos achados de uma revisão de literatura. Na revisão, foram pesquisados artigos, dissertações e teses. O descritor utilizado para a busca foi “livro didático de Filosofia”. Dentre os ambientes onde a pesquisa foi realizada está o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). Além desses, foram analisados sete (7) periódicos que tratam especificamente da temática da educação e Filosofia. A saber: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE); Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF); Revista Digital de Ensino de Filosofia (REFILO); Revista Ensaios Filosóficos do Laboratório de Licenciatura e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia (LLPEFIL) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Revista Filosofia e Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Saberes, Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); e os Cadernos do PET - Filosofia - Universidade Federal do Piauí (UFPI). A escolha desses ambientes de buscas e periódicos ocorreu por entendermos que tratam do ensino de Filosofia.

No Banco de Dissertações e Teses da CAPES, banco de dados digital, foi difícil o reconhecimento do descritor utilizado. Ao procurar por “livro(s) didático(s) de Filosofia” o sistema buscava por livros didáticos no geral. Pesquisas realizadas sobre livros didáticos de outras áreas apareciam nos resultados da busca; a quantidade

Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, e “**Convite à Filosofia**”, de Marilena Chauí, ambos analisados nesta pesquisa.

⁶ O prêmio Jabuti é o mais tradicional prêmio literário do Brasil. Foi criado no ano de 1959, idealizado por Edgard Cavalheiro quando presidia a Câmara Brasileira do livro.

desses trabalhos no banco de dados é elevada. Ainda assim, foi realizada uma busca em um emaranhado de dissertações e teses, cujo tema central era o livro didático de Filosofia (Quadro 1).

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre o livro didático de Filosofia

Dissertações e Teses: Livro didático de Filosofia			
Autor	Título	Universidade	Ano
Paulo Vendrami	O livro didático de Filosofia no segundo grau	Mestrado em Educação - Universidade Federal Fluminense	1990
Alessandra da Silva Carrijo	Concepções de cidadania nos livros didáticos de Filosofia indicados pelo PNLDEM/2012	Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2013
Adelcides Frutuoso	Questões étnico-raciais no ensino de Filosofia: análise de livro didático	Mestrado em Relações Étnico-Raciais - Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca	2015
Vagner Teixeira da Silva	A simplificação do conhecimento no ensino de Filosofia no projeto EJA III em Mato Grosso do Sul (2013-2014): análise de um instrumento de trabalho do professor	Mestrado Profissional em Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2016
Vanio Borges	O livro didático de Filosofia: do senso comum à consciência filosófica	Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Maringá	2016

Fonte: Da autora (2019).

Sobre o resultado da busca citada acima, foi possível constatar que, em grande parte os trabalhos realizados sobre o livro didático de Filosofia, tema esse pertinente para o ensino de Filosofia, está locado nos programas de Pós-Graduação em Educação, ou seja, mostram-se marginais nos cursos de Pós-Graduação em Filosofia. Além disso, é possível perceber que os Mestrados Profissionais em Educação também são responsáveis por essa temática em seus trabalhos de conclusão. Talvez, nos mestrados profissionais em Filosofia, também estejam sendo produzidas pesquisas com essa temática.

A partir dos títulos utilizados das dissertações e teses é possível perceber que grande parte dos trabalhos investiga os conteúdos dos livros e faz análise dos mesmos no que diz respeito a questões filosóficas, étnico-raciais, temas e conceitos, como é o caso do conceito de cidadania. Dentre os trabalhos destacados, apenas um foi encontrado em sua totalidade, em arquivo digital, sendo ele a tese apresentada

para a defesa de doutorado de Alessandra da Silva Carrijo (2013), que tem como título “Concepções de cidadania nos livros didáticos de Filosofia indicados pelo PNLDEM/2012”. Os demais trabalhos encontrados na busca não estão disponíveis nas bibliotecas digitais das instituições de ensino onde foram defendidos. Alguns deles estão disponíveis apenas em formato físico, que torna a leitura inviável, pois estão alocados em bibliotecas de outros estados do país.

Outro ambiente de busca foi o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A pesquisa foi realizada em dois grupos de trabalho, a saber: o grupo de trabalho dezessete (GT-17) Filosofia e Educação e o grupo de trabalho cinco (GT-5) Estado e Política Educacional. O descritor utilizado permaneceu o mesmo em todas as buscas, “livro didático de Filosofia”. No grupo de trabalho Filosofia e Educação não foi encontrado nenhum trabalho sobre o livro didático de Filosofia. Além disso, decidi ampliar as buscas no site da ANPED, mais precisamente no grupo de trabalho cinco (5), Estado e Política Educacional. Isso se deu por perceber que o livro didático de Filosofia tem sua avaliação e distribuição a partir de uma política pública de Estado. No entanto, foi encontrado apenas um artigo escrito por Iara Augusta da Silva, que tem como título “O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM): uma política de educação implementada pelo estado brasileiro no início do século XXI”. Ou seja, o artigo trata sobre os livros didáticos distribuídos para o ensino médio, onde a Filosofia está presente.

Além de fazer a busca no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, decidi ampliar a pesquisa para a ANPOF, por entender que este tema poderia ser pensado pelos professores e pesquisadores da área. A busca foi realizada no grupo de trabalho (GT) Filosofar e Ensinar a Filosofar, especificamente nas publicações referentes aos anos em que o evento da ANPOF foi realizado e que os resumos dos trabalhos apresentados estão disponíveis de forma digital, a saber: 2012, 2013, 2014 e 2015. Na busca realizada, foi encontrado apenas um artigo, com o título “Os manuais escolares utilizados para o ensino de Filosofia no secundário brasileiro (1836-1881)”, escrito por Gilson Ruy Monteiro Teixeira, no ano de 2015. Além desse artigo encontrei no site da ANPOF, mais precisamente na página onde constam os trabalhos aprovados para o encontro do ano 2017, dois trabalhos relacionados ao livro didático de Filosofia: “O pensamento helenístico nos livros didáticos de Filosofia para ensino médio: uma análise das obras disponibilizadas pelo

PNLD”, de Antônio Alex Pereira de Sousa e “Os fundamentos do ensino de Filosofia nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2018”, de Adriana Tavares de Almeida, Maria Alice de Corrêa Araújo, Nilton Guimarães da Silva e Paulo Limeira da Silva. No entanto, os trabalhos apresentados no ano de 2017, os quais fazem parte do Encontro do grupo de trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar, não foram publicados em meio digital. Sendo assim, obteve-se acesso apenas ao trabalho do ano de 2015.

Penso que os trabalhos que têm como tema central o livro didático de Filosofia estejam se tornando mais presentes na ANPOF devido ao lugar que a Filosofia ocupa nas políticas curriculares nos dias de hoje, bem como pela inserção dos livros didáticos de Filosofia no PNLD, fato que ocorreu a partir do ano 2012⁷.

Na tentativa de encontrar materiais para subsidiar a pesquisa, decidi seguir as buscas nos periódicos cujo escopo é o ensino de Filosofia. O número de periódicos os quais a pesquisa foi realizada é elevado, visto que, à medida que realizava as buscas nas edições e não encontrava resultados, acabava estendendo a busca para outro periódico. Ainda assim, nos periódicos em que a pesquisa foi realizada foram encontrados apenas três artigos.

Quadro 2 - Produções em periódicos sobre o livro didático de Filosofia

Periódicos: Livro didático de Filosofia			
Autor	Título	Fonte	Ano de publicação
Américo Grisotto	Ensino médio: manuais voltados para o ensino de Filosofia	Filosofia e Educação - Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)	2012
Marcos de Camargo Von Zuben; Joelson Silva de Araújo; Izanete Medeiros Costa	Avaliação dos principais livros didáticos de Filosofia para o ensino médio existentes no mercado editorial brasileiro	RESAFE – UNB (Universidade de Brasília)	2013
Thiago Coelho Silveira	Ensino de Filosofia no ensino médio: uma análise do livro Iniciação à Filosofia de Marilena Chauí	Cadernos do PET/Filosofia – UFPI (Universidade Federal do Piauí)	2015

Fonte: Da autora (2019).

⁷ A distribuição dos livros didáticos de Filosofia pelo PNLD nos próximos anos, mostra-se ameaçada, tendo em vista a reforma do ensino médio, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entre outras decisões por parte do atual governo. Como os cortes de orçamento na área da educação, mais precisamente no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que é responsável por grande parte dos programas voltados à educação básica, tais como o PNLD.

Destaco que na leitura dos artigos encontrados foi possível perceber que as questões com as quais se ocupam os autores tratam da avaliação e da análise dos livros, em especial acerca das abordagens utilizadas pelos autores para a produção dos livros. Conforme os autores, o formato, organização e a abordagens dos livros didáticos de Filosofia, seja histórica, temática ou problematizadora, podem influenciar ativamente na forma de seu uso em sala de aula, levando em consideração a concepção de ensino de Filosofia e as metodologias utilizadas pelos professores.

Com as informações apresentadas, destaco que a temática de nossa dissertação é ainda pouca explorada. Especialmente acerca dos livros didáticos de Filosofia produzidos no recorte histórico por nós

Esta dissertação inspira-se na concepção genealógica de Michel Foucault. Nesse sentido, a genealogia é tomada nesse estudo como uma inspiração teórico-metodológica. Inspirada em Nietzsche, a genealogia busca a escrita de uma história que recusa a perfeição das origens, reconhecendo os acontecimentos como tramas discursivas, que se cruzam e entrecruzam em movimentos e forças constantes, circulares, que se formam e transformam um contexto:

A genealogia não se opõe à história como visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teologias. Ela se opõe à pesquisa da origem (FOUCAULT, 2015, p. 56).

Concebida dessa forma, a genealogia nega as origens, é uma ida ao caos das fontes e das diferentes épocas e contextos históricos como propunha Nietzsche, pois não existe a perfeição das origens e nem a história é uma história de quedas e decadência, ou de um eterno devir que marcha para uma linearidade das metanarrativas⁸. Não há uma finalidade na história, os acontecimentos emergem ao acaso das forças e não a partir de uma intenção ou determinação prévia.

Também é necessário distinguir a que tipo de história o genealogista recorre para realizar seu empreendimento de “demarcar os acidentes, os ínfimos desvios [...], os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimentos ao que existe e tem valor para nós” (FOUCAULT, 2015, p. 63). Segundo Foucault (2015), a história tradicional opõe-se à história efetiva. Enquanto a primeira opera o encontro

⁸ Entendo no sentido filosófico, que uma metanarrativa assume o sentido de uma grande narrativa, uma narrativa de nível superior capaz de explicar todo o conhecimento existente ou capaz de representar uma verdade absoluta no universo.

da reminiscência e propicia o reconhecimento do que passou, a segunda destrói a realidade. Se a primeira se sustenta na continuidade e valorização da tradição, a segunda acaba dissociando sistematicamente a própria noção de continuidade, de identidade, de unidade do ser e das coisas que o rodeiam. Por fim, se a história tradicional reivindica o estatuto de conhecimento científico, a história efetiva interroga as formas da vontade de saber presentes na noção de verdade.

Na abertura de seu ensaio “Nietzsche, a genealogia e a história”, Foucault (2015, p. 55) afirma: “a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos”. O genealogista revira os papéis empoeirados com o intuito de recompor a emergência dos acontecimentos, tendo como direção não a busca da origem, a essência verdadeira das coisas, que supostamente se revelaria após o desvelamento metódico, mas seu trabalho visa ao reconhecimento das manobras, das disputas, da pluralidade dos erros em torno da fabricação de valores, da moral, do conhecimento, das subjetividades. Nesse sentido, o genealogista persegue seu objeto em um contínuo temporal para evidenciar suas descontinuidades.

A questão central para a genealogia é a relação do saber com o poder e do poder com o saber. O saber passa, então, a ser examinado em sua relação com o poder e o binômio poder-saber se torna uma das principais ferramentas conceituais em estudos sobre Foucault. Contudo, se não há, em Foucault, uma teoria do poder, o mesmo ocorre em relação ao exame dos saberes. O que interessa Foucault, em sua fase genealógica, é como o poder e saber se articulam, ou seja, como um serve de apoio ao outro, o poder produz saber, ou seja, põe em circulação aparelhos de saber para assegurar sua força na teia social. Segundo Foucault (2015), o saber avaliza o exercício do poder, uma vez que produz efeitos de verdade que acabam por fortalecer uma determinada constelação social estabelecida.

As relações de poder e saber são o foco da genealogia, com efeito, emergem os novos acontecimentos. Trata-se de observar as heterogeneidades, ou seja, realizar a análise da proveniência e não a busca de origens.

A proveniência permite também reencontrar, sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito, a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram. A genealogia não pretende recuar no tempo para reestabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo,

depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início (FOUCAULT, 2015, p. 62).

A proveniência é entendida como uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional. Foucault (2015, p. 63), na “A microfísica do poder” afirma que a pesquisa da proveniência “não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginavam em conformidade consigo mesmo”.

Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou, ao contrário, as inversões completas-, os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos- não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (FOUCAULT, 2015, p. 63).

Um segundo procedimento seria a análise da emergência, na qual nos preocuparíamos com os estados de forças que marcam o aparecimento de um conceito, ao invés de assinalar o momento final de um processo. Para Foucault (2015), *Entstehung* designa de preferência a emergência, o ponto de surgimento, trata-se do princípio, a lei singular de um aparecimento. Do mesmo modo que se tenta procurar a proveniência em uma continuidade sem interrupção, também seria errado constatar a emergência pelo termo final. A genealogia restabelece os diversos sistemas de submissão, não a potência antecipadora de um sentido, mas sim o jogo casual das dominações.

A emergência se produz sempre em um determinado estado de forças. A análise da Herkunft deve mostrar seu jogo, a maneira como elas lutam umas contra as outras, ou seu combate ante circunstâncias adversas, ou ainda a tentativa que elas fazem – se dividindo – para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir do próprio enfraquecimento. Por exemplo, a emergência de uma espécie (animal ou humana) e sua solidez são asseguradas “por um longo combate contra condições constantes e essencialmente desfavoráveis”. De fato, “a espécie tem necessidade da espécie enquanto espécie da mesma forma que qualquer coisa que, graças à sua dureza, à sua uniformidade, à simplicidade de sua forma, pode se impor e se tornar durável na luta perpétua com os vizinhos ou os oprimidos em revolta” (FOUCAULT, 2015, p. 66).

As forças de que fala Foucault (2015) e que também falava Nietzsche, não estão nas mãos de alguns atores ou de algum grupo que as exerçam sobre outros.

Elas não são colocadas em movimento como resultado de arranjos políticos ocultos, elas não emanam de algum centro, como o Estado. Ao contrário, tais forças estão distribuídas difusamente por todo o tecido social: “A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua juventude” (FOUCAULT, 2015, p. 67).

Em compensação, a emergência das variações individuais se produz em um outro estado das forças: quando a espécie triunfou, quando o perigo externo não a ameaça mais e quanto “os egoísmos voltados uns contra os outros que brilham de algum modo lutam juntos pelo sol e pela luz”. Acontece também que a força luta contra si mesma: e não somente na embriaguez de um excesso que lhe permite se dividir, mas no momento em que ela se enfraquece. Contra sua lassidão ela reage, extraindo sua força dessa lassidão que não deixa então de crescer, e se voltando em sua direção para abate-la, ela vai lhe impor limites, suplícios, macerações, fantasiá-la de um alto valor moral e assim, por sua vez, se revigorar (FOUCAULT, 2015, p. 66).

A emergência de um objeto, conceito, prática, ideia ou valor é concebida a partir da análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que a instituíram e a “alojam”. Não se trata de onde ela veio, mas como/de que maneira e em que ponto ela surge.

Sobre a pesquisa genealógica, pode-se dizer que, em termos metodológicos, não há um manual que oriente como realizar a pesquisa. Talvez a maneira mais produtiva seja analisar como Foucault e Nietzsche conduziram suas próprias investigações e com base nelas conduzirmos nossas pesquisas. Com a inspiração da genealogia proposta por Foucault, é dos conceitos apresentados acima que esta pesquisa foi realizada, buscando analisar as proveniências que possibilitaram a emergência do livro didático de Filosofia no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 e também a análise dos livros didáticos explicitados anteriormente como *corpus* da pesquisa.

Na análise dos livros didáticos, procuramos basearmo-nos na compreensão de que as autoras realizaram a produção destes livros dentro de seus aquários. Para tanto, utilizamos a analogia do aquário para pensar este processo de análise, a partir dos escritos de Paul Veyne (2011, p. 19):

Em cada época, os contemporâneos encontram-se assim fechados em discursos como em aquários falsamente transparentes, ignoram quais são e até que existe um aquário. As falsas generalidades e os discursos variam através do tempo. Mas, em cada época, passam por verdadeiros. De tal modo

que a verdade é reduzida a dizer a verdade, a falar conforme o que se admite ser verdade e que fará sorrir um século mais tarde.

Desse modo, compreendemos que a análise não deve ocorrer em termos de crítica às obras, mas sim da compreensão de que foram produzidas e organizadas dentro das condições de possibilidade do seu tempo. A cada época seu aquário, “a originalidade da pesquisa foucaultiana está em trabalhar sobre a verdade no tempo” (VEYNE, 2011, p. 19). Nesse sentido, é realizada a análise de como estes livros eram organizados e produzidos, não só em termos de uma estrutura formal, mas também sobre as abordagens para o ensino de Filosofia possíveis naquele tempo. E também acerca das concepções de ensino de Filosofia, temas e questões apresentadas em suas páginas, focando o olhar para a ausência e presença de determinadas temáticas e assuntos.

3 CAPÍTULO III - ALGUMAS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

O presente capítulo tem como objetivo identificar os livros didáticos de Filosofia produzidos no nas décadas de 1980 e 1990, bem como problematizar este período do cenário histórico brasileiro. Este cenário histórico produziu as condições de possibilidade para emergência dos livros didáticos de Filosofia, especialmente os livros escolhidos para nossa investigação.

O estudo das condições de possibilidade, as proveniências, segundo Michel Foucault, não buscam terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional. Conforme Foucault (2015), a pesquisa das proveniências não funda, mas ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginavam em conformidade consigo mesmo.

Para Paixão (1996, p. 142), a ação do regime militar não se limitou a proibições⁹:

A época [ditadura militar] caracterizou-se também por um grande incentivo à produção: de um lado, o governo atuou como investidor em áreas geradoras de infraestrutura para a indústria, como transportes e comunicações; de outro, decretou medidas que viabilizaram subsídios, reduziram impostos e taxas de importação. Esse processo foi fundamental para as empresas gráficas e de papel, tornando possível a resolução de seus problemas básicos de industrialização. Com isso o setor livreiro foi amplamente beneficiado.

Os anos do milagre¹⁰ promoveram uma verdadeira explosão da indústria cultural brasileira. Mais expressivo ainda foi o “boom” editorial. Entre 1969 e 1973, a produção anual de livros triplicou, colocando o Brasil no ranking dos dez maiores produtores do mundo. Conforme Paixão (1996), esse desenvolvimento promoveu transformações relevantes no setor, como o surgimento de várias editoras, algumas operando fora do eixo Rio-São Paulo e a ampliação da publicação de autores

⁹ Conforme Paixão (1996), no campo cultural instalou-se a autoridade implacável da censura: centenas de peças teatrais, letras de músicas, roteiro de filmes e até mesmo sinopses de novela foram proibidas. A perda da liberdade de expressão foi ainda mais abrupta na imprensa periódica em que, durante anos, vigorou a censura prévia. O mesmo aconteceu com os livros, considerados perigosos veículos de ideias contestatórias (PAIXÃO, 1996).

¹⁰ Milagre Econômico Brasileiro, período da história do Brasil entre os anos de 1969 e 1973 que foi marcado por forte crescimento da economia. O termo “milagre” está relacionado com este rápido e excepcional crescimento econômico pelo qual passou o Brasil neste período. Este crescimento foi alavancado pelo Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) implantado em 1964, durante o governo de Castelo Branco.

nacionais. No entanto, a grande explosão se deu no segmento de livros didáticos que ultrapassou a casa dos 100 milhões de exemplares por ano, representando mais da metade do mercado (PAIXÃO, 1996).

Graças à expansão da rede escolar, o consumo de livros didáticos aumentou, e alcançaram, enormes tiragens. Desde sua origem, no final do século passado, o livro didático desempenha importante papel no setor editorial, mas foi necessário um longo processo até que alcançasse a sua maturidade. Na verdade, até o início da década de 60, os didáticos apenas acompanharam o crescimento geral do país, sem grandes mudanças (PAIXÃO, 1996).

Em dezembro de 1961, ocorreu o que Paixão (1996) julga como um acontecimento decisivo para a expansão do mercado editorial do livro didático: foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A nova lei possibilitava a expansão da rede pública, levando às escolas um enorme contingente de crianças e adolescentes, até então parcialmente condenado ao analfabetismo.

Entre as inovações de maior alcance, que muito contribuíram para a maior abrangência do ensino, estava a simplificação do currículo escolar, que se limitaria à formação básica do aluno. Nos cursos clássico e científico, correspondentes ao que hoje é o segundo grau, a alteração seria drástica: o número de disciplinas foi reduzido de catorze para oito, nas duas primeiras séries, e para seis, na terceira (PAIXÃO, 1996, p.157).

Essas medidas permitiram que, no período 1955 a 1965, os três graus de ensino atingissem níveis inéditos: o número de matriculados no ensino médio quase triplicou, enquanto dobraram os do primário e do ensino superior e “como consequência, em meados de 1968 já estavam à venda no Brasil, cerca de 2500 títulos didáticos distribuídos entre os três níveis, publicados por cerca de sessenta editoras” (PAIXÃO, 1996, p. 157).

Na década de 1960, com as mudanças aprovadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com o aumento significativo de alunos matriculados, cresceu a procura por livros didáticos em todo o país¹¹ (PAIXÃO, 1996). Esse fato possibilitou a produção e distribuição de livros didáticos no geral e até mesmo de livro didático de Filosofia. Ou seja, os primeiros livros didáticos de Filosofia (e ou até mesmo traduções de livros estrangeiros) foram publicados anteriormente aos anos de 1980 e 1990. No

¹¹ Neste período não ocorria a distribuição de livros didáticos por parte do governo para todos os alunos. Os livros eram adquiridos na maioria das vezes pela família.

entanto, a presente pesquisa está voltada para os anos de 1980 e 1990, por entender que essas décadas são potentes para pensar os embates de forças, sobre o livro didático de Filosofia, tendo em vista as políticas educacionais da época, o contexto político, econômico e social, que serão explicitadas a seguir.

A década de 1980 assistiu ao fim da Ditadura Militar e ao início da redemocratização, a partir da eleição civil e indireta de Tancredo Neves. Nesse período, a educação voltou a ser pensada e discutida sob um aspecto mais amplo, considerando a sua importância na vida dos brasileiros. O ano de 1985 tornou-se um marco simbólico da democracia brasileira contra o poder militar, que já ultrapassava duas décadas. Para Alves (2002), a luta da resistência democrática se travava desde a implantação da Ditadura em 1964, pelos militares.

O golpe militar de 1964 ocasionou profundas alterações na sociedade brasileira, não só referente ao campo político, mas também à estrutura do ensino proposto pelo Ministério da Educação (MEC), às escolas brasileiras. Conforme Pina (2008), ele reestruturou as forças políticas do poder, abrindo um novo espaço para os norte-americanos em nossa economia, nossa política e, também, em nossa educação. O governo norte-americano temia os rumos da política interna e externa do então Presidente João Goulart. Ainda conforme Pina (2008), com o golpe e a tomada do poder pelos militares, os interesses desse grupo, aliados aos da burguesia nacional e internacional, a sua dominação e a sua força foram impostas para toda sociedade. A partir daí, compreende-se a ajuda dos Estados Unidos à reorganização da educação brasileira.

Os moldes educacionais decorrentes das novas relações políticas, sociais e econômicas, no âmbito interno, passaram a refletir o novo modelo de desenvolvimento e foi à expressão da reordenação das formas de controle social e político, orientada pelos americanos para a modernização tecnológica e burocrática da sociedade brasileira (PINA, 2008). A educação estava marcadamente a serviço dos interesses econômicos.

Aliou-se a militarização de todo país a “ajuda externa, principalmente nos setores da economia, da política e da educação, neste consolidada em acordos assinados entre o MEC e seus órgãos e a Agência Norte Americana para o desenvolvimento Internacional (USAID); desses acordos instituíram a assistência e a cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro, que deveria ajustar-se no novo modelo de desenvolvimento econômico e à política do país (CARTOLANO, 1985, p. 70).

Segundo Chauí (2018), o segundo grau passou a ser visto de maneira puramente instrumental, não mais como período formador, mas como uma etapa preparatória para a universidade e esta como garantia de ascensão social para uma classe média que, desprovida de poder econômico e político, dava sustentação ideológica à ditadura e precisava ser recompensada.

Cartolano (1985) afirma que os acordos MEC-USAID visaram a internalização de valores culturais norte-americanos, através da educação. Sua influência se fez presente desde a organização do sistema educacional até as propostas de currículos dos diversos níveis de ensino que na época precisavam ser modernizados. Essa suposta modernização implicava, entre outros aspectos, na valorização das áreas tecnológicas, com predominância do treinamento específico, em detrimento da formação geral e da gradativa perda de status das humanidades e ciências sociais.

Além das perseguições e do banimento dos professores e dos intelectuais brasileiros, que reagiram de forma contrária ao golpe militar, a Filosofia e a Sociologia, disciplinas que, conforme a autora, estão distanciadas dos saberes técnicos e que provocam, por sua metodologia e especificidade, a reflexão crítica, ou seja, o pensar nos campos sociais, políticos, éticos, foram pouco a pouco excluídas do ensino nos vários níveis de formação escolar do Brasil.

O “modelo” importado é, essencialmente, empresarialista, burocrático e centralizador e, nesse sentido, trata a educação como uma questão de desenvolvimento do país e da segurança nacional. O ensino de Filosofia, não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro (CARTOLANO, 1985, p. 72).

Aos poucos, não foram toleradas disciplinas que propiciavam a análise da conjuntura do país, do discurso ideológico dos líderes militares e civis do período militar. Assim sendo, a Filosofia e a Sociologia deixaram a cena educacional para tornarem-se clandestinas na nova forma de ensino sustentada pelo MEC, ainda mais depois da reforma de ensino realizada em 1971, criando o denominado ensino profissionalizante, e acabando com o modelo do Curso Normal e do Científico.

Em 1961, a partir do Decreto de lei n. 4.024/61, a Filosofia deixou de ser obrigatória no ensino. Com o Decreto de Lei 869/69, regulamentado pelo Decreto 68.065/71, essas disciplinas foram substituídas pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Ordem Social e Política Brasileira (OSPB), cujo objetivo era a defesa do princípio democrático, das tradições nacionais, da projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade por meio do

fortalecimento da unidade nacional e do sentimento da solidariedade humana, do culto à pátria, das tradições e instituições, bem como do culto a obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (GELAMO, 2010, p. 338).

No lugar ocupado pelas disciplinas Filosofia e Sociologia foram inseridas disciplinas que tinham como objetivo cultuar a pátria e também serem obedientes às leis estabelecidas, sem que para isso o aluno tivesse que compreender ou analisar criticamente a sociedade.

A inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino fazia parte das medidas disciplinares e repressivas ao corpo estudantil que, juntamente com outros fatores de ordem econômica, política e social formavam e perpetuavam a falsa consciência dos estudantes (CARTOLANO, 1985, p. 73).

Conforme Silva (2014), o ensino e estudo de Filosofia ficaram reclusos no interior das Universidades: na Universidade de São Paulo (USP), nas diversas Universidades Federais e também na Pontifícia Universidade Católica (PUC), cenários nos quais se concentrou a resistência ao regime militar. Instalaram-se espaços de organização estudantis, de debates acadêmicos e políticos sobre os rumos que o país estava seguindo e a busca de alternativas para a retomada do estado democrático. Entretanto, essas atividades passaram a ser denunciadas pelos informantes do serviço de inteligência ligados às forças armadas e, assim, o regime militar desencadeou uma repressão mais forte nas universidades, buscando o controle das atividades realizadas nas mesmas, criando as Assessorias de Sistema de Informações (ASIS), tendo por finalidade elaborar dossiês de docentes, funcionários e alunos e registrar os atos realizados por esses. Dependendo da investigação desses atos e do suposto perigo que traziam ao regime de exceção criado pelos militares, esses profissionais poderiam ser presos pelos vários órgãos de segurança que existiam à época.

