

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
VIVALDO BISPO DOS SANTOS

**A VALIDADE DOS CONCEITOS FILOSÓFICOS EM MANUAIS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO: O CONCEITO DE HOMEM.**

Campo Grande/MS
2016

VIVALDO BISPO DOS SANTOS

**A VALIDADE DOS CONCEITOS FILOSÓFICOS EM MANUAIS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO: O CONCEITO DE HOMEM.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Organização do Trabalho Didático

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Aparecida Arguelho de Souza.

Campo Grande/MS

2016

S239v Santos, Vivaldo Bispo dos
A validade dos conceitos filosóficos em manuais didáticos do
ensino médio: o conceito de homem/ Vivaldo Bispo dos Santos.

Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

110p. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em
Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul,
2016.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Aparecida Arguelho de Souza.

1.Manual didático 2.Filosofia 3.Homem 4.Ensino médio 5.
Ensino defilosofia. I.Título.

CDD 23.ed. 371.3078

VIVALDO BISPO DOS SANTOS

**A VALIDADE DOS CONCEITOS FILOSÓFICOS EM MANUAIS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO: O CONCEITO DE HOMEM.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Organização do Trabalho Didático.

BANCAEXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Ana Aparecida Arguelho de Souza (Orientadora)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Márcio Luís Costa

Universidade Católica Dom Bosco/UCDB

Prof.^a Dr.^a. Carla Villamaina Centeno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS

2016

Dedico este trabalho a
Minha filha e a minha esposa,
Companheiras de todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Prof.^a. Dr.^a. Ana Aparecida Arguelho de Souza, pelo exemplo de pesquisadora que é, pela firmeza na orientação, minha sincera admiração.

À prof.^a dr.^a. Carla Villamaina Centeno, membro titular da banca examinadora, que com autoridade de quem tem um profundo conhecimento conduziu com rigor e clareza suas críticas e indicou os caminhos que aprofundou a pesquisa. Meu agradecimento pelo envolvimento com a pesquisa, pela leitura total e precisa da dissertação, pela preocupação e dedicação por cada parte dela.

Ao prof. Dr. Márcio Luís Costa que gentilmente aceitou o convite para compor a banca examinadora que com todo rigor acrescentou críticas e apontou os caminhos que favoreceram o encaminhamento e enriquecimento desta pesquisa com autoridade ímpar conferida pelo conhecimento que tem.

Às professoras que fizeram parte da Banca examinadora como suplentes: Dr.^a. Samira Lancillotti Pulchério (UEMS) e Dr.^a. Sílvia Helena A. de Brito (UFMS) que diretamente como pesquisadoras se fazem presentes nesta pesquisa.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por ter disponibilizado este curso de pós-graduação e oportunizado aos professores a possibilidade de reorganizar sua prática e se fundamentar melhor na pesquisa.

À diretora Kélita Faria com sua humanidade ímpar, amigavelmente acreditou em mim e na pesquisa, além de otimizar meus horários para que com qualidade eu pudesse conduzir minhas aulas e ao mesmo tempo me atrevesse pesquisar com mais afinco, meu sincero agradecimento por essa ajuda que foi fundamental nesta trajetória.

Ao professor Rivelino Novais Pereira, amigo de luta de tanto tempo, homem de um profundo conhecimento, que encontrou tempo para conversar sobre o assunto pesquisado mesmo na correria diária entre uma aula e outra e pela sua dedicação em conseguir os livros que lhe

solicitei, sem esta dedicação seria muito maior as dificuldades enfrentadas no decorrer desta pesquisa.

Ao professor Dr. Alexandre Panosso Netto (USP) que cordialmente colaborou com esta pesquisa, tornando sua visita muito enriquecedora, demonstrando ser um grande amigo.

O que define o homem é a história,
que o torna parte de um gênero, o
gênero humano. O que significa que
conhecer o homem implica em
conhecer a história da sua
humanidade. (SOUZA, 2013).

RESUMO

Investigando o conceito de Homem nos manuais didáticos contemporâneos de filosofia, esta pesquisa objetivou trazê-lo à tona pelo fato de ser este o conceito de maior relevância desta especialidade de ensino. Os manuais investigados foram as obras de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes – Fundamentos de filosofia, de Marilena Chauí – Iniciação à filosofia e de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins – Filosofando: introdução à filosofia. O principal escopo dos estudos filosóficos é pensar e dar respostas a questões humanas. Justificou-se a opção pelos três manuais de filosofia aqui analisados pelo fato de serem eles apresentados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012, presentes atualmente nas escolas de Ensino Médio. No último capítulo fez-se a discussão do conceito de homem nos três manuais analisados e, por fim, as considerações finais indicam uma possível proposta para o ensino da filosofia na escola, para além do manual didático. Para tanto, formulou-se as seguintes hipóteses a serem comprovadas: a) as concepções formuladas nos manuais didáticos não expressam a natureza histórica do ser humano, pautando-se em um conceito atemporal de homem; b) as mesmas concepções apresentam vestígios vulgarizados, das concepções filosófica e teológica, próprias da Idade Antiga e Média; c) essas concepções constituem-se em fragmentos soltos, não apresentando nenhuma base teórica consistente, de sustentação. Para tanto foi necessário buscar fontes que investigaram o ensino de filosofia e as poucas produções que discutiram o manual didático de filosofia, uma vez que este se tornou o principal instrumento da prática didática no Ensino Médio para o ensino de Filosofia. Compreende-se que a utilização de manuais didáticos de filosofia no Ensino Médio é uma prática recente e que, portanto, são incipientes os estudos acerca dessa prática e desses manuais; de outro lado, a investigação sobre a filosofia, de modo mais amplo, entre pesquisadores contemporâneos, já acontece há mais tempo. Iniciou-se a pesquisa fazendo um levantamento de fontes que permitam o diálogo com as pesquisas já desenvolvidas, no sentido de compreender melhor o estado da arte sobre o tema. A fundamentação teórica que embasa esta produção é a Ciência da História, indicada por Marx e Engels (1987, p.98) como a única ciência capaz de dar conta da crítica da produção

capitalista, uma vez que coloca na totalidade histórica toda produção humana, caracterizada pela sua materialidade. Optou-se pelo estudo do ensino de filosofia a partir de sua obrigatoriedade assegurada pelas Leis de Diretrizes de Base (LDB) de 1996 até a atualidade.

A conclusão que se chegou ao finalizar a pesquisa é que segundo o referencial teórico a Ciência da História que baseou a análise em nenhum dos três manuais analisados chancelados pelo Estado no PNLD2014, o homem objeto de estudo desta pesquisa foi a discussão central. Os manuais analisados fragmentaram o conceito de homem e se enveredaram por caminhos que discutiram as manifestações daquilo que é humano em vez de se pautarem no conceito de homem propriamente dito. Daquilo que se conseguiu apreender de que homem expressavam os manuais didáticos analisados, ficou claro que eles não evidenciaram a natureza histórica do ser humano. Buscou-se a justificação de Marx e Engels que afirmaram: “conhecemos somente uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser analisada sob duas maneiras: história da natureza e história dos homens. As duas maneiras, porém, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens estarão condicionadas mutuamente” (MARX, Karl; ENGELS, F.; p.41, 2010)

Palavras-chave: Manual Didático. Filosofia. Homem. Ensino Médio. Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

By investigating the concept of Man through contemporary didactic manuals of Philosophy, this research was aimed in order to bring it up to discussion because the mentioned concept is the most relevant in this teaching field. The investigated manuals were the work of Gilberto Cotrim and Mirna Fernandes – Fundamentos de filosofia, the work of Marilena Chauí – Iniciação à filosofia and the work of Maria Lúcia de Arruda Aranha and Maria Helena Pires Martins – Filosofando: introdução à filosofia. The main scope of the philosophical studies is to think and to give answers to human questions. The option for the three manuals was justified by the fact that they are presented and distributed by Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) in 2012, they are present tools in the current Ensino Médio schools. In the last chapter there is a discussion about man's concept presented in the three analysed manuals and, at last, the final considerations that indicate a possible suggestion to Philosophy teaching at school, apart from didactic manual. Therefore, the following hypothesis were formulated in order to be demonstrated: a) didactic manual conceptions do not express historical nature of human being, focusing on timeless concept of man; b) the mentioned conceptions present vulgar evidence, from philosophical and theological conceptions, proper from Old and Middle Age; c) these conceptions are disconnected fragments, that do not present any consistent and sustainable theoretical basis. Therefore it was necessary to seek sources that investigated Philosophy teaching and the few productions that discussed the didactic manual of Philosophy, once that this material became the main didactic instrument in the Ensino Médio for Philosophy teaching. It is understandable that the use of didactic manuals of Philosophy in the Ensino Médio is a teaching practice and that, in conclusion, the studies concerning the mentioned practice and the mentioned manuals are incipient; on the other hand, philosophy investigation, in a general way, among contemporary researchers, has already been happening for longer. The research was started by seeking sources that allow a dialogue with previous researches, in order to understand better the studies around the theme. Theoretical basis for the present production is the Science of History, pointed by Marx and Engels (1987, p.98) as the unique science able to cope the capital production criticism, once that it puts the entire human production in the historical approach, characterized by its materialism. It was chosen to perform the Philosophy teaching from its compliance ensured by Lei de Diretrizes e Bases (LDB) from 1996 until current day. The conclusion of the present research according to theoretical reference of the Science of History which based the analysis, the man, object of

study of this research, was not the main discussion in any of the three inquired manuals registered by State in the PNLE 2014. The analysed manuals fragmented the concept of man and embarked on ways that discussed the expressions of what is human instead of guiding to the concept of man itself. The collected information about the kind of man expressed by didactic manual analysed revealed that manuals did not emphasise the historical nature of human being. Marks and Engels' justification was pursued according to what they said: "we know only a single science, the science of history. History can be seen from two sides and divided into the history of nature and the history of men. The two sides are, however, inseparable; the history of nature and the history of men are dependent one another as long as men exist" (MARX, Karl; ENGELS, F.; p.41, 2010).

Keywords: Didactic Manual. Philosophy. Man. Ensino Médio. Philosophy Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNE– Conselho Nacional de Educação

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Didático

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

INLD – Instituto Nacional de Livro Didático

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLDEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SED-MS – Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

RESAFE – Revista Sul-americana de Filosofia e Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – O ESTADO DA ARTE SOBRE MANUAIS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	22
1.1 Fontes sobre o manual didático de Filosofia no Ensino Médio.....	23
1.2 Fontes sobre a disciplina Filosofia	36
CAPÍTULO II – MANUAIS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	48
2.1 Manuais didáticos – gênese e desenvolvimento no interior da sociedade burguesa.....	48
2.2 O ensino de Filosofia nas políticas públicas e documentos oficiais.....	57
2.3 O ensino de Filosofia no Estado de Mato Grosso do Sul.....	62
2.4 O ensino de Filosofia nos manuais didáticos analisados.....	63
CAPÍTULO III - NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA, O HOMEM, ESSE DESCONHECIDO	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
PROPOSTA: A HISTÓRIA NA PRODUÇÃO HUMANA: POR UMA FILOSOFIA POSSÍVEL	102
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisou os manuais didáticos de filosofia cancelados pelo MEC – Ministério da Educação – que através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foram disponibilizados às escolas públicas, nos triênios 2012-2014 e de 2015-2017.

A pesquisa apresentada parte do referencial teórico que se convencionou chamar de Ciência da História seguindo a orientação que Marx e Engels fizeram em *A Ideologia Alemã* (1987, p. 98) acerca do método de investigação das questões humanas ao afirmarem que existe uma única ciência, a Ciência da História. Afirmaram Marx e Engels:

Apenas conhecemos uma ciência, a da história. Esta pode ser examinada sob dois aspectos; podemos dividi-la em história da natureza e história dos homens. Porém, estes dois aspectos não são separáveis; enquanto existirem homens, a sua história e a da natureza condicionar-se-ão reciprocamente. (MARX e ENGELS, 1987, p. 98).

A teoria marxista é o referencial desta produção. É sob a luz da Ciência da História que os componentes materializados da formação humana são analisados e isso implica a escola e a educação que como eventos históricos encontram justificação na base material, uma vez que é na produção material da vida que as instituições sociais são determinadas.

A Ciência da História nos permite entender que toda relação social pode ser compreendida dentro das condições materiais e das necessidades criadas por sua produção material. A história, aqui entendida como movimento contraditório da produção da vida humana permite tomar qualquer objeto e dele abstrair seu nascimento, desenvolvimento e derrocada.

Toda justificativa pautada neste referencial demonstrou que se entende o conceito de homem partindo de sua realidade material, do homem que produz os meios reais na satisfação de sua vida. Apresentou o pressuposto que para entender o homem, segundo Marx e Engels:

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, nem do que são nas palavras, no pensamento, imaginação e representação dos outros para chegar aos homens de carne e osso; parte-se, sim, dos homens em sua atividade real, e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se

também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo vital. (MARX; ENGELS, 2010. p.52)

O homem ao produzir sua vida, produz história, mesmo as “formulações nebulosas do cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material” (MARX e ENGELS, 2010, p.52) e tudo que envolve o homem e as manifestações de sua humanidade são frutos da sua realidade e produção material, assim o homem transforma “o seu pensar e o os produtos de seu pensar” (MARX e ENGELS, 2010, p. 52). Assim como Gramsci em sua obra **Concepção dialética da História**, assevera que as relações sociais são determinadas da convivência do homem com outros homens e pela relação que este empreende com a natureza objetivando sua sobrevivência. O homem é o ser real que necessariamente para existir tem que prover sua existência e isto indubitavelmente é fundamental para caracterizar e determinar a maneira que ele existe, visto que na medida em a luta pela sua sobrevivência vai acontecendo vão ficando claros os princípios e as finalidades impostos pela necessidade e exigências deste existir.

O foco desta pesquisa buscou entender como o Homem, conceito fundamental da filosofia, vem sendo estudado nessa disciplina por via dos manuais didáticos utilizados pelos professores e alunos. Os manuais didáticos que permeiam a escola têm sido instrumentos hegemônicos de orientação no processo de educação do ensino formal. Assim, foi objetivo desta pesquisa investigar sob a perspectiva da Ciência da História a validade dos conteúdos apresentados em três manuais disponibilizados nas escolas públicas de Ensino Médio, delimitando o assunto às concepções de Homem tratadas neles. Elegeu-se este conceito por razões óbvias, uma vez que é próprio do estudo da filosofia pensar e dar respostas a questões humanas. Para tanto, aventou-se as seguintes observações para nortear o trabalho com tais manuais: a) essas concepções não expressam a natureza histórica do ser humano, pautando-se em um conceito atemporal de homem; b) as mesmas concepções apresentam vestígios vulgarizados, das concepções filosófica e teológica, próprias da Idade Antiga e Média; c) as mesmas concepções constituem-se em fragmentos soltos, não apresentando nenhuma base teórica consistente, de sustentação.

Esta dissertação é composta por três capítulos e foi motivada pelo fato de que embora a discussão sobre os manuais didáticos venha de longa data e apresente uma profundidade científica muito relevante, especificamente, sobre o manual de filosofia disponibilizado pelo

governo, o referido diálogo está no começo, devido este material ser apresentado a partir de 2012. A análise dos resultados de pesquisas recentes trouxe à tona algumas situações que historicamente estavam postas. A primeira era como se encontrava a disciplina de filosofia no meio escolar e a segunda quais pesquisas trataram como eixo central o manual didático de filosofia no Ensino Médio.

O Capítulo I tratou de mostrar – *O estado da arte sobre manuais didáticos de filosofia no Ensino Médio*. Foi estabelecido como critério reunir a produção dos pesquisadores em torno de dois temas: a) fontes sobre o manual didático de Filosofia; e b) fontes sobre a disciplina Filosofia. A adoção desse critério levou em conta o caráter revelador dessas fontes sobre um dos conteúdos de filosofia desenvolvidos nos manuais didáticos de Ensino Médio, o conceito de homem, objeto desta pesquisa. O desenvolvimento da investigação no que diz respeito ao manual didático traz como referência a categoria Organização do Trabalho Didático elaborada por Gilberto Luiz Alves.

Determinado o caminho que a pesquisa enveredou, buscou-se na investigação da produção bibliográfica aquelas produções que tinham como palavras-chave manual didático, filosofia e homem. Toda seleção das produções que poderiam versar sobre o objeto desta pesquisa foi feita em artigos, teses e dissertações disponibilizados em sítios de instituições de ensino superior, tendo como foco principal aquelas instituições que têm larga tradição na disponibilização do curso de filosofia como USP, UNICAMP e PUC-SP. A investigação foi feita em suas bibliotecas digitais, que respectivamente, estão nos endereços: <<http://www.sibi.usp.br/bibliotecas>>, www.sbu.unicamp.br, e <http://www.sapientia.pucsp.br/tde>. E também em bases indexadoras de periódicos como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR). Como resultado da busca obteve-se que a produção sobre o manual didático é muito extensa e vem sendo discutido desde o século passado com profundidade científica e com as mais variadas fundamentações teóricas, inclusive com avanço sobre o manual didático de algumas disciplinas específicas como história, biologia, língua portuguesa, literatura e outras.

Durante o trabalho, foi pesquisada filosofia como palavra-chave nos sites supracitados, apareceu nestes sítios de pesquisa uma produção vasta principalmente sobre seu ensino e nele foi tratado basicamente detalhes de sua característica na educação brasileira de não ter um lócus assegurado, historicamente ela tem sido uma disciplina que ora está presente, ora ausente da grade curricular, e esta sua característica foi pano de fundo para muita produção.

O conceito de homem, por ser a filosofia uma disciplina que se ocupa, em primeiro lugar, em dar respostas àquilo que é próprio da humanidade, tem uma incontável produção ligada sempre a algum filósofo de uma determinada escola filosófica.

O assunto desta dissertação delimitou seu objeto específico, entre os conteúdos abordados nos manuais didáticos contemporâneos de filosofia usados no Ensino Médio e oficialmente chancelados pelo Estado, que é o conceito de homem trabalhado nesta modalidade de ensino. O resultado desta investigação acredita-se que impulsionada pelo fator tempo da disponibilização deste material que teve seu início no PNLD de 2012, encontrou apenas a produção de Carrijo (2013) com o título: *Concepções de cidadania nos livros didáticos de filosofia indicados pelo PNLD/2012* que pleiteou o assunto cidadania e assim mesmo, dos três manuais disponibilizados, focou o assunto em dois apenas, com a justificativa de serem esses dois disponibilizados no estado de Goiás, lugar de atuação da pesquisadora.

O Capítulo II – Filosofia no ensino médio: os conceitos de homem presentes nos manuais didáticos analisados – destaca como o ensino desta disciplina após um longo período de ausência no Ensino Médio conseguiu se assegurar entre as disciplinas obrigatórias disponibilizadas na grade curricular atualmente e assim, contabiliza 1 (uma) hora aula semanal como carga horária. Discorreu-se, neste capítulo, sobre a discussão que a partir de 1996 versou sobre obrigatoriedade ou não desta disciplina no currículo escolar. Para tal buscou-se fundamentar na legislação que tratou diretamente desta questão entre os anos de 1996 a 2008. A pesquisa procurou analisar o ensino de filosofia no Estado de Mato Grosso do Sul dada sua característica que algumas vezes se apresentava como disciplina obrigatória e outras como optativa durante o período de 1996 a 2008.