Em todo esse contexto, o ensino de Filosofia, como não poderia deixar de ser, sofreu impactos negativos, ou seja, o estudo de autores considerados subversivos pela política de segurança nacional elaborada pelos militares, além da perda de diversos professores que foram afastados do ensino, de suas cátedras, pela aposentadoria compulsória, sem qualquer direito a defesa, salário e outras prerrogativas de um Estado de direito. Ainda assim, alguns professores de Filosofia, uns mais cautelosos e outros menos, ministraram a disciplina. Talvez isso tenha sido

possível pelo regime militar não ter um aparato que propiciasse um controle extremo e efetivo de todas as formas de ensino. A preocupação dos generais militares era, em especial, com as atividades políticas clandestinas de políticos cassados e da resistência armada ao regime militar, de certa forma as discussões reclusas nas universidades não demonstravam perigo a ordem.

A discussão sobre a importância do ensino de Filosofia foi sendo resgatada inicialmente às escuras, devido à repressão militar e, posteriormente, de maneira mais intensa, a partir da retomada da democracia nos anos 1980, com as manifestações em torno da volta da Filosofia aos currículos do Ensino Médio. “Nesse contexto, os debates nos departamentos de Filosofia das universidades brasileiras desempenharam um importante papel, ainda que existissem discordâncias entre eles acerca dessas questões” (GALLO, 2014 apud GELAMO, 2010, p. 339).

Nos anos de 1980, mesmo com a truculência dos militares, a resistência popular foi aumentando, provocando movimentos de contestação ao regime militar e solicitando liberdades individuais, políticas, sindicais e estudantis. Nessa tentativa de resistência, é possível destacar as passeatas estudantis pelas cidades do país, especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, a greve dos metalúrgicos em Osasco e no ABC com o aparecimento da liderança de Luiz Inácio da Silva (Lula), da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, depois da queda do bipartidarismo entre Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o surgimento de novos partidos como o Partido dos Trabalhadores (PT), e outros.

Alguns acontecimentos políticos, destacadamente, a morte de Vladimir Herzog (jornalista da TV Cultura de São Paulo) na cela do Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) em São Paulo, e do metalúrgico Manuel Fiel Filho, começaram a pressionar o governo militar do General Geisel, inclusive, culminando com o movimento de Diretas Já para presidente da República, levando-o a iniciar a abertura do regime político no Brasil, a chamada distensão política, finalizando com a queda do bipartidarismo e a eclosão de novos partidos.

De acordo com Cunha (2014), a essas questões políticas somou-se o fracasso do ensino de primeiro e segundo grau, nos moldes da reforma educacional de 1971, fazendo com que ocorresse uma nova reforma, que permitiu, ainda que não obrigatoriamente, o retorno da Filosofia aos currículos escolares, de acordo com a decisão de cada escola. Dessa forma, segundo Santos, Leandro Filho e Baldan (2014), o estado de São Paulo, apoiado pela Secretaria Estadual de Educação, foi um

dos locais em que a Filosofia retornou ao ensino do segundo grau, como exemplo as escolas da cidade de São Paulo.

Ao mesmo tempo em que esse retorno era bem quisto, havia uma demanda das escolas do estado de São Paulo por conteúdos mais adequados para as aulas de Filosofia e professores com a formação adequada, uma vez que os formados em Filosofia tiveram uma formação mais voltada para a área acadêmica universitária e para a pesquisa. Isso culminou com encontros estaduais de professores, que tiveram como objetivo aperfeiçoar uma metodologia para o ensino da disciplina.

Conforme Santos, Leandro Filho e Baldan (2014), foi a partir desses eventos que novos encontros foram realizados no Departamento de Filosofia da USP, com a mesma preocupação dos primeiros, mas também dispostos a discutir propostas de planos de curso para o ensino secundário. Portanto, foram os professores das Universidades que auxiliaram na elaboração de programas de ensino e produziram os primeiros textos metodológicos para o ensino de Filosofia.

Além do estado de São Paulo, outros estados começaram um movimento de retorno, a todas as escolas, da Filosofia. Como exemplo, no estado da Paraíba, haviam alguns colégios da capital João Pessoa que adotavam a disciplina de Filosofia em sua estrutura curricular nos anos de 1980 e 1990. Em 1990, esse movimento se estendeu para a cidade de Campina Grande, entre outras.

O ensino da Filosofia, nesses colégios, desenvolveu-se principalmente com o ensino da história da Filosofia, por meio dos pensadores considerados fundamentais de cada período. Vale ressaltar que esse modelo adotado permanece até hoje em alguns colégios, devido a ser considerado o melhor caminho para ensinar Filosofia¹². Há relatos de que, nesse período, a Filosofia se fazia presente no currículo do ensino de segundo grau no Estado do Rio Grande do Sul, até mesmo em escolas de cidades do interior, como é o caso de Santa Maria/RS.

Vale ressaltar que, nos anos de 1970, já ocorriam movimentos que reivindicavam o retorno da Filosofia aos currículos. Conforme Alves (2002), após a promulgação da Lei nº 5.692/71, que implicou a retirada da Filosofia do ensino de segundo grau, surgiram vários movimentos de protesto contra essa situação, reivindicando a reintrodução da Filosofia no currículo. Ainda conforme o autor, o ano de 1975 é tido como o marco inicial desses movimentos, quando, a partir de um

¹² Não há um consenso de como se ensinar Filosofia. Ainda hoje é uma questão debatida, mas sem muita força nos estudos da área.

encontro realizado no Rio de Janeiro com a presença de filósofos de vários estados, foi fundada Associação de Estudos e Atividades Filosóficas, a SEAF, que conferiu um caráter mais articulado a esses movimentos (ALVES, 2002).

A SEAF nasceu devido à necessidade de se criar um espaço alternativo para a discussão de ideias, compartilhar estudos, reflexões etc., inviabilizado nos cursos e departamentos de Filosofia das universidades, por cauda da vigilância imposta pelo regime militar (ALVES, 2002, p. 42).

A SEAF possuía representação em quase todos os estados brasileiros e a sua sede nacional encontrava-se no Rio de Janeiro. Contando com a participação de professores e estudantes de Filosofia de quase todas as universidades do país, a SEAF passaria a organizar muitos encontros, atividades, debates e publicações em parceria com outras entidades nacionais, tratando de questões referentes aos problemas da Filosofia e as relações entre o regime militar e a sociedade civil. De acordo com Alves (2002), nesse processo, a SEAF foi se inteirando, também, dos problemas decorrentes do afastamento da Filosofia do segundo grau, passando a desenvolver atividades reivindicando a volta da Filosofia ao currículo desse nível ensino.

Todavia, depois de muitos embates, reivindicações e protestos contra a política educacional dos governos militares, as posturas oficiais começaram a tornar-se mais flexíveis com relação à presença da Filosofia no 2º grau, culminando com a reintrodução da disciplina nas escolas, em 1980, no Rio de Janeiro (ALVES, 2002, p. 45).

No entanto, Alves (2002) ressalta que esse acontecimento não deve ser atribuído diretamente ao movimento pelo retorno da Filosofia, uma vez que nenhum dos envolvidos diretamente nessa luta foi chamado pelo poder oficial para participar do processo decisório, pelo contrário. Além disso, a forma como a Filosofia foi reintroduzida nas escolas não correspondeu àquilo que pretendiam as várias entidades, como é o caso da SEAF. Vale ressaltar que a Filosofia foi reintroduzida no Rio de Janeiro como “noções de Filosofia” e que este retorno era estabelecido por normas e uma necessidade de controle por parte do governo quando ao seu ensino.

As medidas tomadas no Rio de Janeiro funcionaram, assim, como um laboratório para o governo federal, que mais tarde generalizou em nível federal as medidas tomadas no estado carioca, com a promulgação da lei n. 7.044/82, que alterou o disposto na lei n. 5.692/71, referente à

“profissionalização compulsória” do ensino de 2º grau, substituindo-a por “preparação para o trabalho” (ALVES, 2002, p. 46).

Dessa forma, os estabelecimentos de ensino secundário estavam desobrigados a garantir a habilitação profissional e muitos passaram a estruturar-se em vista da preparação dos alunos para o vestibular e somente em caráter geral forneceram uma preparação para o trabalho. As disciplinas da parte diversificada passaram a ser consideradas sob outro prisma, ganhando destaque aquelas que forneciam uma formação mais geral em detrimento das disciplinas de formação específica. “Isto deu condições para que espaços fossem abertos para a volta da Filosofia ao currículo como disciplina optativa, porém, desta vez em caráter real e não fictício como na lei n. 5. 692/71” (ALVES, 2002, p. 46).

Apesar de ter representado uma vitória dos que lutaram pelo retorno da Filosofia ao ensino de segundo grau, tinha-se consciência de que essa conquista não foi completa, visto que, como ela voltava em caráter optativo, não haviam garantias efetivas de que seria incluída no currículo. Outro acontecimento que contribuiu para o arrefecimento do movimento, segundo Alves (2002), foi a criação da Associação Nacional da Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), em 1983, no III Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia (ENDEF) realizado em São Paulo.

A ANPOF, apesar de não demonstrar grande interesse pelas questões que inspiravam a SEAF, inclusive com relação à reintrodução da Filosofia no 2º grau, passou a ser reconhecida oficialmente como representante da área da Filosofia junto aos órgãos públicos federais de fomento para o ensino, pesquisa e extensão, começando a receber verbas da CAPES E do CNPq (ALVES, 2002, p. 51).

A questão é de que o apoio governamental fornecido nesse momento à ANPOF, se por um lado contribuiu para alavancar a pesquisa e a Pós-Graduação em Filosofia no Brasil, por outro lado resultou em um esvaziamento da SEAF em nível nacional, enfraquecendo politicamente o movimento. Segundo Alves (2002, p. 51), “a princípio isto não seria um problema se a ANPOF considerasse o ensino da Filosofia na educação básica uma problemática genuinamente filosófica e, portanto, digna de pesquisa e discussão”. Dessa maneira, a SEAF foi diminuindo suas atividades, sobretudo a partir do ano de 1984. Em 2001, a SEAF regional do Rio de Janeiro, ainda em atividade, comemorou seis 25 anos de existência e de comprometimento com o ensino da Filosofia na educação básica.

Iniciativas como estas da SEAF-RJ devem ser incentivadas, reforçadas e ampliadas. Algumas atividades têm sido realizadas, mas também, por outros grupos, porém, esses movimentos são ainda iniciativas isoladas, regionais, quando muito estaduais; nunca mais constituíram uma articulação nacional, parecida com o movimento liderado pela SEAF. De 1975 a 1984 (ALVES, 2002, p. 53).

Enfim, após o retorno da Filosofia ao currículo, mesmo que de forma optativa, ocorreu o esvaziamento das discussões que impulsionaram a defesa para este retorno, causando a desarticulação de todo o movimento liderado pela SEAF Nacional, ficando os professores de Filosofia com a impressão (falsa) de que estavam com seu espaço garantido.

No entanto, vale ressaltar que entre as idas e vindas da Filosofia no currículo das escolas brasileiras, um recurso para o seu ensino passou a ser produzido neste período, a saber, o livro didático de Filosofia. Conforme Gallo (2010, p. 159):

Desde a década de 1980, com o retorno parcial da Filosofia aos currículos do Ensino Médio, então na condição de disciplina optativa, foram sendo publicados livros didáticos para o seu ensino. Em princípio de modo mais tímido, depois de forma mais arrojada, as editoras foram se preocupando com este filão do mercado editorial.

Marilena Chauí, na aula inaugural do curso de Mestrado Profissional em Filosofia, na Universidade Federal do Paraná¹³, em abril de 2017, explicou o processo de resistência, ocorrido durante e após a ditadura militar, pelo retorno da Filosofia ao currículo do ensino médio. Segundo a filósofa, nos anos 1970, as associações de docentes e estudantes de todo país lutaram e resistiram pela valorização das humanidades no ensino secundário. Alguns professores organizaram a formação pedagógica dos estudantes (de graduação) e começaram a preparar materiais didáticos de Filosofia, que, até então, inexistiam no Brasil. No período de 1980 a 1990, esse embate de forças prosseguiu, tendo como um de seus objetivos principais prepararem os alunos dos cursos de Filosofia para serem professores, pois, como mencionado anteriormente, a luta era justamente pelo seu retorno ao ensino secundário. Era necessária, então, a formação de professores de Filosofia e não de bacharéis.

Assim, autores como Marilena Chauí propuseram livros didáticos a serem adotados pelas escolas, a fim de fornecer um subsídio para a atuação do

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=yAq7oyrvo1E>

professor e um direcionamento para as abordagens a serem adotadas em sala de aula de modo que se produzisse uma aprendizagem significativa (SILVEIRA, 2015, p. 75).

A filósofa participou destes grupos que lutaram pelo retorno da Filosofia e que possibilitaram a formação pedagógica aos estudantes; nessa época foi realizada a produção de materiais didáticos. Ela afirma, na aula inaugural, que foi nesta época que produziu uma apostila que acabou tornando-se o primeiro esboço do que viria a ser o livro **“Convite à Filosofia”**, publicado, posteriormente, no ano de 1994, pela editora Ática. Nessa mesma fala, Marilena Chauí fez um relato sobre sua experiência em relação ao segundo grau, onde esteve na condição de aluna e de professora. Segundo ela, nos dois casos, a experiência era de ausência de um livro didático de Filosofia.

Na época em que foi aluna do ensino secundário, relembra que os alunos anotavam o que o professor dizia durante as aulas e depois iam para a biblioteca e consultavam a bibliografia estrangeira. Como possuíam cursos de línguas, como francês, inglês, espanhol, grego e latim, conseguiam consultar os livros no idioma de publicação e complementar as aulas. Para Chauí, a partir do momento em que tudo isso foi liquidado, era preciso garantir que os jovens professores tivessem um material didático mínimo e foi, então, que a editora Ática propôs a escrita de um manual¹⁴ de Filosofia.

Na década de 1980, foi publicada, por editoras brasileiras, uma série de livros didáticos de Filosofia, entre eles os livros: **“Filosofando - Introdução à Filosofia”**, das autoras Maria Helena Pires Martins, Maria Lúcia Arruda Aranha, em 1986, pela editora Moderna; **“Curso de Filosofia”**, de Antonio Rezende, 1986, pela editora Zahar; **“Aprendendo Filosofia”**, de César Aparecido Nunes, 1987, pela editora Papyrus; e **“Introdução ao Estudo da Filosofia”**, de Antônio Xavier Teles, 1989, editora Ática.

¹⁴ O termo manual é utilizado, para os “livros de formato pequeno, manuseáveis, de uso frequente. Também costumam ser denominados compêndios, sumas ou sumários, designando basicamente um agregado de noções ou resumo dos conteúdos de ensino” (RODRIGO, 2009, p. 41). Os manuais eram utilizados nas escolas, antes da adoção dos livros didáticos. Tratam-se de recursos semelhantes, no entanto, os livros didáticos possuem características didáticas (imagens, exercícios, entre outras) diferente dos manuais que estão voltados em grande parte a resumos dos conteúdos. Nos dias de hoje, alguns autores utilizam manuais e livros didáticos como sinônimo.

Figura 1 - Livros didáticos de Filosofia produzidos no Brasil na década de 1980



Fonte: Google Imagens (2018).

Nesse período, considera-se que ocorreu certa expansão das discussões acerca do livro didático, em geral, no Brasil. Autores, como Molina (1987), Oliveira (1984) e Freitag, Motta e Costa (1989), se debruçaram sobre temas como as políticas públicas da época relacionadas ao livro didático, seu uso em sala de aula, a questão ideológica do livro didático e, também, da importância deste material para o ensino e aprendizagem, entre outros.

Esse crescimento das discussões pode ter sido suscitado pelo processo de redemocratização que ocorria no Brasil e por conta do surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciado em 19 de agosto de 1985 pelo Decreto nº 91.542, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INF), que vigorou entre 1971 e 1976. Sua função era avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas

públicas. Segundo Freitag, Motta e Costa (1989), o governo brasileiro traçou uma política pública de ação educacional e impulsionou a busca pela qualidade deste material didático, uma vez que, os livros que não estivessem adequados às propostas oficiais de ensino, não seriam indicados, diminuindo, assim, seu público e lucro. Nessa época, os livros didáticos de Filosofia não faziam parte do PNL D, visto que o programa era destinado aos livros didáticos do ensino fundamental e pelo fato de que a Filosofia não fazia parte formalmente do currículo do ensino de segundo grau.

A saída dos militares do poder marcou uma importante fase da história política brasileira; a redemocratização passou a ser um objetivo fundamental de nossa sociedade. Conforme Fico (2004), depois da morte de Tancredo Neves, o vice-presidente José Sarney assumiu o posto presidencial com o objetivo de varrer os resquícios que ainda nos lembravam do período ditatorial. Por isso, o novo governo civil tomou as devidas providências para a formação de uma Assembleia Nacional Constituinte, eleita em 1986. Entre fevereiro de 1987 e setembro de 1988, os parlamentares participaram de discussões referentes à formulação da carta. Finalmente, no dia 5 de outubro de 1988, o presidente da Câmara na época, Ulysses Guimarães, oficializou a promulgação da nova constituição brasileira.

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, foi um marco na história da redemocratização do país, um marco que definiria o Brasil novamente como um país democrático. Vale ressaltar que a Carta Magna de 1988 foi uma constituição promulgada, ou seja, ela contou com a participação popular em sua elaboração. Os principais pontos que pretendem garantir democracia e justiça social são a garantia do direito de livre manifestação do pensamento e liberdade de expressão, eleições diretas, definição do presidencialismo como sistema de governo e pontos relacionados à educação.

No final dos anos 1980, as discussões em torno do acesso e da qualidade da escola pública foram acirradas, principalmente nos trabalhos da Constituinte 1987/1988, e com a promulgação da Constituição em 1988, foram traçadas as linhas mestras para a nova LDB, a lei 9394/96 (KAY, 2011, p. 139).

Na Constituição Federal de 1988, a educação é um direito fundamental, estabelecido no artigo 6º, que dispõe: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na

forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). A temática da educação, como direito fundamental, é tratada nos artigos 205 a 214. A Constituição estabelece sobre este direito que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim sendo, a educação não é um dever exclusivo do Estado, tendo também a família responsabilidades. Além disso, a sociedade também deve colaborar.

Os princípios, com base nos quais o ensino deveria ser ministrado, segundo a Constituição, é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Quanto ao dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos quatro (4) aos dezessete (17) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade. Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando e ao atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

O fragmento apresentado acima se dá amparado pelo art. 208 da Constituição Federal de 1988, que constitui como um dever do Estado no âmbito da educação: “Art. 208. § VII - atendimento ao educando, em todas as etapas de educação básica, por meio de programas suplementares de **material didático escolar**, transporte, alimentação e assistências à saúde” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Alguns programas de assistencialismo foram estabelecidos pelo governo como possibilidade de cumprir com os deveres pré-estabelecidos na Constituição Federal de 1988, a fim de possibilitar um ideal de igualdade em termos educacionais, como é o caso do PNLD. Freitag, Motta e Costa (1989) criticam esse caráter assistencialista dado para a distribuição de materiais didáticos, dado que, comparativamente, é mais fácil ao governo investir em programas assistencialistas do que buscar a superação das contradições profundas que caracterizam a estrutura de classes brasileira. O assistencialismo adotado pelo Estado para corrigir, na superfície, a deterioração sistemática da força de trabalho, foi assumindo dimensões cada vez maiores, levando no início da década de oitenta a uma série de programas de atendimento das populações carentes das periferias urbanas (habitação, saúde, educação, etc.) (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Alguns dos autores que estudam o livro didático nos anos 1980 destacam exatamente a relação deste material didático amparado por programas assistenciais, tendo em vista a promessa de um processo de redemocratização da Educação.

A importância dada pelo governo ao livro didático e o controle crescente sobre ele, exercido pelo governo federal, pelos estados e municípios, decorrem da percepção de que é necessário compensar – via políticas públicas – as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias socioeconômicas entre ricos e pobres (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p. 19).

Guillermo Obiols, em seu livro “Uma introdução ao ensino da Filosofia”, de 2002, relata o processo que ocorreu na Argentina nos anos de 1980 e que, de certa forma, ocasionou, segundo o autor, em uma crise da didática para o ensino da Filosofia. Conforme Obiols (2002), ao longo do século XX, a educação no nível médio deixou de ser, em quase todo o mundo, uma escola para uma minoria para converter-se em uma escola de massas, a qual chegam setores sociais médios e baixos.

A partir desse processo de redemocratização e massificação do ensino que ocorreu não somente na Argentina, mas em outros países, como é o caso do Brasil, mostrou-se necessário, de acordo com Obiols (2002), pensar uma nova didática para o ensino da Filosofia acompanhada de livros e materiais didáticos.

[...] é difícil encontrar uma preocupação didática nos livros de texto anteriores a década de 1980. Talvez porque se dirijam a um alunado que em sua grande maioria encontra-se finalizando sua educação secundária nos colégios nacionais ou nas escolas normais e porque é considerado, psicologicamente,

quase um adulto, e socialmente como um potencial estudante universitário, o que define como membro de uma elite, não se entende como necessária uma didática da Filosofia que vá além das simplificações por eliminação e redução. Ou melhor, parece que se pressupõe a exigência de que o aluno se “eleve” em seus interesses e em sua capacidade de compreensão para lograr aprender os rudimentos da Filosofia (OBIOLS, 2002, p. 43).

A urgência de novas formas de metodologias e abordagens didáticas para o ensino de Filosofia surgem a partir de dois fatores. O primeiro, o novo sentido dado à escola após o processo de redemocratização e massificação do ensino. E segundo, o perfil dos novos alunos que chegavam às escolas, agora não somente de elite, mas também de camadas populares. Tendo em vista a fala de Marilena Chauí, citada anteriormente, na qual problematiza justamente esta mudança em relação ao perfil dos alunos e do sistema educacional em geral, é possível inferir que estas dificuldades enfrentadas no âmbito das metodologias e da didática para o ensino da Filosofia, que ocorreu na Argentina apresentadas por Obiols (2002), assemelham-se àquelas enfrentadas, no mesmo período, no Brasil.

Com base nos fragmentos dos documentos apresentados anteriormente a respeito da década de 1980, é possível perceber algumas condições possibilidade - proveniências - para a emergência do livro didático de Filosofia no Brasil. Nesse sentido, destacam-se: a Constituição Federal de 1988, que aponta a distribuição de materiais didáticos como um dever do Estado, tendo em vista o processo de redemocratização e massificação do ensino; os embates de força pelo retorno obrigatório da Filosofia ao segundo grau/ensino médio; assim como o empenho e esforço de professores, pesquisadores e associações. Assim, surge a necessidade de uma nova didática para o ensino de Filosofia que possibilite o ensino não só para os alunos de elite, mas também para alunos de camadas populares que passaram a frequentar as escolas de segundo grau/ensino médio.

Conforme Rodrigo (2009), a preocupação com a formulação de uma didática específica para o ensino da Filosofia no ensino médio é relativamente recente no Brasil. Apenas a partir dos anos de 1970 essa questão ganhou alguma relevância e ainda assim não tem merecido no Brasil a atenção que lhe dedicam os profissionais de outros países, principalmente os europeus (RODRIGO, 2009).

A conjuntura socioeducacional instituída pela massificação do ensino médio demandou a criação de novas formas de mediação pedagógica entre a precária realidade cultural dos estudantes e o saber escolar. Rodrigo (2009) afirma que, diante

desse quadro, o professor pode assumir, basicamente, duas posturas, adaptar os programas de ensino às deficiências do aluno ou partir dessas deficiências para conceber estratégias didáticas que permitam, tanto quanto possível, uma superação na direção da ampliação de seus horizontes culturais e aprimoramento intelectual.

A primeira postura foi adotada nas últimas décadas, menos por uma opção racional e consciente e mais por comodidade ou talvez fatalismo, contribuindo para o brutal rebaixamento da qualidade de ensino da escola secundária. Já a segunda postura, por sua vez, supõe a decisão política de não se resignar com a simples massificação ou ampliação do acesso apenas do ponto de vista quantitativo, investindo na possibilidade de uma efetiva democratização do saber, o que significa propiciar a todos a oportunidade de acesso a um conhecimento de qualidade e aos instrumentos necessários ao uso da inteligência crítica e criadora (RODRIGO, 2009).

Dessa maneira, no âmbito da Filosofia, diz Rodrigo (2009), é preciso enfrentar, por um lado, a realidade instituída pela massificação do ensino no ensino médio e, por outro, o desafio de trabalhar na perspectiva de sua efetiva redemocratização. Otimismo pedagógico? Não, desde que não se alimente a ilusão de que uma proposta didática de democratização do acesso ao saber filosófico teria o dom de minorar desigualdades sociais, abolir desníveis culturais ou solucionar todos os problemas de ensino. Espera-se somente que a escola consiga cumprir um pouco melhor as funções para as quais foi criada (RODRIGO, 2009).

Lídia Maria Rodrigo, em seu livro 'Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio', publicado no ano de 2009, afirma que é crucial a criação de estratégias didáticas que facilitem a superação da distância existente entre as exigências teórico-epistemológicas do saber filosófico e as deficiências educacionais de boa parte dos alunos oriundos de segmentos sociais menos favorecidos. Quanto maior a distância entre o ponto de partida cultural do aluno e as exigências inerentes ao saber filosófico, maior é a importância das mediações a serem instituídas por instrumentos didáticos adequados; não tendo condições para um acesso autônomo ao conhecimento especializado, esses alunos são os que mais necessitam de auxílio para chegar lá (RODRIGO, 2009). Essa problematização realizada pela autora ocorre apenas um ano após da promulgação da Lei nº 11.684/08 que alterou o art. 36 da Lei nº 9.384, de dezembro de 1996 (LDB 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.

Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), a partir dos anos 1990, a Educação no Brasil começou a ter uma nova configuração, na medida em que o governo passou a dedicar maior atenção ao ensino fundamental. Fato esse que estava ocorrendo não só no Brasil, mas em outros países, devido aos eventos propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tais eventos, como é o caso da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, que propôs a discussão de problemas relacionados à Educação mundial, principalmente no que diz respeito à alta taxa de analfabetismo no mundo e, também, para propor soluções e metas a serem cumpridas, principalmente pelos países com os piores indicadores educacionais.

É possível destacar algumas das principais mudanças educacionais da década, a partir de Dambro e Mussio (2014). Conforme as autoras, no início dos anos 1990, o então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), que tinha como projeto modernizar o país, criou dois programas: o Programa Nacional de Material Escolar e o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania. Todavia, estes não atingiram os resultados esperados. Já no governo Itamar Franco (1992-1994), iniciaram-se mudanças importantes como a descentralização da gestão e o aprofundamento da política de acesso universal à educação, assim como um maior investimento no setor. Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), com a experiência adquirida nos outros dois governos, desenvolveu políticas públicas para a educação com a criação de programas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Um dos principais resultados positivos da época está a redução da taxa de repetência e de evasão escolar, redução dos índices de analfabetismo e a elevação dos anos de estudo da população.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, veio para ampliar os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores e deixar mais claras as atribuições dos professores. Segundo Cerqueira *et al.* (2009), as discussões sobre uma nova lei que orientasse a educação brasileira tiveram início em 1988, durante o processo de aprovação da Constituição, que deu aos municípios a atribuição de oferecer o ensino básico a população. De maneira inovadora para a época, não foi o Executivo que iniciou as discussões, e sim um grupo de educadores. De certa forma, a lei foi construída através

de um viés democrático, através de congressos e fóruns, o que era um avanço para a época.

Cerqueira *et al.* (2009) afirmam que o texto, discutido durante oito (8) anos no Congresso, não gerou consenso por ser considerado muito detalhista, o que poderia dificultar seu cumprimento e, conseqüentemente, as modificações na educação brasileira. A tramitação do projeto chegou a ser interrompida; o então senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) apresentou uma nova versão reescrita de modo mais aberto e conciso que foi aprovada. Ela não abrangeu todas as especificidades, mas conseguia de certa forma contemplar a realidade educacional do país.

Sobre o ensino da Filosofia, o art. 36 da LDB de 1996 assegurou a presença de conteúdos filosóficos no ensino médio, porém não estipulou a sua obrigatoriedade. De acordo com Gallina (2000), mesmo não afirmando em nenhum momento a importância do ensino da Filosofia para o ensino médio, pelo menos como disciplina na grade curricular básica e na apresentação de possíveis resultados, aparece expresso que o educando deve possuir domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia e também os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania como é possível ver abaixo.

Art. 36

1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: [...]

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista de Montero (2014), a Filosofia passa a ter uma “presença inócua” no currículo da educação secundária, já que a lei, apesar de afirmar que os educadores devem apresentar ao final do ensino médio, conhecimento de Filosofia e Sociologia, não define a obrigatoriedade de suas disciplinas.

Presença inócua, porque o discurso da importância da Filosofia não se traduz em uma presença efetiva dessa disciplina nos currículos do Ensino Médio. Por um lado. A necessidade da Filosofia está presente na lei, mas, ao analisarmos mais atentamente, percebemos que não nos é possível afirmar com precisão como se dá a inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio, se como uma disciplina obrigatória, ou se a Filosofia deve ser trabalhada de forma transversal em outras disciplinas (MONTERO, 2014, p.27).

Poucos meses após a promulgação da LDB de 1996, o então deputado federal Padre Roque Zimmermann¹⁵ (PT-PR), apresentou o projeto de Lei nº 3.178, de 28/05/1997. O referido projeto propunha a alteração do artigo 36 da Lei nº 9.394/96, para que a Filosofia e a Sociologia se tornassem disciplinas obrigatórias no ensino médio. Vale ressaltar que esse projeto começou a tramitar no ano de 1997.

Por aproximadamente três anos, tramitou na Câmara e no Senado Federal um projeto de lei complementar que substituiria o artigo 36 da LDB, definido a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio. Após a aprovação do projeto nessas duas instâncias do Poder Legislativo Federal, ele foi vetado, em outubro de 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (MONTERO, 2014, p. 29).

Em um primeiro momento, o Projeto de Lei obteve parecer favorável na Comissão de Educação Cultura e Desporto (CECD), encarregada da análise do mérito e da avaliação e apreciação inicial do projeto. A Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), encarregada da apreciação da juridicidade, constitucionalidade e técnica legislativa também aprovou o Projeto de Lei. Esse poder terminativo exercido pelas comissões dispensou seu trâmite pelo Plenário da Câmara dos deputados, sendo que, imediatamente após a apreciação destas comissões, o PL foi encaminhando ao Senado Federal, em 13 de abril de 2000. Os trâmites pelo Senado Federal seguiram os rituais de praxe e através das comissões, de Educação e de Justiça e dos Senadores José Fogaça e Álvaro Dias, foram apresentados pareceres favoráveis à aprovação da obrigatoriedade da inclusão da Filosofia e da sociologia nos currículos do ensino médio. Várias mobilizações da comunidade acadêmica e educacional fizeram com que o projeto de reintrodução das disciplinas de Filosofia e Sociologia fosse aprovado, tanto na Câmara dos Deputados como no Senado Federal. E, em setembro de 2001, após ser aprovado na Câmara por unanimidade, o Projeto de Lei do Padre Roque é aprovado no plenário por quarenta (40) votos a favor e vinte (20) contras e foi à sanção presidencial.

Conforme Montero (2014), o projeto apresentado por Padre Roque Zimmermann foi vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, alegando que uma alteração dessa natureza implicaria um esforço orçamental e que o número de professores formados nessas disciplinas era insuficiente para fazer frente às novas

¹⁵ Deputado federal por dois mandatos (1995-2002) pelo PT e candidato ao governo do Estado pelo mesmo partido, em 2002, Padre Roque foi secretário do Trabalho e Ação Social no segundo governo de Roberto Requião.

exigências. Para além disso, o governo continuava a acreditar que os conhecimentos filosóficos tratados transversalmente durante o ensino médio chegariam para complementar os propósitos de natureza cívica previamente estipulada.

Os argumentos que sustentaram o veto foram basicamente dois [...] a) a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia implicaria incremento orçamentário impossível de ser arcado pelos estados e municípios; b) não haveria suficientes professores formados para fazer às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina (FÁVERO *et al.*, 2004, p. 260).

Ao realizar a leitura da Mensagem nº 1.073, de 8 de outubro de 2001, de Fernando Henrique Cardoso, enviada ao presidente do Senado Federal, é possível perceber que boa parte dos argumentos que se opõem à criação de um espaço obrigatório de disciplinas para o ensino de Filosofia não são de ordem pedagógica, epistemológica ou de políticas educacionais. Para Montero (2014), tais argumentos são basicamente de natureza burocrática e giram em torno do fato de que o resultado imediato será a necessidade de abrir concurso para contratar professores para a escola pública, que iria gerar despesas. Caracterizando-se, assim, como uma questão econômica, ou seja, as razões do veto foram procedimentais e centradas na ideia de que não haveria professores para assumir essas aulas e de que isso significaria uma despesa excessiva.

O único argumento de ordem pedagógica usado para justificar o veto foi dado pelo então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, que defendia que a volta das duas disciplinas seria uma volta ao passado, pois a proposta representava um retrocesso no perfil curricular do Ensino Médio, que a partir da LDB/96 passou a valorizar a interdisciplinaridade no lugar das disciplinas estanques (MONTERO, 2014, p. 65).

Após o projeto, que visava o retorno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio, ser apresentado no ano de 1997, o governo de Fernando Henrique Cardoso reagiu à proposta legislativa com um Parecer elaborado pela então conselheira Guiomar Namó de Mello (PSDB), do CNE. No dia 1 de junho, é aprovado no CNE o Parecer CNE/CEB nº 15/98¹⁶ que trata minuciosamente, pela conselheira, sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, as quais foram instituídas pela resolução CNE/CEB n.º 03/98 aprovada no dia 26 de junho. No artigo 10, incisos I, II E III, se explicita a organização e estruturação do currículo do ensino

¹⁶ CNE: Conselho Nacional de Educação. CEB: Conselho da Educação Básica.

médio, não mais em disciplinas, mas sim áreas de conhecimento. São definidas três grandes áreas para esse nível de ensino: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1998). O parágrafo 1º do artigo 9º diz que: “A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização” (BRASIL, 1998).

No parágrafo 2º do mesmo artigo, afirma-se que:

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de Filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

É possível perceber que os documentos não excluem de forma categórica o ensino disciplinar, no entanto, vê-se uma preferência transversal no currículo, a qual garantiria, em tese, o cumprimento do previsto na LDB/96 quanto à necessidade de domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia. Pode-se compreender, então, que existe uma dubiedade entre as afirmações da LDB e das referidas Diretrizes, dado que, ao mesmo tempo em que a primeira afirma que existem conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao ensino exercício de cidadania, as Diretrizes atribuem para essas duas disciplinas um caráter de transversalidade e interdisciplinaridade.

Vale lembrar que o artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96 afirma:

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

Em contraposição, o artigo 10 da Resolução CNB/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98, afirma: “§2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualização para: b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998).

Fica claro que os conteúdos da Resolução CNE/CEB nº 03/98 negam a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio, com base em uma interpretação neoliberal da própria LBD. O Parecer CNE/CEB n.º 15/98 afirma,

diversas vezes, que a principal função do ensino médio é a preparação para o trabalho e que é este que dá significado às aprendizagens da escola médio. É interessante ressaltar que um dos papéis atribuídos pela retórica neoliberal à educação é a de atrelar a educação à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa (MONTERO, 2014).

Alguns livros didáticos de Filosofia foram publicados na década de 1990, sucedendo os livros já publicados nos anos de 1980. Entre os livros didáticos de Filosofia que foram lançados nos anos de 1990 destacam-se os livros: “**Filosofia para iniciantes**”, de Richard Osborne, ilustrado por Ralph Edney, editora Objetiva, 1991; “**Filosofia: Iniciação à investigação Filosófica**”, de José Auri Cunha, de 1992, da editora Alinea/Atual; “**Introdução à Filosofia: Aprendendo a Pensar**”, de Cipriano Luckesi e Elizete Passos, do ano de 1992 (2ª edição), do Centro Editorial Didático (Bahia) Cortez; “**Filosofia para Principiantes**”, de Arcângelo Buzzi, editora Vozes, 1994; “**Convite à Filosofia**”, de Marilena Chauí, no ano de 1994, pela Editora Ática; “**Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar**”, de Angélica Sátiro e Ana Miriam Wuensch, 1995, editora Saraiva; “**Para Filosofar**” de Cordi e outros autores, 1995, Editora Scipione; “**Ética e Cidadania Caminhos da Filosofia**”, de Sílvio Gallo, 1997, Papyrus Editora; e “**Temas de Filosofia**”, de Maria Helena Pires Martins e Maria Lúcia Arruda Aranha, 1998, Moderna.

Nos documentos mencionados acima, como a LDB de 1996 e a Constituição Federal de 1988, há uma invisibilidade de discursos sobre o livro didático de Filosofia em específico. O que pode estar relacionado a dois fatores: primeiro, porque há a menção dos livros e materiais didáticos em termos gerais, sem citar os livros didáticos de alguma área em específico¹⁷. E segundo, sem a presença obrigatória da Filosofia nos currículos não há a necessidade da distribuição de livros didáticos para o seu ensino, sendo assim, os livros didáticos de Filosofia não se mostram como uma temática importante e necessária a ser abordada nas políticas públicas educacionais. No entanto, os fragmentos e a contextualização apresentados anteriormente possibilitaram elencar algumas condições que possibilitaram a emergência do livro didático de Filosofia.

¹⁷ Neste período a preocupação com os livros didáticos para o ensino fundamental mostrava-se mais presente.

Figura 2 - Livros didáticos de Filosofia produzidos no Brasil na década de 1990



Fonte: Google Imagens (2018).

Ao realizar a escrita deste capítulo, partiu-se da ideia de que a análise das condições de possibilidade - proveniências - afasta-se da pesquisa da origem. À medida que não busca percorrer retrospectivamente algo como um fio condutor da história para retornar a um ponto originário onde tudo começou, mas volta sua atenção para a proliferação dos acontecimentos, para a multiplicidade de forças em jogo num processo histórico. Dessa forma, elenquei alguns dos acontecimentos que julgo como

forças de um processo histórico para o aparecimento do livro didático de Filosofia, a análise das proveniências colocou em movimento o que parecia estático e fragmentou o que parecia unido, mostrando a heterogeneidade e dispersão dos acontecimentos.

Por fim, a emergência do livro didático de Filosofia ocorreu nos interstícios, nos atravessamentos, resultando de forças em jogo. Conforme Foucault (2015), um surgimento histórico nunca deve ser tomado como ponto final, mas como episódio atual em toda uma série de sujeições e submissões que não se encerra ali e permanecerá em luta, resultando em outros surgimentos, portanto, a emergência é aquilo que dá visibilidade a uma equação de forças. Ela mostra a entrada em cena das forças, quando estas passam dos bastidores ao palco.

4 CAPÍTULO IV - LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA (1980-1990): UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE

A apresentação das condições de possibilidade – proveniências – da produção do livro didático de Filosofia nas décadas 1980 e 1990 nos possibilitou escolher três livros que emergiram: **“Filosofando – Introdução à Filosofia”** (1986) 2ª edição, 1993; **“Convite à Filosofia”** (1994), 12ª edição, 1999 e **“Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”** (1995), 3ª edição, 1999.

O livro **“Filosofando – Introdução à Filosofia”** tem sua publicação realizada no ano de 1985, que coincide com o final do período da Ditadura Militar vivida pelo país e com o início do processo de redemocratização. Trata-se de um momento de transição, mas que ainda apresenta os resquícios da censura e do lugar imposto ao ensino de Filosofia anteriormente vivido. Refere-se a um período em que os embates de forças para o retorno da Filosofia aos currículos mostram-se cada vez mais fortes, tendo em vista os movimentos realizados por professores e pesquisadores. E também, a promulgação da Lei nº 7044/82, no ano de 1982, que, conforme Alves (2002), alterou o disposto na Lei nº 5.692/71, referente à “profissionalização compulsória” do ensino de segundo grau, substituindo-a por “preparação para o trabalho”.

A partir dessa lei, Alves (2002) afirma que as disciplinas da parte diversificada passaram a ser consideradas sob outro olhar, ganhando destaque aquelas que forneciam uma formação mais geral em detrimento das disciplinas de formação específica. O que possibilitou que espaços fossem abertos para a volta da Filosofia ao currículo como disciplina optativa, porém, dessa vez em caráter real e não fictício como na Lei nº 5.692/71.

Os livros **“Convite à Filosofia”** e **“Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”** têm suas publicações realizadas na década de 1990, mais precisamente nos anos de 1994 e 1995, respectivamente. Nesse período, há uma maior abertura para o ensino opcional da Filosofia nas escolas de segundo grau/ensino médio, mesmo que de forma optativa. Outro fator importante a ser destacado é que a publicação destas três obras ocorreu anteriormente a promulgação da LDB de 1996. Nesse sentido, é evidente que a LDB de 1996 não serviu de parâmetro para a escrita e produção desses materiais.

A partir da análise dos três livros didáticos apresentaremos algumas recorrências discursivas que, em nosso entender, respondem as questões da pesquisa realizada.

4.1 ESTRUTURA FORMAL DOS LIVROS DIDÁTICOS

A primeira recorrência discursiva refere-se à estrutura formal¹⁸ dos três livros didáticos de Filosofia que compõem o *corpus* da pesquisa. Primeiramente, tomou-se como referência básica para sua análise a obra: momentos do livro no Brasil, publicada pela editora Ática no ano de 1996.

Conforme Paixão (1996), a editora Moderna, fundada por Ricardo Feltre, deu seu grande salto quando passou a trabalhar com obras para o segundo grau, após 1968. Já a FTD¹⁹, pertencente aos irmãos maristas, ganhou destaque no mercado editorial com sucesso dos livros de matemática para o segundo grau, assinados por Benedito Castrucci, entre os quais “A conquista da matemática”, com 600 mil exemplares vendidos só em 1982. No entanto, as transformações que levaram os livros didáticos à posição que hoje ocupam no mercado editorial devem-se principalmente à editora Ática (PAIXÃO, 1996).

A editora, criada em 1965, procurou formas mais ágeis e lúdicas de apresentar os livros didáticos, e desenvolveu uma estratégia de marketing que incluía um trabalho cuidadoso junto ao professor, aliado a uma política de vendas marcada por preços baixos, possíveis graças às grandes tiragens. O resultado desse esforço, consolidado ao longo das décadas de 70 e 80 através de crescente profissionalismo, permitiu a editora desfrutar no mercado de livros didáticos a posição de liderança que ocupa atualmente (PAIXÃO, 1996, p. 158).

Na década de 1960, a educação vivia mudanças profundas. A LDB, de dezembro de 1961, simplificará o currículo escolar, banindo a padronização do ensino; “acabará com os velhos manuais e abrirá espaço para um novo conceito de livro didático, mais adaptado à realidade brasileira” (PAIXÃO, 1996, p. 159). A Editora Ática, apoiada na experiência da Sesi²⁰, mudou a forma de apresentação das apostilas, deu-lhes capas especiais, impressão profissional e conquistou uma boa

¹⁸ Por estrutura formal compreendemos, a capa, sumário, diagramação, uso de imagens, impressão colorida, etc.

¹⁹ Editora FTD, iniciais de Frère Théophane Durand.

²⁰ Editora Sesi, iniciais de Sociedade *Editora* Santa Inês Ltda.

fatia do mercado. Com apenas um ano de existência, já tinha vinte títulos publicados e três no prelo (PAIXÃO, 1996, p. 159-160).

A familiaridade da editora com o ensino também estimulou a busca de recursos que estabeleceriam uma comunicação mais direta com os alunos e professores, além de buscarem tornar agradável e produtivo o processo de aprendizagem. O resultado foi que, no começo dos anos de 1970, a editora Ática lançou uma coleção que possibilitou uma virada decisiva no panorama do livro didático, a *Estudo Dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira. Nessa coleção, “utilizou jogos, quadrinhos, ilustrações coloridas e textos elaborados especialmente para atrair o interesse do aluno, a série tornou mais dinâmico o aprendizado da língua” (PAIXÃO, 1996, p. 160).

Essas novidades mais o “livro do professor” – versão exclusiva para mestres, que trazia como inovação a resolução das questões propostas no volume do estudante, além de sugestões de atividades na sala de aula – fizeram com que a iniciativa derrubasse os títulos tradicionais do mercado e estabelecesse um novo padrão para os livros escolares (PAIXÃO, 1996, p. 160).

Uma nova ampliação do leque editorial da Ática ocorreu na década de 1980, quando a abertura política estimulava o debate pedagógico e a exploração de novas propostas de ensino da rede escolar. Assim sendo, a editora decidiu investir em uma linha que logo conquistaria professores e alunos, os livros paradidáticos.

“Utilizando a criação literária para explicar fatos e conceitos científicos, eles inauguraram uma nova maneira de abordar os diversos campos do conhecimento, adequando-se à linguagem e ao universo dos estudantes” (PAIXÃO, 1996, p. 161).

Embora se pareçam, os livros didáticos e paradidáticos são diferentes. Os primeiros referem-se a livros que ensinam o passo a passo para colocar em prática alguma atividade, trabalho ou orientação a ser seguida. Ele é um livro didático, ou seja, orienta o leitor sobre alguma ação; diz respeito ao ensino, a transmissão de certo conhecimento. Conforme Campello e Silva (2018), os livros paradidáticos cumprem o papel de aprofundamento conceitual que o livro didático muitas vezes não consegue alcançar. Eles complementam o ensino e podem ser usados em conjunto com outros materiais. A partir dessas afirmações, há a compreensão de que os livros que compõem o *corpus* desta pesquisa tratam-se de livros didáticos.

É justamente neste período de crescimento de editoras como a Ática e a Moderna, entre outros fatores apresentados no capítulo anterior, que ocorreu a abertura para a produção e publicação de livro didático de Filosofia, como é o caso

dos livros que foram escolhidos para este estudo. Estes três livros foram produzidos e publicados conforme os moldes empregados pelas editoras na época. Dessa forma, possuem título, capa, sumário, apresentação, figuras e imagens de acordo com a singularidade de cada editora da época.

Conforme Rodrigo (2009, p. 92), “os manuais de Filosofia editados nos últimos anos são de melhor qualidade e procuram, sobretudo, criar para o aluno principiante canais de acesso ao pensamento filosófico”.

Costumam entremear seu discurso com citações de filósofos ou apresentar as unidades temáticas seguidas de uma seleção de trechos filosóficos indicados para leitura, tornando, assim, menos rígida a separação entre esses dois tipos de texto. Alguns oferecem ainda um “glossário” ou “vocabulário” de termos filosóficos, e de linguagem técnica. Postura bem diferente dos manuais tradicionais, nos quais seu caráter de “texto segundo” acabava sendo camuflado ou permanecendo oculto, em razão da falta de referências ao discurso originário dos filósofos (RODRIGO, 2009, p. 92).

Considera-se, com Fischer (2001), que, para analisar discursos, é preciso antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas - práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso”. Para Michel Foucault (2014a), é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível da existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis (FISCHER, 2001, p. 198).

Quando se fala em livros no geral e até mesmo dos livros didáticos de Filosofia, o título e a capa fornecem o primeiro contato entre leitor e a obra. Assim, o que ele vê primeiro pode, ou não, incitá-lo a abrir o livro. Tendo em vista o impacto dessas características dos livros sobre os leitores, a análise da estrutura formal dos livros inicia-se com os títulos das obras e posteriormente com as capas.

O título do livro “**Filosofando – Introdução à Filosofia**” apresenta dois pontos importantes a serem problematizados. O primeiro refere-se à primeira palavra do título

- “Filosofando”, associada ao ato de filosofar. Ao utilizar o verbo no gerúndio, as autoras indicam que o filosofar está ocorrendo. Em contraponto, o restante do título diz de uma “Introdução à Filosofia” ao primeiro contato com filósofos, temáticas e questões da área. Aliando esses dois pontos, é possível dizer que o filosofar pode tornar-se possível a partir de uma introdução à Filosofia exposta em suas páginas. Dessa forma, os conteúdos apresentados sobre os filósofos e as temáticas mostrar-se-iam como a base necessária para que os alunos pudessem filosofar.

O título do segundo livro, “**Convite à Filosofia**”, indica literalmente um convite à Filosofia. Esse convite é realizado, em grande parte, através da apresentação de temas tradicionais da Filosofia, tendo como norte a história da Filosofia. Ainda que ao final do livro estejam presentes questões mais atuais que possibilitem a reflexão e o pensar sobre a vida, e sobre temas cotidianos por parte dos alunos, em grande medida trata-se de apresentar a história da Filosofia e as correntes filosóficas e seus filósofos e etc.

Com o título “**Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar**”, as autoras apontam para a importância de pensar, mas não só de pensar, e sim de pensar de outro modo, a partir de um novo olhar, tendo em vista a expressão “Pensando Melhor”, utilizada no início do título. Esse termo utilizado pelas autoras para compor o título do livro pode ter como referência a expressão Educação Para o Pensar, utilizada por Matthew Lipman em seu programa de Filosofia para Crianças, que propõe algumas habilidades de pensamento a serem desenvolvidas. Essas relações serão apresentadas com maiores detalhes posteriormente. Para além disso, a Filosofia e o conhecimento sobre ela impulsionam um novo pensar sobre determinados assuntos do cotidiano da vida dos alunos. Ao exercitar um “pensar melhor” sobre questões rotineiras, os alunos passam a filosofar, unindo, assim, a segunda parte título, “Iniciação ao Filosofar”.

Os três livros indicam em seus títulos: iniciação, convite e introdução, termos esses que estão ligados ao caráter introdutório do livro didático em âmbito escolar. Os livros didáticos visam atender ao ensino de uma disciplina de ensino médio, para alunos que não serão especialistas em Filosofia, mas que necessitam destes saberes introdutórios para sua formação.

A atribuição ao ensino médio da tarefa de propiciar uma cultura geral ou informações básicas, como alicerce para a especialização a ser propiciada pela universidade, definiu a escolarização da Filosofia pautada pelos parâmetros da sistematização e simplificação dos conteúdos, procedimentos viabilizados pelos

“manuais”²¹, concebidos precisamente para desempenhar essa tarefa didática. Obiols (2002) afirma que além desses dois parâmetros, era difícil encontrar qualquer preocupação didática nos livros de textos anteriores a década de 1980, na Argentina. Para além dos manuais, os livros didáticos de Filosofia publicados na década de 1980 ainda possuíam a característica e a incumbência de apresentar e introduzir as questões básicas da Filosofia.

Como mencionado anteriormente, outro aspecto da estrutura formal dos livros, que se mostrou recorrente e importante, diz respeito às capas das três obras. Conforme Moraes (2010), no passado a capa tinha unicamente a função de proteger as folhas, e não de identificar seu conteúdo ou promover sua venda, como no livro moderno.

Assim, as capas eram de couro, gravado ou não, às vezes em dourado, ou então obras de ourivesaria²², refletindo seu valor como objeto único e o poder econômico de seu proprietário – mas, mesmo quando decoradas não recebiam inscrição ou ilustração figurativa relacionada ao conteúdo (MORAES, 2010, p. 50).

No entanto, essa mudança, em relação às capas, não ocorreu nem quando o livro passou a ser produzido em massa, a partir da invenção da tipografia. A identificação da obra, autoria e edição apareciam na página de rosto, as vezes, em uma proteção de papel mais encorpado que reproduzia a página de rosto, mas que seria removida para a encadernação feita após a compra (MORAES, 2010, p. 50).

Mais tarde, com a industrialização da encadernação, a identificação da obra passou a vir numa sobrecapa, que funcionava também como propaganda, no entanto, não pertencia ao corpo do livro e podia ser removida. Com a generalização da brochura²³, as capas em papel encorpado coladas ao corpo do livro assumiram a função publicitária que era feita pela sobrecapa. A encadernação cartonada também permitiu a impressão de capas duras com essa característica de promoção de vendas (MORAES, 2010, p. 50)

²¹ A etimologia do termo “manual” exprime bem a sua natureza didática; a forma latina *manualis* é a tradução do grego *enkeiridion*, designando livros de formato pequeno, manuseáveis, de uso frequente, “para trazer consigo”. Também costumam ser denominados compêndios, sumas ou sumários, designando basicamente um agregado de noções ou resumo dos conteúdos de ensino (RODRIGO, 2009).

²² A ourivesaria é a arte de trabalhar com metais preciosos, na fabricação de joias e ornamentos.

²³ Tipo de acabamento em que o miolo do livro é coberto por uma capa, de papel ou cartolina, colada ao dorso.

As capas não se mostram como uma problemática para as editoras brasileiras até os anos de 1970. Isso parece ter ocorrido também com as editoras didáticas, visto que entendia-se que os aspectos visuais não teriam grande impacto na tomada de decisão ao adotar um livro escolar. É apenas após a expansão da indústria cultural, a partir da década de 1970, que a preocupação com esse item começará a ocorrer (MORAES, 2010).

A capa, como propaganda e convite a se conhecer o livro, em tese deveria se relacionar estreitamente com seu conteúdo, em dois aspectos: como referência ao assunto e às ideias, isto é, ao conteúdo impresso, e à forma como esse conteúdo é apresentado, isto é, a linguagem de design do miolo (MORAES, 2010).

Concordamos com a compreensão de Moraes (2010) de que as capas dos livros podem relacionar-se com seus conteúdos, com os assuntos e com as ideias impressas, mostrando-se como pistas sobre o que está em seu interior. Atentamos para alguns fatores que podem possibilitar a compreensão destas pistas como a presença ou não de ilustrações, fotos ou gravuras. Qual o teor destas imagens, ou seja, o que elas representam e qual a ligação das mesmas com a formação das autoras, ou outras relações possíveis? O local em que o título do livro e do autor estão posicionados, situados, se um abaixo do outro, se possuem o mesmo tamanho, entre outros fatores. Acreditamos que este olhar possibilita averiguar qual o impacto que as autoras pretendem causar sobre e para os leitores, os alunos e os professores.

Como é possível perceber a seguir, o livro apresenta em sua capa a obra de arte "*Le clef des champs*" (A chave do campo) do surrealista René Magritte (1936). A partir da pesquisa realizada em sites de busca²⁴, foi possível encontrar algumas interpretações desta obra em páginas estrangeiras. Estas interpretações dizem que Magritte estaria realizando uma brincadeira, técnica utilizada em outras pinturas, na qual pinta uma cena, de uma janela pitoresca, com cortinas, ainda habilmente apoiada com pernas de cavalete. Nessas pinturas, Magritte indica que o que se está vendo é, na verdade, uma pintura de uma janela e não uma janela. Nessa imagem em específico, Magritte quebrou o vidro da fachada para expor, exatamente a mesma imagem do outro lado. Novamente está diminuindo o significado de sua própria arte mostrando que a pintura da natureza é tão mundana quando o ambiente circundante e a chave para a liberdade, chave para o campo trata-se de reconhecer esse fato.

²⁴ Disponível em: <https://www.museothyssen.org/en/collection/artists/magritte-rene/clef-des-champs>.

Figura 3 - Capa do livro didático “Filosofando – Introdução à Filosofia”



Fonte: Google Imagens (2018).

É possível pensarmos que a opção pelo uso de uma obra de arte como imagem de fundo da capa do livro pode ser relacionada a formação das autoras, a saber, Maria Lúcia de Arruda Aranha²⁵ e Maria Helena Pires Martins²⁶.

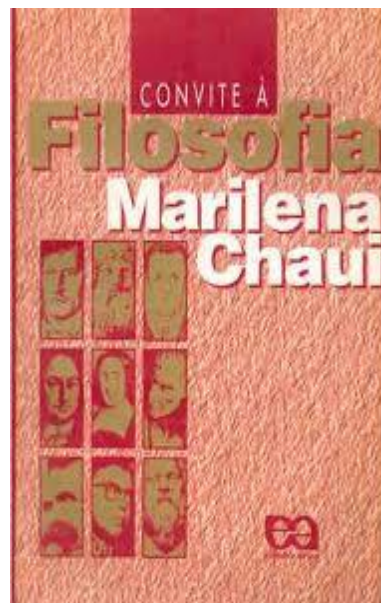
²⁵ Maria Lúcia de Arruda Aranha tem sua formação marcada pela carreira de professora do ensino médio em escolas das redes privada e públicas. Formada em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), lecionou para o ensino médio, em escolas da rede pública e particular até se aposentar. Em 1986, em parceria com Maria Helena Pires Martins, publica a obra "Filosofando - Introdução à Filosofia", atualmente em 3ª edição, inaugurando uma longa atuação junto à Editora Moderna, como autora e coordenadora de coleção. Além disso, Maria Lúcia também publicou outras obras, como: "Temas de Filosofia" (em coautoria com Maria Helena Pires Martins); "Filosofia da Educação" (2ª edição, 1996); "Maquiavel, a lógica da força" (2ª edição, 2006); Guia Prático para o professor - Ética e cidadania na sala de aula" (2ª edição, 2002); "Qual é a graça? O bom e o mau humor" (2001); "A praça é do povo. Política e cidadania" (2001); "A bússola e a balança. Para um mundo mais justo" (2001). Todas pautadas por temáticas da Filosofia. Vale salientar que a produção de Maria Lúcia junto à Editora Moderna colaborou com a circulação e a apropriação de suas obras, que se tratam de referências para o ensino da Filosofia e principalmente para a história da educação. Atualmente a autora é aposentada da carreira docente (BASTOS, 2014, p. 518).