Os manuais didáticos de filosofia do PNLD/2012 selecionados para fins desta pesquisa foram os seguintes: *Fundamentos de Filosofia* de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, *Filosofando – introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires

Martins; e *Iniciação à filosofia*, de Marilena Chauí. Em 2012, todos foram apresentados na rede pública de ensino em volume único para atender aos três anos do Ensino Médio.

Procurou-se nestes manuais didáticos contemporâneos como são apresentados os conceitos sobre o Homem, indicando os capítulos e itens que trataram deste assunto. Objetivou-se constatar nos manuais didáticos apresentados se os conceitos versavam ou não sobre a natureza histórica do ser humano, se o homem apresentado seria o do momento histórico estabelecido em sua base material ou se esses manuais no que toca o conceito de homem mostraram-se atemporais. Também se buscou verificar qual o embasamento das concepções expostas, e ainda, se apresentaram sustentação na filosofia, na teologia ou basearam-se em teoria moderna e consistente.

O Capítulo II foi dividido em duas partes: a) O ensino de filosofia nas políticas públicas e documentos oficiais; e b) o conceito de homem nos manuais didáticos analisados. Nele discutiu-se o posicionamento legal que embasou a permanência ou não desta disciplina na grade curricular, bem como a quantidade de hora/aula disponibilizada para tal fim quando se determinou sua presença no ensino médio. Com os manuais acima citados, buscou-se delimitar dentro dos assuntos desenvolvidos neles um em específico: o homem.

O Capítulo III – *Nos manuais didáticos de filosofia, o homem, esse desconhecido* discute o objeto da pesquisa em uma perspectiva teórica que busca pôr em questão a validade do conceito de homem, encontrado nos manuais didáticos descritos.

Evidenciado o Homem nos manuais procurou-se entender se este conceito exposto trazia consigo uma fundamentação científica, de um homem real, de um tempo real e histórico. Toda a análise se pautou sob o olhar histórico, da investigação científica. Procurou-se demonstrar o caráter fragmentário e vulgarizado do manual didático, localizando-o no tempo e no espaço. Propôs-se, portanto, analisar a filosofia nos manuais didáticos, não do ponto de vista da própria filosofia, mas de um ponto de vista científico. Visto que a ciência moderna, com o desenvolvimento de uma determinada organização do trabalho em meados do século XIX começa a se tornar fragmentária e especializada, Marx e Engels formulam a ideia da Ciência da História como a única possibilidade de compreensão do homem e de suas questões na totalidade da sua vida social e de sua natureza histórica, compreensão que inclui aqui o ensino da filosofia como mais uma especialização na escola média. O que quer dizer que a compreensão do homem moderno deve necessariamente passar pela apreensão de sua

caminhada histórica. Este processo histórico na realidade sob o ponto de vista marxista tem como primeiro pressuposto a criação dos meios favoráveis à manutenção da vida material, daí a afirmação que para fazer história, “todos os homens devem ter condições de viver” (Marx e Engels, 2008, p.21). E tendo condições, mesmo que minimamente, de prover sua vida material, a primeira ação humana é criar novas necessidades. E segundo Marx e Engels (2010):

Somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto a produção dos meios que permitem que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, manter os homens com vida. (MARX; ENGELS, 2010, p.53)

E “satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e a produção das novas necessidades é o primeiro ato histórico” (Marx e Engels, 2010, p.54). É a necessidade que promove no homem a possibilidade de dar resposta a sua realidade, ela é naturalmente a resposta que o homem promove perante a defesa de sua existência, neste enfrentamento o homem demonstra sua humanidade e cria ao mesmo tempo novas necessidades.

Para que esta pesquisa contribuísse com a produção científica e não caminhasse por percursos já trilhados com o tema abordado, procurou-se averiguar quais produções tiveram como foco o ensino de filosofia e principalmente quais foram aquelas que pleitearam o manual didático como objeto de pesquisa. Isto posto, entendeu-se em que estágio se encontra esta produção.

CAPÍTULO I – O ESTADO DA ARTE SOBRE MANUAIS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Sendo o objetivo desta pesquisa investigar um conteúdo específico apresentado em manuais didáticos de Filosofia contemporâneos utilizados no Ensino Médio, delimitou-se o objeto às concepções de homem presentes nestes manuais, visto que o principal escopo dos estudos filosóficos é pensar e dar respostas a questões humanas. Utilizando os manuais disponibilizados pelo PNLD/2012, buscamos em seus conteúdos abordados quais focavam o objeto desta pesquisa. Para tanto, aventamos as seguintes observações para nortear o trabalho com tais manuais: a) essas concepções não expressam a natureza histórica do ser humano, pautando-se em um conceito atemporal de homem; b) as mesmas concepções apresentam vestígios vulgarizados, das concepções filosófica e teológica, próprias da Idade Antiga e Média; c) as mesmas concepções constituem-se em fragmentos soltos, não apresentando nenhuma base teórica moderna e consistente, de sustentação.

Mesmo compreendendo que a utilização de manuais didáticos de filosofia no Ensino Médio, oficialmente como manuais chancelados pelo estado, é uma prática recente, a partir de 2012 e que, portanto, os estudos acerca dessa prática estão em processo de desenvolvimento, nota-se que a investigação sobre a filosofia, de modo mais amplo, entre pesquisadores contemporâneos vem de longa data. Isso conduz à necessidade de iniciar a pesquisa fazendo um levantamento de fontes que permitam o diálogo com as pesquisas já desenvolvidas, no sentido de compreender melhor o estado da arte sobre o tema. Isso ampliaria o olhar sobre o objetivo proposto, evitaria andar por caminhos já palmilhados e facilitaria apreender lacunas por onde se pudesse investigar algo que contribuísse com o avanço das pesquisas na área.

Para compor a investigação da produção bibliográfica buscaram-se aquelas produções que tinham como palavras-chave manual didático, filosofia e homem. Em outras ocasiões trocou-se a palavra-chave manual didático por livro didático. Toda seleção das produções que poderiam versar sobre o assunto o objeto desta pesquisa foi feita em artigos, teses e dissertações disponibilizados em sítios de instituições de ensino superior, tendo como foco principal aquelas instituições que tem larga tradição na disponibilização do curso de filosofia como USP, UNICAMP e PUC. A investigação foi feita em suas bibliotecas digitais, que

respectivamente, estão nos endereços: <http://www.sibi.usp.br/bibliotecas>, <http://www.sbu.unicamp.br>, e <http://www.sapientia.pucsp.br/tde>. E também em bases indexadoras de periódicos como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR). Como respostas obteve-se que a produção sobre o manual didático é muito extensa e vem sendo discutido desde o século passado com profundidade científica e com as mais variadas fundamentações teóricas, inclusive com avanço sobre o manual didático de algumas disciplinas específicas como história, biologia, língua portuguesa, literatura e outras.

O levantamento de fontes nos colocou frente a diferentes tipos de produção – artigos, dissertações, teses, capítulos e obras. Observando que, no conjunto desse material, os estudos versaram basicamente em torno de dois temas – o manual didático de Filosofia e a disciplina Filosofia – adotamos como critério agrupar a produção em torno desses temas: a) fontes sobre o manual didático de Filosofia; e b) fontes sobre a disciplina Filosofia. A adoção desse critério levou em conta o caráter revelador dessas fontes sobre os conteúdos de filosofia, objeto desta pesquisa.

1.1 Fontes sobre o manual didático de Filosofia no Ensino Médio

A partir de 1997 quando os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados, viu-se uma iniciativa na educação brasileira que propunha a repensar as práticas de ensino e a formação de professores, daí inevitavelmente as discussões e ações educativas passaram a analisar o manual didático levando em consideração toda cadeia de produção e consumo bem como sua funcionalidade e qualidade, uma vez que este material se tornara ao longo do tempo um instrumento imperativo da prática educativa. Anota-se que embora os manuais didáticos de filosofia ganhem espaço na política pública de educação em 2012, quando o Estado começa a cancelar tais manuais no ensino de filosofia, a discussão sobre o uso de manuais didáticos desta disciplina perdura há algum tempo. A relação de consumo dos manuais

didáticos na manutenção de interesses públicos e privados revela que para além da funcionalidade deste material imperam interesses mercadológicos, com intuito dos grupos envolvidos abocanharem os recursos públicos disponibilizados para este setor.

Von Zuben (2013) em seu artigo *Avaliação dos principais livros didáticos de Filosofia para o ensino médio existentes no mercado editorial brasileiro*, publicado na Revista Sul-Americana de Filosofia-RESAFE, afirma que muitos trabalhos foram produzidos a respeito da Filosofia como disciplina, contudo merecem destaque as pesquisas que discutem os manuais didáticos contemporâneos de Filosofia, que são recursos recentes disponibilizados para o Ensino Médio brasileiro e que, ainda, se encontram em processo de discussão. Von Zuben descreve um panorama histórico sobre o processo de implementação de livros didáticos e identifica todas as políticas públicas pleiteadas pelo Estado brasileiro desde 1938 com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD – perpassando pelo ano de 1966 quando foi criado a Comissão do Livro Técnico e Didático – COLTED – e em 1970 visando uma administração e gerenciamento dos recursos financeiros nacionais e estaduais destinados às políticas educacionais. O governo militar criou o Instituto Nacional de Livro Didático – INLD – destacando a Fundação de Assistência ao Estudante a – FAE – de 1980, quando pela primeira vez os professores passam a participar da escolha dos livros, até que em 1993, o governo federal institui o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – constatando que somente em 1996 começa a avaliação dos livros didáticos disponibilizados pelo governo federal. Constata-se que na primeira avaliação dos livros didáticos foram abordados os livros de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Geografia e História. Evidenciando que o foco do trabalho é a disciplina de Filosofia no que diz respeito aos seus manuais didáticos, certifica-se que somente em 2008, por força de lei, os estados foram obrigados a oportunizarem a disciplina de Filosofia nos currículos de Ensino Médio e que somente em 2012, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura- MEC- providencia a distribuição de manuais didáticos de Filosofia para o Ensino Médio na rede pública de ensino. Desta feita, o governo franqueou três manuais de filosofia considerados adequados para esta modalidade de ensino e que contemplaram os critérios de avaliação governamental.

O pesquisador afirma que o estudo sobre manuais didáticos está no início, que “no Brasil não existem pesquisas específicas de avaliação de livros didáticos de Filosofia” (VON

ZUBEN, 2013, p.158) e mostra que sua pesquisa é “pioneira nesta área” (VON ZUBEN, 2013, p.159). Contudo sua pesquisa busca avaliar livros de filosofia voltados para o Ensino Médio presentes no mercado editorial e não somente os três manuais aprovados pelo governo. O autor defende o uso dos livros didáticos e sua avaliação, afirmando que a grande produção de livros didáticos de filosofia sem a devida avaliação pode contribuir negativamente com a qualidade deste instrumento, uma vez que a disciplina de filosofia está definitivamente assegurada no Ensino Médio. Von Zuben esclarece que sua pesquisa tem como objetivo:

[...] avaliar os principais livros didáticos de filosofia do ensino médio existentes no mercado editorial brasileiro. Para realizar a avaliação definiram-se os componentes dos livros a serem avaliados, os critérios de avaliação e seus respectivos indicadores. O que se pretende com a investigação é apontar as limitações presentes nos livros didáticos de filosofia do ensino médio. (VON ZUBEN, 2013, P.159)

Von Zuben (2013) diz que os conteúdos de filosofia num livro didático, usualmente, apresentam três abordagens: filosófica, (aquela que pauta seus ensinamentos nos conceitos filosóficos pensados em si mesmos, dentro de um arcabouço próprio do saber filosófico); problemática (aquela que pauta seus conteúdos evidenciando questões que são comuns no cotidiano, como a morte, o aborto, a violência, etc.) e histórica (que pauta o ensino de filosofia na linearidade de sua história assegurando os conceitos filosóficos de diferentes tempos e seus principais pensadores de destaque).

O autor sugere que, em relação aos conteúdos de Filosofia presentes no manual didático que se fundamentarem na história da filosofia, aulas vão discorrer sobre toda “produção filosófica baseada nos filósofos ou nas teorias filosóficas” (VON ZUBEN, 2013, p.160). E que isto pode incorrer num problema, pois pode levar os alunos a repetirem as respostas de filósofos sem a reflexão do fator tempo histórico que elas foram produzidas. Segundo o autor “este tipo de abordagem de conteúdos, desvinculada de problemas, tende a tornar-se enciclopédico” (VON ZUBEN, 2013, p.160). Entende, por isso, que a história da filosofia deve dar suporte às demais abordagens, levando em conta o pensamento filosófico e sua contextualização para, dessa forma, conseguir uma justificação elaborada com os requisitos filosóficos. Justifica que, assim, esta abordagem contemplaria as prerrogativas

defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Orientações Curriculares Nacionais (OCN):

Um livro didático de filosofia que apresenta uma abordagem temática, problemática ou das áreas filosóficas, sem fazer menção à história da filosofia, conduz a um discurso vazio e improdutivo e não à filosofia. Não se constrói um pensamento filosófico sem o alicerce que é a sua história, a tradição filosófica. Só se constrói filosofia a partir da filosofia. É impossível pensar um ensino de filosofia em que a sua história não ocupe lugar de destaque. [...] O seu conteúdo é discussão realizada ao longo de toda a tradição filosófica. (VON ZUBEN, 2013, p.161)

Von Zuben (2013) expõe que quando o ensino de filosofia se propõe a ensinar tão somente aquilo que foi produzido no decorrer de sua história e se não levar em consideração outras abordagens, não se trata aulas de filosofia e sim “aulas de história de filosofia” (VON ZUBEN, 2013, p.160). Constata o autor que, quando o ensino da Filosofia percorre um único caminho centrado na história da Filosofia, este ensino torna-se apenas repetição daquilo que foi pensado em uma determinada época, sem a crítica e a reflexão necessárias. O autor ainda destaca que, desde a introdução da disciplina Filosofia na grade curricular do Ensino Médio, a difusão dos seus conteúdos fora feita indiscriminadamente, por meio de diversos instrumentos, sem a chancela do Estado e, portanto, sem nenhum crivo técnico e pedagógico. Infere Von Zuben (2013) que como é a primeira vez que este tipo de material, voltado para o Ensino Médio, é produzido para a disciplina de Filosofia, criva-se sua importância neste pioneirismo e na possibilidade de novas pesquisas contribuírem com os manuais didáticos de filosofia voltados para o Ensino Médio, ainda carente de aprofundamento.

O dossiê *Ensino Médio: manuais voltados para o ensino de Filosofia* de Grisotto (2012) feito para Revista Filosofia e Educação enfoca a produção editorial de manuais didáticos de filosofia e explicita o modo como esta disciplina é trabalhada nas escolas de ensino médio. Grisotto (2012) apresenta uma pesquisa sobre os manuais historicamente presentes na escola como “instrumentos da didática escolar que enunciam, numa linguagem que se pretende acessível e clara, conteúdos descritivos e explicativos relativos a uma determinada disciplina ou área do conhecimento” (GRISOTTO, 2012, p.114). Contudo, enfatiza o autor, o mesmo material que desperta interesses dos agentes envolvidos, como

“instrumento didático” é, ao mesmo tempo, um produto muito lucrativo para as editoras envolvidas nesse mercado. Contribui o referido autor:

Seja qual for seu viés, tanto de um conteúdo sistematizado do conhecimento que se apresenta ao estudante propiciando-lhe serventia na formação quanto como produto volátil do qual as editoras se servem para ampliar seus recursos, de alguma maneira esses materiais encontram-se esparramados pelo mercado editorial e nos acervos de nossas instituições de formação, aguardando a escolha dos interessados, e que, uma vez escolhidos, passam a ganhar algum tipo de movimento no interior das salas de aula. (GRISOTTO, 2012, p. 115).

Grisotto (2012) destaca o avanço considerável na produção material para o ensino de Filosofia em sala e preconiza que o ensino de Filosofia no Brasil está se tornando um campo de estudo e pesquisa bastante promissor. Contudo, destacamos que não é objetivo da pesquisa de Grisotto (2012) uma análise mais profunda no que diz respeito aos manuais de filosofia voltados para Ensino Médio, “mas trazê-los, na sua diversidade, à superfície” e dessa forma foram agrupados e oferecidos “como material de consulta aos interessados”. O dossiê de Grisotto (2012) incidiu sobre manuais produzidos pelas editoras Moderna, Ática e Saraiva com seus respectivos autores. Contudo, explicitamos que neste ano de 2014, esses manuais foram apresentados com profundas modificações em relação aos analisados por ele. E quanto à análise do autor, esta foi técnica e pautada apenas na organização da obra como quantidade de capítulo, de unidades, temas, leituras complementares e outros tópicos como filmografia, projetos, etc. Foi uma análise externa, óbvia, na qual Grisotto se absteve de uma discussão teórica e metodológica e sua pesquisa teve um desfecho de mero acesso a informação de caráter geral para os professores envolvidos com a disciplina de filosofia e destacou toda produção para o ensino de filosofia que o mercado disponibilizara naquele momento.

Carrijo (2013) destaca que historicamente a disciplina de filosofia foi marcada por rupturas e continuidades. Sua justificativa incide sobre a LDB9394/96 que dava um aspecto de transversalidade na condução do conhecimento filosófico, não expondo as condições para a presença sistemática desta disciplina no nível médio de ensino. A autora afirma que as determinações políticas para a efetivação da disciplina de filosofia não deram com precisão o lugar do ensino de filosofia e sociologia nesta modalidade de ensino e isto foi verificado tanto na LDB9394/96 quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

instituídas quase dois anos depois pela Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 3, de 26 de junho de 1998. Porém, destaca a autora que nos idos de 2006 é que legalmente a disciplina de filosofia começa ganhar possibilidade de frequência obrigatória no Ensino Médio:

Foi, no entanto, somente em 2006 com a publicação da Resolução do CNE de nº 4 que foi introduzida uma alteração no artigo 10º das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução n.º 3/98, art. 1º, § 3º), elucidando, pelo menos em tese, o caráter da presença da filosofia e da sociologia neste nível de ensino. Nela, afirma-se categoricamente que “no caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplina, deverão ser incluídas as disciplinas de filosofia e sociologia”. (CARRIJO, 2013, p.102).

Reafirmando sua presença, pelo menos teoricamente, a partir da alteração da Resolução nº3/98 e culminando na homologação da CNE/CEB nº38, de 7 de julho de 2006 que incluía obrigatoriamente as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio brasileiro. Contudo, a efetivação desta lei foi definitivamente colocada em vigor depois de percorrer alguns protocolos políticos que, com a morosidade pública habitual, ganhou atenção política somente em 2008. Desta forma, vigora por força de lei a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia na grade curricular do Ensino Médio público e privado do país.

Com a presença da filosofia na grade curricular do Ensino Médio assegurada legalmente, entende-se que quanto aos educadores, estes tenham condições para corresponder satisfatoriamente com os objetivos da lei. A efetivação de tal ensino delibera que o aluno tenha êxito na sua formação ética, na autonomia intelectual e que promova nele condições necessárias para apresentar pensamento crítico. Objetivo bastante ambicioso que os professores de filosofia passariam a ter com a disciplina de Filosofia e Sociologia. A filosofia segundo a pesquisadora apresenta certa característica que deve ser levada em consideração em relação a sua natureza, pois “enquanto campo de conhecimento, é portadora de uma particularidade que lhe é própria e que a diferencia de todos os demais, a saber, não possui resultados amplamente consensuais para apresentar aos estudantes” (CARRIJO, 2013, p.105). Assim, como não é um ensino que pode ser verificável dada essa particularidade, torna-se um ensino que não apresenta resultados. Carrijo (2013) assegura:

Muitas vezes o professor procura substituir a filosofia por outra coisa qualquer: pela história da filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de caráter mais ou menos vagamente sociológico ou psicológico. Diante do exposto, a pergunta de Murcho (2008) torna-se pertinente: se não há resultados consensuais substanciais em filosofia, o que há exatamente para ensinar? E a ela acrescentaríamos: que tipos de competências e conteúdos são centrais no ensino da filosofia haja vista o objetivo de formar para o exercício da cidadania? Lembrando que cada resposta dada corresponde a uma determinada perspectiva de formação em Filosofia.

Segundo a autora, começa a efetivamente um novo momento histórico da disciplina de filosofia além de reinserção a possibilidade de contar com o manual didático de filosofia, um elemento até então inédito na prática do trabalho didático desta disciplina, destaca Carrijo (2013) o que determinava o governo neste momento:

Além de estarmos vivenciado um momento histórico singular, marcado, por um lado, pelo retorno da filosofia como disciplina obrigatória no espaço escolar e, por outro, pelo revivescimento da discussão do que isso implica em termos de (re) configuração e definição de rumos tanto das propostas como das práticas de ensino desta disciplina para os jovens em todo o país; estamos também vivenciando um episódio inédito: a indicação de livros para a disciplina filosofia por parte do Programa Nacional do Livro Didático de 2012. Isso porque o livro didático de filosofia foi, por muito tempo, 'elemento historicamente ausente no ensino médio público brasileiro' (BRASIL, 2012, p. 8).

Contudo, Carrijo (2013) destaca que o entrave maior enfrentado pela disciplina de filosofia para efetivamente fazer parte do currículo do Ensino Médio foi a indefinição sobre conteúdos e junto com eles uma gama de perspectivas, métodos e abordagens existentes na forma de conduzir o ensino desta disciplina. E de acordo com autora esta disciplina tem como pré-requisito a capacidade de subsidiar os educandos, tanto teórica quanto metodologicamente, para intervirem de forma efetiva, ativa e reflexiva na realidade em que vivem. A referida autora destaca que, em relação aos manuais didáticos fornecidos pelo governo federal, os autores obedeceram a critérios pré-estabelecidos, afirmando que:

O que se observa é que os próprios critérios de seleção dos livros didáticos definidos no Edital/2012 foram responsáveis por delinear a estrutura, organização e mesmo a orientação metodológica dos autores, já que estes, em função das orientações estabelecidas, buscam adequar suas propostas ao

que é estabelecido no Edital sob o risco de não terem suas obras aprovadas, o que acarretaria em perda econômica significativa. (CARRIJO, 2013, p.117)

A autora evidencia que entre os três manuais didáticos contemplados pelo PNLD/2012, o Estado de Goiás trabalha com dois deles, a saber: *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí, e *Filosofando– Introdução à Filosofia*, das autoras Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins. Ficando de fora da análise o manual didático Fundamentos de Filosofia de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes. Declara, ainda, que sua pesquisa incide sobre estes dois pelo fato de serem os únicos disponíveis na Reserva Técnica da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Carrijo (2013) procurou os significados das dimensões que os PCNEM asseguram e orientam no ensino de filosofia sobre a cidadania. O primeiro foi verificado sob o ponto de vista estético “[...] na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença” (PCNEM, 1999, p. 48), e o segundo sob o ponto de vista ético:

[...] ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto do éthos que se evidencia aqui é o que chamaríamos de identidade autônoma (BRASIL, 1999, p. 49).

E também o terceiro ponto de vista, demonstra o aspecto político:

[...] na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática. Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida ‘não convencionais’ e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania. (BRASIL, 1999, p.49)

Carrijo (2013) ao evidenciar as características de cidadania encontradas nos PCNEM identifica um ideal liberal de cidadania. Com o foco em um conteúdo específico, cidadania nestes dois manuais didáticos de filosofia, Carrijo (2013) infere que:

A noção de cidadania que perpassa todos os documentos analisados está relacionada à ideia de liberdade. Por conseguinte, cidadania plena, nestes documentos, é aquela passível de ser exercida pelo indivíduo consciente dos seus deveres e livre para reivindicá-los sempre que achar necessário. Mas o fato é que apesar da referência à expressão ‘liberdade’, explicitada nestes documentos, bem a referência aos ideais de cidadania ativa e participativa que neles identificamos apontar para um possível vínculo com o ideal de educação do tipo comunitarista, o ideal presente nestes documentos está associado unicamente a uma perspectiva individual-subjetiva, ou seja, a uma perspectiva liberal de cidadania, já que a ideia de liberdade que decorre destes documentos é uma ideia de liberdade negativa, ou melhor, uma liberdade que nos é ‘naturalmente’ dada e não a liberdade tal como é concebida pelos comunitaristas, para os quais ela é algo que deve ser conquistado e desenvolvido. (CARRIJO,2013, p.158)

A conclusão da autora em relação aos conteúdos dos manuais didáticos contemporâneos analisados de filosofia tendo como foco a cidadania aponta para a realidade da produção material desta sociedade capitalista que busca permanentemente o lucro transformando o homem em mero consumidor de produtos, assim assevera Carrijo (2013):

Essas nuances no discurso que perpassam estes documentos nos permitiu inferir que o pressuposto que fundamenta e orienta a noção de cidadania nos documentos oficiais de educação a partir da década de 1990 no país é a teoria neoliberal e que o ideal de democracia é semelhante ao expresso pelo pensamento escolanovista que, embora de cunho liberalista, não faz parte do chamado liberalismo clássico, mas sim do chamado liberalismo igualitário, que também defende um ideal de cidadania ativa, crítica, e participativa. O que tira a positividade deste ideal é o fato, já mencionado, dele estar vinculado apenas ao plano individual-subjetivo como também o fato da educação ser valorizada apenas como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Para tanto, o modelo de cidadão ideal é aquele privatizado, dinâmico, responsável e consumidor.(CARRIJO, 2013, p.158)

A chave do entendimento da sociedade, nada mais é que a compreensão do próprio homem, assim cabe ao indivíduo ter consciência do funcionamento de todas as engrenagens que permitem a sociedade ter esta ou aquela característica, para que se compreenda a si mesmo e consiga enxergar os limites de sua cidadania. A atualidade mostra que “A sociedade

assim como aparece para o economista nacional é a sociedade burguesa (bürgerlicheGesellschaft), na qual cada indivíduo é um todo de carências” (MARX,2004, p.149).

Nogueira (2012) se refere aos manuais didáticos de modo geral como “livros que compilam o saber com a finalidade de orientar e facilitar o estudo em determinada disciplina escolar” (NOGUEIRA, 2012, p.8). A autora expôs que educação sistematizada pela escola antes do manual se caracterizava como uma construção que necessitava da relação professor/aluno que paulatinamente ia construindo o saber, todavia quem trabalhava e mediava objetivamente este saber era o professor e o resultado do trabalho do professor com o aluno resultava em um registro sintetizado daquilo que foi disponibilizado no processo de ensino-aprendizagem. Que segundo a autora “dissociado do acontecimento da aula, mas tendo como referência a palavra do Mestre, o manual apresentará principalmente conclusões” (NOGUEIRA, 2012, p.9).

Nota-se que o professor configurava no centro da relação de ensino-aprendizagem, o que não é evidenciado na organização do trabalho didático contemporâneo pelo fato de o manual didático ocupar lugar de relevância desde a política Educação Para Todos empreitada por Comenius que encontrou a possibilidade de atingir seus objetivos num instrumento que fosse viável economicamente para isso, teria que se tornar um instrumento de síntese do conhecimento. Segundo Alves (2004) o manual comeniano consegue deslocar a atenção que o professor tinha e ressignifica esta relação educativa:

A simplificação do trabalho didático, tanto para o aluno quanto para o professor, ganhava destaque nas considerações de Comenius, ao mesmo tempo em que a sala de aula começava a ser tratada como um espaço cujo domínio se deslocava do professor para o manual. (ALVES, 2004, p.99)

Nogueira (2012) afirma que o manual didático foi o instrumento que superou a antiga adequação que a escola tinha, pois com o advento do manual comeniano em busca de uma eficiência, prioriza três elementos nesta relação educativa: o professor, o aluno e o Estado. Ao aluno a facilidade de acompanhar as aulas com um material planejado para as aulas sem a necessidade escrever aquilo que o professor ditava, além disso, este material ajudava o aluno a ser preparado para os exames. Ao professor, o fator tempo era um ganho devido as

atividades estarem prontas, ele não precisava fazer ditados, já o Estado poderia pleitear qualidade e uniformidade da educação disponibilizada. Assim, o manual didático se caracterizava por ser um instrumento que apresentava “organização, simplicidade e clareza” (NOGUEIRA, 2012, p.9), e pleiteava “os principais valores didáticos para a exposição sintética e abreviada de um corpo de conhecimentos”. (NOGUEIRA, 2012, p.9). Assim, o manual didático segundo Nogueira (2012) se tornava para o aluno um material de estudo, enquanto para o professor, um guia de orientações e ao ensino um referencial para as sabatinas (cf. Nogueira, 2012, p.9), podendo representar as seguintes prerrogativas que justificariam sua utilidade para a relação educativa, segundo Nogueira (2012):

- 1) Garantia de unidade e uniformidade no ensino, sob o ponto de vista do sistema;
- 2) Apresentação ordenada e sistematizada de um conjunto de conhecimentos ensináveis, sob o ponto de vista da aprendizagem;
- 3) Facilitação do processo de ensino e de aprendizagem, sob o ponto de vista do professor;
- 4) Possibilidade de controle e de vigilância sobre o saber ensinado, sob o ponto de vista da administração. (NOGUEIRA, 2012, p.10)

Contudo, Nogueira (2012) discorda da iniciativa do governo que disponibiliza manuais didáticos de filosofia, pois, segundo ela:

A hegemonia dos manuais no ensino apresenta um perigo sob o ponto de vista do ensino e aprendizagem da filosofia, o do desvio do foco do ensino: da voz do professor para a leitura do compêndio, da palavra, do pensamento e da sabedoria dos filósofos para a sua imagem «degradada». (NOGUEIRA, 2012, p.9)

A autora recorre a Lourenço (1956) para justificar sua oposição aos manuais didáticos de filosofia: “o manual tornou-se assim uma espécie de terra de ninguém da sabedoria, que não é outra coisa que uma sabedoria degradada. Em vez de mestres são-nos servidos compiladores. Em lugar de obras, a escolaridade secundária serve de preferência manuais”. (LOURENÇO, 1956, p.488 apud NOGUEIRA, 2012, p.10). E acrescenta que a forma como a disciplina de filosofia na educação do Ensino Médio está alocada com uma carga horária mínima “dificilmente é capaz de dar resposta às exigências programáticas de domínio de conhecimentos instrumentais e de treino de competências filosóficas” (NOGUEIRA, 2012,

p.10). Nestas circunstâncias, esclarece Nogueira (2012), que o manual didático de filosofia se torna desnecessário, pois, aparece como solução para aumentar o sucesso escolar nas estatísticas das classificações e para compensar a falta de tempo verificável com a disciplina de filosofia, segundo ela, uma repetição histórica na fundamentação do manual comeniano que pleiteava também otimizar o tempo.

Tal como os manuais didáticos estão apresentados, frutos de uma época de total decadência, é necessário que sejam superados, pois eles há muito tempo têm sido instrumentos que sintetizam o conhecimento, com o tempo perderam ligação totalmente com o clássico, pois segundo Alves (2004) “pela sua autossuficiência enquanto instrumento organizador do trabalho de ensino, dispensou da escola o livro clássico” (ALVES, 2004, p. 77). Os manuais didáticos tornaram-se superficiais, são resumos do resumo. A vulgarização e a superficialidade de seus conteúdos não permitem ao aluno ter base sólida em seus conhecimentos, e a muito deveriam ser instrumentos superados por uma educação que busque de fato disponibilizar os conhecimentos que a humanidade considera significativos. O domínio que o manual didático tem na organização do trabalho didático atual, não condiz com as condições materiais deste momento, uma vez que na escola contemporânea persiste um instrumento pensado na manufatura contabilizando aproximadamente quatro séculos. Gramsci (2008) corrobora com exposto:

Será possível que uma nova concepção se apresente ‘formalmente’ em outra roupagem que não na rústica e desordenada da plebe? Todavia o historiador, com toda a necessária perspectiva consegue fixar e compreender que os inícios de um novo mundo, sempre ásperos e pedregosos, são superiores à decadência de um mundo em agonia e aos cantos de cisne que ele produz. (GRAMSCI, 2008, p. 30)

Observa-se que sendo o manual didático um material que pleiteia acima de tudo a simplificação do trabalho didático, e submete a educação escolar ao texto especializado, é natural que também o saber exigido seja estreitado neste instrumento. Assim expõe Comenius:

A cada classe sejam destinados livros de texto próprios, que contenham todo o programa prescrito para essa classe (quanto à instrução, à moral e à piedade), para que, durante o espaço de tempo em que os jovens são conduzidos pelo caminho destes estudos, não tenham necessidade de nenhum outro livro, e com a ajuda destes livros possam ser conduzidos infalivelmente às metas fixadas. (COMENIO, 1976. P. 430)

A superação dos manuais didáticos é uma necessidade histórica. A produção material deste tempo é outra. A presença do manual didático com seu conteúdo fragmentado imperando soberanamente no trabalho didático da escola contemporânea demonstra um anacronismo da produção desta escola. Assim Alves (2004) contribui com o exposto:

Urge a superação da forma dominante, que, mesmo após a Revolução Industrial, a automatização e a informação, mantém, com poucas alterações, todos os elementos e características do empreendimento de Comenius. Essa organização, formulada teoricamente no século XVII, teve como inspiração a manufatura, cristalizou-se e, ainda hoje, resiste na condição de um sólido registro do passado, preservando, inclusive, o instrumento de trabalho do professor: o manual didático. (ALVES, 2004, p.47)

A escola contemporânea tem se mostrado um corpo deslocado de sua historicidade e de sua materialidade uma vez que na atualidade ainda reproduz o trabalho didático com o mesmo instrumento de uma outra época pensado por Comenius, apresentando caracteristicamente conteúdos sincopados.

Incontri e Brigheto (2009) no artigo: *A filosofia no Ensino Médio: um desafio filosófico e pedagógico* acreditam que sendo a filosofia inerente das relações entre os seres humanos não obstante o livro didático pode ser um instrumento útil que pode contribuir para um bom trabalho pedagógico, e concomitante ao trabalho didático, este instrumento carrega a importante finalidade despertar uma atitude filosofante para além dele. Segundo os autores, a aula de filosofia tem no professor o papel central da relação educativa que munido do livro didático tem a função despertar uma atitude filosófica de forma “contagante, segura e consistente, sem doutrinações arbitrárias” (INCONTRI; BRIGHETO, 2009, p.31). Assim, o livro didático deve ser:

O material didático para o ensino de Filosofia deve ser, assim, suficientemente flexível e arejado, para permitir que o professor o use a seu serviço, sem ficar, no entanto, submetido a ele. Mas o livro deve ter uma consistência teórica que lhe forneça os andaimes necessários a esta construção. A grande dificuldade neste sentido é conservar a fidelidade às ideias, dando-lhes cores vivas, sem hermetismo, às vezes até correndo o risco de simplificar termos ou fazer generalizações com fins didáticos, atando as reflexões a problemáticas que possam interessar às novas gerações,

mostrando enfim a atualidade de pensamentos, que se deram em outros contextos. (INCONTRI; BRIGHETO, 2009, p.31)

Aclaram os autores, neste mesmo artigo *A filosofia no Ensino Médio: um desafio filosófico e pedagógico* que um bom livro didático deve inculcar nos alunos a possibilidade de construir o pensamento tendo por base a produção dos grandes filósofos. Contudo, defendem os autores que o livro didático não precisa já num primeiro momento apresentar um texto de conhecimento profundo a respeito da filosofia, “é melhor começar com textos mais leves, às vezes até de intérpretes de um determinado filósofo, embora na medida do possível, incluir também fontes diretas”. (INCONTRI; BRIGHETO, 2009, p.32). Assim, para que tenha valor pedagógico e contribua com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, os autores asseveram que:

Esse tato pedagógico deve estar presente em quem escreve um livro didático e em quem o manipula, pois em última análise, a intermediação cabe ao professor, que poderá sempre buscar outros textos, que não estejam contemplados na obra adotada, ou reler os que lá estejam propostos, com outra interpretação. (INCONTRI; BRIGHETO, 2009, p.32)

Salienta-se que ao defender o manual didático, os autores expressam uma característica que com o passar do tempo tornou uma fórmula inquestionável nos manuais disponibilizados, conteúdos que marginalizam o conhecimento, sem profundidade naquilo que ele propõe para efetivar um estudo. Vários estudiosos já mencionaram em suas pesquisas a falta de elementos teóricos com maior robustez científica que elevasse o nível do conhecimento disponibilizado pelo manual didático. Porém, tal como se apresenta este manual não tem meios para galgar tão nobre objetivo, pois sendo um instrumento de síntese do conhecimento, tem se mostrado cada vez mais um instrumento de conhecimento periférico, característica da essência do manual comeniano.

1.2 Fontes sobre a disciplina Filosofia

A primeira fonte encontrada a tratar do tema acima é a obra *Filosofia no ensino médio*, organizada por Sílvio Gallo e Walter Omar Kohan. Publicada pela Editora Vozes, em 2000, é

o sexto volume da Coleção Filosofia na Escola. Esta obra foi construída por autores professores de filosofia do Ensino médio e de universidades brasileiras.

Na primeira parte da obra, com o título *A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica*, o autor Geraldo B. Horn evidencia que o ensino de filosofia no Brasil desde sua implantação no período colonial esteve atrelada à defesa das concepções ideológicas predominante na sociedade: “[...]pode-se afirmar que o ensino institucional e formal da filosofia sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana crítica e autônoma” (HORN, 2000, p. 17). Aclara o autor, que procurar entender os determinantes históricos do ensino de filosofia é possibilitar a compreensão maior da escola contemporânea. Esse pesquisador conclui que a filosofia do ensino médio “tem se limitado a repassar e reproduzir conhecimentos estáticos e acabados, bem como concepções e verdades absolutas que inviabilizam o processo de ação e reflexão do homem sobre o mundo e sobre sua própria existência”. (HORN, 2000, p. 18)

Atenta Horn (2000) para a possibilidade de se trabalhar o currículo da disciplina Filosofia de maneira articulada em um “processo dialógico e dinâmico com os demais campos do conhecimento humano, possibilitando dinamizar seu próprio movimento paulatino dos diversos saberes” (HORN, 2000, p. 30). Assim, preconiza Horn, um dos principais objetivos da disciplina, que é contribuir com a formação da consciência crítica no aluno, seria valorizado, ainda que esta atitude crítica não caiba somente à filosofia. Desta forma, Horn identifica que o papel da filosofia quando inserida no currículo do ensino médio, não é outra coisa senão:

[...] debater, confrontar ideias, instaurar a dúvida, de provocar a negação e a ruptura, enfim de incitar à participação no processo de criação de novos homens. Assim, ensinar filosofia instiga ao desmonte das certezas, ao questionamento do instituído; permite transitar, através de reflexões e leituras de textos diversificados, nos *bas-fonds* das ideias e nas ordens das razões, instrumentalizando a crítica e a ampliação da visão de mundo. (HORN, 2000, p.32)

Considerando que a filosofia nasceu do espanto, da necessidade de ajudar o homem grego buscar respostas que fugissem da argumentação mítica e dessa forma se apropriassem de uma compreensão de mundo historicamente constituído e crível do ponto de vista racional,

a filosofia compôs este aspecto de desmontar algumas certezas e se indagou sobre as certezas constituídas daquele tempo e daquela sociedade estabelecida. Contudo, sabemos que a produção intelectual acompanha a produção material que, atualmente, delega funções e parcializa tudo, sendo assim, nenhuma disciplina, sozinha, pode ser responsabilizada de desmontar certezas ou questionamentos estabelecidos.