²⁶ Maria Helena Pires Martins, formou-se em Filosofia no ano de 1969. Começou a lecionar na PUC-SP em 1972, indo, em 1975, para o Mackenzie. A partir de 1976, deu aula para o colegial, tanto de história da arte e estética, quanto de Filosofia e inglês, em algumas escolas de São Paulo. Nesta época, lecionava na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), onde fez Mestrado em Artes (1976), e também o Doutorado em Artes (1988) e defendeu o título de livre docência no ano de 1997. Dentre as obras publicadas por Maria Helena estão, 'Gianfrancesco Guarnieri' e 'Nelson Rodrigues', para a coleção Literatura Comentada da Editora Abril. 'Filosofando - Introdução à Filosofia' e 'Temas de Filosofia', livros publicados em parceria com Maria Lúcia de Arruda Aranha pela Editora Moderna. E, para a série Aprendendo a Com-Viver, 'Eu e os outros- As regras da convivência', 'Somos todos diferentes! - Convivendo com a diversidade do mundo' e 'Preservando o patrimônio & Construindo a identidade', estes últimos voltados para alunos do ensino fundamental e iniciantes do ensino médio, tendo por objetivo principal discutir temas transversais de ética, tema também trabalhado com 'destaque' no livro analisado. Atualmente é professora Associada da Universidade de São Paulo na

Maria Helena Pires Martins, além de possuir formação inicial em Filosofia, possui Mestrado e Doutorado em Artes pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, ou seja, possui formação em Artes o que pode justificar e embasar esta escolha.

Outro fator importante a ser destacado é local onde está situado o título da obra, dado que a palavra inicial deste possui lugar central na capa, deixando em segundo plano o nome das autoras e o restante do título. Percebe-se que a frase, “Introdução a Filosofia” não possui um lugar de destaque. Trata-se de uma capa com cores escuras e a imagem de uma obra de arte, escolhas estas que, em um primeiro momento, podem não ser de fácil compreensão por parte dos alunos.

Figura 4 - Capa do livro didático “Convite à Filosofia”



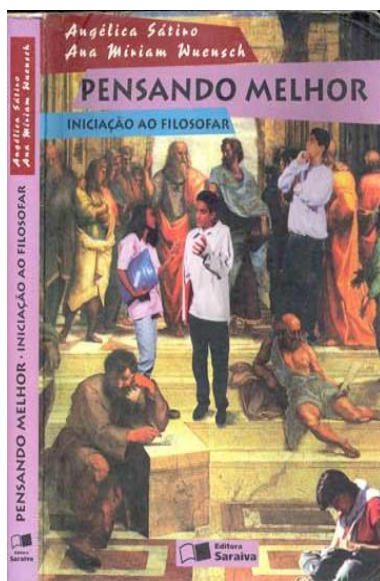
Fonte: Google Imagens (2018).

Na capa vermelha com títulos em tom de dourado e branco do livro “Convite à Filosofia”, há a imagem de nove filósofos que também estão presentes no interior da obra. São eles: Hegel, Platão, Merleau-Ponty, Leibniz, Espinosa, Aristóteles, Nietzsche, Sartre e Sócrates. Esses filósofos são importantes e reconhecidos no campo da História da Filosofia Antiga e Moderna. São filósofos que viveram nesses períodos e são reconhecidos por questões e temáticas discutidas em suas épocas.

Outro fator possível de perceber é que não há a presença de nenhuma filósofa, mulher²⁷.

A escolha para as imagens da capa, a saber, o rosto de filósofos da História da Filosofia pode estar atrelado à formação da autora. Marilena Chauí²⁸ é formada em Filosofia pela USP, que detém seu ensino marcado fortemente pela presença da história da Filosofia, e da leitura de textos na perspectiva estruturalista, que será abordada de forma mais abrangente no próximo subcapítulo. Como é possível perceber, a palavra Filosofia e o nome da autora possuem lugar de destaque na capa do livro, o que pode ter sido ocasionado por parte da editora, por acreditar que o nome da autora chamaria atenção, possibilitando uma maior adesão por parte dos professores da educação básica. Isto, porque a autora possui uma forte ligação com a Filosofia e o seu ensino, sendo uma autora de renome na área.

Figura 5 - Capa do livro didático “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”



Fonte: Google Imagens (2018).

²⁷ Podemos perceber que no período em que este livro didático foi publicado, os conhecimentos filosóficos produzidos por filósofas (mulheres) são pouco divulgados, prevalecendo uma Filosofia masculina. Fato que ocorre ainda nos dias de hoje, no entanto, atualmente percebe-se um maior engajamento para que as produções das mesmas sejam difundidas.

²⁸ Marilena Chauí realizou sua graduação em Filosofia, bacharelado e licenciatura na Universidade de São Paulo (USP) de 1960 a 1965. Ainda na USP Marilena cursou Mestrado em Filosofia (1966-1967) e Doutorado em Filosofia (1967-1971) e defendeu sua Tese de Livre Docência no ano de 1977. O curso de Filosofia da USP, em termos gerais como forte característica a influência do estruturalismo francês.

Sobre as imagens presentes na capa do livro “**Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar**”, ao fundo, em um segundo plano, estão presentes imagens atribuídas a filósofos gregos como Platão e Aristóteles e, em um primeiro plano, colagens de quatro jovens. Dois deles, uma menina e um menino, estão conversando entre si, ou seja, estabelecendo um diálogo. Um terceiro jovem está concentrado, ao que parece, na leitura de um livro e, por fim, o quarto jovem aparece em pé com a expressão de um pensador. Pode-se considerar, então, que através do contato com os antigos (História da Filosofia) é possível que os alunos passem a pensar por si mesmos e o seu mundo.

A opção da imagem de fundo da capa indica a concepção de ensino de Filosofia utilizada pelas autoras na produção do livro. Na capa, há a imagem de alunos mantendo diálogo e expressões de pensadores, o que pode estar atrelado ao fato de Angélica Sátiro²⁹ e Ana Miriam Wuensch³⁰ se inspirarem no Programa Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman. As referências básicas de seu Ensino de Filosofia para Crianças são o diálogo socrático e as ideias de John Dewey, como será explicitado posteriormente.

Sobre o título, é possível dizer que há destaque para a expressão “**pensando melhor**”, início do título do livro. O nome das autoras, fica em segundo plano, assim como no livro “**Filosofando – Introdução à Filosofia**”, apresentado anteriormente. A capa apresenta cores distintas e faz uso de várias imagens, mostrando-se chamativa e convidativa aos alunos.

²⁹ Maria Angélica Lucas Sátiro, conforme informações encontradas no site da autora, possui Especialização em Temas de Filosofia pela Universidade de Minas Gerais (1997), Especialização em Pedagogia Empresarial pela Universidade do Estado de Minas Gerais (1996), Mestrado em Ciências de la Educación pela Universidad de Santiago de Compostela (1999) e Doutorado em Pedagogia pela Universitat de Barcelona (2012) e Doutorado em Filosofia também pela Universitat de Barcelona (2002). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: ética e criatividade. Atualmente é diretora do Projeto Noria e colaboradora constante de vários centros de formação de professores na Espanha desde os anos 2000, além do trabalho realizado em diferentes países da América, Europa e África. Também diretora da CASA CREATIVA, e realiza consultoria para projetos, atividades, materiais e pesquisas sobre criatividade. E, presidenta da associação Crearmundos.

³⁰ Ana Míriam Wuensch, graduou-se em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 1985. E realizou especialização em fenomenologia pela Universidade de Brasília no ano de 1993. É Mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de Goiás (1999) e Doutora em Bioética pela Universidade de Brasília (2017). Lecionou Filosofia e capacitou professores nas escolas de educação básica, em Belo Horizonte e Brasília, entre os anos de 1987 e 1995. Atualmente é professora no Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB) desde 1996. Onde leciona disciplinas de graduação e pós-graduação, com ênfase em Filosofia prática, tais como: Introdução a Filosofia, Estágio em Filosofia, Filosofia e Feminismo, Filosofia e Crianças, Didática da Filosofia e Filosofia Básica na formação em Bioética.

Outro elemento importante, que consideramos em nosso estudo, sobre a organização dos livros didáticos, é a forma com que seu sumário³¹ é disposto. O livro **“Filosofando - Introdução à Filosofia”** tem a sua organização realizada em quarenta e um (41) capítulos, dispostos em seis (6) grandes unidades. Sendo elas: O homem; O conhecimento; A ciência; A política; A moral; Estética. Cada uma destas unidades é composta por subitens. Por exemplo, a unidade Ciência conta com seis subitens, sendo eles: O conhecimento científico; A ciência grega; A ciência Medieval; A ciência na Idade Moderna - A revolução científica do século XVII; O método científico; e As ciências humanas.

Conforme as autoras, em cada capítulo consta um texto básico que possui linguagem suficientemente clara e acessível e a maioria deles conta com textos complementares “que visam a ampliação da reflexão crítica, remetendo o aluno ao contato direto com os grandes autores” (ARANHA; MARTINS, 1993). Os capítulos possuem exercícios que, conforme as autoras, orientam a compreensão dos textos; alguns deles, inclusive, “visam a ampliação da reflexão crítica, remetendo o aluno ao contato direto com os grandes autores” (ARANHA; MARTINS, 1993).

Além da divisão por unidades, o sumário do livro **“Filosofando – Introdução ao Filosofar”**, apresenta outros quatro itens: “Quadro cronológico”, onde são apresentados os filósofos e suas respectivas datas de nascimento, morte e exercício filosófico; “Vocabulário”, onde consta uma lista de conceitos e seus significados a fim de que os alunos tenham compreensão da linguagem utilizada no livro; “Orientação bibliográfica”, onde é apresentada uma série de referências bibliográficas básicas sobre o ensino de Filosofia, referências sobre história da Filosofia, dicionários de Filosofia, introdução à Filosofia, revistas, coleções; e ,por fim, o “Índice onomástico”, onde consta o nome dos filósofos e as páginas do livro nas quais seus nomes são citados. Além disso, no início do livro há uma breve apresentação da obra escrita pelas autoras. A proposta de trabalho é descrita através de uma abordagem temática dos assuntos, sem, no entanto, descuidar da necessária referência à histórica.

Para possibilitar uma melhor visualização acerca de como os sumários estão dispostos, optamos por organizá-los em quadros, pontuando os pontos que julgamos como mais importantes e que possibilitaram algumas problematizações.

³¹ Os sumários dos três livros analisados estão no Anexo A.

No livro “**Convite à Filosofia**”, a disposição do sumário não é muito diferente. O livro está dividido em uma Introdução - Para que Filosofia? e oito (8) unidades. Sendo elas, A Filosofia; A razão; A verdade; O conhecimento; A lógica; A metafísica; As ciências; e O mundo da prática. As unidades são compostas por capítulos que versam sobre a temática das unidades. A unidade oito, O mundo da prática, aborda capítulos como, A cultura, A experiência do sagrado e a instituição da religião, O universo das artes, A existência ética, A Filosofia moral, A liberdade, A vida política, A questão democrática, A política contra a servidão voluntária. Além das unidades, ao final do livro consta com o item “Questões e exercícios”, onde consta atividades relacionadas às unidades. O que se percebe a partir das unidades do livro, é sua estreita relação com temáticas acerca da Lógica, Epistemologia, Metafísica, temas mais analíticos e tradicionais da Filosofia.

O livro “**Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar**” tem seu sumário dividido em seis (6) grandes unidades: Filosofar I, Pensar, Sentir, Comunicar, Agir/Fazer, Filosofar II. Sendo que a unidade a maior unidade em termos de conteúdo e que por isso mostra-se em destaque, trata-se da unidade Sentir.

“Bem, no início de cada Unidade você vai encontrar uma teia de aranha. É... É isso mesmo: TEIA DE ARANHA!!! Ela representa o modo como o programa foi tecido. Assim você poderá ver quais assuntos vamos tratar, e que serão “saboreados” (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 7).

Ao longo do livro, em diversas páginas, as autoras usam como recurso perguntas e exercícios, onde há espaço “em branco” para que os alunos possam responder as questões de forma dissertativa.

Além disso, ao fim de cada unidade consta o item “Agenda”, onde é possível anotar a organização dos trabalhos propostos na unidade, o tema do trabalho, a data da apresentação e a distribuição de créditos. Os “Filósofos da unidade”, onde aparecem os filósofos relacionados às questões trabalhadas anteriormente, é um outro item a destacar. E, por fim, o item ‘Filmografia’, no qual as autoras indicam filmes que podem corroborar com as discussões. Estes itens foram construídos tanto para os alunos quanto com os professores.

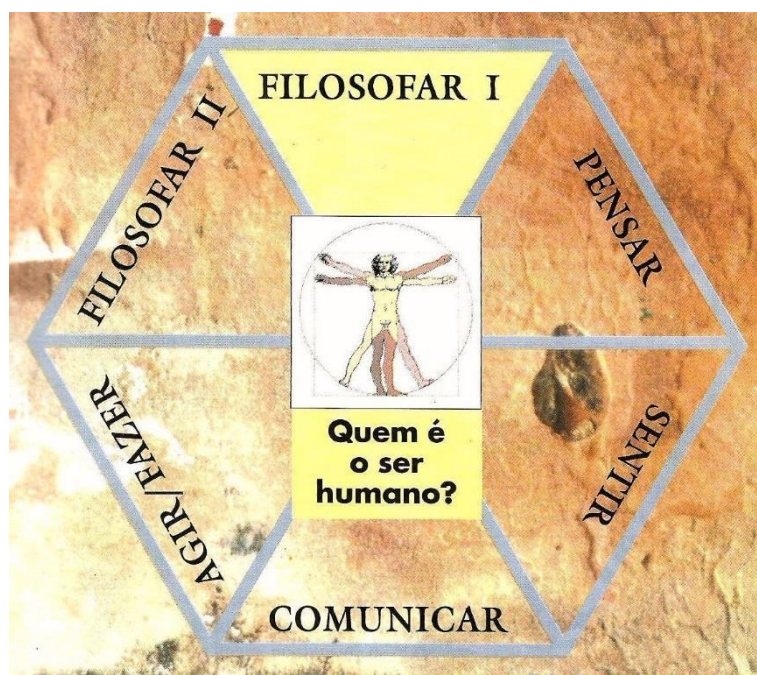
No Manual do Professor³², apresentado como um apêndice no final do livro do professor, as autoras explicitam algumas considerações a respeito da estrutura geral

³² Acerca do Manual do Professor, a análise será realizada apenas do livro **Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofia**, o Manual a qual tivemos acesso é parte de alguns exemplares publicados no

do livro, sobre o programa, a metodologia e os recursos utilizados. Apresentam um programa que, segundo elas, possibilita aos professores realizarem as articulações de conteúdo. A organização deste programa está pautada na analogia das teias das aranhas:

Imagine uma teia de aranha: sua organização interna, sua tessitura, sua firmeza e sua leveza, sua flexibilidade e seu propósito. A complexidade dessa teia, sua sutil e determinante presença no mundo, nas árvores, nas paredes, em todo canto, foram a melhor metáfora que encontramos para expressar a proposta do programa de introdução à Filosofia deste livro. Mas, além de metafórica, ela também dá forma, organiza os conteúdos e deixa uma sugestão de similitude muito grande com a natureza da questão básica do programa (SÁTIRO; WUENSCH,1997, p. 21).

Figura 6 - Proposta de organização do livro “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”



Fonte: Sátiro e Wuensch (1999, p. 9).

O núcleo do programa, como é possível ver na Figura 6, diz respeito à pergunta: Quem é o ser humano? A opção das autoras, para ter este questionamento como núcleo, surge da compreensão de que a adolescência, período da vida em que está a

ano de 1997, que tiveram como foco os professores de ensino médio. Isto ocorreu, em virtude de não termos acesso aos manuais dos outros dois livros, inclusive não possuímos informações concretas sobre a existência ou não do Manual do Professor dos livros **Filosofando – Introdução à Filosofia e Convite à Filosofia**. Tendo em vista, que nesse período as editoras não apresentavam esta característica, a saber, a presença de materiais específicos para os professores em suas publicações.

maioria dos alunos que tem contato com o livro, é o momento em que a pergunta “quem sou eu?” é vivida intensamente. Neste sentido, as autoras perguntam-se sobre quais condições a escola de segundo grau tem oferecido para ajudar, qualitativamente, os adolescentes a buscar e elaborar respostas para essa pergunta.

Entendemos que trabalhar com a pergunta “quem é o ser humano?” pode ser uma boa contribuição nesse sentido por diversas razões. Entre elas, porque favorece uma aproximação e uma elaboração particular do aluno sem que ele se sinta intimidado ou exposto. Mas isso é só estratégia. Há razões mais profundas para se tratar do conteúdo dessa maneira (SÁTIRO; WUENSCH, 1997, p. 21).

Conforme Sátiro e Wuensch (1999), muitas são as ciências que possibilitam investigar a “humanidade” do ser humano, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, a Histórica. Cada uma com seu enfoque, cada uma com um recorte que dá uma perspectiva do que seja o homem. E muitas dessas disciplinas estão no currículo escolar, oferecendo seus conhecimentos aos alunos. Neste sentido, apresentam algumas respostas sobre o porquê propõem essa questão nuclear neste programa de Introdução à Filosofia e ao filosofar.

Primeiro, porque segundo elas, pretendem que a Filosofia seja uma educação significativa na vida dos alunos:

Trabalhar com esta questão faz sentido para os adolescentes. E o sentido mais amplo, mais universal da questão humana, do quem seja o ser humano, esta perspectiva abrangente é a contribuição da Filosofia. Enquanto as ciências tratam de aspectos parciais da humanidade, a Filosofia segue em sua pretensão de buscar a compreensão mais global da diversidade de aspectos que as ciências elaboram. E, principalmente, de forma problematizadora. Se as ciências oferecem muitas respostas para essa pergunta, a Filosofia segue perguntando, problematizando, buscando mais além do conhecido, pensando... Sendo ela, fundamentalmente, problematizadora, “ensino” aos alunos a considerar as diversas respostas oferecidas e incentiva-os a colocar suas próprias respostas (SÁTIRO; WUESNCH, 1999, p. 22).

E, segundo, porque ao trabalhar com a pergunta “quem é o ser humano?”, o adolescente terá a oportunidade de elaborar sua compreensão não apenas de si, mas também do outro e do mundo onde estão situados. Entrando pelos caminhos da intersubjetividade e explorando as condições dos modos de ser humano, o adolescente terá mais elementos para elaborar a pergunta particular: “quem sou?” (SÁTIRO; WUENSCH, 1999).

Os três fios condutores do programa são: conhecimento, amor e liberdade. Conforme as autoras, esses três fios condutores possibilitam “tecer” a teia a partir da questão central, e principalmente captura o interesse dos alunos. O conhecimento e amor são fios condutores que se geraram da própria etimologia da palavra Filosofia - **philos** (amigo/amante) **sophia** (sabedoria). Liberdade é a condição que permite o desenvolvimento da investigação filosófica, mas também seu conteúdo e sua finalidade. Conhecimento, amor e liberdade são objetos da reflexão filosófica, mas também são “motores” do filosofar. São eles que vão articular a questão nuclear: Quem é o ser humano? (SÁTIRO; WUENSCH, p. 24).

Para a organização do sumário e a delimitação das unidades as autoras levam em consideração as informações apresentadas acima acerca do programa e dos fios condutores para a elaboração do livro. As unidades, Filosofar, Pensar, Sentir, Comunicar e Agir/Fazer, expostas no quadro anteriormente.

Ao focar os conteúdos das unidades do programa como ações, estamos procurando resgatar as vivências próprias dos alunos nesses campos da experiência humana, além de garantir que as origens da Filosofia estejam presentes enquanto atividade reflexiva sobre a realidade humana e física. Mas, sobretudo queríamos apontar para o fato de essas experiências abrirem o campo da consciência humana, experimentando de forma individual e intersubjetiva (SÁTIRO; WUESNCH, 1997, p. 24).

Conforme as autoras, “nós nos constituímos e nos revelamos como humanos pensando, sentindo, comunicando, agindo, fazendo e filosofando” (SÁTIRO; WUESNCH, 1997, p. 24). A partir dessas unidades, são abordadas as diversas facetas da condição humana em suas múltiplas dimensões. O filosofar, por ser a atividade e o conteúdo mestre deste programa, aparece em duas unidades, a primeira e a última, em níveis de abordagem diferenciada. Além disso, em cada unidade, a Filosofia aparece como atividade integradora, amarrando o programa a sua especificidade filosófica.

A partir da análise dos sumários das três obras, é possível apontar algumas considerações, tendo em vista, o modo como os livros eram organizados nas décadas de 1980 e 1990. O livro “**Filosofando – Introdução à Filosofia**” e o livro “**Convite a Filosofia**”, possuem uma estrutura parecida. Seus sumários estão organizados em unidades que tratam de temas tradicionais da Filosofia. Nos dois livros, duas unidades se repetem, A ciência e O conhecimento, as demais unidades mostram-se diferentes. Enquanto o livro “**Filosofando – Introdução à Filosofia**” apresenta, em suas outras

unidades, temas relacionados à estética, arte, política, ética e questões ligadas à ordem prática da Filosofia. O livro **“Convite à Filosofia”**, por sua vez, apresenta temas relacionados a metafísica, a lógica e questões epistemológicas, questões mais analíticas a respeito da Filosofia.

Outra consideração importante a ser feita sobre o sumário desses dois livros, é sobre o lugar onde as questões acerca da realidade do aluno aparecem. No livro **“Filosofando – Introdução à Filosofia”**, essas temáticas aparecem dispersas, dentro das unidades. Por exemplo, na unidade A Moral, há um capítulo direcionado à adolescência, o corpo, o amor, o erotismo, à morte, entre outros. Na unidade A Política, há questões relacionadas à democracia e à religião, entre outras. No livro **“Convite à Filosofia”**, por outro lado, as questões ligadas ao cotidiano e à realidade dos alunos e que se mostram mais marginais para a Filosofia³³, aparecem na última unidade, intitulada: O mundo da prática, é nesta unidade que temas como cultura, religião, arte, vida política, Filosofia moral, emoções, entre outras, são apresentadas e problematizadas.

A partir dessas considerações, pensamos que eles atendem a uma organização específica por unidades, e apresentam seus conteúdos voltados para temas tradicionais da Filosofia, que podem estar embasadas pelas normativas e pelas regras seguidas pelas editoras no período.

Outro fator importante a ser considerado, refere-se ao período em que essas publicações ocorrem, visto que é nesta época que as discussões a respeito dos conteúdos programáticos e das abordagens para o ensino de Filosofia passam a ser estudadas com maior atenção.

Conforme Rodrigo (2009), é a partir dos anos de 1980 que o consenso em relação à necessidade de inovações no ensino de Filosofia resultou na formulação de uma multiplicidade de propostas, apontando para direções tão díspares que algumas talvez nem possam ser classificadas como filosóficas.

Até poucas décadas atrás, a preocupação com a didática da Filosofia era polarizada ou praticamente reduzida à questão do conteúdo programático. O caráter desses conteúdos foi amplamente marcado pelo sentido atribuído ao ensino secundário no quadro geral da educação escolar (RODRIGO, 2009, p.40).

³³ Entendemos por temas marginais da Filosofia, os temas considerados menores, tais como, desejo, loucura, sexualidade, poesia, cotidiano, entre outros.

Rodrigo (2009) afirma que com a volta da Filosofia ao secundário houve, logo no início, um retorno aos procedimentos, conteúdos programáticos e bibliografias empregados antes da reforma instituída pela Lei n. 5.692/71. Os programas continuaram a abordar basicamente algumas partes da Filosofia sistemática e noções de história da Filosofia, com as raras exceções em que, isoladamente por iniciativa pessoal, se promovia alguma atualização temática ou bibliográfica (RODRIGO, 2009).

Nesse período, os professores, alguns inexperientes, outros sem formação específica na área, sentiram-se perdidos ao constatar que as antigas fórmulas programáticas não conseguiam despertar o interesse dos alunos pela Filosofia. Com o tempo, se generalizou a percepção de que era necessário pensar uma nova identidade para a disciplina, superando os modelos tradicionais, pautados por um ensino academicista, conservador e desvinculado da realidade do aluno (RODRIGO, 2009).

O livro **“Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”** distancia-se organização dos dois livros analisados anteriormente, ainda que possua uma divisão por unidades. Como é um livro produzido na segunda metade da década de 1990, pode ter encontrado normas mais abertas para sua produção, além do que, a discussão sobre o ensino da Filosofia e sobre os livros didáticos possuía um maior engajamento por parte dos professores e pesquisadores da época³⁴.

As autoras das três obras fazem o uso de imagens no interior dos livros: a imagem do rosto de alguns filósofos, desenhos, quadrinhos, obras de arte, entre outros. Ou seja, é possível perceber que na década de 1980 já ocorria a utilização de imagens na tentativa de sensibilização dos alunos, de despertar o interesse e motivação dos mesmos para os temas da Filosofia, ainda que as discussões sobre a didática para o ensino da Filosofia fossem escassas nesse período, como veremos a seguir. No entanto, há algumas distinções quanto às imagens utilizadas nessas obras e, sobretudo, quanto à forma como são apresentadas e utilizadas no contexto do livro. Para tanto, foi importante compreender como este recurso é utilizado em cada um dos

³⁴ Sobre o livro didático, em geral, na década de 1980 ocorreu a expansão das discussões a seu respeito. Nesta época, autores como Molina (1987), Oliveira (1984) e Freitag, Motta e Costa (1989) passaram a escrever e pesquisar sobre temas como seu uso em sala de aula, as políticas públicas da época relacionadas ao livro didático, a questão ideológica do livro didático, entre outras problematizações possíveis. Além disso, as discussões sobre o ensino de Filosofia também passaram a se fazer mais presentes, através dos materiais produzidos nos encontros da SEAF, entre outros movimentos de pesquisa de estudiosos da área.

livros, principalmente porque se trata de livros produzidos no interstício de nove anos³⁵.

O livro **“Filosofando - Introdução à Filosofia”** tem sua diagramação realizada em duas colunas textuais por página. Em seu interior possui algumas imagens, tais como do rosto de alguns filósofos trabalhados ao longo do livro, faz o uso de histórias em quadrinhos de cartunistas renomados na época, tais como, Charles Schulz³⁶, Glauco³⁷, Ciça³⁸, e histórias em quadrinhos da Disney Especial, como, Pato Donald e Super-Homem. Além de obras de arte e fotografias de maquetes, lugares, composições. A opção pelo uso constante de quadrinhos por parte das autoras pode estar relacionada à compreensão de que esse recurso visual possibilitaria a recepção mais rápida e uma compreensão mais fácil das mensagens/histórias contadas através deles, que antecipariam as questões e os conteúdos da Filosofia. Todas as imagens possuem legenda com suas referências e, até mesmo, informações sobre do que tratam; as obras de arte possuem informações básicas sobre o artista e os motivos pelos quais foi produzida. Assim sendo, no livro **“Filosofando – Introdução à Filosofia”**, as imagens são utilizadas como um recurso visual que possibilita aos alunos uma melhor compreensão dos temas apresentados e problematizados. Trata-se de uma característica importante e potente em relação ao uso do livro por parte dos professores e alunos, mesmo que as imagens não sejam recorrentes nas páginas do livro.

A opção das autoras por imagens de obras de arte e quadrinhos, como recurso visual, pode estar associada a formação das mesmas, mais em específico da formação de Maria Helena Pires Martins, que possui mestrado e doutorado em Artes pela USP, como mencionado anteriormente. O uso de quadrinhos parece relevante para as autoras, pois são utilizados como recurso visual frequente, o qual permite a problematização e possivelmente uma melhor compreensão por parte dos alunos sobre determinados temas.

³⁵ Período entre a publicação do livro **“Filosofando – Introdução à Filosofia”** (1986) e **“Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar”** (1995).

³⁶ Cartunista americano (1922-2000). Responsável pela criação de “Peanuts”, onde apresentou personagens que possuem grande sucesso com o público infanto-juvenil tais como, Snoopy e Charlie Brown.

³⁷ Desenhista e cartunista brasileiro (1957-201). Publicou suas histórias em quadrinhos através da Folha de São Paulo a partir do ano de 1984, onde desenvolveu seus principais personagens humorísticos, tais como ‘Geraldão’, ‘Casal Neuras’, ‘Dona Marta’, entre outros.

³⁸ Cecília Whitaker Vicente de Azevedo. Desenhista e cartunista brasileira, publicou a tira “O pato”, no antigo suplemento “Cartum”, do Jornal dos Sports. Tirinha que também foi divulgada no Correio da manhã.