Horn levanta acertadamente a questão da obsolescência dos conteúdos filosóficos para este tempo, mas propõe como saída a interdisciplinaridade, pois supõe que a articulação da filosofia com outras disciplinas possibilitaria ao aluno a crítica e a ampliação de sua visão de mundo e isso torna sua posição problemática, na perspectiva aqui defendida pois entende-se que essa compreensão advém do movimento dialético entre a base material e o pensamento nascido das relações humanas que formam essa base. No sentido do “desmonte de certezas” o autor não materializa essas certezas, ficando no campo das especulações nascidas do “movimento paulatino dos diversos saberes”.

Na mesma obra *Filosofia no ensino médio* (2000) em sua terceira parte, com o título “*A filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária*”, o autor Humberto Aparecido de Oliveira Guido faz uma defesa pela presença da filosofia na grade curricular do ensino médio e destaca a importância deste ensino estar nas mãos de quem de fato, segundo ele, está preparado para lecioná-la: o professor licenciado em Filosofia.

Segundo o autor, devido a questões intrínsecas à formação do professor de filosofia, alguns conteúdos teriam mais condições de aprofundamento específico do conhecimento filosófico, sustentando que professores de outras licenciaturas, principalmente, os professores de história, teriam uma visão mais superficial destes assuntos ou até mesmo, estes omitiriam conteúdos de capital importância para a disciplina de filosofia. E com relação aos manuais didáticos utilizados, Guido (2000) aponta que o desenvolvimento desta disciplina se envereda pela antropologia filosófica¹ e que mesmo ainda sem a chancela do Estado poderia destacar

¹Segundo Abagnano (2003) ,p.67: Os filósofos sublinharam muitas vezes a importância da Antropologia como ciência filosófica, isto é, como determinação daquilo que o homem deve ser, em face do que é. Humboldt, p. ex., queria que a Antropologia, embora procurasse determinar as condições naturais do homem (temperamento, raça, nacionalidade, etc.) visasse descobrir, através dessas condições, o próprio ideal da humanidade, a forma incondicionada à qual nenhum indivíduo está completamente adequado, mas que permanece o objetivo a que todos os indivíduos tendem (Schriften, I, pp. 388 ss.). Nesse sentido a Antropologia foi entendida por Scheler (O lugar do homem no cosmos, 1928), que por isso a coloca em situação intermediária entre a ciência positiva e a metafísica. — Mais especificamente, a tarefa da A.

no desenvolvimento do trabalho didático três obras: *Filosofando – Introdução à filosofia* (de Maria Lúcia Aranha e Maria H. P. Martins), *Fundamentos da filosofia* (de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes) e *O mundo de Sofia* (de J. Gaarder). Guido (2000) defende:

O fato de a maior parte dos professores ter a sua formação em outras áreas do conhecimento acarreta o uso inadequado do material didático – independente da sua qualidade –, interpretando-o conforme a sua formação de origem; o historiador, o pedagogo, o geógrafo, o psicólogo... cada um faz a sua leitura particular do conteúdo disponível, e com isso a antropologia filosófica fica descaracterizada e muito distante do tratamento conferido pela filosofia a temas como o trabalho, a liberdade, a moral, entre outros. (GUIDO, 2000, p. 90-91)

A posição de Guido critica a introdução de uma antropologia filosófica no ensino da filosofia e defende uma posição especializada e vertical e a busca de conceitos universais.

Afirma-se que devido ao processo histórico que marca a contemporaneidade, o capitalismo em momento de aguda e prolongada crise estrutural tenta se assegurar com uma lógica fragmentária. Ou seja, como não consegue dar respostas claras aos problemas estabelecidos, não busca soluções universais e por carência teórica, se contenta em abordagens singulares e não almeja a relação com o universal. Este momento histórico de produção estabelece as normas pelas quais o homem na defesa de sua vida está sujeito. Alves (2004) afirma que a especialização profissional “corresponde a uma tendência histórica imanente à sociedade capitalista” (ALVES, 2004, p. 94) e com isso a organização de toda relação de trabalho se alinha com o modo de produção. Marx (2003) assevera:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material

filosófica deveria ser considerar o homem não simplesmente como natureza, como vida, como vontade, como espírito, etc., mas como homem, isto é, relacionar o complexo de condições ou de elementos que o constituem com seu modo de existência específico. Tal é a exigência feita, p. ex., por Biswanger (*Ausgewählte Vorträge und Aufsätze*, I, p. 176). Nesse sentido, o Ensaio sobre o homem (1944) de Cassirer é um estudo de A. filosófica centrado no conceito de homem como animal *symbolicum*, isto é, como animal que fala e cria o universo simbólico da língua, do mito e da religião.

condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. (MARX, 2003, p.5).

O sistema capitalista abrange todas as instâncias sociais, não seria diferente com a relação educativa. Assim os professores, agentes envolvidos diretamente nesta relação, passaram pelo mesmo fenômeno da especialização profissional que passaram todos os outros trabalhadores na passagem histórica da produção artesanal para a manufatureira, uma vez que segundo Marx “Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade” (MARX, 2003, p.6). O capitalismo parcializou a produção e houve necessidade de trabalhadores que manifestassem conhecimento também parcializado. Contribui Alves (2004) com o exposto:

A especialização do trabalhador que, no período manufatureiro, correspondeu à habilidade no manejo de uma ferramenta parcial por toda vida, cedeu lugar a outra forma mais aguda de especialização, compatível com a utilização da maquinaria na fábrica moderna, que o levava a servir permanentemente a uma máquina parcial. Depois de ter ficado atado a uma tarefa parcial, sob a manufatura, submeteu-se o trabalhador a uma forma de divisão de trabalho que lhe impôs o papel de ‘acessório consciente de uma máquina parcial’ (ALVES, 2004, p.94-95)

É por isso, que no meio escolar encontramos defesa desta ou daquela disciplina. A defesa da disciplina de filosofia ser ministrada por professores de filosofia implica que o conhecimento especializado é a tônica deste sistema. Uma vez que a lógica da especialização contempla o raciocínio capitalista: saber cada vez mais de cada vez menos. Assim, o interesse é a parte e não o todo.

Seguindo este mesmo trilho e ainda na terceira parte da mesma obra com o título, *Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio*, Silveira (2000) promove uma discussão em torno dos conteúdos e do trabalho didático na qual defende a presença do professor de filosofia para o ensino desta disciplina, levando em consideração, sobretudo com seu referencial, centrado na história da filosofia, bem como a contextualização histórica das teorias e os conceitos filosóficos. Silveira diferencia os aspectos que devem nortear o ensino de filosofia. Primeiro, ele busca uma definição que contemple a ideia geral de filosofia.

Segundo ele, filosofia é “uma atitude de busca do saber, do conhecimento”, uma superação do senso comum que pretende chegar ao conhecimento verdadeiro. Assim, a filosofia é a “a busca da verdade”. Depois, defende o autor, a postura de Gramsci que como a filosofia tem função de superação do senso comum, ela deve estar sempre com as massas populares, para ser tornar histórica e ter elementos concretos para que de reflexão humana se torne ferramenta de transformação, de ação. Silveira desenvolve a ideia de que a reflexão filosófica se desenvolve dentro das práticas humanas num contexto social, cultural, político e econômico.

Ainda dentro da teoria e do método aqui defendido, acerta Silveira quando propõe a superação do senso comum, e a adesão às massas populares, considerando as posições do marxista Gramsci. Todavia, é preciso certo cuidado com as aproximações ao referencial marxista, pois a Filosofia da Práxis, para Gramsci não é propriamente uma filosofia, já que as ideias nascem na materialidade do mundo concreto e é, portanto, esta concretude que precisa ser estudada e compreendida. Isso requer, no mínimo, que se insira na disciplina conteúdos que permitam dominar o aspecto econômico do capitalismo já que este representa a materialidade histórica que orienta os estudos do pensador italiano. Essa parece não ser a posição deste autor, pois, em outro artigo de sua autoria disponibilizado num periódico em 2011, denominado Educação em Revista com o título *Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora* afirma que o ensino de Filosofia, mediado pelo professor, deve ter como preocupação a reflexão de problemas da realidade, contudo, o contato com as obras dos filósofos e com a história da Filosofia é primordial para que efetivamente a filosofia cumpra seu papel como disciplina disponibilizada na educação. Ou seja, volta-se à especialização verticalizada. A pergunta é: como refletir sobre os problemas da realidade se não se conhece essa realidade? E mais, se a filosofia reflete a realidade do Mundo Antigo? A realidade do momento atual é o capitalismo na sua forma mais problemática, a era dos monopólios. Como compreender a dinâmica do pensamento humano sem compreender a materialidade dos monopólios, do mercado mundial, a causa mais profunda do desemprego, o sistema de acumulação flexível que produz a exacerbação da mais valia relativa, a expulsão de trabalhadores da produção, a fome e a miséria decorrentes? Estes são os problemas que precisam ser estudados como ponto de partida da filosofia, sob a pena de ficar-se divagando entre elucubrações e terminologias filosóficas sem a menor significação face aos problemas que assolam a sociedade.

Filosofia, na Grécia Antiga significou, antes de tudo, a superação do conhecimento mitológico e o entendimento das coisas pelo uso da razão. Quando se fala em Filosofia fala-se de toda carga histórica que a partir do século V a.C. o mundo antigo carregou, até que se deu a sua derrocada. E quando a materialidade de um tempo histórico se extingue, vai-se com ela todo o seu sistema de pensamento, o que significa que a realidade grega e de qualquer outra sociedade de tempos idos, não teve relação e muito menos tem algo em comum com a realidade de hoje, pois, cada época carrega sua materialidade histórica e com ela sua visão de homem e sociedade.

Aspis (2004) em seu artigo *O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica* chama atenção para esta modalidade de ensino (filosofia) que só terá justificativa na educação brasileira se ele cumprir seu objetivo maior que é a criação de conceitos e ao mesmo tempo dar conta de seus problemas.

Defende-se que a construção do conceito tem relação direta com sua temporalidade e espaço, ou seja, com o tempo o conceito ganha afirmação ou superação, dependendo diretamente das relações humanas que estão profundamente determinadas e condicionadas pela materialidade.

Aspis (2004) comunga da ideia de que para ser professor de filosofia necessariamente deve ser um filósofo, pois, para ela, filosofia e filosofar estão intrinsecamente ligados e “a filosofia é matéria e ato interdependentes entre si, que estão em movimento espiral de impulso mútuo e contínuo; se filosofar é produção de filosofia e filosofia é filosofar, então o que deve ser o ensino de filosofia? O ensino de filosofia deve ser produção de filosofia, deve ser filosofia” (ASPIS, 2004, p. 308). Essa fraseologia não passa de um puro jogo de palavras e não é argumento que sustente e justifique que o professor de filosofia deve ser formado em filosofia. Na verdade, é o movimento do desemprego que no capitalismo presente tem justificado essa reserva de mercado para todas as especializações e não só para a filosofia. Pois que seja, já que vivemos no mundo das especializações, só lembrando apenas que esta sociedade se ergueu sobre os ombros dos operários da manufatura e dos homens que pensaram a sociedade em sua totalidade, como Adam Smith, Descartes, Locke, Bacon, Voltaire e tantos outros, não por acaso, hoje chamados de pensadores e não de filósofos. E que precisaremos de homens que pensem a totalidade da sociedade em seus múltiplos aspectos

para superar a “era do fragmento”. E isso, já se viu, não se obtém com conceitos nascidos do Mundo Antigo.

Assim, estamos diante de um conhecimento especializado ou fragmentado que não dá conta de explicar o *modus operandi* do sistema capitalista, por isso é mais confortável atribuir aos formados em filosofia tal tarefa, oportunizando, assim, ocupação para essa força de trabalho disponível.

Carminati (2013) em seu artigo *Formação e didática do ensino da Filosofia* frisa a formação de professores de Filosofia e contempla os desafios de ensino desta disciplina para o alunado do Ensino Médio. Carminati descreve todas as conjecturas históricas que contribuíram diretamente para justificar a ausência e a presença dessa disciplina no currículo de ensino médio no Brasil, mas reforça que a presença dessa disciplina no currículo decorreu “da luta por seu retorno às escolas, da organização e oferta da matéria aos estudantes secundaristas, o movimento por sua reintrodução passou por várias etapas, até alcançar, no presente momento, seu lugar nos currículos das escolas” (CARMINATI, 2013, p. 370). E sob a ótica da formação e prática pedagógica do professor de Filosofia, Carminati propõe uma discussão a respeito do filósofo, que também soa como elucubração vazia: “aquele sujeito que é testemunha de sua desordem interior. [...] que provoca um secreto mal-estar nos outros, por lhes infligir a ofensa imperdoável de fazer os homens duvidarem de si mesmos”. (CARMINATI, 2013, p.372)

Carminati (2013) mantém a discussão a respeito da prática pedagógica e constata que perante a disciplina de Filosofia se relacionam dois grupos: o de professores de Filosofia e o de alunos. E provoca:

Será que a prática pedagógica, tanto para aquele que ensina na universidade quanto para o que ensina no Ensino Médio, não está submetida às delimitações formais definidas pelo Estado ou das lógicas definidas pelo mercado? Será que, em vez de construir conhecimentos, esse professor não é reduzido à condição de transmissor ou veículo de reprodução da ideologia dominante? Esperamos que não, embora se saiba que diversos desses profissionais têm agido muito mais como agentes pacificadores da consciência dos alunos do que como críticos dos saberes e das formas alienantes de educação. (CARMINATI, 2013, p.372)

Carminati (2013) diz que “O professor precisa proceder como filósofo. Sua atividade deverá ser o exercício público da Filosofia” (CARMINATI, 2013, p.376) concluindo que é tarefa dos professores do ensino médio tornar a disciplina de Filosofia em um ensino que conduza à reflexão de forma que este se torne uma experiência significativa na vida dos alunos.

Entende-se que a ausência ou presença da disciplina de filosofia no Ensino Médio se justifica pelo momento histórico do qual a educação brasileira faz parte. Foi o espírito de época que justificou a ausência desta disciplina, ou seja, devido à concepção de educação que a sociedade capitalista engendrava naquela época que não coadunava com a presença da filosofia na educação brasileira. A sua retirada se justifica com uma argumentação simples, uma vez que naquele momento o mundo, e por consequência o Brasil, passava por transformações substanciais no seu *modus operandi* e o foco era um ensino técnico, por isso óbvia foi a decisão de se tirar a disciplina de filosofia do meio escolar. E sua volta se deu também quando o ensino universitário foi disponibilizado para a massa e a preocupação era a quantidade de pessoas que entrava para as universidades e não a qualidade de ensino. Neste momento, a filosofia foi mais um curso disponível para aumentar o ganho, a sanha dos grupos que lucravam com esta modalidade de ensino. Depois disso, a disciplina já arregimentada no currículo do Ensino Médio, com segurança legal que o professor de filosofia volta com uma carga horária mínima de uma hora-aula por semana e entra em vigor a ideia de como alocar o professor de filosofia, força de trabalho abundante, barata e especializada.

Barbosa (2005) em sua tese de doutorado *A Filosofia no Ensino Médio e suas representações sociais* destaca que o motivo de sua pesquisa, inicialmente, é a constatação que o professor de Filosofia não consegue despertar interesse em seus alunos pela disciplina. Barbosa mostra que de acordo com a LDB 9394/96 a Filosofia é assegurada no rol das disciplinas obrigatórias no Ensino Médio brasileiro onde sua marca nesta modalidade de ensino deve fornecer conhecimentos que são necessários ao exercício da cidadania. Contudo, Barbosa (2005) se posiciona:

No entanto, o fato de a filosofia ser destacada pelo discurso oficial por si só não é garantia de que os professores que ministram a disciplina no ensino médio consigam justificar a existência dessa área de conhecimento na forma de uma disciplina do currículo escolar. Até porque, apesar de a LDB/96, de

certa forma, reconhecer a importância da atividade filosófica na formação do educando, não sustenta que a competência para desenvolver essa atividade seja exclusividade de uma disciplina chamada filosofia (BARBOSA, 2005, p.8).

Barbosa (2005) compreende, no que diz respeito à prática pedagógica, que a Filosofia em suas abordagens tanto histórica como temática, dificilmente vai conseguir atingir este aluno entranhado numa educação que valoriza acima de tudo o conhecimento científico. Barbosa se posiciona a essa tão decantada obrigatoriedade desta disciplina com uma carga horária mínima de uma hora aula por semana e assim profere: “[...] quem leciona filosofia a iniciantes deveria observar que é inexecutável e ineficaz discutir os vinte e seis séculos de produção filosófica ocidental em apenas um encontro semanal durante um ano letivo”. (BARBOSA, 2005, p.14).

Concorda-se com o posicionamento de Barbosa, pois, o retorno da Filosofia ao currículo escolar carrega a responsabilidade de fornecer aos estudantes do Ensino Médio conhecimentos que despertem o exercício da cidadania. Assim com um foco tão subjetivo, contraria uma lógica histórica no que diz respeito à educação neste momento, pois, devido sua forma de produção posta almeja-se uma educação mecanicista, que mostre um produto final, que tenha valor de mercado. E, a filosofia não representa uma panaceia educacional capaz de resolver todos os males da educação. Além disso, é muita pretensão ou uma utopia sem precedentes lhe assegurar tal objetivo, que já faz parte das outras disciplinas e que notadamente não tem assegurado nenhum êxito. Enquanto a Filosofia perpassa pela subjetividade, a imaterialidade, o sistema capitalista em que a educação está inserida é objetivado pela materialidade. A sociedade é fruto de seu tempo, desta relação homem-natureza-homem e cada tempo reflete as marcas deixadas pelo homem nas suas lutas civilizatórias.

Considerando a intenção da pesquisa focando o conceito de homem dentro do trabalho didático permeado nos manuais contemporâneos de filosofia e a perspectiva teórica que referencia este estudo, esta pesquisa se propõe enveredar por caminhos que estão em construção e que almejam despertar outras pesquisas para aprofundar mais o assunto discutido. Assim, contribui Gramsci:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e, sobretudo, difundir, criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 2004, p. 95-96, grifos do autor).

Estudos que focam o manual didático de filosofia, sua trajetória histórica em solo brasileiro e a discussão de seu retorno ou não ao ensino médio contribuem diretamente com esta pesquisa. Uma vez que parte desta produção versou especificamente sobre um determinado filósofo ou ainda sobre uma determinada corrente filosófica. Contudo, as pesquisas até agora apresentadas que estabeleceram o manual didático de filosofia como objeto de estudo se posicionaram frente a este objeto como um todo, focalizaram especificamente quando foram utilizados e principalmente lugar e o respectivo autor ou professor que utilizara esta ferramenta. Este foi o caso de Custódio (2011) que em sua dissertação de mestrado “Escola secundária e filosofia nacional: O Colégio Pedro II entre o ecletismo filosófico e o curso de lógica (1842-1907)” fez um levantamento dos manuais de filosofia que eram usados nas aulas desta disciplina no Colégio D. Pedro II.