Na década de 1980, houve uma expansão da publicação de histórias em quadrinhos. Nesta década os cartunistas brasileiros passaram a ter suas criações divulgadas nos grandes jornais brasileiros. Dentre eles destacam-se Miguel Paiva (Radical Chic), Glauco (Geraldão), Laerte (Piratas do Tietê), Angeli (Chiclete com Banana) e Luís Fernando Veríssimo (As cobras). Nesse período, também ocorreu grande importação da produção internacional deste material (história em quadrinhos), assim, houve forte presença da publicação de quadrinhos de super-heróis (Batman, Super-Homem, Homem-Aranha, Capitão America, Hulk, entre outros) e relacionadas a Disney, outros campos de atuação dos desenhistas.

Esse movimento ocorre em conjunto com o crescimento da produção editorial voltada ao público infanto-juvenil e juvenil (PAIXÃO, 1996). Entre os anos de 1985 e 1995, ocorreu a busca por novas perspectivas para o setor editorial no Brasil e uma das apostas foi o público infanto-juvenil. Nesse sentido, para conquistar crianças e adolescentes, foi necessário modernizar a linguagem, renovar o visual dos livros, entre outros fatores. Acredita-se que esta mudança no setor editorial/livreiro coincide com as mudanças ocorridas na produção dos livros didáticos de Filosofia aqui analisados.

Como se trata de um livro publicado na década de 1980, as imagens em seu interior estão impressas em preto e branco, ainda que a capa possua impressão colorida. Com isso, a diagramação e as imagens presentes são as opções possíveis para aquela época, tendo em vista as informações e referências apresentadas no início deste subcapítulo.

A seguir, na Figura 7, alguns exemplos das figuras encontradas no livro **“Filosofando – Introdução a Filosofia”**, conforme mencionado acima.

Figura 7 - Imagens do livro didático “Filosofando - Introdução à Filosofia”



(Charles M. Schulz, And a Woodstock in a Birch Tree.)



Fonte: Aranha e Martins (1993, p. 28, 149, 191, 367).

O livro **“Convite à Filosofia”** possui uma diagramação parecida com a do livro **“Filosofando – Introdução à Filosofia”**, visto que também tem sua impressão realizada em duas colunas por página. Também apresenta imagens semelhantes em seu interior, tais como, rosto de alguns filósofos e obras de arte. No entanto, a autora utiliza desenhos explicativos para apresentar determinados temas e conteúdo, o que não acontece no livro anterior. Vale ressaltar novamente que Chauí possui uma formação voltada para a História da Filosofia, o que de certo modo explica a opção por utilizar imagens de filósofos e de obras de arte antigas.

As imagens possuem ao seu redor, ao lado ou abaixo, legendas que contém informações e referências, o que possibilita aos alunos a compreensão do seu uso por parte do autor. Destaca-se a presença de desenhos e imagens explicativas sobre determinadas questões propostas pela autora; por exemplo, ao tratar sobre a percepção, na unidade Conhecimento, a autora se utiliza de alguns desenhos, como o de uma árvore. Usa este recurso, como se estivesse desenhando em um quadro negro para dar uma explicação para os alunos em sala de aula, recurso visual que

não aparece no livro anterior. Vale salientar que, diferente dos outros dois livros, a autora não utiliza história em quadrinhos como recurso visual.

Embora esse livro tenha sido publicado na década de 1990, ainda possui a impressão das imagens de seu interior em preto e branco, o que pode estar associado as condições da editora que realizou a sua produção.

O livro **“Pensando melhor - Iniciação ao Filosofar”** apresenta diagramação diferente dos outros dois livros. A diagramação (impressão) conta com apenas uma coluna por página, ou seja, tem sua impressão em página inteira. Ao longo das páginas estão dispostos desenhos, fotografias relativas aos temas trabalhados, obras de arte, história em quadrinhos, tais como, Quino³⁹, Bill Watterson⁴⁰, Mauricio de Sousa⁴¹ e Dik Browne⁴². Além disso, apresenta desenhos explicativos e a imagem do rosto dos filósofos que são trabalhados ao longo do livro. A abordagem utilizada pelas autoras, e que será apresentada no próximo subcapítulo, está baseada no Programa Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman. É um livro rico em cores, imagens e desenhos, o que possibilita uma relação intuitiva dos alunos.

É um livro publicado na década de 1990, assim como o **“Convite à Filosofia”**, no entanto, não traz imagens apenas em preto e branco, mas sim imagens coloridas; além disso, possui maiores cuidados sobre a forma como o design das páginas é realizado. Há maior atenção sobre as bordas das páginas, o uso das figuras e das cores. Acredita-se que essa característica tenha relação com o crescimento e aperfeiçoamento das editoras e gráficas na época.

A seguir, nas Figuras 8, 9 e 10, alguns exemplos das figuras encontradas nos livros **“Convite à Filosofia”** e **“Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar”**, conforme exposto anteriormente.

³⁹ Joaquín Salvador Lavado Tejón, cartunista Argentino responsável pela criação da personagem “Mafalda”, personagem famosa e que é muito utilizada para o ensino de Filosofia.

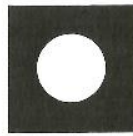
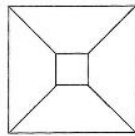
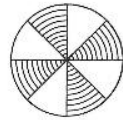
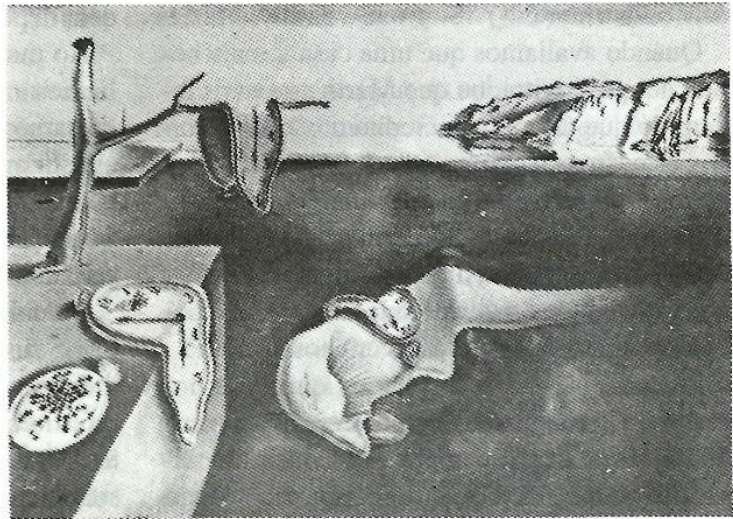
⁴⁰ Cartunista responsável pela criação de personagens como Calvin & Haroldo.

⁴¹ Cartunista e escritor brasileiro, responsável pela criação da Turma da Mônica entre outros personagens famosos no Brasil.

⁴² Cartunista americano, responsável pela criação de personagens como Hagar, O horrível, tirinha que foi publicada no jornal ‘O Globo’ na década de 1980, entre outros personagens de sucesso.

Figura 8 - Imagens do livro didático “Convite à Filosofia”

Quadro do pintor surrealista Salvador Dali (1904-1989), *A persistência da memória*. O efeito dessa representação não seria tão intrigante se não aceitássemos tacitamente que o tempo existe e que o relógio marca a sua passagem.



As experiências com formas “incompletas” mostram que a percepção sempre percebe uma totalidade completa, o que seria impossível se tivéssemos sensações elementares que o pensamento unificaria numa percepção:



FOLIA IMAGEM

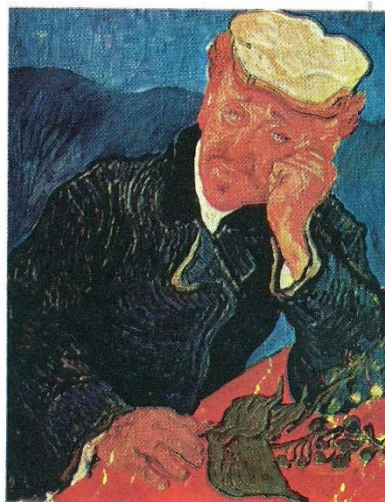
Poucos filósofos ocuparam tanto espaço na mídia quanto Jean-Paul Sartre (1905-1971). Conhecido por sua filosofia existencialista, Sartre foi também um grande escritor, tendo ganhado em 1964 o prêmio Nobel de Literatura, que recusou. Em *Sursis*, romance de sua trilogia *Os caminhos da liberdade*, o escritor propõe que a situação que determina a vida de todos nós só pode ser superada com o engajamento em projetos coletivos.

Fonte: Chauí (1999, p. 9, 107, 122).

Figura 9 - Imagens do livro didático “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”

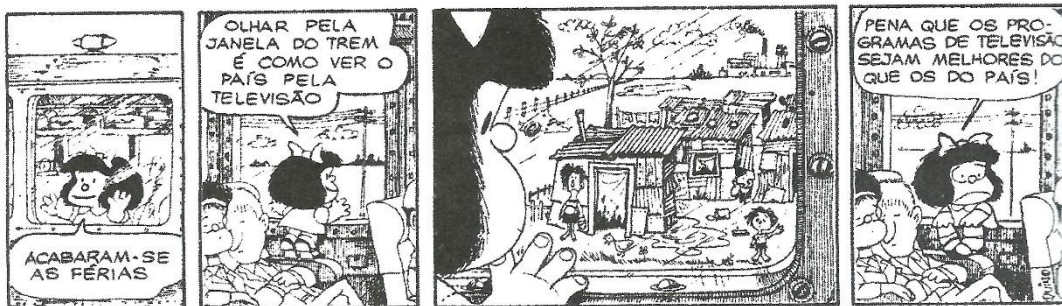


Miguel Aun. Região de Prados, MG.



Van Gogh. Retrato do dr. Gachet, 1890.

*Pais e filhos: amor maternal,
paternal e
filial*



Quino.²⁴

Fonte: Sátiro e Wuensch (1999, p. 10, 125, 149, 242).

colorida, possui um número maior de imagens, como obras de arte, quadrinhos, etc., recurso utilizado pelas autoras para chamar atenção e sensibilizar⁴³ os alunos, e está disposto em apenas uma coluna por página. Essas mudanças acompanham, de certa forma, o empreendimento e mudanças realizadas no setor editorial brasileiro. Ou seja, essas mudanças tecnológicas, de impressão, gráficas, etc., modificam a forma como os livros didáticos são impressos no Brasil, não somente os de Filosofia

4.2 A FILOSOFIA

A segunda recorrência que foi analisada refere-se ao que é enunciado como Filosofia nos três livros didáticos da pesquisa. Este movimento ocorre, a partir de nosso entendimento de que os livros didáticos de Filosofia se constituem como uma tática⁴⁴ que dissemina um certo conceito de Filosofia, uma certa prática filosófica - um saber como verdade⁴⁵.

Nesse sentido, compreende-se a importância de atentar para os discursos sobre a Filosofia presentes nesses livros. O que torna possível identificar quais os saberes sobre a Filosofia possuíam maior visibilidade e eram entendidas como uma verdade⁴⁶ no período histórico em que estes livros foram publicados, a saber as décadas de 1980 e 1990. Assim, foi realizada a análise de cada um dos livros, atentando para os excertos que enunciam uma definição de Filosofia, tais como sua origem, significado e utilidade. Para além disso, focamos nosso olhar para outras

⁴³ Entendemos a sensibilização a partir de Sílvio Gallo (2000), como a utilização da gama de produção cultural (filmes, imagens, fotografia, poesia, entre outros) a fim de sensibilizar o aluno em relação aos temas a serem problematizados.

⁴⁴ Utilizamos o livro didático de Filosofia enquanto uma tática, a partir dos escritos de Castro (2016) que aponta que uma tática discursiva em termos foucaultianos é um dispositivo de saber e poder que, enquanto tática, pode ser transferido a outra situação de enfrentamento entre forças e também converter-se na lei de formação de um saber. Por exemplo, a tática discursiva do discurso histórico. Trata-se de um meio empregado para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar certos objetivos.

⁴⁵ Conforme Castro (2016), Foucault entende por saber as delimitações das relações entre: 1) aquilo do que se pode falar em uma prática discursiva (o domínio dos objetos); 2) o espaço em que o sujeito pode situar-se para falar dos objetos (posições subjetivas); 3) o campo de coordenação e subordinação dos enunciados. Em que os conceitos aparecem, são definidos, aplicam-se e se transformam; 4) as possibilidades de utilização e de apropriação dos discursos. Neste sentido, o saber, “é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas) formado a partir de uma única e mesma positividade, no campo da formação discursiva unitária” (CASTRO, 2016, p. 394).

⁴⁶ Foucault (2015) afirma, por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “Verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime de verdade” (FOUCAULT, 2015, p. 54).

questões como a presença ou ausência da produção de filósofas mulheres, Filosofia brasileira, Filosofias ditas como periféricas, entre outros.

Iniciamos nossa análise com o livro “**Filosofando – Introdução à Filosofia**”. Aranha e Martins (1993, p. 62, grifo nosso), adotam uma explicação para a origem da Filosofia a partir Grécia antiga (Filosofia grega):

Todos nós sabemos que **os primeiros filósofos da humanidade foram gregos**. Isso significa que embora tenhamos referências de grandes homens na China (Confúcio, Lao Tsé), na Índia (Buda), na Pérsia (Zaratustra), suas teorias ainda estão por demais vinculadas à religião para que se possa falar propriamente em reflexão filosófica.

As autoras não desconsideram que outras visões filosóficas foram difundidas, no entanto, apontam a relação das mesmas com a religião, o que as diferencia da Filosofia que teve origem na Grécia. Além disso, afirmam que os filósofos pré-socráticos foram os primeiros filósofos. Afirmação que nos dias de hoje não é mais hegemônica, visto que há o reconhecimento da Filosofia para além do que foi produzido na Grécia. Conforme as autoras,

Os primeiros filósofos viveram por volta do século VI a. C. e, mais tarde, foram classificados como pré-socráticos (a divisão da Filosofia grega se centraliza na figura de Sócrates) e agrupados em diversas escolas. Por exemplo, escola jônica (Tales, Anaxímenes, Heráclito, Empédocles), escola itálica (Pitágoras), escola eleática (Xenófanes, Parmênides, Zenão); escola atomista (Leucipo e Demócrito) (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 66).

Para além da origem da Filosofia, está o seu significado. Aranha e Martins (1993) utilizam Gramsci e Demerval Saviani para realizar a apresentação do que entendem por Filosofia, a concepção das autoras está marcada sobretudo pela compreensão da reflexão, como é possível verificar nos excertos.

A Filosofia propriamente dita tem condições de surgir no momento em que o pensamento é posto em causa, tornando-se objeto de reflexão. Mas não qualquer reflexão. Como vimos, o homem comum, no cotidiano da vida, é levado a momentos de parada, fim de retomar o significado de seus atos e pensamentos, e nessa hora é solicitado a refletir. Entretanto, ainda não é Filosofia rigorosa o que ele faz (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 74).

As autoras realizam o exame da palavra reflexão para dar continuidade a problematização: “quando vemos nossa imagem refletida no espelho há um “desdobramento”, pois estamos aqui e estamos lá; no reflexo da luz, ela vai até o

espelho e retorna; *reflectere*, em latim, significa “fazer retroceder”, “voltar atrás”. Portanto, refletir é retomar o próprio pensamento, pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 74).

É ainda Gramsci quem diz: “o filósofo profissional ou técnico não só ‘pensa’ com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema do que os outros homens, **mas conhece toda a história do pensamento, sabe explicar o desenvolvimento que o pensamento teve até ele e é capaz de retomar os problemas a partir do ponto em que se encontram, depois de terem sofrido as mais variadas tentativas de solução** (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 74, grifo nosso).

As autoras apontam para a importância de certo rigor para que de fato ocorra reflexão filosófica, também para a necessidade de se conhecer a história do pensamento e até onde ele pode auxiliar para a retomada de problemas na tentativa do encontro de soluções.

Quanto à necessidade e a utilidade da Filosofia as autoras apontam:

Onde está a necessidade da Filosofia? Está no fato de que, por meio da reflexão (aquele desdobrar-se, lembra-se?), a Filosofia permite ao homem ter mais de uma dimensão, além da que é dada pelo agir imediato no qual o “homem prático” se encontra mergulhado (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 75).

Conforme Aranha e Martins (1993), é a Filosofia que dá o distanciamento para a avaliação dos atos fundamentais dos atos humanos e dos fins a que eles se destinam; reúne o pensamento fragmentado da ciência e o constrói na sua unidade; retoma a ação pulverizada no tempo e procura compreendê-la. Para embasar sua apresentação acerca da contribuição da Filosofia, as autoras utilizam os escritos de François Châtelet, mais em específico do livro História da Filosofia; Ideias, doutrinas.

Por conseguinte, a contribuição específica da Filosofia que se coloca ao serviço da liberdade, de todas as liberdades, é a de minar, pelas análises que ela opera e pelas ações que desencadeia, as instituições repressivas e simplificadoras: quer se trate da ciência, do ensino, da tradução, da pesquisa, da medicina, da família, da polícia, do fato carcerário, dos sistemas burocráticos, o que importa é fazer aparecer a máscara, deslocá-la, arrancá-la... (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 76).

“A Filosofia é, portanto, a crítica da ideologia, enquanto forma ilusória de conhecimento que visa a manutenção de privilégios” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 76). E, por conseguinte, “exige coragem. Filosofar não é um exercício puramente intelectual. Descobrir a verdade é ter a coragem de enfrentar as formas estagnadas

do poder que tentam manter o *status quo*, é aceitar o desafio da mudança. Saber transformar” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 76).

A origem, significado e utilidade da Filosofia, apresentadas pelas autoras, indicam uma Filosofia grega, que se dá pela reflexão, que exige certo rigor filosófico, o que implica recuperar a história do pensamento sobre sua utilidade, em termos gerais, pode-se dizer que a Filosofia dá o distanciamento para a avaliação dos fundamentos dos atos humanos e dos fins a que eles se destinam (ARANHA; MARTINS, 1993).

Sobre os outros elementos acerca da Filosofia, neste livro, também podemos realizar algumas considerações. Como mencionado anteriormente, o livro, **“Filosofando – Introdução à Filosofia”** está dividido em seis unidades (O homem; O conhecimento; A moral; A política; A ciência; A estética). Unidades estas que se tratam de temas tradicionais da Filosofia, no entanto, dentro das mesmas há a presença de temas que não fazem parte de questões tradicionais e históricas da Filosofia. Tais como, amor, corpo, erotismo, religião, temas relacionados a ciências humanas, democracia, anarquismo no Brasil, entre outros. Esses temas encontram-se dispersos ao longo das unidades e misturam-se com temas tradicionais da Filosofia. Alguns desses temas possuem um maior destaque por parte das autoras, o que faz com que estejam presentes em diversas páginas dos livros.

Entre os temas mais trabalhados estão: liberalismo, adolescência, arte, entre outros. O tema do liberalismo é parte do título de dois capítulos, o pensamento liberal e liberalismo e socialismo hoje, nestes capítulos é apresentado questões sobre, o que é liberalismo, o liberalismo no século XIX e o liberalismo no século XX, além de discussão realizada em outros países, tais como França, Inglaterra, etc.

A adolescência é apresentada pelas autoras como capítulo de uma unidade, trazendo temas como: a crise da adolescência, a teoria de Piaget e a teoria de Kohlberg, e outros desdobramentos. Outra questão discutida ao longo do livro de forma mais densa, é a ideologia; constitui um capítulo na unidade O conhecimento. Os temas abordados são: a ideologia na escola (um dos capítulos da unidade) que versa sobre os textos didáticos.

Além desses, é possível destacar a grande presença de conteúdos relacionados a arte e a estética, as autoras debruçam-se sobre esta temática, na última unidade, - Estética - e abordam conceitos como o belo e o feio, a recepção

estética, as funções da arte, o significado na arte, concepções estéticas, entre outros, ao longo de trinta e uma páginas, número significativo.

As referências utilizadas pelas autoras sobre a Filosofia brasileira e ou temáticas locais são escassas; há apenas a presença de uma breve discussão acerca do Anarquismo no Brasil, que está alocada na unidade que discorre sobre a Política. E de obras de arte produzidas por artistas brasileiros, como é o caso da pintora modernista Tarsila do Amaral, representada através de sua obra *Antropofagia* (1929), na unidade de Estética. Sobre a presença de filósofas mulheres encontramos menção de apenas há duas, Marilena Chauí, filósofa brasileira e escritora do livro “**Convite à Filosofia**”, e Hannah Arendt, filósofa alemã de origem judaica, uma das mais influentes do século XX. Aranha e Martins (1993) fazem uso de excertos e textos destas filósofas na unidade de Política. Ao folhear páginas do livro, é possível notar a ausência de filósofos/as brasileiros/as e de filósofos e filósofas da América Latina. Nesse sentido, há uma maior visibilidade de filósofos homens europeus e de suas correntes filosóficas.

No “**Convite à Filosofia**”, a origem da Filosofia, apresentada por Marilena Chauí, também está na Grécia antiga, como no livro anterior.

A palavra Filosofia é grega. É composta por duas outras: *philo* e *shopia*. *Philo* deriva-se de *filiam* que significa amizade, amor fraterno, respeito entre os iguais. *Sophia* quer dizer sabedoria e dela vem a palavra *shophos*, sábio. Filosofia significa, portanto, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. Filósofo: o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber (CHAUÍ, 1999, p. 19).

Marilena Chauí atribui ao filósofo Pitágoras a invenção da palavra Filosofia. Pitágoras teria afirmado que a sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas que os homens podem desejá-la ou amá-la tornando-se filósofos (CHAUÍ, 1999).

Conforme Chauí (1999, p. 20), a Filosofia, entendida como aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento, é um fato tipicamente grego. No entanto, a autora não desconsidera a Filosofia que foi produzida em outros lugares que não a Grécia, mas aponta algumas características, pelas quais opta pela Filosofia grega como ponto de partida para seu livro.

Evidentemente, isso não quer dizer, de modo algum, que outros povos, tão antigos quanto os gregos, como os chineses, os hindus, os japoneses, os árabes, os persas, os hebreus, os africanos ou os índios da América não possuam sabedoria, pois possuíam e possuem. Também não quer dizer que todos esses povos não tivessem desenvolvido o pensamento e formas de conhecimento da Natureza e dos seres humanos, pois desenvolveram e desenvolvem (CHAUÍ, 1999, p. 20).

Conforme Chauí (1999), quando se diz que a Filosofia é um fato grego, o que se quer dizer é que ela possui certas características, apresenta certas formas de pensar e de exprimir os pensamentos, estabelece certas concepções sobre o que sejam a realidade, o pensamento, a ação, as técnicas, que são completamente diferentes das características desenvolvidas por outros povos e outras culturas (CHAUÍ, 1999).

Na introdução do livro, Marilena Chauí discorre sobre o item: “Em busca de uma definição de Filosofia”, onde apresenta quatro possíveis definições gerais do que seria a Filosofia. Ao final, faz a escolha pela última delas, realizando uma problematização mais detalhadamente. As quatro definições apresentadas são: Visão de mundo, visão de mundo de um povo, de uma civilização ou de uma cultura; Sabedoria de vida, aqui a Filosofia é identificada com a definição e a ação de algumas pessoas que pensam sobre a vida moral, dedicando-se à contemplação do mundo para aprender com ele a controlar e dirigir suas vidas de modo ético e sábio; Esforço racional para conhecer o universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido; Por último e não menos importante, a definição de Filosofia a qual a autora compartilha, que se refere à fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas.

Segundo Chauí (1999), a Filosofia, cada vez mais, ocupa-se com as condições e os princípios do conhecimento que pretenda ser racional e verdadeiro; com a origem, a forma e o conteúdo dos valores éticas, políticos, artísticos e culturais; com a compreensão das causas e das formas da ilusão e do preconceito no plano individual e coletivo; com as transformações históricas dos conceitos, das ideias e dos valores.

A Filosofia volta-se também, para o estudo da consciência em suas várias modalidades: percepção, imaginação, memória, linguagem, inteligência, experiência, reflexão, comportamento, vontade, desejo e paixões, procurando descrever as formas e os conteúdos dessas modalidades de relação entre o ser humano e o mundo, do ser humano consigo mesmo e com os outros. Finalmente, a Filosofia visa ao estudo e a interpretação de ideias ou significações gerais como: realidade, mundo, natureza, cultura, história,

subjetividade, objetividade, diferença, repetição, semelhança, conflito, contradição, mudança, etc. (CHAÚÍ, 1999, p. 17).

Sem abandonar as questões sobre a essência e a realidade, a Filosofia procura diferenciar-se das ciências e das artes, dirigindo a investigação sobre o mundo natural e o mundo histórico (ou humano) num momento muito precioso: quando perdemos nossas certezas cotidianas e quando as ciências e as artes ainda não ofereceram outras certezas para substituir as que perdemos.

Em outras palavras, a Filosofia se interessa por aquele instante em que a realidade natural (o mundo das coisas) e a histórica (o mundo dos homens) tornam-se estranhar, espantosas, incompreensíveis e enigmáticas, quando o senso comum já não sabe o que pensar e dizer e as ciências e as artes ainda não sabem o que pensar e dizer (CHAÚÍ, 1999, p. 17).

Essa descrição da atividade filosófica diz da Filosofia como análise (das condições da ciência, da religião, da arte, da moral), como reflexão (isto é, volta da consciência para si mesmo para conhecer-se enquanto capacidade para o conhecimento, o sentimento e a ação) e como crítica (das ilusões e dos preconceitos individuais e coletivos, das teorias e práticas científicas, políticas e artísticas). Essas três atividades (análise, reflexão e crítica) são orientadas pela elaboração filosófica de significações gerais sobre a realidade e os seres humanos. Além da análise, reflexão e crítica, conforme Chauí (1999), a Filosofia é a busca do fundamento e do sentido da realidade em suas múltiplas formas indagando o que são, qual sua permanência e qual a necessidade interna que as transforma em outras.

A Filosofia não é ciência: é uma reflexão crítica sobre os procedimentos e conceitos científicos. Não é religião: é uma reflexão crítica sobre as origens e formas das crenças religiosas. Não é arte: é uma interpretação crítica dos conteúdos, das formas, das significações das obras de arte e do trabalho artístico. Não é sociologia nem psicologia, mas a interpretação e avaliação crítica dos conceitos e métodos da sociologia e da psicologia. Não é política, mas interpretação, compreensão e reflexão sobre a origem a natureza e as formas do poder. Não é história, mas interpretação do sentido dos acontecimentos enquanto inseridos no tempo e compreensão do que seja o próprio tempo. Conhecimento do conhecimento e da ação humanos, conhecimento da transformação temporal dos princípios do saber e do agir, conhecimento da mudança das formas do real ou dos seres, **a Filosofia sabe que está na História e possui uma história** (CHAÚÍ, 1999).

Quanto à utilidade da Filosofia, Chauí (1999) afirma que o primeiro ensinamento filosófico é justamente perguntar pelo o que é útil? Para que e para quem algo é útil? O que é inútil? Por que e para quem algo é inútil?

O sendo comum de nossa sociedade considera útil o que dá prestígio, poder, fama e riqueza. Julga o útil pelos resultados visíveis das coisas e das ações, identificando utilidade e a famosa expressão “levar vantagem em tudo”. Desse ponto de vista, a Filosofia é inteiramente inútil e defende o direito de ser inútil (CHAUÍ, 1999, p. 18).

A partir disso, a autora apresenta a utilidade da Filosofia a partir de alguns filósofos tradicionais, como Platão, Descartes, Marx, Merleau-Ponty, Espinosa e Kant e, a partir das concepções/ideias destes filósofos, questiona-se, qual seria, então a utilidade da Filosofia? E responde, se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e a nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 1999).

No sumário do livro “**Convite à Filosofia**”, os temas anunciados em cada unidade tratam-se de temas tradicionais da Filosofia. Os temas diferenciados, que não os tradicionais aparecem aglutinados somente na última unidade intitulada: “O mundo da prática”⁴⁷. Onde a autora aborda temas como: cultura, religião, morte, cinema e televisão (meios de comunicação), ética das emoções e do desejo, violência, psicanálise. Temas que apresentam uma relação maior com o mundo do aluno, com as questões da vida.

Dentre esses temas, alguns possuem maior destaque como, a ideologia, a questão democrática, ou seja, temas relacionados a questões políticas da época, o que pode estar relacionado com o engajamento da autora acerca da política. Outros pelo contrário, são poucos explorados, por exemplo, há a presença de apenas um

⁴⁷ Unidade que conta com os seguintes capítulos: Capítulos como; A cultura; A experiência do sagrado e a instituição da religião; O universo das artes; A existência ética; A Filosofia moral; A liberdade; A vida política; As Filosofias políticas; As Filosofias políticas (2); A política contra a servidão voluntária

capítulo⁴⁸ no interior de uma das unidades sobre a arte. Neste capítulo, está em subitens, como: arte e técnica; arte e religião; arte e sociedade; arte e Filosofia; indústria cultural e cultura de massa.