Custódio (2011) afirmou que o Colégio D. Pedro II fundado em 1837 era um local que veiculava as ideias que norteavam os princípios da Monarquia e posteriormente as ideias da República. Ele destacou que sua pesquisa se delimitou entre o período de 1842 a 1907 onde focou a formação do ecletismo filosófico, no processo de construção de sua hegemonia e na reforma proposta por Sílvio Romero. Custódio (2011) apresentou as fontes que nortearam todo o estudo de filosofia, entre elas, destacou: os compêndios de filosofia utilizados entre 1856 e 1907, bem como seus conteúdos, os programas de ensino do Colégio D. Pedro II, periódicos de época, como o “*Minerva Brasiliense*”, além das “*Atas da Congregação do Colégio de Pedro II*”. Todo este levantamento foi com intuito de demonstrar como a filosofia aristotélico-tomista e a ciência moderna desenvolveram-se no interior do Colégio D. Pedro II. Este estudo busca contribuir na discussão sobre os manuais didáticos contemporâneos de filosofia, chancelados pelo governo brasileiro a partir PNLD de 2012. E com isso, desvelar no

que diz respeito ao conteúdo, o conceito de homem proposto em tais manuais. Sendo assim, procurou-se entender como o ensino de filosofia e os manuais didáticos desta disciplina se encontram na seara da produção científica. Entendendo que o ensino de filosofia na educação brasileira passou por momentos de indefinição. Após a disciplina de filosofia ser alocada na grade curricular do Ensino Médio com uma aula semanal, o governo acampou para esta modalidade de ensino o uso sistemático dos manuais didáticos.

CAPITULO II – MANUAIS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Considerando o estágio em que se encontra a produção sobre o ensino de filosofia e os manuais didáticos desta disciplina, buscou-se compreender sua relação com a educação na contemporaneidade por meio da análise dos fundamentos legais desta disciplina, a partir da LDB 9.394/96 até o ano de 2008, como condição para desvelar a real situação pela qual o estado brasileiro pleiteia essa necessidade de alocar a disciplina de filosofia na grade curricular do Ensino Médio num primeiro momento e em outro aplica a política de adoção de manuais didáticos. Percebeu-se uma relação de interesses entre as instâncias públicas e privadas desde o princípio do uso do manual didático. Para tanto evidenciou a historicidade do manual didático na educação.

O Capítulo II foi dividido nas seguintes partes: a) Manuais didáticos, gênese e desenvolvimento no interior da sociedade burguesa; b) O ensino de filosofia nas políticas públicas e documentos oficiais; e c) O ensino de filosofia nos manuais didáticos analisados.

2.1 Manuais didáticos – gênese e desenvolvimento no interior da sociedade burguesa

A presença dos manuais didáticos no meio escolar é de longa data Alves (2004) afirma que a organização do trabalho didático vigente na escola moderna tem sua gênese no século XVII com seu maior expoente Comenius, inspirado na organização do trabalho manufatureiro com intuito de promover uma educação com características mais universais, ou seja, para todos. A presença do manual didático para a educação significou acima de tudo uma ruptura com conhecimentos mais elaborados que anteriormente baseados nas obras clássicas propunham um ensino mais significativo. O manual comeniano adapta a organização do trabalho didático à realidade histórica da produção humana naquele momento e confere à escola um papel social significativo imposto pela sociedade que transita nesta passagem de produção artesanal para a manufatureira.

Sob a ótica do historiador da educação Gilberto Luiz Alves (2004), a dicotomia entre o trabalho didático antes de Comenius e após este educador ocorreu por dois fatores: o primeiro foi que antes de Comenius o conhecimento culturalmente significativo estava substancialmente atrelado aos clássicos. Assim, Alves (2004) declara:

As antologias eram elaboradas para servir como instrumentos de apoio às atividades por mestres e discípulos. Elas procuravam reunir os extratos mais significativos de obras clássicas, acrescidos de comentários de seus organizadores. Ao educador, como se deduz, era necessário um conhecimento que ia além das antologias, pois ele decidia soberanamente, sobre todo o conteúdo didático ministrado através da atividade de ensino. Dele se exigia, inclusive, o domínio das fontes clássicas inscritas nas antologias. (ALVES, p.97, 2004)

O segundo fator surgiu quando por motivos históricos postos, claramente, pelo imperativo da produção capitalista que, em razão da divisão do trabalho, acabou por produzir não só um trabalho, mas também um conhecimento especializado, que modelou todas as instâncias sociais e acabou se materializando no manual didático.

Sendo a escola uma destas instâncias, surgiram as condições materiais necessárias que contribuíram para a sua existência. Estes ganham importância na relação educativa e o conhecimento se desloca do professor para o manual didático, expressando assim a determinação comeniana. Contribui Alves (2004):

Na atividade de ensino passava a reinar o texto especializado, que excluía os antigos instrumentos de trabalho e submetia o professor ao férreo controle. O manual didático, comportando toda gama de suas especializações, decorrentes dos diferentes momentos da escolarização e das distintas áreas do conhecimento, estreitou os limites do saber exigido do professor, pois, objetivamente, restringiu-os aos seus próprios limites. (ALVES, p.99, 2004)

Desta forma, por inspiração comeniana, ocorre um distanciamento das obras clássicas da escola e, por consequência, o surgimento de um instrumento de trabalho que não intenciona aprofundar o conhecimento. Sua característica maior é a simplificação do conhecimento, para todos os envolvidos nesta relação. Alves (2004, p.86) assevera que “o manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem.” E que sendo assim:

O manual didático passou a servir ao aluno e ao professor. Foram criadas, mesmo, modalidades especializadas de textos para aquele e para este, mas,

rigorosamente, concebidas como elementos complementares. De imediato, importa reconhecer que o manual didático, pela sua autossuficiência enquanto instrumento organizador do trabalho de ensino, dispensou da escola o livro clássico. (ALVES, 2004, p.87)

Os manuais didáticos tornaram-se instrumentos simplificados, com conteúdos que marginalizam o conhecimento e carentes de coerência, totalmente distanciados do clássico. Assevera Alves (1999):

Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essas funções pelo fato de terem registrado com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz. (ALVES, 1999, p.112)

Alves demonstrou em sua obra que o manual comeniano foi direcionado para fazer contraposição ao estudo dos clássicos. O objetivo dos manuais propostos por Comenius é marginalizar o conhecimento sem a objetivação dos clássicos que permitem uma visão de totalidade. Assim, a proposta de educação comeniana em comum acordo com a sociedade moderna, propaga uma visão pragmática de ensino que desde daquela época aligeira seus conteúdos sem a preocupação de aprofundamento.

O manual didático logra espaço de destaque na relação educativa proposta por Comenius, uma vez que para universalizar a educação com ideia da *escola para todos*, o trabalho didático foi pensado para qualquer pessoa que tivesse o mínimo de instrução, e não é mais o professor que concentra o saber em si, mas o instrumento que seria usado no trabalho didático. A simplificação do conhecimento no manual o torna acessível mesmo do ponto de vista econômico. Na contribuição de Alves:

A '*remuneração conveniente*' em absoluto foi pensada por Comenius como uma forma de valorização do professor, pois o aumento do salário encareceria os custos do ensino, mas, sim, como fixação de estipêndio compatível ao grau de complexidade das tarefas por ele executadas. O barateamento dos serviços escolares só poderia decorrer, em grande medida, da simplificação e da objetivação do trabalho didático, daí o esforço renovador ter convergido para a instauração da divisão do trabalho no ensino e para a transformação dos instrumentos de trabalho do professor. [...] Para Comenius, então, tratava-se de simplificar e objetivar o trabalho didático, de

tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar. (ALVES, 2004, p.88, grifos do autor)

O desenvolvimento histórico da educação e dos manuais didáticos vem mostrar que ainda hoje esse instrumento do trabalho didático mantém algumas das suas características primordiais no que respeita a simplificação do conhecimento, quer no manual do aluno, quer no do professor, pois, no chamado de livro do mestre traz uma fórmula explicativa de como o professor deve executar suas aulas, além do mais apresenta respostas para todas as atividades propostas por ele. Também continua sendo o único instrumento de aquisição do conhecimento pelos alunos, o que o torna hegemônico e monopólico, dentro da sala de aula.

Acerca da relevância que a escola confere a esse instrumento, Freitag (1987) afirma que “O livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula” (FREITAG et ali, 1987, p.93). Além disso, estabeleceu-se entre o órgão máximo da educação e as editoras um mercado com uma relação econômica e educativa ao mesmo tempo. Do envolvimento daquilo que é público com o que é privado, os manuais didáticos perpassam por este caminho, pois editorados pela iniciativa privada, têm sua distribuição gratuitamente efetivada pelo governo nas escolas públicas. Freitag (1987), fazendo um grande estudo acerca do que se produziu a respeito do manual didático discorreu sobre esse assunto:

O envolvimento múltiplo do Estado com o livro didático e a relação ambígua com seu processo produtivo confirma a tese de Offe (1984) de que o moderno estado capitalista assume, em suas múltiplas facetas, o papel do grande articulador, preocupado em manter e reproduzir o capital global, preservando as relações de produção e o mecanismo de mercado que o sustentam. A política do livro didático no Brasil é uma bela ilustração dessa tese, fazendo-se as adaptações necessárias para uma sociedade dependente, em que o Estado assume simultaneamente as características de regulador do mercado, investidor e consumidor, atenuando, com suas medidas, as tensões sociais e atendendo, ao mesmo tempo, os interesses dos setores empresariais privados. (FREITAG et ali, p.38, 1987).

Os aspectos históricos da implantação dos manuais didáticos desde sua gênese, no processo educativo, demonstram uma intrínseca relação deles com o processo produtivo. O levantamento de dados históricos mostra que a efetivação da política de distribuição de

manuais didáticos gratuitamente pelo governo fomenta um mercado altamente lucrativo e expõe o quanto, atualmente, se gasta com essa gratuidade. Além disso, em nome da gratuidade, algumas editoras faturam muito alto onde se estabelecem economicamente, monopolizando este segmento e aliando-se ao capital estrangeiro para abocanharem parte deste investimento do governo brasileiro.

Devido à importância dada a esta ferramenta, o manual didático é considerado instrumento de maior valor dentro da perspectiva política atual no Brasil voltada para educação. Isto evidencia a íntima relação deste produto com os grupos que dominam os meios de produção editorial, bem como a visão do governo brasileiro em relação a este objeto. O manual didático está inserido em um vínculo político e econômico que permeia as relações educativas tornando-se, assim, por seu valor de troca, mercadoria, produto. Este assunto “produto” foi objeto de estudo por Marx que assim definiu no livro *O Capital*, Vol. I, Tomo I:

[...] o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista. O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria, força de trabalho por ele comprada, que só pode, no entanto, consumir ao acrescentar-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. (Marx, 1996, p.304)

Dentro do campo específico da produção de livros no Brasil e em qualquer lugar do mundo, imagina-se que, como é um produto, há uma intenção mercadológica para tal. Se há mercado, há alguém que domine os meios de produção deste segmento. A sociedade que objetiva o lucro tem essa característica. No sistema capitalista, os meios de produção pertencem a uma determinada classe (burguesia) e quem não dispõe de capital (proletariado) tem que vender sua força de trabalho para receber dinheiro que possa satisfazer minimamente suas necessidades temporais. Contribui Silva (2015):

Vários autores são incisivos em afirmar o ‘gigantismo’ do investimento estatal nos programas de compra e distribuição de livros didáticos. O governo é colocado como o maior comprador de livros do país, por meio do Programa Nacional de Livros Didáticos. Parece não haver dúvida de que o Estado, ao desenvolver o PNLD desde 1985 (seu formato atual), bem como ao promover continuamente a sua expansão para outros segmentos da educação básica, tem contribuído para ampliar a circulação da mercadoria livro didático, consumida por um número crescente de alunos das escolas públicas e particulares no Brasil, na contemporaneidade. (SILVA, 2015, p.10)

A partir do momento em que o governo brasileiro estabeleceu uma política de distribuição de coleções de manuais didáticos aos estudantes da educação básica e efetivou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ficava claro que as empresas editoriais que se envolvessem neste segmento, teriam um nicho de mercado muito grande a ser explorado com excelentes perspectivas de lucro pela frente, obedecendo a um rito estabelecido pelo governo.

Após o processo de licitação e divulgação das coleções escolhidas pelo governo federal, estas são enviadas para as escolhas nas escolas pelos professores e equipes diretivas. Atualmente, essa escolha acontece dois anos depois do censo escolar. Quando as coleções chegam sempre ocorre alguma dissonância entre a contagem oficial e a real, sendo que a vida em um ambiente escolar é dinâmica por vários fatores. As salas podem fechar, o número de alunos via de regra, aumenta ou diminui e assim por diante. A respeito da aparência democrática do processo de escolha, avalia-se que, no real, o processo não é assim tão democrático quando os agentes envolvidos são devidamente analisados.

De acordo com os interesses do sistema capitalista, conglomerados (grupos), editoras nacionais e internacionais dividem o bolo do capital investido pelo governo neste setor. Em 2014, 25 editoras participaram deste programa federal e juntas movimentaram a astronômica cifra de R\$ 1.212.945.073,04 atendendo no Ensino Fundamental 23.452.834 alunos e distribuindo 103.229.007 livros com investimento do governo. Só nessa modalidade de ensino, atingiu o patamar de R\$ 879.828.144,04 e no Ensino Médio fez um investimento de R\$ 333.116.928,96, atendeu 7.649.794 alunos em 19.243 escolas e distribuiu 34.629.051 livros. Molina (1987) assevera que “quem edita mais divulga mais e, com isso, forma-se um círculo vicioso: as editoras mais poderosas exercem maior pressão sobre os professores pela distribuição de exemplares gratuitos e pela propaganda maciça”. (MOLINA, 1987, p.24).

Os manuais didáticos contemporâneos de Filosofia utilizados no Ensino Médio, foco de nosso estudo, pertencem a seguintes editoras: Moderna, Ática e Saraiva. Em 2014, com relação às editoras que mais lucraram, numa classificação geral entre as 25 editoras participantes deste certame, elas ocupam, respectivamente: em primeiro lugar, a Editora Moderna, com faturamento na casa de 211.607.432,76 de reais; no terceiro lugar, citamos a Editora Ática com faturamento na ordem de 179.825.557,34 de reais e a Editora Saraiva, ocupando a quarta colocação e ganhando com isso a quantia de 173.287.433,47 de reais. Todos os dados apresentados foram conseguidos junto ao portal de transparência do governo federal, com acessos em agosto de 2014.

A lógica do capitalismo é a concentração de riqueza e conseqüentemente a monopolização. Quando se concentra nas mãos de um pequeno grupo grande parte da riqueza, naturalmente elimina-se os concorrentes, sendo assim, a tendência será cada vez um pequeno grupo dominando a maior parte da riqueza em detrimento de um grande grupo, ou seja, poucos ganham e muitos perdem e isto é um dos fatores que gera crise no sistema. Para enfrentar a livre concorrência, grupos afins se juntam, em um propósito claro e radicalizado de romperem os rumos do mercado livre e ditarem unilateralmente as leis mercadológicas, onde o produto seja disponibilizado por poucos grupos que dispõem de uma exorbitante quantia de capital e onde podem manipular qualidade e preço dos produtos ofertados, principalmente.

Atualmente, a realidade da indústria editorial no Brasil e no mundo é única: empresas concorrentes se unem para formarem grandes conglomerados, que monopolizam determinado setor de produção em detrimento da concorrência. O monopólio é uma prática autofágica do sistema capitalista, pois, ao apregoar que a livre concorrência ajusta o mercado, equilibra os preços dos produtos, sendo uma fiel balança entre a oferta e a procura, sua prática avança para além dessa teoria. Contudo, o monopólio é agressivo consigo mesmo, quebra a livre concorrência e o preço não é uma regulação natural de mercado, é sim, um produto da vontade dos monopólios que se apoderam do controle do mercado. O capitalismo é um sistema profundamente individualista e quando opera por via dos monopólios transmite a ideia de coesão, reforçando sua contradição. As editoras que concentram o mercado do livro didático no Brasil se encaixam perfeitamente nesta lógica.

O governo brasileiro selecionou 25 editoras em 2014 para disponibilizarem os manuais didáticos cancelados por ele, deste total, 3 editoras respondem pelos manuais didáticos contemporâneos de Filosofia. A Editora Moderna, que ficou em primeiro lugar em ganhos neste ano de 2014, edita o manual didático de Filosofia destinado ao Ensino médio com o título *Filosofando – Introdução à Filosofia*, das autoras Maria Helena Pires Martins e Maria Lúcia de Arruda Aranha. Esta Editora pertence ao Grupo Santillana, da Espanha, e é braço editorial de outra gigante mundial do setor, o Grupo Prisa. Em visita ao site deste grupo, verificou-se que Prisa² é um grupo global. No Brasil, o Grupo Santillana, além da Editora Moderna, responde pelas editoras Richmond, Santillana Español, Editora Objetiva e a Editora Salamandra, além do Sistema Uno de Ensino e da Avalia Assessoria Educacional, informações disponibilizadas pelo próprio site oficial do grupo. A editora Richmond, (<http://www.richmond.com.br>) entre as 25 editoras selecionadas para PNLD-2014, ficou na 14ª posição geral com rendimentos de 14.669.993,55 reais auferidos junto ao governo federal, dados auferidos junto ao portal de transparência do governo federal em agosto de 2014. É uma empresa de origem inglesa, especificamente de Londres e está no mercado de mais 40 países dos continentes europeu e americano, conforme buscas feitas em seu site oficial em agosto de 2014.

Já a Editora Ática, que veicula o manual didático de Filosofia da autora Marilena Chauí, com o nome *Iniciação à Filosofia*, ficou em 3º lugar geral em rendimentos no ano de 2014, somando a quantia de 179.825.557,34 reais. Esta editora brasileira pertence ao Grupo Abril, que no ano de 2014, tinha como principal investidor a gigante Naspers, de capital sul-africano. Porém, quando da época em que comprou Editora Ática e a Editora Scipione, no ano 1999, o Grupo Abril estava coligado ao capital francês com o Grupo Havas que concretizou a compra, por meio de seu braço espanhol a Editora Anaya, consolidando assim a entrada do Grupo Havas no mercado latino-americano na época. Contudo em 2004, superada a parceria entre os dois grupos, o Grupo Abril comprou integralmente as Editoras Ática e Scipione.