Outro fator importante a ser analisado, foi a presença ou ausência de Filosofia brasileira e temas locais. Pode-se dizer que existem poucas menções acerca desses discursos. No final do livro, mais em específico nas últimas páginas, consta uma alusão ao período ditatorial que ocorreu no Brasil, relatando as dificuldades para a democracia em nosso país, tendo em vista que o livro foi publicado na década de 1990. Para além disso, Chauí utiliza trechos de obras de escritores brasileiros renomados tais como, Machado de Assis, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, para embasar e elucidar suas explicações. Não há a presença de filósofas mulheres, apenas menção à escritora Clarice Lispector, realizada na unidade, a verdade, a partir do uso do trecho de um de seus utilizado a fim de elucidar a temática apresentada neste capítulo.

A autora usa trechos, escritos, de alguns autores de literatura e é nesse sentido que utiliza e menciona a produção de Clarice Lispector, única mulher a ser mencionada em meio a uma série de homens escritores.

No livro “**Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar**”, a origem da Filosofia, apresentada por Angélica Sátiro e Ana Míriam Wuesnch, assemelha-se a compreensão apresentada nos dois livros anteriores, e também está marcada pela relação com a Grécia antiga e atribuída a Pitágoras.

A origem da palavra Filosofia é grega. Atribui-se ao filósofo e matemático Pitágoras (IV a.C.) o uso inicial dela. Para Pitágoras, somente o ser humano é capaz de filosofar, isto é, de buscar a sabedoria. Os seres humanos não são animais que apenas seguem seus instintos e não tem necessidade de saber; tampouco são deuses, que já sabem tudo e portanto não tem também necessidade de saber. Somente os seres humanos, que estão a meio caminho entre os animais e os deus, percebem que ignoram as coisas e sentem necessidade de conhecê-las. Essa consciência da própria ignorância e a busca da verdade nos tornam filósofos. É isso que nos faz humanos. É por isso que nos movemos em diversas direções, construindo diferentes tipos de saber (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 17).

⁴⁸ Acreditamos que a temática das artes/estética é pouco explorado no livro “**Convite à Filosofia**”, tendo em vista o número de capítulos os quais as autoras apresentam este tema, e relação a forma como está temática é apresentada de forma mais detalhada no livro “**Filosofando- Introdução à Filosofia**”.

A definição da Filosofia é constituída a partir da etimologia da palavra: Filosofia = *Philos* + *Sophia*. *Philos*: Amizade, amor. *Sophia*: Saber, ou seja, amor pelo saber, amizade a sabedoria, busca do saber. As autoras utilizam desenhos e imagens para elucidar tal definição. As autoras afirmam que, “a Filosofia é uma linguagem de amor a sabedoria. Nasceu do amor que busca compreender o mundo, os outros e a si mesmo. O amor cria laços, vincula, se expressa e se comunica. E o desejo de compreender a realidade gerou a Filosofia” (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 17).

“São muitos os conceitos da Filosofia. E conceitos são ideias desenvolvidas, elaboradas a respeito de um assunto. Exigem de nós análise, reflexão e síntese. Antes de chegar ao conceito de alguma coisa, porém, formamos um pré-conceito” (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 11).

Os **juízos intuitivos**⁴⁹ são pré-conceitos, são pontos de partida que ajudam a desenvolver um conceito mais elaborado. O preconceito só se torna negativo quando ficamos nele, sem desenvolvê-lo. Aí ele nos limita, nos impede de ver as coisas de outra maneira. Para chegar a um conceito em Filosofia, portanto, precisamos começar com os pré-conceitos e desenvolve-los. Este é um trabalho filosófico (SÁTIRO; WUENSCH, 1999).

As regras e os princípios do pensar aparecem sempre ligados a experiência que as crianças estão vivendo: pergunta-se o que significa pensar para em seguida indagar quanto e como se pensa numa escola, para que ir à escola e como deveriam ser as escolas; **constatam os preconceitos que habitam o pensar de muitos adultos e, então, perguntam-se quantos preconceitos existem na sua própria escola; aprendem o valor do diálogo no processo de conhecimento e exigem o diálogo como modo de fazer frente aos problemas que se apresentam na escola e fora dela.** Os “conteúdos” da lógica são vivenciados com significatividade e sentido, a serviço de uma problematização da experiência cotidiana. Os professores são filosoficamente retraídos ou reservados: facilitam a discussão e cuidam das suas regras, nas poucas vezes expõem seus pontos de vista (KOHAN; WUESCH, 1998, p. 86).

Quanto à utilidade da Filosofia, ainda no início do livro, Sático e Wuensch diferenciam Filosofia e filosofar, resumem as atitudes filosóficas e apresentam sua compreensão acerca da utilidade da Filosofia.

⁴⁹ No início de cada uma das unidades as autoras apresentam o que denominam de juízos intuitivos, que se tratam de perguntas a priori acerca das temáticas trabalhadas na sequência, conforme as autoras os alunos devem caminhar “...pelos espaços da sua intuição e retire de lá respostas para as questões propostas” (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 53). Além disso, as mesmas apontam a importância de que os alunos retornem a estes questionamentos ao longo do estudo da unidade.

Para as autoras, a primeira atitude filosófica é “questionar”, o que implica ser curioso; perguntar a si mesmo e aos outros sobre tudo o que está aí; **questionar as afirmações sobre a realidade**; interessar-se pelas coisas e pensar sobre elas, suspeitar das convenções estabelecidas. Este questionar-se ocorre a partir das seguintes perguntas: O que é? Como acontece? Por quê? Para quê? (SÁTIRO; WUESCH, 1999).

A segunda atitude filosófica é investigar; buscar respostas para as questões; examinar e comparar essas respostas, buscar as conclusões mais satisfatórias (embora nem sempre definitivas). Questionar as próprias perguntas que fazemos, para avaliar se são boas e se vale a pena investiga-las, formulando hipóteses, comparando, examinando para estabelecer critérios, formular e desenvolver conceitos e buscar seus princípios. A terceira e última atitude filosófica, diz respeito a ampliar, procurar pela visão mais ampla possível do assunto, levar muitas coisas em consideração para perceber ao máximo a abrangência do tema. Imaginar novas possibilidades, desenvolver ideais e constatar-los com a realidade. Procurar saber o que já é conhecido, levar em conta como e por que aquele conhecimento foi elaborado e se ainda pode ser útil (SÁTIRO; WUESCH, 1999).

Sobre a compreensão dos discursos acerca da origem, significado e utilidade da Filosofia presentes no livro **“Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar”**, percebe-se que a origem da Filosofia ocorreu na Grécia antiga. A autoria da palavra Filosofia é atribuída ao filósofo Pitágoras e seu significado está fortemente ligado à etimologia da palavra; Filosofia como o amor ao conhecimento, amor a sabedoria. Em relação à sua utilidade, as autoras apresentam discursos acerca da reflexão, síntese, crítica e desenvolvimento de habilidades, tais como as de questionar as afirmações da realidade e os pré-conceitos já estabelecidos.

Conforme as autoras, o livro **“Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar”**, tem sua organização pensada a partir de uma ‘teia de aranha’⁵⁰. No interior das unidades presentes nesta “teia”, é possível perceber a presença de temas e questões tradicionais da Filosofia. Como o conhecimento, o homem, a política, a razão, e etc., no entanto, mostra-se mais recorrente a presença de temas periféricos⁵¹, e também

⁵⁰ A teia proposta pelas autoras é dividida em seis unidades: Filosofar I; Pensar; Sentir; Comunicar; Agir/Fazer; Filosofar II.

⁵¹ Por temas periféricos entendemos os temas que não estão presentes no cânone do pensamento filosófico. Temas marginalizados na história da Filosofia, questões sobre mulheres, pensamento latino-americano, Filosofia oriental, Filosofia africana, entre outros.

de questões relativas ao mundo juvenil como, AIDS (problematização ligada a saúde), erotização, sexo com segurança, ditadura militar no Brasil, ideologia, amor, violência, ciúmes, amizade, questões sobre meios de comunicação de massa (televisão), liberdade de expressão, entre outros.

A presença de Filosofia brasileira e de outras produções brasileiras mostra-se recorrente nesta obra. As autoras utilizam em diversos momentos autores e filósofos brasileiros, tais como Moacir Gadotti, Marilena Chauí, Fernando José de Almeida, Benedito Nunes. Há informações sobre estes autores no item “Filósofos da Unidade”, ao fim de cada unidade do livro. Para além destes autores, o livro traz diversas referências brasileiras, como obras de arte, poemas, músicas, etc. Destacamos a presença de obras de Milton Nascimento, Caetano Veloso, Humberto Gessinger (Engenheiros do Hawaii). Há também a presença de discussões acerca de temas importantes para o país, como o período da ditadura, através do texto, ‘Os trinta anos de 64 fizeram nossa cabeça’, de Arnaldo Jabor. Sobre a presença de filósofas na obra, são apresentadas as ideias de Marilena Chauí, como mencionado anteriormente e também de outras duas filósofas, a saber Hannah Arendt e Simone de Beauvoir. Estas últimas são referências nas problemáticas situadas no âmbito da história da Filosofia.

Nos três livros analisados, constatamos a presença de temas importantes na época de sua publicação. Por exemplo, seria muito difícil que em 1985 as autoras do livro “**Filosofando – Introdução à Filosofia**” tratassem de temas como a AIDS, por exemplo, ou de assuntos que passaram a estar em voga somente na década de 1990. Assim como a presença de filósofas mulheres e suas produções. Atualmente há maior abertura para a divulgação de produções realizadas por mulheres, e isto ocorre por diversos fatores, mas, principalmente pela luta de movimentos sociais pela igualdade entre homens e mulheres.

Logo, percebe-se uma maior abertura para a presença de filósofas e produções de mulheres no livro “**Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar**”, que, dentre os três analisados, é o último a ser publicado, no ano de 1995. Para além disso, é possível perceber que esses três livros, tendo em vista os anos em que foram publicados, passam a apresentar uma maior abertura para temas ditos marginais na Filosofia. Há uma abertura para além da história da Filosofia, para temas atuais e do cotidiano dos alunos.

Assim, compreende-se que alguns discursos sobre a Filosofia eram interditados nos livros didáticos de Filosofia publicados nas décadas de 1980 e 1990.

No entanto, percebe-se que as autoras dos livros analisados, foram revolucionárias ao abordar algumas destas temáticas, e apresentar determinados conteúdos da Filosofia, como, a obra de filósofas mulheres, uma Filosofia que não somente a ocidental, e outras temáticas atuais e do cotidiano dos alunos.

A origem da Filosofia está atribuída aos filósofos gregos, mais precisamente a Pitágoras. Seu significado está fortemente atrelado a etimologia da palavra, amor a sabedoria (compreensão de amor ao conhecimento). E sua utilidade repousa na reflexão sobre o mundo, no rompimento do senso comum, na importância de compreendermos que não existem verdades absolutas e na necessidade de colocarmos nossas crenças em cheque. Na maioria das páginas dos três livros analisados, que foram escritos por mulheres, são apresentados filósofos, homens, brancos, europeus.

Neste sentido, compreende-se a importância da realização de pesquisas como esta, que voltam o olhar para os discursos veiculados nos livros didáticos de Filosofia. Pois, estes discursos dizem respeito a um saber, que é difundido nas escolas e que muitas vezes subjetivam os alunos sobre o modo de compreender a Filosofia.

Percebemos uma vontade de verdade sobre o saber Filosofia, que perpassa os discursos dos três livros didáticos. Castro (2016) afirma que a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a coerções múltiplas. E ela possui nele [mundo] efeitos regrados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' da verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm a função de dizer o que funciona como verdadeiro (CASTRO, 2016).

Foucault (2014b), nos diz que a vontade de verdade como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o **sistema dos livros**, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 2014b, p. 17, grifo nosso). Afirmação esta que possibilita pensarmos os livros didáticos de Filosofia

como práticas discursivas que podem reforçar e reconduzir uma vontade de verdade, como uma forma de distribuir e “aplicar” um saber que de certo modo é valorizado.

O que é dito e escrito como Filosofia nos livros didáticos de Filosofia é como uma verdade, efeito de um tempo. Um saber que é ensinado, “transmitido” estudantes de ensino médio como verdade sobre Filosofia⁵².

4.3 MODOS DE ENSINAR FILOSOFIA

Sob a perspectiva foucaultiana, pode-se dizer que os livros didáticos podem estruturar o campo de ação do professor e dos alunos, visto que podem favorecer certas condutas em detrimento de outras. O livro didático de Filosofia torna-se uma tática⁵³ que direciona fortemente a ação do professor, uma vez que apresenta uma seleção dos conteúdos, mas, além disso, estrutura os conteúdos e os distribui de determinada forma. Por entender que o livro didático de Filosofia é atravessado por relações de forças (a saber, relações de poder e saber). Assim, na recorrência anterior o movimento de análise foi realizado tendo em vista o saber Filosofia, que possibilitou algumas problematizações e considerações principalmente ao que diz respeito a uma vontade de verdade que tem sua distribuição realizada até mesmo pelos livros didáticos. Para além disso, nesta recorrência, focaremos o olhar para a os modos de ensinar Filosofia considerados necessários e verdadeiros. Ao utilizar a expressão modos de ensinar Filosofia, nos referimos às questões didáticas e metodológicas utilizadas pelas autoras para a construção e escrita de seus livros, este movimento é realizado sem a observação de como estes livros são e foram utilizados em sala de aula pelos professores, mas compreendemos que a análise aponta algumas formas de se ensinar a Filosofia.

O movimento de análise foi realizado tomando como centrais alguns elementos como: as apresentações dos livros, os exercícios propostos pelas autoras, o

⁵² Analisamos o saber Filosofia, instituído no ambiente escolar (disciplinas, livros, área de saber, conhecimento etc.) o que difere da compreensão de Foucault, de que a Filosofia não seria a afirmação da verdade como um sistema de pensamentos, mas como uma forma de colocar em questão a relação que afirmamos, no pensamento e na vida, com a verdade.

⁵³ Uma tática discursiva em termos foucaultianos é um dispositivo de saber e poder que, enquanto tática, pode ser transferido a outra situação de enfrentamento entre forças e também converter-se na lei de formação de um saber. Por exemplo, a tática discursiva do discurso histórico. Trata-se de um meio empregado para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar certos objetivos (CASTRO, 2016).

desenvolvimento dos temas. Procuramos evidenciar, pois, quais eram as perspectivas didáticas e metodológicas para o ensino de Filosofia nas décadas de 1980 e 1990.

Após os embates de forças para o retorno da Filosofia aos currículos do ensino médio/segundo grau nas décadas de 1980 e 1990, os movimentos de redemocratização e massificação do ensino passou a ser considerado importante pensar sobre como a Filosofia deveria ser ensinada e o que deveria ser ensinado.

Na década de 1980, a SEAF foi responsável por uma produção e publicação razoável. Mas era um “tempo heroico”: foi o momento marcado pelo combate pela volta da Filosofia ao ensino médio, então denominado “segundo grau” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 7). Os textos produzidos então, tinham mais o cunho político de “apologia da Filosofia”, para justificar sua presença nas grades de estudos, do que propriamente de uma conceituação filosófica do ensino de Filosofia. E com a precária volta da Filosofia aos currículos (de forma opcional, como sabemos), essa luta arrefeceu e a produção bibliográfica minguou. Nos anos noventa, por outro lado, mesmo essa produção é praticamente inexistente.

No entanto, se atentarmos para a trajetória da disciplina no Brasil, percebemos que o papel atribuído à Filosofia e seu ensino variaram ao sabor dos textos legais. Conforme Gallo e Kohan (2000, p. 7), “se historicamente a presença da Filosofia na educação média brasileira não é constante, a reflexão e a produção escrita sobre o ensino de Filosofia nesse nível de ensino deixam ainda mais a desejar”. Ness'e sentido, segundo os autores a produção filosófica sobre o ensino de Filosofia é praticamente nula, o que também influi para que não tenhamos avançado acerca de questões didáticas, metodológicas e ao que deve ser ensinado nas aulas de ensino médio (conteúdo programático).

A partir da pesquisa e da leitura de produções de alguns pesquisadores, tais como: Rodrigo (2009), Leopoldo e Silva (1986), Fávero *et al.* (2004), Aranha (2000), podemos constatar que ensinar Filosofia na década de 1980 e início da década de 1990 deveria ser pautado pela História da Filosofia, seja como referencial ou como centro. Para tanto, utilizaremos os estudos destes pesquisadores ao longo do movimento de análise.

Conforme Rodrigo (2009), nos manuais⁵⁴ tradicionais, as formas mais comuns de organização dos conteúdos são basicamente duas: a **abordagem sistemática**, isto é, sua disposição segundo uma ordenação estabelecida como base nas partes em que o saber filosófico é dividido, e a **abordagem histórica**⁵⁵, uma exposição cronológica do pensamento filosófico, que muitas vezes vai dos pré-socráticos até os tempos atuais.

Sobre a abordagem sistemática a autora afirma que a sistematização didática, “refere-se à organização dos conteúdos filosóficos com a intenção de conferir-lhes unidade e ordem, de modo que facilite a orientação numa grande multidão de conhecimentos, visando à aprendizagem” (RODRIGO, 2009, p. 42). O espírito de sistematização costuma predominar nos manuais mais tradicionais, fazendo com que dificilmente haja uma problematização do tema abordado ou mesmo algum indício de uma análise crítica. Priorizando a exposição ordenada de um agregado de noções de caráter introdutório, o saber filosófico é reduzido a uma esquematização simplificada dos produtos do pensamento, sem que o próprio pensamento seja recuperado do ponto de vista do movimento que o engendra, isto é, por meio do processo de raciocínio e da argumentação que sustentam suas conclusões (RODRIGO, 2009).

Para tanto, nos valem desta compreensão acerca dos livros didáticos realizada por Rodrigo (2009), para a análise dos livros didáticos de nossa pesquisa. Neste sentido, também realizaremos algumas problematizações e atravessamentos, utilizando pesquisas sobre o ensino de Filosofia, como a dos pesquisadores mencionados anteriormente.

No início do livro “**Filosofando – Introdução à Filosofia**”, as autoras realizam uma breve apresentação de sua obra. E em um primeiro momento, respondem à pergunta: Porque Filosofia? Na sua resposta, defendem o ensino da Filosofia no segundo grau afirmando que não só os alunos das ciências humanas deveriam se ocupar com seu estudo, mas também os futuros engenheiros, médicos, comerciantes, e etc.

⁵⁴ A partir da leitura dos escritos de Rodrigo (2009), compreendemos que o termo manual aqui utilizado pela autora pode ser utilizado como sinônimo de livro didático. Neste sentido, as problematizações realizadas pela autora acerca dos manuais serão utilizadas para pensar a análise dos livros didáticos.

⁵⁵ O modelo mais tradicional de programa centrado na história da Filosofia consiste em apresentar uma sequência cronológica dos pensadores, desde Tales de Mileto até hoje, numa abordagem que prescinde do contato direto com o pensamento dos filósofos, restringindo-se basicamente a uma narração e síntese da vida, obra e principais ideias dos filósofos, organizados de modos classificatórios, segundo os sistemas de pensamento a que são vinculados (RODRIGO, 2009).

Para as autoras, na apresentação de seu livro:

O estudo da Filosofia é essencial porque não se pode pensar em nenhum homem que não seja solicitado a refletir e agir. Isso significa que todo homem tem (ou deveria ter) uma concepção de mundo, uma linha de conduta moral e política, e deveria atuar no sentido de manter ou modificar as maneiras de pensar e agir do seu tempo (ARANHA; MARTINS, 1993).

Cabe à Filosofia fazer a crítica da cultura, “só assim será possível desvelar as formas de dominação que se ocultam sob o convencionalismo, a alienação e a ideologia” (ARANHA; MARTINS, 1993). Em um segundo momento as autoras apresentam, de forma resumida, sua proposta para o livro, onde apontam qual a abordagem utilizada.

Diante do desafio de um curso introdutório à Filosofia, optamos pela **abordagem temática** dos assuntos, sem no entanto, descuidar da necessária referência à história da Filosofia, que permite estabelecer o fio condutor da exposição dos temas. Isso porque o filosofar não é uma atividade solitária, mas se faz no diálogo entre os pensadores quando explicitam suas divergências, esse debate também se estende à tradição dos antepassados cuja herança precisa continuamente ser reavaliada (ARANHA; MARTINS, 1993, grifo nosso).

Ainda neste item as autoras apresentam a forma como os capítulos do livro estão distribuídos, sendo que nesta distribuição é possível perceber que grande parte dos conteúdos/temas trabalhados trata de questões tradicionais da Filosofia. Também é válido ressaltar a opção pela divisão temática das unidades, que justifica a abordagem adotada para a produção e organização da obra.

O terceiro e último item da apresentação refere-se às alterações efetuadas na 2ª edição, tendo em vista que a edição que analisamos em nossa pesquisa não é primeira. Conforme Aranha e Martins (1993), durante os seis (6) anos de divulgação do livro, inúmeras foram as reimpressões feitas devido à adoção das séries do 2º grau e classes iniciais do 3º grau e também de grupos autônomos interessados no trabalho de iniciação à reflexão filosófica realizada no livro. Tais situações levaram as autoras a pensar também na possibilidade de realizar algumas alterações.

Após esse tempo, achamos necessário introduzir algumas alterações que enriquecessem a obra, sem descaracterizá-la. Para tanto, levamos em conta a apreciação espontânea de colegas, além de termos consultado, em diversos estados, professores que utilizaram nosso livro em sala de aula. Nós próprias, na continuidade da atividade docente, fomos severas críticas desse trabalho (ARANHA; MARTINS, 1993).

Boa parte das alterações dizem respeito às mudanças estruturais, principalmente na organização e redistribuição dos capítulos nas unidades temáticas, como é possível ver no excerto abaixo:

Primeiramente, há uma alteração estrutural: a 1ª edição era constituída por seis unidades (O homem e a Cultura; Lógica; Filosofia das ciências. Filosofia Política; Filosofia Moral; Estética). Na presente edição as seis unidades tem a seguinte denominação: O homem; O conhecimento; A ciência; A política; A moral; Estética. Como se vê, introduzimos a unidade sobre conhecimento, e, por questão de coerência, retiramos de outras unidades os capítulos que se encaixariam melhor nessa nova, bem como completamos com novos capítulos (3 – O que é conhecimento? E 10 – Teoria do conhecimento). Nas demais unidades mantidas, além dos capítulos remanejados, escrevemos outros (28 – Concepções éticas e 41 – Concepções estéticas) (ARANHA; MARTINS, 1993).

Além destas, outras alterações foram realizadas através de acréscimos e reordenamentos. Como apontado pelas autoras, o capítulo vinte e dois (22), sobre liberalismo, sofreu alterações, acréscimos e reordenamento, tendo sido introduzido o capítulo vinte e seis (26) para analisar o confronto liberalismo versus socialismo a partir da queda do muro de Berlim (ARANHA; MARTINS, 1993). De maneira geral o livro foi revisado na íntegra, inclusive com mudanças que tiveram por objetivo tornar a linguagem mais clara. Também foram feitos alguns acréscimos para realçar aspectos novos considerados importantes.

A partir dos excertos apresentados acima e da análise da estrutura formal dos livros é possível perceber que as autoras assumem uma abordagem temática para a organização do livro, no entanto, não deixam de lado a história da Filosofia. Franklin Leopoldo e Silva (1986) apresenta duas alternativas para relacionar Filosofia e História da Filosofia, a saber, História da Filosofia como centro ou como referencial.

No caso do livro "**Filosofando – Introdução à Filosofia**", é possível perceber que as autoras utilizam a história da Filosofia como referencial. Conforme Leopoldo e Silva (1986), nessa perspectiva, a História a Filosofia é tomada apenas como referencial ilustrativo de determinados temas que se deseja tratar. Os temas são tratados independente dos sistemas e autores, que são chamados ao texto apenas na medida em que propiciam os indispensáveis referenciais para a discussão. A escolha de uma perspectiva ou outra implica, segundo o autor, vantagens e desvantagens.

Com esta abordagem, conforme Leopoldo e Silva (1986), é possível notar pelo menos duas vantagens: a liberdade de escolha do professor e o interesse e atualidade. A primeira diz respeito a:

[...] não se estando preso a nenhuma ordem, nem a cronologia estrita, nem a uma linhagem estabelecida, nem a qualquer outro tipo de agrupamento, é possível jogar com os autores e sistemas articulando-os apenas em vista do tratamento de um determinado tema num dado momento (LEOPOLDO E SILVA, 1986, p. 159).

A segunda vantagem diz respeito ao interesse e a atualidade. Para Leopoldo e Silva (1986, p. 160), o “tratamento de temas fora de contextos específicos pode ocasionar maior interesse pela diversidade e contraposição de soluções, conferindo dinamismo”. Por outro lado, os temas podem ser escolhidos em função da atualidade, o que é inegavelmente fator de interesse.

Isto não quer dizer que se trataria em aula apenas temas absolutamente vivos ou “em moda”, mas as aulas podem ser organizadas de tal maneira a se constituir uma “arqueologia da atualidade”, mostrando que o recurso ao passado filosófico auxilia a compreensão do presente, quando este recurso é utilizado em função do presente (LEOPOLDO E SILVA, 1986, p. 160).

É possível notar também que a opção por esta abordagem em específico envolve dificuldades como a de organização. Dada a ausência de uma ordem pré-estabelecida cabe ao professor organizar a ordem dos assuntos e a maneira pela qual a história da Filosofia se fará presente. Conforme Leopoldo e Silva (1986, p. 160), “isto, envolve um amplo conhecimento da história da Filosofia, a fim de que a aula, ou a discussão, possa ser encaminhada utilizando-se a história da Filosofia de forma mais pertinente, teórica e didaticamente”.

Outra dificuldade está relacionada à especificidade e ao contexto. Para Leopoldo e Silva (1986), é óbvio que as diversas soluções que são formuladas ao longo da história estão inseridas em contextos diversos. Não só existe o contexto do pensamento do autor. Mas, também existe o contexto cultural no qual o autor está inserido e que determina em parte a sua linguagem, a aceitação e a rejeição de determinados parâmetros de pensamento. Nada disto pode ser tratado de forma suficiente quando tomamos os autores e os sistemas simplesmente como ilustração de determinados temas (LEOPOLDO E SILVA, 1986).

Como é possível perceber, ao adotar essa abordagem, a flexibilidade acarreta, em contrapartida, a necessidade de um esforço bem maior no que diz respeito à ordenação dos temas, a fim de que a grande mobilidade dentro da Filosofia possa contribuir para gerar uma discussão embasada, pois a discussão dos temas filosóficos sem o recurso à história da Filosofia não resulta em aprendizado e envolve o risco de se permanecer no “livre pensar” (LEOPOLDO E SILVA, 1986). Neste caso em específico, devemos pensar em termos de organização do livro didático de Filosofia, o que também exige um esforço maior em relação à ordenação dos temas para que o livro faça sentido e possibilite o aprendizado do aluno.

Os exercícios para os estudantes, do livro “**Filosofando - Introdução à Filosofia**”, referem-se a questões sobre os conteúdos apresentados. Como exemplo: Qual a importância da ágora para o desenvolvimento da democracia? O que é Filosofia de vida? Como ela se distingue da Filosofia especializada? Levante as características do racionalismo cartesiano? Em que medida a fenomenologia se contrapõe às teorias comportamentalistas? Ou seja, possuem um caráter de compreensão dos conteúdos, colocando a prova o que de fato foi compreendido pelos alunos.

No livro “**Convite à Filosofia**”, a autora não faz a apresentação de sua obra. Nas páginas iniciais há uma introdução, que se refere a algumas problematizações relacionadas à utilidade da Filosofia (Para que Filosofia?), atitude filosófica, atitude crítica, e também sobre a busca de uma definição (significado) de Filosofia. Esta introdução antecede a primeira unidade do livro - A Filosofia. Nesta unidade há a presença de cinco capítulos, A origem da Filosofia; O nascimento da Filosofia; Campos de investigação da Filosofia, principais períodos da história da Filosofia e por fim, Aspectos da Filosofia contemporânea. Vale ressaltar que nestes itens a autora utiliza de uma certa ordem cronológica, principalmente no que diz respeito ao capítulo - ‘Principais períodos da história da Filosofia - é como se a autora estivesse apresentando aos leitores (aos alunos), um panorama da História da Filosofia e, assim, possibilitaria o contato e compreensão posterior das correntes filosóficas, presentes unidades posteriores.

Tendo como pano de fundo as informações da parte inicial, e também a respeito da forma como o sumário está organizado, é possível perceber que o livro possui uma estreita relação com a História da Filosofia. Pois, ainda que seu sumário seja dividido em unidades temáticas (temas/questões tradicionais da Filosofia): conhecimento,

lógica, razão, metafísica e ciências, apresentando uma abordagem sistemática. Há a presença da História da Filosofia como centro do processo de apresentação e problematização destas temáticas.

Como exemplo do exposto acima, na quarta unidade intitulada: 'Conhecimento', Chauí retoma a preocupação com o conhecimento desde os primeiros filósofos, realizando um retorno às questões contempladas por filósofos como Heráclito, Parmênides, Demócrito e mais posteriormente Bacon, Descartes, para tratar de questões como a percepção, a memória, imaginação, linguagem, etc. Ou seja, por mais que a autora organize seu sumário em unidades temáticas e não em ordem cronológica, boa parte do tempo recorre aos filósofos, para posteriormente realizar outras explicações, e afirmações.

Para Rodrigo (2009, p. 92):

O livro de Marilena Chauí confere aos eixos temáticos uma formulação estreitamente vinculada à história da Filosofia, sendo o mais, bem-sucedido na tarefa de incorporar ao próprio texto didático as discussões que se encontram nos clássicos da Filosofia.

A formação da autora deve ser considerada ao pensarmos a organização e a abordagem utilizada pela mesma para a elaboração de seu livro. Como mencionado anteriormente Marilena Chauí realizou sua formação no curso de Filosofia da USP. Em termos gerais, o curso de Filosofia da USP, possui influência do estruturalismo francês. Fator este que influenciou a formação de Chauí e respectivamente seu modo de pensar o ensino de Filosofia, que tem influencia do método estrutural de leitura de texto. Outro fator importante a ser destacado, é o tema ao qual Chauí dedicou-se enquanto docente. Sua atuação na USP, está marcada por lecionar disciplinas e realizar pesquisas, sobre história da Filosofia Moderna, história da Filosofia Contemporânea, e temas ligados a filósofos e questões (problemas) destes períodos.

Ao nos determos no item "Exercícios", percebemos que as questões foram construídas a partir dos conteúdos apresentados ao longo do livro. Como exemplo: comentar, expressar diferenças, explicitar conceitos, compreender a tese central de determinadas correntes filosóficas, entre outras. Por exemplo, qual a tese central do inatismo? O que é a ideia popperiana de falsificação? O que são ciências aplicadas? Por que existe dogmatismo? Exponha a origem da palavra razão do latim e do grego e verifique como o conceito de razão sintetiza vários sentidos provenientes das

palavras que exprimem, entre outras formas de questionamento. Como mencionado anteriormente, o item 'Exercícios', está situado ao final dos capítulos de cada unidade. Neste sentido, a compreensão de como as questões e exercícios são utilizados pelas autoras consolidam o movimento que realizamos de perceber que esta obra foi produzida a partir de uma abordagem sistemática e utilizando a história da Filosofia como centro.

No início do livro "**Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar**" as autoras disponibilizam uma breve apresentação, na qual afirmam que o livro não é como os outros. É um livro interativo, que faz um convite ao filosofar aos estudantes. É um espaço de expressão e reflexão. Abaixo, o trecho da apresentação: "Advertência: Este não é um livro como os outros é um convite ao filosofar. Um meio para você, pensador (a), desenvolver suas próprias ideias, elaborá-las e dialogar com as que aqui estão. É um espaço para a sua expressão e reflexão" (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 6).

O livro foi produzido pelas autoras a partir de seu trabalho como professoras na escola básica: "Somos professoras de Filosofia e a ideia deste material surgiu quando, diante de nossos alunos - jovens como você -, sentimos o desejo de trabalhar com alegria e criatividade" (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 7). As autoras continuam a apresentação problematizando algumas questões, como Porque Filosofia? E instigam, "você deve estar se perguntando: filosofar???! Filosofia! Para que eu vou estudar isso? Se você começou assim, saiba que já entrou pra nossa turma. Começou **PERGUNTANDO**" (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 6, grifo nosso). A partir disso, apresentam o propósito de seu livro.

"Este livro é um 'ser' tão curioso quanto você. Por isso, faz perguntas para animar os debates na sala de aula e ajudá-lo a pensar melhor sobre o tema" (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 7).

"**Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar**" é um livro que traz diversos questionamentos. Em geral, as questões estão relacionadas aos temas e autores trabalhados, no entanto, possuem um caráter reflexivo muito forte. Como exemplo das questões encontradas no livro: identifique no texto expressões preconceituosas e anote-as; anote aqui o que você descobriu; imagine o final da história (campo para escrever); reescreva seu conceito de percepção a partir do que acabou de ler; o mito que você acabou de ler faz com que você pense em quê? Pense em outras formas de escravizar-se pelo sentir.

Há perguntas mais abertas, acerca de temas relacionados ao cotidiano dos alunos, que possibilitam também um maior diálogo e possibilidade de realizar novos questionamentos. Para além destas questões, está presente no livro um espaço para auto avaliação (por partes dos alunos) estrategicamente localizado ao final de cada uma das unidades no item “Agenda”.

A partir da apresentação do livro, das questões/exercícios propostas e de principalmente alguns trechos do Manual do Professor, nos certificamos de que as autoras utilizam uso do programa de Filosofia para crianças, desenvolvido por Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp, para pensar e estruturar a abordagem, os fios condutores e a metodologia do livro.

“Essas sugestões foram sintetizadas a partir de nossa prática com a aplicação do programa de Filosofia para crianças, desenvolvido por Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp, e sua adaptação ao seu grau” (SÁTIRO; WUENSCH, 1997, p. 28).

A Filosofia para crianças proposta por Mathew Lipman busca desenvolver as temáticas da existência e tem como objetivo educar para o pensar. As grandes influências de Lipman para a construção de seu programa foram os filósofos Sócrates⁵⁶, John Dewey⁵⁷ e Charles Pierce⁵⁸.

O objetivo de Lipman com a Filosofia para crianças é ajudá-las a pensar por si mesmas. Isso é possível através do desenvolvimento de capacidade de raciocínio; desenvolvimento da criatividade, crescimento pessoal e interpessoal, desenvolvimento da compreensão ética, entre outras. Para ele, “as crianças processam suas experiências refletindo sobre elas” (LIPMAN, 1990, p. 122). Para o

⁵⁶ A partir da leitura do livro de Kohan e Wuesnch (1998), compreendemos que Lipman herdou de Sócrates a importância do ensino por meio do diálogo, essa era a principal forma que Sócrates utilizava para fazer com que as pessoas refletissem sobre suas vidas. Comparando o pensamento de Sócrates com a “comunidade de investigação” de Lipman, podemos verificar que o diálogo entre os membros da comunidade leva as crianças a aperfeiçoarem seus pensamentos. Nesse ambiente, os participantes escutam e trocam ideias com outros, apesar de cada participante ter suas próprias visões e posições. (KOHAN; WUESNCH, 1998).

⁵⁷ Conforme Kohan e Wuesnch (1998), embora Lipman não tenha tido um intenso contato direto com Dewey, a marca deste é notável, tanto nos seus interesses temáticos quanto em pontos cruciais do seu pensamento. É importante ressaltar que a comunidade de questionamento e investigação, como prática educativa, filosófica e social, nada mais é que uma ressonância criativa do modo como Lipman “leu” algumas das propostas de Dewey sobre democracia e educação (KOHAN; WUESNCH, 1998).

⁵⁸ A ideia de comunidade de investigação utilizada por Lipman, vem de Charles Sanders Pierce que embora seja restrita aos profissionais da investigação científica o termo teve seu sentido ampliado a fim de incluir qualquer tipo de investigação, científica ou não científica. O que influenciou Lipman não foi o pensamento de Pierce, mas a caracterização do processo de investigação e o valor que ele atribuiu à comunidade nesse processo.

autor, as crianças querem saber, elas são curiosas. Elas têm um desejo insaciável por razões. Por exemplo:

Quando fazem perguntas do tipo: “Como pode isso?”, é como se quisessem alguém para justificar o mundo para elas. Na verdade, há mais que uma conexão superficial entre a incapacidade das crianças de tolerar um mundo que não pode ser justificado e sua intensa aversão à justiça (LIPMAN, 1990, p. 122).

Conforme Kohan e Wuesnch (1998), aprender, no programa de Lipman pressupõe a busca de uma comunidade de investigação, na qual são compartilhadas experiências a partir de procedimentos comuns. É importante que se mantenha certo compromisso com esses procedimentos. Tal compromisso relaciona-se com a formação de uma atitude questionadora e racional frente ao mundo. É necessário também aprender a explicar os fatos e a justificar nossas opiniões, como pré-requisitos para a construção de uma sociedade realmente democrática. Sátiro e Wuensche (1999, p. 7) afirmam: “Como sabemos que você tem muitas ideias, cada Unidade começa com os Juízos intuitivos. É um espaço pra você dizer o que já sabe”.

A Comunidade de Investigação é a base da metodologia proposta por Lipman, é um conjunto de procedimentos e atitudes que garantem uma discussão coletiva sobre temas filosóficos, que visa desenvolver as habilidades cognitivas rumo ao pensar cuidadoso, crítico e criativo, pensar bem. Nesta comunidade as relações entre alunos e professores são horizontais, caracterizando-se pelo respeito e pela ética na investigação. Neste espaço o aluno pode perguntar e responder sem medo de criar.

“Ao longo do livro você vai encontrar também umas perguntinhas soltas, que não estão em nenhum desses espaços. São “livre-pensadoras” e com certeza vão cutucar sua mente” (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 8).

Desenvolver o ato de pensar é o centro da preocupação da Filosofia para Crianças. Pensar, considerando possibilidades, percebendo todos os pontos de vista, os interesses, o jogo que estabelece quando se inicia o discurso, formal ou informal. Por esta razão Lipman destaca que as crianças possam pensar por si mesmas, escolher o que pensar no sentido de pesquisar, descobrir e aprofundar. Neste sentido a Filosofia para crianças estaria na contramão da pós-modernidade, resistindo ao intimismo, ao individualismo, à negação da sociedade como lugar de convívio e de construção coletiva, ao conhecimento como algo apenas mercadológico (KOHAN; WUESNCH, 1998).

O papel do professor, tendo em vista a proposta de Lipman (1990), é o de um facilitador da aprendizagem; a investigação deve se dar de forma colaborativa. O papel do professor talvez possa ser mais bem descrito como o de um facilitador.

Deveria ser entendido que o professor, ao renunciar ao papel de autoridade de informação, não renuncia ao papel de autoridade de instrução. Isto é, o professor sempre deve assumir responsabilidade suprema por estabelecer aquelas condições que guiarão e estimularam a classe para uma investigação discursiva, mais e mais produtiva, mais e mais autocorretiva (LIPMAN, 1990, p. 117).

O professor deve estar sempre alerta para a conduta ilógica entre os alunos, exatamente como uma pessoa presidindo uma reunião deve estar alerta a qualquer possível transgressão das regras do procedimento parlamentar (LIPMAN, 1990). No entanto, mesmo aqui o professor não precisa conduzir com estrito rigor. Ele pode perguntar aos alunos se, por exemplo, uma observação foi, em sua opinião, relevante; se uma inferência feita decorreu logicamente das premissas que tinham sido estabelecidas. Se o método mais útil para esclarecer certos termos estava sendo utilizado; ou se eles concordaram com as suposições que, aparentemente, estavam subjacentes às afirmações do locutor (LIPMAN, 1990, p. 11).

Em “Notas para uma história do movimento de Filosofia para crianças no Brasil”, (1998) Ana Míriam Wuensch, uma das autoras do livro oferece uma descrição geral e por regiões do movimento de Filosofia para crianças no Brasil⁵⁹. Apresenta um apanhado desde sua origem até a data da publicação do texto. O artigo esclarece e problematiza alguns fatos e significados desta presença da Filosofia para crianças no Brasil.

Imbuídos destes significados e advertências, apresentamos a seguir, em linhas gerais, o desenvolvimento do que podemos caracterizar como o movimento de Filosofia para crianças no Brasil, ou seja, as principais ações e acontecimentos vivenciados e formas de trabalho realizadas por um grupo diversificado de pessoas que, inspiradas pela proposta do professor norte-americano Matthew Lipman, começaram a levar de forma sistemática a Filosofia para o ensino fundamental no nosso país (WUENSCH, 1998, p. 44).

⁵⁹ No Brasil, a Filosofia para crianças chegou através de Catherine Young Silva em 1984, e, junto com um grupo de professores começou uma empresa de difusão e prática do diálogo filosófico com crianças, inspirada pelos materiais e métodos de Matthew Lipman e seus colaboradores (WUENSCH, 1998).

Conforme Wuensch (1998), o trabalho sobre a Filosofia para crianças no Brasil passou a ocorrer a partir da metade da década de 1980⁶⁰, com a tradução dos materiais e das primeiras experiências nas escolas. A autora salienta que o Brasil era, naquele período, um dos maiores polos de expansão do programa de Lipman no mundo.

O fato novo gerado pela presença de Filosofia para crianças nas escolas de ensino fundamental que a adotaram, ainda que não oficialmente (no sentido curricular), desde, 1984, pode apontar para uma revisão da ideia que muitos de nós, professores, estudantes e pais temos da Filosofia e indicar um caminho para as buscas em educação que verificamos nos projetos pedagógicos das escolas (WUENSCH, 1998, p. 45).

Outro acontecimento importante a ser destacado foi a visita de Matthew Lipman ao Brasil, também no ano de 1985, pela primeira vez no país, realizando uma série de palestras e conferências sobre o tema: “Filosofia para crianças, isto é possível?”. Em 1988 esteve novamente no Brasil acompanhado por Ann Margareth Sharp sua colaboradora e mais quinze representantes de centros de Filosofia para crianças de países como Portugal, México, Espanha, Chile, Austrália e Canadá, para realizar o II Congresso Internacional de Filosofia para Crianças e participar do I Seminário Nacional de Filosofia, Desenvolvimento do Raciocínio e Educação: Uma Relação Possível.

Nos anos seguintes, em diversos seminários, congressos e eventos relativos à educação, a ideia de Filosofia para crianças e sua operacionalização em sala de aula continuou a despertar a curiosidade e interesse de educadores e profissionais do ensino em geral (WUENSCH, 1998, p. 53).

Wuensch (1998) relata o trabalho realizado na capital mineira, que iniciou com um curso de formação de professores de quarenta horas ministrada por Catherine Young Silva para um grupo de quarenta professores do Colégio Pitágoras em 1988. Deste grupo, Angélica Sátiro e Ana Míriam Wuensch, então professoras de Filosofia no segundo grau e outras oito professoras de primeira à quarta série iniciaram no ano

⁶⁰ Em janeiro de 1985 um grupo formado por Marcos Antonio Lorieri, Ana Luiza Falcone, Sylvia Hamburger de Mandel e Catherine criou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), que conforme Wuensch (1998), trata-se de uma entidade civil, sem fins lucrativos, que passou a se dedicar à tradução dos materiais, divulgação desta proposta e formação de professores para o desenvolvimento do programa nas escolas.

seguinte um projeto-piloto de implantação da Filosofia em algumas turmas do Colégio Pitágoras (Pampulha e Cidade Jardim).

A partir do ano de 1992, a professora Angélica Sátiro, passou a coordenar todo o trabalho desenvolvido na escola que aumentou gradativamente ano após ano. No ano de 1994 o programa foi institucionalizado nas escolas Pitágoras, agora também em Belo Horizonte. A relação das autoras com a chegada e divulgação do ensino de Filosofia para Crianças no Brasil e com sua participação nos projetos realizados em Minas Gerais podem indicar as condições que possibilitaram a escrita do livro **“Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofia”**. Ou seja, a opção por adotar a Filosofia para Crianças como referência para a construção do livro pode ser um efeito de sua formação e de seu envolvimento com as leituras e os projetos do autor.

Como já exposto, o livro **“Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar”** apresenta características diferenciadas acerca dos outros dois livros analisados. No entanto, conforme as informações apresentadas anteriormente, que diz respeito a forma como o sumário é apresentado, compreendemos que o livro apresenta fios condutores, pensados a partir da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, mas que não deixam de ser temáticos (conhecimento, amor e liberdade). O livro tem uma abordagem sistemática, assim como os outros dois. No entanto, aponta para temas do cotidiano do aluno, temas atuais.

Do exposto até o momento podemos considerar: a partir de seus sumários e organização dos conteúdos, entre outros elementos, que os livros: **“Filosofando – Introdução à Filosofia”** e o **“Convite à Filosofia”** mostram-se mais semelhantes no que diz respeito a organização e a abordagem. Ambos possuem sumários divididos em unidades, sendo que essas unidades, no geral, estão vinculadas ou partem de temas e/ou questões tradicionais da Filosofia. Nesse sentido, ambos possuem uma abordagem sistemática.

Acerca do uso e presença da história da Filosofia, pode-se de dizer que o livro **“Filosofando – Introdução à Filosofia”**, utiliza a história da Filosofia enquanto referencial, pois, as autoras fazem referência aos filósofos e suas problematizações para explicar as temáticas apresentada, no entanto, isto não é recorrente. Já, o livro **“Convite à Filosofia”**, possui uma maior relação com a história da Filosofia, visto que a autora recorre ao passado, ao que já foi produzido pelos antigos a cada unidade, a cada temática desenvolvida. Nesse patamar, há maior presença de excertos dos próprios Filósofos e referências a história da Filosofia. Além disso, no início do livro

realiza uma apresentação cronológica acerca da história da Filosofia. Desta forma, compreende-se o uso da história da Filosofia como centro para a exposição e apresentação de suas temáticas.

De outro modo, vale destacar outro distanciamento acerca das temáticas apresentadas por estes dois livros - a presença ou ausência de conteúdos atuais, do cotidiano dos alunos. Enquanto as autoras do livro **“Filosofando – Introdução à Filosofia”**, fazem uso de temas atuais ao longo das unidades dispostas, a autora do livro **“Convite à Filosofia”**, utiliza destes temas e questões apenas no último capítulo. Ou seja, preza pela distinção, entre a Filosofia tradicional, história da Filosofia e as temáticas possíveis de serem discutidas e apresentadas acerca do dia a dia dos alunos. Mostrando novamente a relação de ensinar Filosofia com aprender Filosofia.

O livro **“Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar”**, possui um sumário diferenciado, mesmo que sua divisão também ocorra por unidades. Os títulos/temas destas unidades não tratam mais de questões tradicionais da Filosofia, mas sim de alguns verbos, tais como filosofar, sentir, agir/fazer, entre outros. No entanto, por mais que os temas tradicionais não sirvam como base para a organização, mostra-se como um livro sistemático, como mencionado anteriormente a partir da compreensão dos fios condutores⁶¹. Dentre os três livros analisados, este é o que menos apresenta relações com a história da Filosofia, não possuindo uma certa constância acerca da apresentação dos períodos da história da Filosofia e das perspectivas filosóficas⁶². Seu objetivo trata do desenvolvimento das habilidades de pensamento proposto por Lipman, a partir de temas do cotidiano dos alunos.

A opção das autoras para a utilização de temas ligados ao cotidiano dos alunos, ao mundo da vida, para compor o seu livro, utilizam o programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman, que tem como inspiração o método socrático. Desse modo, as perguntas filosóficas devem ser realizadas tendo em vista os problemas que sustentam a vida no âmbito pessoal e social.

⁶¹ Conhecimento, amor e liberdade.

⁶² A título de informação, no ano de 2013, o livro **“Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar”** (4ª edição), foi um dos livros avaliados pela pesquisa de Marcos Von Zuben, Joelson Silva de Araújo e Izanete de Medeiros Costa (2013). Na pesquisa o livro mostrou-se problemático tendo em vista os seus conteúdos. Tendo em vista que, a obra não contempla vários conteúdos e temáticas da Filosofia, que conforme os autores é possível observar através das avaliações, negativas atribuídas a três indicadores, que se referem “a presença de todos os períodos da história da Filosofia”, a presença de “relações de influência, continuidade, diferença e descontinuidade entre as perspectivas filosóficas ao longo da história”, e a presença “de um léxico explicativo dos principais conceitos abordados”.

Esta maneira socrática de viver a Filosofia influenciou Lipman consideravelmente. Por um lado, recria o compromisso socrático da Filosofia com a vida, ao propor nas aulas não um exercício retórico acerca de questões longínquas, **mas a pergunta e o exame sobre os valores que sustentam a vida, pessoal e social, o questionamento dos dogmatismos e preconceitos que residem em uma e outra** (KOHAN; WUESNCH, 1998, p. 101, grifo nosso).

As etapas realizadas nas unidades e os temas propostos tem o objetivo de propiciar o desenvolvimento de habilidades de pensamento propostas por Lipman no programa de Filosofia para crianças. No texto “Filosofia para crianças - educação para o pensar”, de Lorieri (201-), são indicadas as habilidades de pensamento, segundo os estudos de Lipman.

Lorieri (201-) afirma que as habilidades de pensamento são condições que, se desenvolvidas adequadamente, auxiliam as pessoas a “pensar bem”. Para o desenvolvimento do “pensar bem”, Lipman sugere a estimulação através da educação escolar, das habilidades cognitivas de pensamento, alertando para o fato de que estas sempre ocorrem de forma integrada a cada contexto ou situação problemática em que são exigidas.

As habilidades do pensamento foram organizadas em quatro grupos, a saber, habilidades de investigação⁶³; habilidades de raciocínio⁶⁴; habilidades de formação de conceitos⁶⁵ e por fim habilidades de tradução⁶⁶. Neste sentido, conforme o autor, a

⁶³ O grupo das habilidades de investigação diz respeito a habilidade de investigação, da busca de soluções. A busca de explicações e também de como fazer algo. Para a realização do processo de investigação são necessários no mínimo as habilidades de: saber observar bem utilizando os sentidos externos e nossas capacidades de sensações internas. Também diz respeito a saber formular questões ou perguntas substantivas a partir das observações realizadas.

⁶⁴ O grupo das habilidades de raciocínio trata das habilidades de raciocínio, que exigem habilidades a serem cuidadas educacionalmente, que são: a de produzir juízos, isto é, a capacidade de produzir informações sustentadas por boas razões. Estabelecer relações entre as ideias e, especialmente, entre os juízos. Tirar algumas conclusões e por fim identificar ou perceber pressuposições subjacentes, ou de “ler nas entrelinhas”, ou de inferir o que está sendo subentendido.

⁶⁵ As habilidades de formação de conceitos implica a necessidade de explicar, ou desdobrar, o significado de qualquer palavra; habilidade de analisar, de esmiuçar elementos que compõem um conceito qualquer e de, em seguida, sintetizar, unir de novo tais elementos, reconstruindo o conceito; habilidade de buscar significados das palavras em fontes como dicionários, enciclopédias, pessoas, e de adequar os significados encontrados ao contexto em que tais palavras são utilizadas; habilidade de observar características essenciais para que algo possa ser identificado como tal; e por fim, habilidade de definir, isto é, ser capaz de dizer o que algo é e o que o torna inconfundível.

⁶⁶ O quarto e último grupo trata-se das habilidades de tradução, conforme Lorieri, traduzir é conseguir dizer algo que está dito com certas palavras, ou de certa forma, por meio de outras palavras, ou por meio de outras formas, mantendo o mesmo significado. Para o desenvolvimento desta habilidade é necessário desenvolver a capacidade de interpretação, bem como todas as habilidades envolvidas na formação de conceitos. Torna-se necessário estimular o desenvolvimento das capacidades de: interpretar, parafrasear, analisar, e todas as habilidades relacionadas à formação de conceitos.

proposta de Educação Para o Pensar bem⁶⁷ de Lipman não pode ser entendida como um mero treino de utilização de habilidades. O que ele propõe é o trabalho de investigação dialógica a respeito de questões relativas a temas, ou a conteúdos, no qual as habilidades de pensamento são sempre solicitadas.

Para que você possa engajar-se nesse diálogo de forma cada vez mais consciente, apresentaremos alguns questionamentos, organizados de acordo com as respectivas habilidades de pensamento trabalhadas por eles. Procure utilizar esses questionamentos em todas as discussões, daqui para a frente, aproveite para verificar quais as habilidades de pensamento já foram utilizadas em trabalhos anteriores (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 203).

Dessa maneira, amparadas pelo programa de Lipman, as autoras propõem através de seu livro o filosofar por parte dos alunos, tendo como caminho as habilidades de pensamentos. Sendo elas: habilidade de suscitar pontos de vista e/ou opiniões; habilidade de ajudar na expressão de ideais: esclarecimento e reformulação; habilidade de explicar e/ou desdobrar os pontos de vista; habilidade de interpretar; habilidade de buscar consistência; habilidade de dar definições; habilidade de buscar pressuposições subjacentes; habilidade de buscar razões e por último, e não menos importante, a habilidade de suscitar e examinar alternativas (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 203).

A partir das considerações sobre o programa de Lipman, compreendemos que a concepção de ensino de Filosofia adotada pelas autoras, parte da compreensão de um ensino pautado sobretudo pelas habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas tendo como objetivo o filosofar por parte dos alunos. Outros fatores, que também colaboram para essa compreensão é o entendimento dos temas abordados pelas autoras no livro. Tratam-se de temas atuais (do período em que os livros foram produzidos), voltados ao cotidiano dos alunos. Há a presença de outras obras,

⁶⁷ A ideia de uma “educação para o pensar” como elemento principal das instituições educacionais foi desenvolvida, pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman. O autor propôs não apenas uma fundamentação teórica, mas também um programa para implementação prática de uma “educação para o pensar”. O autor deixa bem claro o propósito mais importante de sua tentativa: fazer do fortalecimento do pensar a principal tarefa da escola. Lipman (2003 apud KOHAN; WUENSCH, 1998) oferece quatro formas de argumentar a favor dessa perspectiva: a) numa democracia, é fundamental que a escola forme seus futuros cidadãos para que sejam razoáveis e isso só pode ser conseguido cultivando o raciocínio e a capacidade de julgar dos estudantes; b) numa educação que cultiva o pensamento, os sistemas sociais tornam-se mais racionais, portanto, as escolas devem cultivar a racionalidade das crianças para que possam se inserir melhor nesses sistemas; c) requer-se ensinar as crianças a pensar não apenas pela sua utilidade mas também porque elas têm o direito de não receber menos do que isso (.

escritos, que não ligados estritamente a Filosofia, e possui abertura para a produção de filósofos brasileiros e filósofas mulheres.

Os três livros analisados apresentam uma **abordagem sistemática**, a partir da compreensão de seus sumários, ainda que com algumas nuances, pois, sua organização é realizada a partir dos conteúdos filosóficos, no intuito de conferir-lhes unidade e ordem, facilitando a orientação em meio a uma grande gama de conhecimentos. Diferente dos livros que possuem uma **abordagem histórica**, semelhante aos antigos manuais que realizam uma exposição cronológica do pensamento filosófico, restringindo-se basicamente a vida, obra e principais ideias dos filósofos.

Dos três, o livro de Sátiro e Wuensch (1999) mostra-se como uma obra mais aberta aos temas cotidianos dos alunos, enquanto os outros dois livros apresentam temas tradicionais da Filosofia e de sua história, como explicitado anteriormente.

A partir desta análise, e dos escritos de Rodrigo (2009), compreendemos que a abordagem sistemática se mostra como uma das possíveis metodologias para a produção dos livros didáticos de Filosofia produzidos nos anos de 1980 e 1990, tendo em vista que neste período as discussões sobre as questões didáticos-metodológicas eram mais escassas do que nos dias de hoje.

Destarte às análises e problematizações realizadas anteriormente acerca dos modos de ensinar Filosofia desses livros didáticos, concluímos que os livros didáticos de Filosofia têm sua produção e organização baseadas nos modos de ensinar Filosofia possíveis para o período em que foram escritos e publicados. Os livros **“Filosofando – Introdução à Filosofia”** e **“Convite à Filosofia”** se constituem a partir de um modo de ensinar Filosofia baseado na própria história da Filosofia. Paradigma para o ensino de Filosofia possível na década de 1980 e 1990, que pode ter sido influenciado pelo estruturalismo francês e pela forma com que se ensinava Filosofia na USP, fato mencionado anteriormente.