²[...] companhia líder em criação e distribuição de conteúdos culturais, educativos, de informação e entretenimento nos mercados de fala espanhola e portuguesa. Presente em 22 países, [...] chega a mais de 52 milhões de utilizadores através das suas marcas globais como EL PAÍS, 40 Principales, Santillana ou Alfaguara. Como líder em imprensa generalista, televisão comercial e de pagamento, rádio falada e musical, educação e edição, é um dos grupos mediáticos maiores do mundo com um leque extraordinário de ativos. A sua presença no Brasil e em Portugal, bem como no crescente mercado hispânico dos Estados Unidos, tem vindo a proporcionar-lhe uma dimensão ibero-americana e a abrir-lhe um mercado global de mais de 700 milhões de pessoas. (www.prisa.com)

Outra editora envolvida com o manual didático de Filosofia disponibilizado no Ensino Médio em 2014 é a Saraiva, com o manual *Fundamentos de Filosofia*, dos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes. Essa editora conseguiu junto ao governo pouco mais de 173.000.000 de reais, tem forte alcance no mercado interno brasileiro, é dona do Grupo Siciliano e de editoras menores, porém, se caracteriza como empresa de capital brasileiro. Em seu artigo *Cadeia de comercialização de livros* (1999, p.9), William George Lopes Saab, informa:

Alguns exemplos dessa internacionalização podem ser citados, quais sejam: a Editora Saraiva, que tinha 15% do seu capital em propriedade de capital estrangeiro, vendeu mais 2,6% ao International Financial Corporation (IFC), órgão financeiro do Banco Mundial; as editoras de livros didáticos Ática e Scipione foram compradas pelo Grupo Abril e por um dos maiores grupos de comunicação da Europa, o Havas, da França; a Siciliano abriu o capital de sua rede de livrarias e vendeu 35% de suas ações para o grupo financeiro norte-americano DarbyOverseasInvestments; e o Shopping Ática, que pertencia à Editora Ática, foi vendido para a empresa francesa Fnac. (SAAB, 1999, p. 9)

Em torno da gratuidade e avanço da política de distribuição do manual didático pelo governo federal, há uma organização de monopólio editorial no Brasil e ao mesmo tempo esta política de monopolização é reflexo do que já acontece no mundo. É próprio do sistema capitalista que em nome do lucro num momento de crise de mercado os grupos se unam em detrimento de outros. Marx e Engels (2008) justificam que “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante”. (MARX; ENGELS, 2008, p.48). E assim, infere-se que o Estado está a serviço, com sua política pública, de grandes empresas, aumentando seu capital consideravelmente, se valendo de uma verdade inquestionável de que o Estado é uma instituição burguesa.

2.2 O ensino de filosofia nas políticas públicas e documentos oficiais

Após um grande período ausente da grade curricular do Ensino Médio brasileiro, o ensino de filosofia parecia ser ponto superado na discussão da (re) implantação desta

disciplina na educação do país. Fato esse, já deliberado na LDB 4.024 de 1961 e posição sacramentada com a LDB 5.692 de 1971. A partir da década de 1960 e mais efetivamente nas décadas seguintes, o ensino no Brasil e no mundo não era diferente, a educação era marcadamente tecnicista, e nesta época, precisamente na década de 1970, o Brasil concretizou acordos de assistência técnica e cooperação financeira com os Estados Unidos e isso refletiu diretamente na educação, principalmente na lei n.5.692/71 que em nome do desenvolvimento incluiu disciplinas técnicas no currículo em detrimento de outras disciplinas que não tinham este perfil e entre as excluídas estava a disciplina de filosofia. De acordo com o momento econômico, Marx e Engels referenciam que:

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. [...] produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual. (MARX; ENGELS, 1999, p.21)

À luz da história, a exclusão da disciplina de filosofia neste período, não reflete uma disputa de força entre o sistema político e a disciplina de filosofia. Em nenhum momento a filosofia representou algum perigo ao desiderato militar implantado no Brasil em meados da década de 1960, a disciplina de filosofia nunca teve este poder de atrair a fúria militar por causa de sua atuação, posição corporativista defendida por alguns sem base teórica, promovendo a ideia que ela teria assumindo o papel quase solitário, da responsabilidade de se opor ao sistema imposto na época. Isto foi feito pela sociedade organizada e nas escolas esteve à frente deste movimento de resistência professores dos mais variados segmentos a alunos, inclusive é mister acrescentar que alguns professores de filosofia, da época, eram a favor daquele sistema de exceção. Esteve a disciplina de filosofia ausente por fator historicamente definido, onde se buscava um ensino técnico e nada mais óbvio de lançar mão das disciplinas que não tinham este perfil técnico como é o caso da filosofia.

O ensino de filosofia na LDB 9.394 de 1996

Foi com a LDB 9.394 de 1996³ que a inserção do ensino de filosofia e sociologia na grade curricular do ensino médio voltou ao debate. Determinando que o aluno do ensino médio tenha que “dominar os conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”, e esse foi o primeiro passo após 35 anos para tentar realocar a filosofia no rol das disciplinas presentes no Ensino Médio brasileiro. Esta lei trouxe implicitamente a reintrodução da disciplina no currículo escolar no aspecto legal, pois, a filosofia não logrou efetivamente lugar definido porque mesmo se referindo aos saberes de filosofia e sociologia, a Lei não exigiu a incorporação destas disciplinas na grade curricular de ensino.

Contudo, o objetivo que envolve os conhecimentos da filosofia e da sociologia, no que diz respeito à cidadania, a mesma lei, nos artigos de 22 e 27 menciona esta cidadania almejada bem como o tipo de educação proposta. O artigo 22 desta LDB reza sobre as finalidades da educação básica o desenvolvimento do educando assegurando-lhe “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. No artigo 27, a LDB 9.394/96 traça um caminho do que seria esta decantada cidadania quando se refere às diretrizes dos conteúdos curriculares afirmando “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Na sequência, foi votado e aprovado pela Câmara dos deputados e pelo Senado Federal o Projeto de Lei n. 3.178/97 que

³LDB 9.394/96: **Art. 36.** O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

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

II - Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

exigia a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia, porém, tal projeto foi vetado pelo poder executivo alegando falta de profissionais qualificados este nível de ensino.

A Filosofia e a Sociologia no Projeto de Lei n.3.178/97

O Projeto de Lei n. 3.178/97 que modificava a LDB 9.394/96 exigiu a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia em todos os estados da federação. Este projeto de lei justificava sua aprovação na sua importância para a formação integral dos estudantes, resgate de uma luta histórica da disciplina desde sua retirada na década de 1960, além de promover a ampliação do mercado de trabalho uma vez que havia o oferecimento de licenciaturas de filosofia em algumas faculdades. O ensino de filosofia no Ensino Médio citado nas Leis de Diretrizes e Bases de 1996 projetou o ensino de filosofia e a sociologia, mesmo sem determinar seu lócus de atuação, como necessária para o “exercício da cidadania” dando-lhe um objetivo bastante discutível e ambicioso. Contudo, tal projeto foi vetado pelo poder executivo alegando falta de profissionais qualificados este nível de ensino.

A filosofia no Parecer n. 15 de 1º de Junho de 1998

As disciplinas de Filosofia e Sociologia não foram contempladas diretamente neste parecer, pois ele entendeu que a LDB vigente destacou competências de caráter geral que enfatizavam capacidade de aprender, como sendo mais importante que estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos. Com a LDB conferindo um grau de autonomia às escolas e sua organização curricular, que poderia ser flexível, ou seja, um currículo não estruturado por disciplinas, o Parecer determinou que devesse ser assegurado em relação à Filosofia e a Sociologia um tratamento interdisciplinar e contextualizado, reforçando que esses conhecimentos seriam necessários ao exercício da cidadania, evidenciando que “no caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia”. O Parecer assim expõe em relação às disciplinas de Filosofia e Sociologia em seu art.10 no caput^{2º}: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) [...]; b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

O entendimento legal através das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) determinou que o ensino de filosofia e sociologia devesse ser ministrado na base comum dos currículos como conteúdos interdisciplinares e contextualizados. Assim neste documento oficial (DCNEM) a proposta de ensino destas disciplinas não logrou caráter obrigatório para configurarem entre as disciplinas disponibilizadas na base nacional comum dos currículos, que desta forma entendia o que preconizava a LDB 9.394/96. Afirma-se que neste momento as disciplinas deixaram de ser tratadas como tal e passam a existirem como conteúdos soltos para serem trabalhados no Ensino Médio.

O ensino de filosofia na Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998

A Resolução CEB Nº 3, DE 26 de junho de 1998, com base no Parecer CNE/CEB nº15/98, institui o DCNEM que determina um conjunto de “definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização de cada unidade escolar” e deliberam que a educação neste país tem por objetivo maior, estar em consonância com o “mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho”. A Resolução 3/98 determinou em seu artigo 8, que o ensino escolar deveria passar pela interdisciplinaridade afirmando que no aspecto pedagógico “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos”. Para promover um ensino que incute nos alunos uma capacidade de, segundo a resolução, “analisar, explicar, prever e intervir”. Segundo a resolução, esta prerrogativa legal seria atingida com facilidade a partir da integração das disciplinas. Determinou também que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve de forma decisiva quando as disciplinas são “didaticamente solidárias” de maneira que “disciplinas diferentes, estimulem competências comuns”. Assim se justificava a LDB 9.394/96 quando esta mencionava que o educando ao término do ensino médio deveria ter assimilado conhecimentos de filosofia e sociologia.

O entendimento legal a partir daí foi que em relação à filosofia e à sociologia o trabalho pedagógico estaria efetivamente contemplado com a interdisciplinaridade diluindo o assunto entre as disciplinas, desta forma a Resolução 3/98 estabelecia uma relação legal que parecia confortável à LDB 9.394/96 quando se referiu aos conhecimentos necessários de

filosofia e sociologia. Descaracterizando assim as disciplinas enquanto componente curricular e configurando-as conteúdos objetivados por outras disciplinas. Neste sentido, a Resolução 3/98 determinou que as propostas pedagógicas das escolas devessem assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Resolução Nº 4, de 16 de agosto de 2006

Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passa a ter acrescentado em sua redação os § 3º e 4º, sendo que o § 3º tendo a seguinte normativa: “No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia”. O art. 3º desta Resolução determina que os currículos de Ensino médio devam se adequar às prerrogativas da Resolução em vigor. Em seu parágrafo único determina que os sistemas de ensino devam no prazo de um ano fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio.

O ensino de filosofia na Lei n.11.684/2008

A Lei n.11.684/2008 aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Poder Executivo no dia 2 de junho de 2008, altera a LDB 9.394/96 em seu artigo 36e revoga o § 1º do inciso III e a introdução do inciso IV, no seu *caput* determinando a inclusão da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio como disciplinas obrigatórias no currículo. Como a Lei de 2008 foi aprovada em meados do ano, foi programada uma sequência para que até o final daquele ano tivesse uma norma que atendesse a implantação gradual destes novos componentes curriculares. A partir de 2009, efetivamente o ensino das disciplinas de filosofia e sociologia começa a ser ministrado como componente obrigatório da grade curricular do Ensino Médio. Assim, a programação para que elas estivessem completamente em todos os

anos desta modalidade de ensino ocorreria em 2011 para os cursos de três anos e em 2012 para aqueles de quatro anos de duração.

A característica desta disciplina que ora se ausenta do rol das disciplinas obrigatórias e ora reaparece já não causa nenhuma novidade na educação brasileira, faz parte de seu perfil, obedecendo criteriosamente às demandas sociais definidas como prioridade deste sistema capitalista. Estando embasada legalmente e inserida entre as disciplinas obrigatórias, as disciplinas Sociologia e a Filosofia teriam em seu trabalho pedagógico o manual didático disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático. E para a filosofia, o manual didático chancelado pelo MEC, foi distribuído a partir de 2012 para ser trabalhado no triênio de 2012 – 2014. Assim, a disciplina de filosofia faz uso do manual didático disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pela primeira vez na história da educação brasileira. Os manuais selecionados para este triênio foram: *Filosofando – Introdução à filosofia* de Maria Helena Pires Martins e Maria Lúcia de Arruda Aranha; *Fundamentos de filosofia* de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes e *Iniciação à filosofia* de Marilena Chauí. Frisa-se que estas obras também fazem parte do PNLD/2015 e vão permanecer no Ensino Médio até o ano de 2017.

2.3 O ENSINO DE FILOSOFIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

O Estado de Mato Grosso do Sul ofereceu a disciplina de filosofia na grade curricular do Ensino Médio antes do entendimento de sua obrigatoriedade preconizada pela Lei nº 11.684/08. Sua presença na grade curricular foi garantida no final do ano 2000 quando Resolução nº 1.453/00 da Secretaria Estadual de Educação (SED-MS) estabeleceu normas para as escolas da Rede Estadual de Ensino providenciassem um Plano Curricular desta disciplina para o Ensino Médio que contemplasse três eixos temáticos como a formação cultural, política e econômica.

Esta Resolução trouxe a Filosofia e a Sociologia embutidas dentro de outra disciplina por nome de Ciências Sociais. Assim as disciplinas de filosofia e sociologia foram inseridas na grade curricular como o nome de Ciências Sociais e poderiam ser trabalhadas por qualquer professor da área de humanas.

Desta forma, o governo estadual resolveria a possível falta de professores especialistas em filosofia e sociologia naquele ano e dividiria as aulas com um número considerável grande de professores que poderiam assumir aquelas aulas.

A carga horária da disciplina Ciências Sociais foi dividida do ano 2001 a 2005 em duas aulas, sendo uma aula para filosofia e outra para sociologia. Em 2006, no Estado de Mato Grosso do Sul, com a Resolução nº 1.912/05 da Secretaria Estadual de Educação, a filosofia e a sociologia se desvinculam da disciplina Ciências Sociais, ganharam status de disciplinas autônomas e no caso da filosofia, esta é oferecida com uma carga horária de duas aulas semanais somente para o primeiro e segundo anos do Ensino Médio, já o terceiro ano ficou com duas aulas de sociologia.

Esta configuração do ensino de filosofia e sociologia durou até 2008, sendo que a partir de 2009 começou a vigorar a Lei Federal nº 11.684/08 que anuncia a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia. Quanto ao número de aulas de filosofia a partir de então, ficou estabelecido a quantidade de uma aula por semana, em cada ano do Ensino Médio.

2.4 O ENSINO DE FILOSOFIA NOS MANUAIS DIDÁTICOS ANALISADOS

Em seguida à discussão legal sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia na grade curricular de Ensino Médio que após anos assegura à filosofia um lugar entre as disciplinas desta modalidade de ensino, surge um novo desdobramento em torno dela, qual seja a adequação das propostas pedagógicas e das práticas de ensino naquilo que envolve tal disciplina. E o manual didático de filosofia é, segundo o Guia/PNLD 2012, “de fato, um elemento que desempenha um lugar central no debate sobre a identidade do ensino de filosofia” (BRASIL, 2012, p. 8). Historicamente, a partir de 2012, de maneira inédita, o Programa Nacional do Livro Didático indica três manuais didáticos, “elemento historicamente ausente no ensino médio público brasileiro” (BRASIL, 2012, p. 8).

As três obras didáticas, *Fundamentos de Filosofia* de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes; *Filosofando – introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins e *Iniciação à filosofia*, de Marilena Chauí, em 2012, foram editadas em volume único para atender aos três anos do Ensino Médio. O edital de seleção dos manuais didáticos já preconizava que o critério norteador das escolhas destas obras seria a história da

filosofia. Também se levou em conta aquilo que os avaliadores tinham como referência do próprio MEC sobre o ensino da filosofia. Em letras garrafais o Guia/PNLD 2012 estabelecia que “Por não ser um saber que tem por marca a evolução, como ocorre, por exemplo, com a área das biológicas, a filosofia se constitui e se alimenta a partir de sua própria história” (BRASIL, 2012, p.8). Declarando oficialmente o tipo de manual que pretendia para a filosofia no Ensino Médio, ou seja, queria o Governo uma obra que revelasse sua história, o que parece pouco, pois, criar tanta celeuma em torno desta disciplina e depois de tanto tempo, amparar seu estudo na sua própria história não parece tão ambicioso, pois a própria disciplina de história consegue dar conta de evidenciar a produção da Filosofia no decorrer do tempo e além do mais o ensino de filosofia corre o risco de ser tornar um ensino enciclopédico. Ambição também não era a prática deste órgão ao disponibilizar estes manuais. O Guia/PNLD em nome do governo asseverou: “Sabe-se que não há um livro didático perfeito. Os que aqui se apresentam não são os melhores livros didáticos de filosofia, em sentido absoluto, e sim aqueles que, [...] melhor se ajustam aos critérios de avaliação utilizados no PNLD 2012” (BRASIL, 2011, p.13). A seguir, a análise de cada um dos três manuais.

Fundamentos de Filosofia de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes

O manual didático dos autores acima citados é formatado em volume único para atender aos alunos dos três anos do Ensino Médio. Publicado pela Editora Saraiva, São Paulo, é composto por 400 páginas. Esta análise incide sobre a 2ª edição do manual encaminhado para escola no ano 2013.

Salienta-se que o manual didático é acompanhado de um livro para uso do professor, denominado de Livro do Mestre. É um material gratuito oferecido pelas editoras e contém as respostas de todas as atividades propostas no manual didático dos alunos. Apresentado como uma ferramenta facilitadora do trabalho didático desenvolvido pelo professor se ele seguir as sugestões dadas, terá êxito em suas aulas sobre os temas abordados. Corresponde exatamente com a mesma intenção comeniana que implementou o uso do manual didático no cotidiano do trabalho didático na escola moderna. Desta forma Comenius ditou aos educadores as características básicas de seus livros e os livros do aluno:

[...] é preciso escrever livros informativos que indiquem de que modo e quando eles devem agir para não errar. Portanto, os livros didáticos serão de dois tipos: os relativos às coisas (reais) para os estudantes e os informativos para os professores, para que estes sejam capazes de usar os primeiros com rapidez e perfeição. (COMENIUS, 1997, p. 365).

É importante ressaltar esta proposta comeniana quanto aos manuais indicados aos educadores, pois, além apresentar seus conteúdos resumidamente, procura ter um caráter informativo quanto ao trabalho didático, condicionando seu uso. Proposta esta que definitivamente tira a atenção do educador e coloca o manual como centro da relação educativa. Os manuais didáticos contemporâneos permanecem fiéis às prerrogativas comenianas, qualquer pessoa que saiba ler e escrever terá condições necessárias para ministrar as aulas seguindo as informações do manual didático.

Em relação ao manual do aluno, aqui se fará a descrição do sumário da obra analisada, considerada importante para se obter uma visão geral da qualidade e distribuição dos conteúdos. Isso é importante para os objetivos desta pesquisa porque revela a falta de uma organização racional do conteúdo, que é a marca da fragmentação e do ecletismo de que padece os manuais didáticos em geral, na atualidade, e o manual de filosofia analisado não foge à regra.

O sumário apresenta 4 unidades temáticas e 21 capítulos. As unidades temáticas estão assim, respectivamente, denominadas: Introdução ao filosofar, Nós e mundo, A filosofia na história e Grandes áreas do filosofar. A Unidade 1 é composta de 5 capítulos temáticos que foram distribuídos da seguinte forma: Capítulo 1- A felicidade; Capítulo 2 - A dúvida; Capítulo 3- O diálogo; Capítulo 4- A consciência; Capítulo 5- O argumento. A Unidade 2 se subdivide, da mesma forma em 5 capítulos, mantendo a sequência numérica anterior, assim: Capítulo 6- O mundo; Capítulo 7 – O ser humano; Capítulo 8- A linguagem; Capítulo 9- O trabalho; Capítulo 10- O conhecimento. A Unidade 3 vem na mesma sequência sendo composto por 7 capítulos: Capítulo 11- O pensamento pré-socrático; Capítulo 12- Pensamentos clássico e helenístico; Capítulo 13- Pensamento cristão; Capítulo 14- Nova ciência e racionalismo; Capítulo 15- Empirismo e Iluminismo; Capítulo 16- Pensamento do século XIX e Capítulo 17- Pensamento do século XX. Já a Unidade 4 fecha o manual com 4 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 18- A ética; Capítulo 19- A política; Capítulo 20- A ciência; Capítulo 21- A estética.