O livro **“Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar”** toma como referência o ensino de habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas. As condições de produção deste livro são diferentes em alguns aspectos daquelas que sustentaram a produção dos livros de **“Convite à Filosofia”** e **“Filosofando – Introdução à Filosofia”**. Mostra-se abertura para uma nova perspectiva de Filosofia e de ensino de Filosofia, e em especial do programa de Filosofia para crianças proposto por Matthew Lipman é que

este livro é produzido e pensado. Fávero et al, elucidam este avanço acerca dos modos de ensinar Filosofia:

Em termos gerais, podemos afirmar que o ensino de Filosofia feito no Brasil ainda é bastante tradicional, muito embora tenha avançado com relação a um ensino descontextualizado da história da Filosofia, voltando-se mais para temas e problemas filosóficos. Pode-se citar como “novidade metodológica” sobretudo a inclusão, desde 1985, de princípios e técnicas do programa de “Filosofia para Crianças” de Matthew Lipman, que se estendeu até a educação média. Concordemos ou não com seus fundamentos e práticas, é inegável que sua introdução contribui para uma perspectiva de ensino mais ativa no ensino da Filosofia (FÁVERO *et al.*, 2004, p. 273).

Os modos de ensinar Filosofia propostos em cada período, e as discussões acerca de uma metodologia, de um conteúdo programático para seu ensino são condições de possibilidade de para a produção de livros didáticos, assim como de seu uso.

Em 2009, Alves (2009, p. 185) no artigo “A Filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas”, aponta algumas considerações acerca dos livros didáticos que estudamos em nossa:

No Brasil, a Filosofia como matéria de ensino no nível básica da educação escolar caracteriza-se, quanto as questões didático-metodológicas, pela ausência de um modelo específico, único. Seria mais acertado dizer que o ensino da Filosofia se define por uma pluralidade de modelos, que ora se aproximam do modelo francês, ora do italiano, ou então de uma mescla entre eles, dentre outras influencias. Isso pode ser verificado com relativa clareza nos manuais ou livros didáticos de Filosofia para o magistério no Ensino Médio, tais como os textos de Aranha e Martins e Chauí, centrados na história da Filosofia e no pensar filosófico a partir do estudo dos autores, temas e problemas clássicos da Filosofia, proposta esta que se aproxima mais do modelo italiano em linhas gerais.

Além de citar a ligação dos livros “**Filosofando – Introdução a Filosofia**” e “**Convite à Filosofia**” com a História da Filosofia, ele também aponta algumas considerações sobre o livro “**Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar**”, principalmente no que diz respeito às temáticas abordadas.

E, mais recentemente pode-se citar Gallo e Sátiro e Wuensch que apresentam uma abordagem centrada em temas e problemas da atualidade, com base na ideia de que o ensino de Filosofia no nível médio deve primar por ensinar a filosofar a partir da realidade do cotidiano dos próprios adolescentes e jovens de hoje, com o objetivo de que aprendam a pensar os seus problemas pessoais e/ou sociais de modo filosófico, aproximando-se mais do modelo francês (ALVES, 2009, p. 185).

Neste sentido, há uma consonância entre a pesquisa de Alves e nossa análise sobre os modos de ensinar Filosofia. Assim como, há consonância com outros estudos que encontramos na revisão de literatura⁶⁸. No entanto, estas pesquisas foram realizadas tendo como foco o PNLD e os documentos e leis que norteiam a presença e as normas para a produção do livro didático de Filosofia neste programa, tais como, LDB de 1996, PCN (2000), OCN (2006) e PCN + (2006), assim, mostrou-se difícil utilizá-las como referência. Contudo, a leitura e entendimento destes estudos foram potentes enquanto inspiração para pensar a análise dos livros publicados anteriormente (livros analisados na pesquisa) a implementação deste programa e da promulgação destes documentos e leis.

⁶⁸ As pesquisas encontradas na revisão de literatura mencionadas, tratam-se de: “Ensino Médio: Manuais voltados para o ensino de Filosofia”, de Américo Grisotto (2012); “Avaliação dos principais livros didáticos de Filosofia para o ensino médio existentes no mercado editorial brasileiros”, de Marcos de Camargo Von Zuben, Joelson Solva Araújo e Izanete Medeiros Costa (2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado no início desta dissertação, minha relação com os livros didáticos de Filosofia não é recente, trata-se de uma temática que atravessa meus escritos e pesquisas a algum tempo. Foi justamente em um momento de pesquisa para a construção do projeto que encontramos a fala de Marilena Chauí, citada na apresentação desta dissertação. A partir da compreensão desta fala, dois fatores passaram a mover a pesquisa: os livros didáticos de Filosofia e o período histórico escolhido, a saber as décadas de 1980 e 1990. No entanto, era necessário delimitar o que buscaríamos pesquisar sobre os livros didáticos de Filosofia neste período em específico.

Dessa maneira, a intenção da pesquisa é compreender como os livros didáticos de Filosofia emergiram no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990; atentando para as condições que possibilitaram essa emergência (proveniências). E, para além disso, analisar e identificar quais os discursos emergem destes livros. Nesse sentido, a pergunta que moveu a pesquisa trata-se de: quais discursos sobre Filosofia e seu ensino emergem dos livros didáticos de Filosofia produzidos no Brasil nas décadas de 1980 e 1990?

Para tentar responder esse problema, organizamos os capítulos da dissertação a partir de alguns objetivos específicos. Os primeiros objetivos específicos da pesquisa, a saber: identificar os livros didáticos de Filosofia produzidos nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil e compreender as condições de proveniência e emergência do livro didático de Filosofia no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, foram apresentados no capítulo intitulado “Algumas condições de emergência do livro didático de Filosofia no contexto brasileiro”. Na escrita desse capítulo foi possível identificar alguns dos livros didáticos de Filosofia produzidos no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, como proposto. Também, foi apresentado um cenário das décadas de 1980 e 1990 no Brasil, o que possibilitou identificar algumas condições que possibilitaram a emergência do livro didático de Filosofia, sendo elas a promessa do processo de redemocratização, a Constituição Federal de 1988, os embates de forças para o retorno do ensino de Filosofia ao ensino médio/segundo grau, a massificação do ensino, a LDB de 1996, as DCNEM de 1998, entre outros. Acredito que outras problematizações e contextualizações poderiam ter sido realizadas se houvesse mais tempo. Além disso, encontramos informações acerca de alguns livros didáticos de

Filosofia que foram publicados no Brasil anterior aos anos de 1980 e 1990, o que demonstraria a importância de um possível recuo as décadas de 1960 e 1970.

O terceiro objetivo específico - identificar e problematizar a organização formal, os discursos sobre Filosofia e seu ensino presentes nos livros didáticos de Filosofia que foram publicados no Brasil anterior aos anos de 1980 e 1990 - diz respeito a análise realizada nos três livros didáticos estipulados como *corpus* da pesquisa. Esse objetivo foi apresentado no capítulo “Livros didáticos de Filosofia (1980-1990): um exercício de análise”. A partir de uma análise inicial, optamos por focar o olhar para três recorrências: “Estrutura Formal dos Livros Didáticos”, “A Filosofia” e “Modos de Ensinar Filosofia”.

A análise das recorrências possibilitou algumas considerações acerca dos livros, tais como: os três livros possuem uma estrutura formal semelhante tendo em vista as condições de produção editorial da época. Quanto à análise dos discursos sobre a Filosofia, percebemos que há uma vontade de verdade acerca dos discursos veiculados nos livros que apontam para uma Filosofia com origem na Grécia, masculina, branca, europeia, entre outras características. Sobre a análise dos modos de ensinar Filosofia, compreendemos que os três livros possuem abordagem sistemática; no entanto, apresentam alguns distanciamentos quanto à utilização da história da Filosofia ao longo de suas páginas.

Para além disso, a pesquisa possibilitou a compreensão do quanto as autoras dos três livros didáticos analisados foram revolucionárias. Tendo em vista os temas e discursos presentes, visto que já apontavam algumas temáticas acerca da Filosofia, como a produção de filósofas mulheres, menções a Filosofia africana e questões da política no Brasil, discursos estes que eram silenciados na época. E, também, pela forma que seus livros foram pensados e organizados, tendo em vista as questões didáticas, lançando mão, inclusive, de novas perspectivas sobre o ensino de Filosofia no Brasil, como é o caso do livro “**Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar**”, que possui uma organização diferente das adotadas anteriormente, como o exposto na análise. Nesse sentido, compreende-se a importância das obras analisadas para o ensino de Filosofia no Brasil, não só nas décadas em que foram publicados, mas também nos dias de hoje.

Diante do exposto, acredito que esta pesquisa possibilite algumas contribuições para o ensino de Filosofia, primeiro por proporcionar um espaço de discussão para uma temática que, no geral, é pouco pesquisada, como foi possível perceber na

apresentação. Segundo, porque trata dos livros didáticos produzidos nas décadas de 1980 e 1990 e que se mostram como precursores dos livros que circulam atualmente nas escolas⁶⁹. Terceiro, pelo caráter histórico, por compreender as condições que possibilitaram a emergência do livro didático de Filosofia naquele período (1980-1990), que foram importantes para que atualmente o mesmo possua um lugar específico nas escolas brasileiras e atenda regras e normas de produção, através do PNLD. E, por último, por compreender que há uma vontade de verdade acerca dos discursos veiculados nos livros, mostrando a importância de enquanto professores e pesquisadores de ensino de Filosofia estarmos atentos aos seus conteúdos/discursos.

Em relação às outras pesquisas acerca do livro didático de Filosofia, acredito que o diferencial deste estudo seja justamente realizar este olhar histórico para a compreensão de como os livros didáticos de Filosofia emergiram no Brasil. Também, pela tentativa de compreender quais discursos sobre a Filosofia e seu ensino são veiculados nestes livros, não no sentido de qualificar (bons ou ruins) e/ou criticar a forma como foram produzidos, mas sim de compreender que os discursos presentes acerca da Filosofia eram os discursos possíveis na época em que foram produzidos. E, para além disso, a compreensão de que estes discursos subjetivam os alunos acerca do saber Filosofia.

⁶⁹ Inclusive um dos livros analisados, *Filosofando – Introdução à Filosofia* (6ª Edição/2016) ainda é distribuído através do PNLD – 2018.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. C. Michel Foucault e a ordem do discurso. *In*: CATANI, A. M.; MARTINEZ, P. (Orgs.). **Sete ensaios sobre o Collège de France**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 71-88.

ALVES, D. J. A Filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas. 2009. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 17, n. 2, p. 177-187, dez. 2009.

ALVES, D. J. **A Filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARANHA, M. L. A. Filosofia no ensino médio: relato de uma experiência. *In*: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 112-128.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à Filosofia. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1993.

AULA INAUGURAL com Marilena Chauí. Curitiba: UFPR, 2017. 1 vídeo (1h 52 min). Publicado pelo canal UFPR TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yAq7oyrvo1E>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BASTOS, M. H. C. Maria Lúcia de Arruda Aranha e a história da educação. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, n. 2, p. 517-534, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/29201>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 9 jun. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 22 set. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** - ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 3.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 05 ago. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 31 jan. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 ago. 2018.

CAMPELLO, B. S.; SILVA, E. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.

CARRIJO, A. S. **Concepções de cidadania nos livros didáticos de Filosofia indicados pelo PNLDEM/2012**. 2013. 212f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CEPPAS, F. Anotações sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil. *In*: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M. (Coord.). **Filosofia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 171-184.

CERQUEIRA, A. G. *et al.* A trajetória da LDB: um estudo crítico frente à realidade brasileira. *In*: CICLO DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 10, 2009, Ilhéus. **Anais** [...]. Ilhéus: CEAP, 2009. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162714.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CHAUÍ, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Organização de Homero Santiago. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933 out./dez. 2014.

DAMBRO, M.; MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. *In: ANPED SUL*, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf. Acesso em: 22 set. 2018.

FAGUNDES, T. C. P. C. A mulher como profissional de educação - alguns aspectos de sua trajetória de formação. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, n. 3, p. 1-14, 1999.

FÁVERO, A. *et al.* O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FICO, C. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100003. Acesso em: 22 set. 2018.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

_____. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GALLINA, S. A disciplina de Filosofia e o ensino médio. *In: GALLO, S.; KOHAN, W. O.* (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-46.

GALLO, S. Ensino de Filosofia e materiais didáticos. *In: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M.* (Coord.). **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 159-170.

GALLO, S.; KOHAN, W. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GELAMO, R. P. O ensino de Filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 331-350, jul./dez. 2010.

GOOGLE IMAGENS. **Aprendendo Filosofia**. 2018a. Disponível em: <https://www.ciadoslivros.com.br/aprendendo-Filosofia -273934-p20250>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Convite à Filosofia**. 2018b. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/marilena-chau/convite-a-Filosofia /2250544664>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Curso de Filosofia** 2018c. Disponível em: <https://www.traca.com.br/livro/820446/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 2018d. Disponível em: <https://www.traca.com.br/livro/1095611/filosofando-introducao-Filosofia -1986/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Filosofia: iniciação a investigação filosófica**. 2018e. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/jose-auri-cunha/Filosofia -iniciacao-a-investigacao-filosofica/4271938335>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **História da Filosofia** 2018f. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/bryan-magee/historia-da-Filosofia /1676084049>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. 2018g. Disponível em: <http://www.cortezeditora.com.br/introducao-a-Filosofia-aprendendo-a-pensar-1183.aspx/p>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Introdução ao estudo de Filosofia**. 2018h. Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-967111929-introduco-ao-estudo-deFilosofia -34-edico-antnio-xavie-_JM. Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Pensando melhor: iniciação ao filosofar**. 2018i. Disponível em: <https://sebodomessias.com.br/livro/Filosofia /pensando-melhor-iniciacao-ao-filosofar.aspx>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Temas de Filosofia** 2018j. Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-720863082-temas-de-Filosofia -maria-lucia-de-arruda-aranha-e-maria-he-_JM. Acesso em: 10 ago. 2018.

GRISOTTO, A. Ensino Médio: manuais voltados para o ensino de Filosofia. **Filosofia e Educação**, v. 4, n. 1, p. 113-158, abr./set. 2012.

KAY, M. O ensino de Filosofia na educação básica: em busca de um currículo crítico e emancipatório. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 139-154, 2011.

KOHAN, W. O. A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a Filosofia de uma escola popular.. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 13-25, 2016.

KOHAN, W. O.; WUESNCH, A. M. **Filosofia para crianças**. São Paulo: Vozes, 1998.

LEOPOLDO E SILVA, F. História da filosofia: centro ou referencial?. *In*: NIELSEN NETO, H. (Org.). **Ensino de filosofia**: coletânea de textos distribuídos nos 1º e 2º Encontros Estaduais de Professores de Filosofia, realizados em Santos, 1985/6. São Paulo: Sofia Editora SEAF, 1986. p. 153-162.

LIPMAN, M. A Filosofia vai à escola. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LORIERI, M. A. Filosofia para crianças - educação para o pensar. **Philosletera**, [S. l.], [201-]. Disponível em: http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157&Itemid=403. Acesso em: 15 abr. 2019.

MOLINA, O. **Quem engana quem**: professor x livro didático. Campinas: Papirus, 1987.

MONTERO, M. F. A. G. **O ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro**: antecedentes e perspectivas. São Paulo: Porto de idéias, 2014.

MORAES, D. D. C. D. **Visualidade do livro didático no Brasil**: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980. 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da Filosofia** Tradução de Sílvio Gallo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, J. B. A. *et al.* **A política do livro didático**. Campinas: Unicamp, 1984.

PAIXÃO, F. **Momentos do livro no Brasil**. São Paulo. Ática, 1996.

PINA, F. Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968). *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 19, 2008, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPUH/SP-USP, 2008. Disponível em: <https://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Fabiana%20Pina.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

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

SANTOS, G. S.; LEANDRO FILHO, J. A.; BALDAN, A. S. O itinerário da Filosofia no currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso**, v. 22, n. 2, p. 69-80, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/69_80.pdf. Acesso em: 22 set. 2018.

SÁTIRO, A.; WUENSCH, A. M. **Pensando melhor**: iniciação ao filosofar: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

SÁTIRO, A.; WUENSCH, A. M. **Pensando melhor**: iniciação ao filosofar. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

SILVA, L. H. P. A universidade e o cinquentenário do golpe civil-militar de abril de 1964. *In*: VALLE, M. R. (Org.). **Golpe militar, história, memória, e direitos humanos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 63-89. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-sociologia-n7.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

SILVEIRA, T. C. Ensino de Filosofia no Ensino Médio: uma análise do livro iniciação à Filosofia de Marilena Chauí. **Cadernos do PET Filosofia**, v. 6, n. 11, p. 75-92, jan./jul. 2015.

TOMAZETTI, E. M.; MARÇAL, K. I. Apontamentos sobre a relação entre história da Filosofia e ensino da Filosofia. *In*: BATTESTIN, C.; DUTRA, J. C. **Diálogos entre filosofia e educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2015. p. 49-64.

VEYNE, P. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VON ZUBEN, M. C.; ARAÚJO, J. S.; COSTA, I. M. Avaliação dos principais livros didáticos de Filosofia para o Ensino Médio existentes no mercado editorial brasileiro. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 20, p. 157-178, mai./out. 2013.

WUENSCH, A. M. Notas para uma história do movimento de Filosofia para crianças no Brasil, 1998. *In*: KOHAN, W. O.; WUESNCH, A. M. **Filosofia para crianças**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 48-83.

ANEXO A - SUMÁRIOS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

Quadro 3 - Sumário do livro didático “Filosofando - Introdução à Filosofia”

Sumário	
<i>Filosofando – Introdução à Filosofia</i>	
Unidade I - O homem	1. A cultura
	Exercícios
	Texto Complementar
	2. Trabalho e alienação
	Exercícios
Unidade II - O conhecimento	3. O que é conhecimento
	Exercícios
	4. Linguagem, conhecimento, pensamento
	Exercícios
	5. Ideologia
	Primeira parte - O que é ideologia?
	Exercícios
	Segunda parte - A ideologia na escola
	Exercícios
	Textos Complementares
	Terceira parte - A ideologia nas histórias em quadrinhos
	Exercícios
	Textos Complementares
	Quarta parte - Propaganda e Ideologia
	Exercícios
	6. A consciência mítica
	Exercícios
	Textos Complementares
	7. Do mito à razão: o nascimento da Filosofia na Grécia Antiga
	Exercícios
	Textos Complementares
	8. O que é Filosofia?
	Exercícios
	Textos Complementares
	9. Instrumentos do conhecimento
	Primeira parte - Lógica formal
	Exercícios
	Segunda parte - Lógica dialética
	Exercícios
	Textos Complementares
	10. Teoria do conhecimento
	Primeira parte - Teoria do conhecimento na antiguidade
	Exercícios
Textos Complementares	
Segunda parte - Teoria do conhecimento na Idade Média	
Exercícios	
Texto Complementar	
Terceira parte - Teoria do conhecimento na Idade Moderna e Contemporânea	
Exercícios	
Quarta parte – O século XX e a crise da razão	
Exercícios	

(Continua)

Sumário	
<i>Filosofando – Introdução à Filosofia</i>	
Unidade III - A ciência	11.O conhecimento científico
	Primeira parte – O que é ciência
	Exercícios
	Segunda parte – A Filosofia e as ciências
	Exercícios
	Texto Complementar
	12.A ciência grega
	Exercícios
	Texto Complementar
	13.A ciência medieval
	Exercícios
	Texto Complementar
	14.A ciência na Idade Moderna – a revolução científica do século XVII
	Exercícios
	15.O método científico
	Exercícios
	Texto Complementar
	16.As ciências humanas
	Exercícios
	Textos Complementares
Unidade IV - Política	17.Introdução à política
	Exercícios
	Textos complementares
	18.A sociedade tribal
	Exercícios
	Textos complementares
	19.O pensamento político grego – a política normativa
	Exercícios
	Textos Complementares
	20.O pensamento político medieval – a vinculação da política à religião
	Exercícios
	21.A política como categoria autônoma
	Primeira parte – Maquiavel
	Exercícios
	Textos complementares
	Segunda parte – Hobbes e o Estado absoluto
	Exercícios
	Texto complementar
	22.O pensamento liberal
	Primeira parte – O que é liberalismo
	Exercícios
	Segunda parte – Locke
	Exercícios
	Texto complementar
	Terceira parte – Montesquieu
	Exercícios
	Textos complementares
	Quarta parte – Rousseau e a democracia direta
	Exercícios
	Textos complementares
Quinta parte – O liberalismo do século XIX	
Exercícios	

(Continuação)

Sumário	
<i>Filosofando – Introdução à Filosofia</i>	
Unidade IV - Política	23. Hegel: a teoria do Estado
	Exercícios
	24. A crítica do Estado burguês: as teorias socialistas
	Primeira parte – As ideias socialistas
	Exercícios
	Segunda parte – O marxismo
	Exercícios
	Texto Complementar
	Terceira parte – O anarquismo
	Exercícios
	Texto complementar
	25. O totalitarismo: fascismo, nazismo e stalinismo
	Exercícios
	Textos Complementares
	26. Liberalismo e socialismo hoje
	Primeira parte – O liberalismo no século XX
	Exercícios
	Segunda parte – O socialismo no século XX
	Exercícios
	Texto Complementar
Terceira parte – Reflexões finais	
Exercícios	
Unidade V - A moral	27. Introdução à moral
	Exercícios
	Textos complementares
	28. Concepções éticas
	Exercícios
	29. A adolescência
	Exercícios
	Texto complementar
	30. A liberdade
	Exercícios
	31. O existencialismo
	Exercícios
	Texto complementar
	32. O corpo
	Exercícios
	33. O amor
	Exercícios
	34. O erotismo
	Exercícios
	Texto complementar
35. A morte	
Unidade VI - Estética	36. Criatividade
	Exercícios
	Texto Complementar
	37. Estética: introdução conceitual
	Exercícios
	Texto Complementar
	38. Arte como forma de pensamento
	Exercícios
	Texto complementar
	39. Funções da arte
Exercícios	
Texto Complementar	

Sumário	
<i>Filosofando – Introdução à Filosofia</i>	
Unidade VI - Estética	40.O significado da arte
	Exercícios
	Texto Complementar
	41.Concepções estéticas
	Exercícios
	Textos Complementares
	Quadro cronológico
	Vocabulário
	Orientação bibliográfica
	Índice onomástico

Fonte: Da autora (2019).

Quadro 4 - Sumário do livro didático “Convite à Filosofia”

Sumário	
<i>Convite à Filosofia</i>	
Introdução - Para que Filosofia?	As evidências do cotidiano
	A atitude filosófica
	A atitude crítica
	Para que Filosofia?
	Atitude Filosófica: indagar
	A reflexão filosófica
	Filosofia: um pensamento sistemático
	Em busca de uma definição de Filosofia
	Inútil? Útil?
	Questões e exercícios
Unidade 1 - A Filosofia	Capítulo 1 – A origem da Filosofia
	Capítulo 2 – O nascimento da Filosofia
	Capítulo 3 – Campos de investigação da Filosofia
	Capítulo 4 – Principais períodos da história da Filosofia
	Capítulo 5 – Aspectos da Filosofia contemporânea
	Questões e exercícios
Unidade 2 - A razão	Capítulo 1 – A razão
	Capítulo 2 – A atividade racional
	Capítulo 3 – A razão: inata ou adquirida?
	Capítulo 4 – Os problemas do inatismo e do empirismo: soluções filosóficas
	Capítulo 5 – A razão na Filosofia contemporânea
	Questões e exercícios
Unidade 3 - A verdade	Capítulo 1 – Ignorância e verdade
	Capítulo 2 – Buscando a verdade
	Capítulo 3 – As concepções de verdade
	Questões e exercícios
Unidade 4 - O conhecimento	Capítulo 1 – A preocupação com o conhecimento
	Capítulo 2 – A percepção
	Capítulo 3 – A memória
	Capítulo 4 – A imaginação
	Capítulo 5 – A linguagem
	Capítulo 6 – O pensamento
	Capítulo 7 – A consciência pode conhecer tudo?
	Questões e exercícios

(Continua)

(Conclusão)

Sumário <i>Convite à Filosofia</i>	
Unidade 5 - A lógica	Capítulo 1 – O nascimento da lógica
	Capítulo 2 – Elementos de lógica
	Capítulo 3 – A lógica após Aristóteles
	Capítulo 4 – Lógica e Dialética
	Questões e exercícios
Unidade 6 - A metafísica	Introdução – As indagações metafísicas
	Capítulo 1 – O nascimento da metafísica
	Capítulo 2 – A metafísica de Aristóteles
	Capítulo 3 – As aventuras da metafísica
	Capítulo 4 – A ontologia contemporânea
	Questões e exercícios
Unidade 7 - As ciências	Capítulo 1 – A atitude científica
	Capítulo 2 – A ciência História
	Capítulo 3 – As ciências da natureza
	Capítulo 4 – As ciências Humanas
	Capítulo 5 – O ideal científico e a razão instrumental
	Questões e exercícios
Unidade 8 - O mundo da prática	Capítulo 1 – A cultura
	Capítulo 2 – A experiência do sagrado e a instituição da religião
	Capítulo 3 – O universo das artes
	Capítulo 4 – A existência ética
	Capítulo 5 – A Filosofia Moral
	Capítulo 6 – A liberdade
	Capítulo 7 – A vida política
	Capítulo 8 – As Filosofias políticas (1)
	Capítulo 9 – As Filosofias políticas (2)
	Capítulo 10 – A política contra a servidão voluntária
	Capítulo 11 – A questão democrática
	Questões e exercícios

Fonte: Da autora (2019).

Quadro 5 - Sumário do livro didático “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”

Sumário <i>Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar</i>	
Filosofar I	Juízos intuitivos
	Filosofia ?!? A Filosofia na escola, na vida, no mundo
	A linguagem do amor à sabedoria
	Atitudes e conhecimentos filosóficos
	O que o filosofar revela sobre o ser humano?
	Ser humano e ser livre
	O que descobriremos sobre o pensar quando filosofamos?
	Contraponto
	Caminho do entendimento
	Conclusões
	Agenda
	Filósofos da unidade
	Filmografia
	Pensar
Que tipo de pensar é a Filosofia? O que ela produz?	
De que maneira a Filosofia é um pensar sobre o pensar?	

(Continua)

Sumário	
<i>Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar</i>	
Pensar	O que o pensar revela sobre o ser humano?
	Ligar-se ao mundo pelo pensamento. Compreender é amar?
	Pensar o conhecido, pensar o desconhecido
	O pensar pode ser uma forma de liberdade?
	Contraponto
	Caminho do entendimento
	Conclusões
	Qual é o papel do pensamento no conhecimento de si mesmo?
	Agenda
	Filósofos da unidade
	Filmografia
Sentir	Juízos intuitivos
	O papel do que se sente no conhecimento de si mesmo
	Qual é a relação entre sentir e conhecer?
	Quais são os sentimentos (<i>pathos</i>) que movem o filosofar?
	Espanto/assombro/admiração
	O que é a dúvida?
	Angústia
	Melancolia
	Alegria
	Qual é o sentido do amor?
	Reflexão em torno dos mitos
	Erotismo – o sexo como forma de amor
	Erotismo em tempos de Aids
	Pais e filhos: amor maternal, paternal e filial
	Amizade
	Caridade, amor universal, solidariedade
	Liberdade para sentir ou sentir com liberdade
	O sentir que escraviza
	A ameaça do sentir – A relação entre sentir e sofrer
	O sentir que libera
	Contraponto
	Caminho do entendimento
	Conclusões
	Como comunicar o que a gente sente?
	Agenda
	Filósofos da unidade
Filmografia	
Comunicar	Juízos intuitivos
	O que o comunicar revela sobre o ser humano?
	Como se comunica o que se sente?
	A comunicação é um ato amoroso? O que se deseja com o diálogo?
	Porque o diálogo é uma forma profunda de comunicação filosófica?
	Como o conhecimento relaciona-se com a comunicação?
	A comunicação é possível?
	Contraponto
	Caminho do entendimento
	Conclusões
	Agenda
	Filósofos da unidade
	Filmografia
Agir/Fazer	Juízos intuitivos
	A expressão de si mesmo pode se transformar em ação?
	O que o agir e o fazer revelam sobre o ser humano?
	Por que temos desejos, necessidades e vontades?

(Conclusão)

Sumário	
<i>Pensando Melhor – Iniciação ao Filosofar</i>	
Agir/Fazer	O que é uma ação amorosa?
	Poder e violência
	Ato de uns, ato de muitos (movimentos e cotidiano)
	O que é fazer amor?
	O que é um ato livre?
	Regras, normas e leis
	O fazer pode levar o homem para além de si mesmo?
	A ação tem um saber próprio?
	A esperança
	Que relações podemos estabelecer entre o filosofar e o agir/fazer?
	Contraponto
	Caminho do entendimento
	Agenda
	Filósofos da unidade
	Filmografia
Filosofar II	Filosofia?!? A Filosofia na escola, na vida, no mundo
	Filósofos da unidade
	BIBLIOGRAFIA

Fonte: Da autora (2019).