No manual do professor, na página 417 foi elencado o objetivo geral de cada unidade com seus respectivos capítulos. A Unidade 1 – Introdução ao filosofar, segundo os autores, pleiteia-se o seguinte objetivo geral: “Mostrar o que é a filosofia e o filosofar, utilizando para isso uma linguagem direta e coloquial e a abordagem de temas que sejam ao mesmo tempo significativos para o aluno e importantes na prática filosófica, em uma estratégia progressiva, um passo a passo”. (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.417).

A escola é um ambiente que deve propiciar uma educação formal, com uma linguagem também formal, um manual didático que ambiciona demonstrar seus conceitos, mesmo que com intenção de utilizar palavras com significação acessível, não deveria utilizar-se de linguagem coloquial. Percebe-se que ao buscar um caminho mais fácil para explicar este ou aquele conceito, há uma preocupação de nivelamento por baixo. Este procedimento é de uma temeridade tamanha, pois, ao invés de trazer ao aluno um conhecimento significativo com uma linguagem dentro dos padrões formais, parece que há um esforço contrário daquilo que se convencionou ser papel da educação e ao mesmo tempo este procedimento sonega ao aluno os bens culturais. Portanto, este procedimento revela uma atitude profundamente excludente, não permitindo ao aluno ir além do seu cotidiano, daquilo que ele conhece. Assim, ele é excluído duas vezes, uma pelo sistema de produção, uma vez que ele não é partícipe das riquezas produzidas pelo sistema capitalista, e outra pela educação que como afirmou-se anteriormente não o permite ser partícipe dos bens culturais.

A Unidade 2 traz a temática *Nós e o mundo* e se desenvolve entre os capítulos 6 ao 10, onde tem por objetivo geral: “Iniciar uma investigação sobre alguns dos temas basilares do pensamento filosófico e da própria experiência humana, relacionados com a descoberta progressiva do mundo e de nós mesmos dentro desse mundo” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.417).

Questiona-se tal objetivo geral, não pela grandeza de sua ambição de mostrar, identificar a experiência humana e o mundo, mas pela demora ou falta de interesse de localizar o homem, objeto desta pesquisa, no início do manual, visto que este conceito é o que justifica por si só o ensino de filosofia.

Da mesma forma a Unidade 3 – A filosofia na história objetiva: “Trabalhar as distintas filosofias dentro da linha do tempo, procurando retratar uma parte do contexto social e filosófico em que elas surgiram e dos debates que despertaram” (COTRIM; FERNANDES,

2013, p.417). Da mesma forma o objetivo geral da Unidade 4-Grandes áreas do filosofar, pretende: “Aprofundar na investigação filosófica desses quatro campos da atividade humana, de grande destaque no mundo atual e de especial relevância para o jovem que completa seus estudos no ensino médio” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.417).

A título de ilustração, apresentamos abaixo um quadro demonstrativo de como se estruturam as unidades e capítulos: na estrutura inicial de cada capítulo há duas seções denominadas Questões Filosóficas e Conceitos-Chave. Na seção Questões Filosóficas são remetidas perguntas diretas aos alunos sobre o assunto do capítulo e na seção Conceitos-Chave há uma seleção de palavras que carregam significados nos quais o assunto é desenvolvido.

A Unidade 1 – *Introdução ao filosofar* no primeiro capítulo apresenta uma organização que se repetirá nos demais capítulos. Para cada tema trabalhado foram destacados dois quadros: o primeiro, denominado *Questões Filosóficas*, com perguntas que introduzem o assunto que vai ser abordado; o outro chamado de Conceitos – Chave, elaborado com algumas palavras que no decorrer do conteúdo selecionado ganharão definição, pois são palavras específicas para o assunto que vai ser trabalhado. O capítulo 1 com o tema *A Felicidade* apresentou os seguintes quadros caracterizados como Questões Filosóficas e Conceitos-Chave:

Questões filosóficas

O que é felicidade?
Quais são as fontes da felicidade?
Como viver bem?
Como devo agir para ser feliz?

Conceitos-chave

Experiência filosófica, Filosofar, Diálogo,
Estranhamento, Questionamento, Felicidade,
Fontes da felicidade, Sabedoria, Ética,
Finalidade última

Todos os capítulos apresentam imagens para análise, contendo em toda obra um conjunto de aproximadamente 300 imagens, tais como: fotos, obras de arte, ilustrações e gráficos onde as imagens são acompanhadas pelos créditos e uma breve explicação ou comentário. O manual apresenta seções denominadas de Situação Filosófica, Analisando a Situação, Conexões, Análise e Entendimento, Conversa Filosófica, De Olho Na Universidade, Para Pensar e Sugestões de Filmes. Os textos apresentados em cada capítulo são acompanhados por nota de explicação de algumas palavras ou expressão com finalidade de facilitar a compreensão na hora da leitura. Cada capítulo é assim estruturado:

Abertura da Unidade- Exploração de imagem

Abertura do capítulo: contendo trabalho iconográfico, com as seções Questões filosóficas e conceitos – chave.

Situação filosófica: apresenta um pequeno texto que remete ao tema principal.

Analisando a situação: uma sequência de perguntas e respostas.

Vocabulário: explicação de vocábulos ou expressões.

Conexões: atividades em qualquer parte do capítulo

Análise e entendimento: seção de atividades sobre o conteúdo abordado.

Conversa filosófica: atividade desenvolvida pela oralidade dos alunos, normalmente feita em grupos.

De olho na universidade: seção que propõe uma atividade oriunda de algum vestibular.

O capítulo 7 com o tema O Ser Humano é de interesse desta pesquisa e se encontra na Unidade 2 – Nós e o mundo. Os autores dividiram o assunto em três temas geradores. O tema-base Natureza ou Cultura? Um Ser Entre Dois Mundos foi trabalhado com os textos: Humanos e Outros Animais, Síntese Humana, Ponto de Transição. O tema Cultura – As respostas ao desafio da existência foram trabalhadas pelos textos Características gerais, Cultura e cotidiano, Ideologia. Já o texto-base Antropologia filosófica – Da concepção metafísica à existencial foi desenvolvido com os seguintes temas: Natureza essencial, Estado natural, Realidade concreta e liberdade. Este capítulo apresentou uma seleção iconográfica

para reforçar o assunto exposto. Afirmando que o objetivo do capítulo é trabalhar questões acerca do homem, as principais questões filosóficas serão: “o que somos nós, os seres humanos?”, “existe uma natureza humana?” “Quanto de nós é natureza, quanto é cultura?” e alguns conceitos-chave desenvolvidos seriam: ser humano, natureza, condição humana, cultura, biosfera, antroposfera, trabalho, linguagem, ideologia, liberdade, responsabilidade e antropocentrismo. A primeira imagem apresentada foi *As idades da vida* (c.1894) de Georges Lacombe, além de um mural com 28 rostos humanos misturando idades, raças, cultura, etc. Apresentou a tela *Les trois ages de La femme* de Gustav Klimt, detalhe de *Cena de caça* (1505-1507) de Piero di Cosimo, de Pieter Brueghel a obra *Caçadores na neve* (1565), de Pieter Aertsen, *Açougue* (1551), fotos de mulheres da etnia Turkana do Quênia e de um grupo de jovens japoneses, de uma mulher dos Uros, povo que habita o lago Titicaca no Peru, finalizando com a obra de Jan van Eyck *O casal Arnolfini* (1434) e a tela *Retirantes* (1944) de Cândido Portinari. Direta ou indiretamente foi citado no decorrer do capítulo autores dos mais variados campos do conhecimento como o arqueólogo australiano Gordon Childe (1892-1957), o antropólogo Lévi-Strauss (1908-2009), apresentado como filósofo Karl Marx (1818-1883), o arqueólogo norte-americano Robert Braidwood, o filósofo francês Destutt de Tracy (1754-1836), a filósofa brasileira Marilena Chauí (1941-), o filósofo húngaro Gyogy Lukács, o pensador Antônio Gramsci, o poeta e dramaturgo alemão Bertold Brecht (1898-1956), além de Platão, Aristóteles, René Descartes, Thomas Hobbes, Rousseau, Sartre e Nietzsche.

Diante de tantos pontos de vistas apresentados, seja da biologia, da arte, da arqueologia, da antropologia, filosofia e outros, mesmo apresentando uma investigação que segundo os autores, “talvez a mais cara para todos nós: aquela que corresponde à humanidade” (COTRIM; FERNANDES, p.139), o que se notou foi que a dúvida impera quando se busca uma definição sobre o que é o homem, dado o fio condutor da investigação apresentada. Ao aluno de Ensino Médio será passada uma informação sobre o fato de que os próprios autores não estão seguros de que a filosofia deva tratar das coisas humanas, do homem real. Este assunto “talvez” seja o mais importante, segundo eles. Defendemos aqui, que não existe talvez para a filosofia quando se trata do homem, o homem, realmente, é a situação *sine qua non*, a justificação de existência e finalidade desta disciplina.

Filosofando – Introdução à Filosofia de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins

Este manual foi publicado pela Editora Moderna, é a 4ª edição revista do ano 2009 que contemplou os pré-requisitos do MEC para o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2012.

A obra está dividida em sete unidades e 37 capítulos em sequência numérica. As unidades e os capítulos têm uma programação temática.

A Unidade 1 – Descobrimos a filosofia é composta de 3 capítulos, assim distribuídos: Capítulo 1 – A Experiência Filosófica; Capítulo 2 – A Consciência Mítica; Capítulo 3 – Nascimento da Filosofia. Nesta unidade foi enfatizada a evolução do pensamento humano na passagem denominada por elas como consciência mítica para filosófica. Muito embora, elas comecem a descoberta da filosofia pela experiência filosófica no primeiro capítulo e segue a investigação no capítulo seguinte, para o que é o mito e volta numa terceira parte sobre o nascimento da filosofia.

A Unidade 2 com o tema Antropologia Filosófica, é a que tem por objetivo uma investigação mais profunda naquilo que identifica o homem na construção de sua existência. Foi desenvolvida em 5 capítulos mantendo a ordem numérica anterior, com os seguintes subtemas: Capítulo 4 – Natureza e cultura; Capítulo 5 Linguagem e pensamento; Capítulo 6 – Trabalho, alienação e consumo; Capítulo 7 – Em busca da felicidade e Capítulo 8 – Aprender a morrer. Para desenvolver a Unidade 3 com o tema O conhecimento, as autoras do manual elencaram oito capítulos temáticos assim apresentados: Capítulo 9 – O que podemos conhecer? Capítulo 10 – Ideologias; Capítulo 11 – Lógica aristotélica; Capítulo 12 – Lógica simbólica; Capítulo 13 – A busca da verdade; Capítulo 14 – A metafísica da modernidade; Capítulo 15 – A crítica à metafísica e o Capítulo 16- A crise da razão. Com o tema Ética, a Unidade 4 foi elaborada em 4 capítulos que numericamente foi apresentado com a sequência 17, 18, 19 e 20, com seus respectivos temas: Entre o bem e o mal, Ninguém nasce moral, Podemos ser livres? E Teorias éticas. O tema Filosofia política da Unidade 5 foi trabalho do capítulo 21 ao 27, com os seguintes títulos: Capítulo 21- Política: para quê? Capítulo 22 – Direitos humanos; Capítulo 23 – A política normativa; Capítulo 24 – A autonomia da política; Capítulo 25 – Liberalismo e democracia; Capítulo 26 – As teorias socialistas e o Capítulo 27

– O liberalismo contemporâneo. A Unidade 6 – Filosofia das ciências com cinco capítulos foram assim distribuídos: Capítulo 28 – Ciência, tecnologia e valores; Capítulo 29 – Ciência antiga e medieval; Capítulo 30 – A revolução científica do século XVII; Capítulo 31 – O método das ciências da natureza e o Capítulo 32 – O método das ciências humanas. O tema Estética ficou com a Unidade 7 e com os capítulos 33 ao 37 com os subtemas respectivamente: Estética: introdução conceitual; Cultura e arte; Arte como forma de pensamento; A significação na arte e Concepções estéticas.

Todas as unidades e capítulos têm em suas aberturas imagens que remetem aos temas abordados. As autoras tomaram o cuidado de fazer no rodapé das páginas a referência bibliográfica dos autores usados no desenvolvimento da produção textual. No decorrer do capítulo há *boxes* denominados – *Para refletir* – com afirmações sobre o assunto que está sendo discutido; o quadro *Etimologia* expõe os significados ou conceitos das palavras trabalhadas no texto. Ainda, o quadro *Quem é?* que trabalha a biografia de algum intelectual mencionado no decorrer do capítulo.

Nos capítulos as autoras enfatizam, no bloco *para saber mais*, uma explicação mais concisa sobre o assunto ou destacam onde no próprio manual o aluno pode consultar sobre o tema desenvolvido. Com exceção dos capítulos 6, 8, 12, 15, 16, 22, 27, 31 e 32, no término dos demais há um boxe denominado *Leitura complementar* que objetiva a realização de uma atividade de compreensão do texto com assunto que remete à investigação estudada.

Como um dos objetivos pleiteados pelo Ensino Médio é a preparação para o ingresso ao Ensino Superior, esta obra apresenta, ao final dos capítulos, um boxe *Caiu no vestibular*. São atividades sobre o tema desenvolvido, com exercícios a serem complementados. Com este exercício o aluno “treina” por meio de questões de múltipla escolha como este assunto foi cobrado em vestibulares de diversas universidades espalhadas pelo Brasil nos anos anteriores. Todas as unidades contam com sugestões para aprofundar o assunto com livros, filmes, músicas, poemas e sites.

A parte do manual que interessa ao foco desta pesquisa está na Unidade 2 que tem por tema Antropologia filosófica, desenvolvido no capítulo 4 – Natureza e cultura. Os textos-base desenvolveram a ideia de homem com os subtemas: O comportamento animal, A ação por instinto, O uso da inteligência, A linguagem, limiar do humano, O agir humano: a cultura, Uma nova sociedade, A sociedade da informação e A cultura como construção humana.

Quanto ao tema e seu desenvolvimento, mostra-se oportuno esta discussão, o que causa espanto é sendo o homem, o objeto de estudo que justifica a existência da filosofia, este assunto aparece tarde para análise e estudo dos alunos de Ensino Médio.

Iniciação à Filosofia de Marilena Chauí

Esta é uma obra da Editora Ática, em 2ª edição de 2013, contendo 376 páginas e constituída por volume único para os três anos do Ensino Médio. A autora dividiu o manual tematicamente em duas partes, doze unidades e 34 capítulos. À parte desta divisão de conteúdos, a obra apresenta Linha do Tempo, Glossário, Índice Remissivo, Indicações de leitura e bibliografia. No que diz respeito à bibliografia, a obra está dividida em dez partes: Obras de apoio, História da filosofia, Razão, verdade e conhecimento, Cultura e artes, Religião, Ética, Pensamento científico, Política e economia, Obras introdutórias de filosofia e volumes e interesse geral e Obras literárias.

A primeira parte denominada A filosofia e seus Conceitos foi organizada em seis unidades e 22 capítulos. A Unidade I nomeada – A filosofia – foi desenvolvida em seis capítulos com os respectivos temas: A Atitude Filosófica, O que é Filosofar, A Origem da Filosofia, Períodos e Campos da Investigação da Filosofia Grega, Principais Períodos da História da Filosofia e Aspectos da Filosofia Contemporânea. A Unidade II com o tema – A Razão – foi apresentada em quatro capítulos seguindo a sequência numérica anterior com os subtítulos: Os Vários Sentidos da Palavra Razão, A Atividade Racional e suas Modalidades, A Razão: Inata ou Adquirida? A Razão na Filosofia Contemporânea. A Verdade foi o tema da Unidade III trabalhada em dois capítulos: Ignorância e Verdade e Buscando a Verdade. A Unidade IV com o tema A lógica foi desenvolvido nos capítulos 13 e 14 com os respectivos temas: O Nascimento da Lógica e Elementos de Lógica. O desenvolvimento da Unidade V- O Conhecimento, foi feita em quatro capítulos, ficando assim: Cap.15 – A Preocupação com o Conhecimento, Cap.16 – Percepção, Memória e Imaginação, Cap.17 – Linguagem e Pensamento e Cap.18 – A Consciência Pode Conhecer Tudo? Para fechar a Parte 1, A Filosofia e seus Conceitos, as autoras desenvolveram a Unidade VI com o tema Metafísica, nos capítulos 19, 20, 21 e 22, e os assuntos respectivos: A Metafísica, A Metafísica de Aristóteles, As Aventuras da Metafísica e A Ontologia Contemporânea.

A segunda parte, com o tema A Filosofia e a Prática foi assim distribuído:

Unidade VIIA cultura Capítulo 23 A cultura
Unidade VIIIA experiência do sagrado Capítulo 24 A religião
Unidade IX As artes Capítulo 25 O universo das artes
Unidade X A ética Capítulo 26 A existência ética Capítulo 27 A ética Capítulo 28 A liberdade
Unidade XIA ciência Capítulo 29 A atitude científica Capítulo 30 A ciência na história Capítulo 31 As ciências humanas
Unidade XII A política Capítulo 32 O início da vida política Capítulo 33 As filosofias políticas Capítulo 34 A questão democrática
Fonte: CHAUI, Marilena. <i>Iniciação à Filosofia</i> – Volume Único – Ensino Médio, São Paulo: Editora Ática, 2ª edição, 2013.

Em todos os capítulos a autora fez uso de verbetes para explicar algum conceito-chave do assunto desenvolvido ou para aprofundar alguma ideia. Ao término de cada capítulo uma

seção denominada de “A filosofia nas entrelinhas” desafia o aluno com um tema. No final a seção atividades com um conjunto de questões exige do aluno a sistematização de informações desenvolvidas, além disso, há uma indicação de filme relacionado ao tema da unidade.

Verificou-se que o tema desta pesquisa – o conceito de homem – foi desenvolvido tardiamente, de maneira direta, no Capítulo 23, dentro do tema A Cultura. Fez parte da discussão para compor o assunto abordado os seguintes subtemas: Natureza Humana, Desmistificando Conceitos, Culto, Inculto: Cultura, Natureza e Cultura, Os Sentidos da Cultura e Cultura e Trabalho.

CAPÍTULO III - NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA, O HOMEM, ESSE DESCONHECIDO

Este capítulo discute o objeto da pesquisa em uma perspectiva teórica que busca pôr em questão a validade do conceito de homem, encontrado nos manuais didáticos descritos. Parte-se do referencial teórico que se convencionou chamar de Ciência da História seguindo a orientação que Marx e Engels fizeram em *A Ideologia Alemã* (1987, p. 98) acerca do método de investigação das questões humanas ao afirmarem que existe uma única ciência a ciência da história: “Apenas conhecemos uma ciência, a da história”. É nessa perspectiva que aqui se pretende refletir sobre o objeto desta pesquisa, considerando que, por possuir uma natureza histórica, a escola é uma das instâncias sociais na qual o sistema capitalista materializa sua crise. É com este referencial teórico que a análise se realizou em todo o manual didático e buscou uma definição daquilo que ele se propunha ao expor o conceito de homem.

Quando o manual didático de filosofia passou pela aprovação do MEC, necessariamente tinha que atender as prerrogativas da política pública para ser aprovado e é desta forma que ele atende às exigências legais. Como faz parte deste tempo, a disciplina de Filosofia que é um conhecimento especializado, é nessa condição, que se apresenta conectada a sua realidade material e às relações sociais estabelecidas no capitalismo. Ao analisar os três manuais de filosofia, notamos que a ideia em torno da organização dos temas e distribuição do conteúdo mostrou-se profundamente fragmentária revelando uma ausência de lógica nesta organização. A lógica é campo de estudo da filosofia e nos manuais didáticos desta disciplina percebeu-se sua ausência completamente no que diz respeito à sequência de conteúdos elencados. A fragmentação dos temas e conteúdos revela a ausência da organização lógica, como seria de se esperar de uma disciplina que se propõe estudá-la. Observa-se, então, que da maneira como estão expostos, os conteúdos sugerem uma lógica do caos, esta sim, reveladora de que o manual é um produto da sociedade do fragmento.

O manual apresentado por Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes e chancelado pelo MEC em seu sumário expõe uma sequência de conteúdos misturados em 21 capítulos e quatro unidades. Atente-se ao que busca esta pesquisa: o conceito de homem. A priori, confrontamos

os temas desenvolvidos na Unidade 1 – Introdução ao filosofar. Esta unidade foi dividida em sete capítulos que contaram com temas como a felicidade, a dúvida, o diálogo, a consciência e o argumento.

É surpreendente constatar que o homem, assunto mais caro para a filosofia, foi trabalhado como temática principal apenas na Unidade 2, capítulo 7. Até o capítulo 6, o homem não foi evidenciado, mas as manifestações daquilo que é humano, de maneira bastante desconexa porque separadas em partes, em tópicos, sem a preocupação de apresentar o homem como ponto de partida e central desta disciplina, como seria de se esperar no início do ensino de filosofia. Para tanto optou-se fazer a análise em todo manual, em busca do conceito de homem disponibilizado nele.

Este reducionismo de apresentar o homem em partes, em simples classificações das manifestações humanas, cria uma situação difícil para o aluno que, ao procurar o homem no emaranhado dos temas, pode acabar inferindo que este seja um enigma, uma dúvida. Mesmo juntando as partes não há como fechar o conceito. Os primeiros cinco capítulos sugerem um desejo do autor em relacionar e às vezes diferenciar aquilo que é humano daquilo que é próprio do animal, o que revela, fortemente, o fundamento biológico da concepção de homem. Com base na biologia, os autores exploraram demasiadamente o aspecto humano em comparação com animais, em detrimento de uma concepção mais totalizante e reveladora do que seja o humano. Eles não objetivaram trabalhar o tema “Homem” nestes primeiros capítulos, optando por tratar do tema “Argumento”, talvez numa tentativa de demonstrar pela linguagem o homem. Assim afirmam Cotrim e Fernandes:

Por exemplo, a extensão de ‘ser humano’ é o conjunto de todos os seres que podem ser denominados por esse termo, ou seja, todos os membros da espécie humana (*Homo sapiens*). Já sua compreensão inclui todas as qualidades pertencentes a esse ser (por exemplo, vivente, mortal, animal, vertebrado, mamífero, social, racional etc.). (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.98)

Os autores se esforçaram para enfatizar a ideia de comparação entre o animal e o homem, reforçando semelhanças e diferenças. Palavras como animal e bicho foram as mais encontradas no decorrer do manual, dando a entender que a biologia era a tônica do desenvolvimento da ideia. Já na introdução, na tentativa de definir o que é filosofia, o autor usou a expressão “você verá que não se trata de um bicho de sete cabeças” (COTRIM;

FERNANDES, 2013, p.11). Começando por aí, mesmo que por uma anedota, esse é o tom que o discurso tomaria em todo seu desenvolvimento, o que causou espanto pela exacerbação da linguagem coloquial, demonstrando que o manual não tem obrigação com a linguagem formal.

A comparação entre o humano e o animal vai ditar o desenvolvimento do discurso a todo momento. Durante a explanação do tema *O Diálogo*, fizeram os autores a seguinte afirmação: “Isso significa que a linguagem é uma dimensão muitíssimo importante para os seres humanos, provavelmente bem mais do que para outros animais”(COTRIM; FERNANDES, 2013, p.54) e em outra oportunidade completou: “devido a essa diferença específica entre os humanos e os outros animais, durante certo tempo nossa espécie – classificada biologicamente como *Homo sapiens*[...]” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 67). Aqui o manual incorre em grave erro, visto que linguagem é um atributo puramente humano. Animais não usam linguagem, nem mais nem menos que os seres humanos. Demonstra-se aqui o exagero com o qual a prática da disciplina de filosofia com seu manual didático recorre constantemente aos animais quando falam dos homens, buscando semelhanças onde não existem. O homem tem história, construída a partir de sua luta diária, na busca da manutenção de sua vida, enquanto os animais simplesmente não fazem, não constroem sua história. Engels assegura:

A comparação com os animais mostra-nos que essa explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada. O pouco que os animais, inclusive os mais desenvolvidos, têm que comunicar uns aos outros pode ser transmitido sem o concurso da palavra articulada. (ENGELS, 1974, p.13)

Quando desenvolveu o assunto Consciência e Identidade à página 69, o manual fez uma indagação na legenda de uma foto: “Menino e cão acompanham atentamente algum acontecimento. Em que se diferenciam então suas consciências?”. O que parece é que, ao ter contato pela primeira vez com a filosofia o educando deve compreender que somos diferentes dos animais, mas que sentido faz estudar uma disciplina que ao longo de sua programação tem tal intuito em uma modalidade de ensino? Perderam os autores de focar o homem no início do manual e apresentá-lo como de fato o é, um ser do mundo do trabalho regido sob todos os aspectos pelo ideário burguês, afeitos à materialidade, àquilo que é concreto, real.

Este homem escondido no manual didático é partícipe do sistema capitalista que se manifesta na sua totalidade em todos os aspectos sociais, por consequência, deste sistema de produção que historicamente é resultante da luta de classes. Luta que se travou de longa data, e que dissemina todos seus valores em todas as instâncias sociais. A história da humanidade é dialética e passa por etapas de construção – crise – reconstrução. Assim, este homem histórico reproduz em sociedade tudo aquilo que é característico de sua base material. Marx e Engels asseveram:

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparece aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o processo de vida real (Marx; Engels, 2008, p.18-19)

Em período de profunda e prolongada crise, o sistema capitalista se dilacera em ruínas e uma forma de se assegurar como sociedade é não apresentar necessidade de criar conhecimentos profundos ou significativos, revelando que a superficialidade é tônica de toda situação. Demonstrando que não há necessidade de produção da consciência da totalidade. Esse é o caminho da especialização com sua lei dos fragmentos. Nela, toda forma de conhecimento é superficial. O que pode ser visto no manual de Cotrim e Fernandes, são apenas temas fragmentados, próprios do capitalismo desta época com seus princípios e finalidades postos.

Como o homem que aqui se pesquisa aparece fragmentado nesse manual didático, um bom exemplo desta problemática é a felicidade, apresentada como um conceito universal, como se coubesse, indistintamente, a qualquer época e pudesse ser aplicada a qualquer pessoa de qualquer tempo. O problema é que o manual, em nenhum momento teve a preocupação atrelar a felicidade ao homem de uma determinada base material. Sua explicação assentou-se no ideal grego, tendo em vista a quantidade de pensadores gregos e a época em que viveram a

que recorreram os autores para fundamentarem o tema felicidade. Acredita-se que eles, os filósofos, buscaram respostas para o homem de seu tempo e, como o primeiro fragmento a respeito do homem foi felicidade, foram as respostas dos pensadores gregos, principalmente, que nortearam toda a sua fundamentação. Foram os seguintes pensadores gregos mencionados: Pitágoras (c.590 – 490 a.C.), Platão (427 – 347 a.C.), Aristóteles (384 – 322 a.C.), Epicuro (341 – 271 a.C.), Demócrito (460 – 370 a.C.), Zenão de Cício (c.335 – 264 a.C.), Epiteto (55 – 135), para fundamentação teórica do assunto.

Dado o tempo apresentado em que viveram esses pensadores, principalmente, pelo fato de que a maioria é grega, sustentação do lócus de nascimento da filosofia, destacamos que a materialidade grega era outra bem diferente da atualidade, embora nem aquela tenha sido apresentada, nem o porquê se pensava com tal categoria. Com mais de 2000 mil anos decorridos e outro modelo de sociedade, fundada em novos princípios, o que fato seja felicidade no mundo contemporâneo não está claro no manual. Também não está claro em que reside a felicidade para o homem de hoje e o que conduz à felicidade a partir da base material contemporânea. No máximo, a questão é formulada da seguinte forma, por meio de uma atividade:

1. Recorde um momento de sua vida que fez você parar para pensar. Depois elabore um texto sobre essa situação que contenha estes elementos: a) Lugar onde ocorreu a situação, data, pessoas envolvidas, diálogos, sensações, emoções; b) Problema (dúvidas ou perguntas que essa situação espertou em você à época); c) Resposta a que chegou então (se chegou a alguma); d) Crítica: em que sua reflexão pode ser melhorada hoje, no sentido de torná-la uma resposta mais filosófica? (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.16)

Numa disciplina que se preocupa em despertar o raciocínio lógico e a argumentação e que se propõe a estimular o exercício da cidadania, é inconcebível que uma atividade como esta proposta pelo manual tenha algum sentido. Não precisamos ter aula de filosofia para desconfiar que ao passar do tempo, podemos nos posicionar diferente em diversas situações ou por ser marginalizado economicamente ou por causa do amadurecimento etário e assim por diante.

E ainda observam-se, nesse manual, questionamentos desse nível: “Praticar ginástica ou atividade física disciplinada faz você sentir-se bem? Você percebe resultados concretos em termos de bem-estar físico, emocional e mental? Procure relacionar suas observações com a teoria platônica sobre a felicidade”. Pois bem, qualquer pessoa consegue responder aos

questionamentos como estes, mas o que fica claro é que Platão tem um argumento final sobre o assunto estabelecido, e mesmo assim os autores não trabalharam o assunto com intuito de demonstrar que a realidade grega tinha outra materialidade e os filósofos desfrutavam de uma vida muito confortável para os padrões daquele tempo e que seu entendimento sobre a felicidade procede daquela realidade. Da mesma forma, tais questionamentos foram endereçados ao pensador grego Aristóteles quando o exercício designou: “Destaque, entre os elementos propostos por Aristóteles para uma vida feliz, aqueles que você considera condição necessária para sua felicidade. Para você há algum que, além de necessário, é condição suficiente para ser feliz? Qual? Justifique sua resposta.” Esta atividade foi desenvolvida num texto sob a ótica de Aristóteles e sem dúvida revela um posicionamento de classe social trabalhando conceitos tais como: bens humanos, terrenos, materiais para “alcançar uma vida boa”, além dos conceitos virtude, prazer, razão, vida teórica, contemplação intelectual, bem-estar material e paz social.

Os autores resumiram a ideia aristotélica na página 23 afirmando que: “a felicidade seria uma vida dedicada à contemplação teórica, aliada à prática das outras virtudes humanas e sustentadas pelo bem-estar material e social”. Os autores podem ter acertado ao comentar que a felicidade está relacionada ao bem-estar material e social, pois, nesta sociedade, para muitos isso é sinal de felicidade, porém não asseguraram no decorrer do texto como e porque este bem-estar material e social pode se caracterizar como indicação de felicidade e em caso positivo, poderiam ser alcançados, num mundo em que o capitalismo se sustenta nas leis de mercado, no mundo globalizado em crise. E como fica a questão da contemplação teórica na sociedade do trabalho? Só isso já denota a problemática da aplicação da filosofia grega aos dias atuais.

Em outra atividade, na página 25 os autores propuseram: “Faça uma lista abrangente de seus desejos. Depois procure classificá-los de acordo com a teoria de Epicuro. Você acredita que, se desenvolvesse o autocontrole e apenas desejasse o que é natural e necessário, sofreria menos ou seria mais feliz?” Muito duvidoso o objetivo de tal exercício, uma vez que no pensamento de Epicuro, citado no manual de Cotrim e Fernandes, os desejos naturais e necessários seriam apenas os desejos de outro tipo de sociedade, desejos bem mais primitivos e simples, comer, beber e dormir. E os desejos naturais e desnecessários são os desejos de

comer alimentos refinados, tomar bebidas especiais e caras e dormirem lençóis luxuosos etc.; e os desejos não naturais e desnecessários são os desejos de riqueza, fama e poder.

Esta ideia se resume em contentar-se com pouco. No mundo capitalista a relação de trabalho que expurga o trabalhador da riqueza, construída pela força de trabalho despendida por meio da mais-valia, com certeza estabelece um parâmetro de felicidade que não é voltada para o trabalhador e aqui Epicuro é um despropósito. Os autores concluíram que “A busca desenfreada de felicidade individual na sociedade contemporânea é sinal de que grande parte das pessoas tomou um rumo equivocado”. E eles concordaram com o economista inglês Richard Layard que afirma “uma sociedade não pode prosperar sem certa sensação de compartilhar objetivos, de bem comum. Quando a única meta das pessoas é alcançar o melhor apenas para si, a vida torna-se estressante demais, pobre demais, e abre espaço para a entrada da infelicidade” (LAYARD apud COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 32). E os mesmos ainda complementam o assunto com a discussão de André Comte-Sponville (2001) que afirmava que as pessoas deveriam esperar um pouco menos e amar um pouco mais. Além disso, concordam com a mensagem expressa por Jeremy Bentham citado por Layard (2005) que “amor e felicidade andam sempre de mãos dadas”.

Ao que foi exposto, fica parecendo que o mundo em que os autores moram não pode ser real, pois a individualidade é o selo maior deste sistema capitalista marcado com todas suas contradições e contaminado de barbárie. Sabe-se que não basta querer apenas isso. Ao terminar o capítulo, o aluno com certeza permanece na dúvida para saber o que é felicidade neste mundo contemporâneo, mas alguma noção do que foi a felicidade para os gregos, respeitando ainda o laço histórico que foi exposto, certamente ele adquiriu.

Como o manual dos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes faz parte deste momento histórico em que a fragmentação é a tônica do sistema, somente no decorrer da Unidade 2 que foram desenvolvidos os temas: o mundo e o ser humano. Com o tema O Mundo, os autores afirmam que sua investigação é uma experiência básica e necessária para a adaptação do ser humano à vida, à existência. Demonstraram que a filosofia tem se preocupado em manter nas pessoas o encantamento pela descoberta da realidade, “indagando de maneira metódica e fundada na razão o que é esse mundo e essa realidade que nos envolve e nos penetra permanentemente”. Porém, ao avançar com assunto, afirmaram os autores que

suas “investigações mais radicais nesse sentido denominam-se metafísica⁴”, isto é, uma tentativa de entendimento do que realmente é este mundo em que se vive, é o ato de pensar nele e na relação homem-mundo.

Durante as elucubrações filosóficas, a realidade de mundo apresentada simplesmente não existe e não faz parte do cotidiano das pessoas que forjam do trabalho suas condições de vida, esta sim, real. Foi retratado no manual aqui exposto, um mundo teórico, de palavras que pertencem ao calabouço especializado da filosofia no campo da metafísica que entende por realidade fundamental das coisas, o mesmo que essência. O aluno, ao estudar o mundo apresentado por este manual, vai aprender quando muito o jogo de palavras que faz parte da metafísica como: ser, ente, inerente, intrínseco, origem, propósito, finalidade, relação, ordem, processos, substância, acidente, devir, causa material, causa eficiente, causa formal e causa final. Palavras que ajudam a montar os conceitos no campo da filosofia e que mostram a teoria de alguns filósofos.

Nesse mundo irreal e incompreensível apresentado, não se discutem as relações sociais, não se detalham seus mecanismos econômicos e a contradição entre trabalho e capital. O manual apresenta um mundo do jogo das palavras do encaixe de conceitos, metafísico. Neste mundo apresentado pelo manual o homem é definido sob o ponto de vista da biologia e arqueologia que pertencente ao reino animal e tem uma espécie definida: o *Homo Sapiens*. Os autores usaram como base para explicar o que é o ser humano, os estudos do arqueólogo Gordon Childe (1971, p. 40-41) exposto na obra *A evolução cultural do homem*, na qual suas habilidades são comparadas com as dos animais. O homem compensa a falta de habilidades que não são herdadas biologicamente, como é nos casos dos animais, através do uso do raciocínio. A transição daquilo que é próprio da natureza humana, aquilo que é inerente a ele, para se constituir em um ser cultural, que consegue transformar seu meio, se dá por fatores históricos, quando o homem consegue produzir as primeiras ferramentas para sua sobrevivência e pela linguística, onde a comunicação facilita a troca de experiência influenciando as aquisições culturais (COTRIM; FERNADES, p.143).

Apoiados na intervenção de Lévi-Strauss, os autores compartilham a ideia de que o que permitiu ao homem “sua entrada no universo cultural” foi o desenvolvimento da

⁴ Segundo os autores, “a metafísica é um campo de estudo filosófico que busca a realidade fundamental das coisas, isto é, sua essência. Por isso, Aristóteles definiu-a como a ciência do ser enquanto ser.” (p.117)

linguagem. Todavia, o manual didático é, via de regra, um material de síntese, não é sua intenção o aprofundamento das questões abordadas e, também, esse instrumento não tem elementos para tal. Ao aluno, depois de apresentado o mundo metafísico e inacessível, lhe é passado que o homem é “um ser fundamentalmente linguístico”. Essa característica da comunicação lhe permite a troca de experiência e as aquisições culturais, podendo passar de pais para filhos, “além das experiências acumuladas e compartilhadas pela sociedade”. A questão é: como isso acontece?

A ideia apresentada no manual de Cotrim e Fernandes é a de que as aquisições culturais e as experiências acumuladas pela sociedade são acessíveis às pessoas simplesmente pela comunicação. Os autores não explicam que o sistema capitalista não monopoliza apenas os bens materiais, mas também os bens culturais, tirando da classe trabalhadora o conhecimento pelo qual as coisas são elaboradas, tornando os bens simbólicos propriedades exclusivas da classe dominante. O manual didático superficial como se apresenta, também é uma forma de marginalizar e indisponibilizar o saber historicamente acumulado para os filhos da classe trabalhadora.

Outro processo pelo qual o homem ultrapassa, segundo os autores, a barreira daquilo que é natural para o cultural, é o trabalho. Como no manual didático a qualidade do conteúdo não é relevante, a única informação precisa que o aluno vai ter é que esta categoria foi formulada por Marx, explicação feita em ¼ de página. O homem apresentado neste manual é conceitualmente fragmentado, não é um ser histórico, ele é apenas um ser evolutivo. O homem consegue ultrapassar a barreira da natureza e se estabelecer no processo cultural constituindo as categorias da linguagem e trabalho. Neste conteúdo apresentado ao aluno, não é possível inferir dele os aspectos que fazem aflorar no ser humano sua humanidade e muito menos qual o seu papel como agente de sua história e qual é a materialidade de que este homem participa. Marx e Engels contribuem:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2010, p.44)

As atividades enumeradas na página 145 do manual de Cotrim e Fernandes revelam, na realidade, uma desconexão em relação à proposta inicial exposta no início do capítulo, que segundo eles, era uma “investigação, talvez mais cara para todos nós: aquela que corresponde à humanidade” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.139). Todavia, as atividades compararam homens e animais, e mesmo assim, focaram mais sobre animais do que sobre o ser humano. Observou-se, por exemplo, no boxe Conexões (nº 2 da página 145), que solicita a interpretação de um texto, que duas das três questões priorizam a natureza e os animais em detrimento do homem:

Em relação ao texto do quadro anterior, identifique: a) o problema referido que ameaça a sobrevivência do planeta e da própria espécie humana e qual sua causa; b) exemplos do que pode ser considerado uma exploração impiedosa da natureza e dos animais; c) exemplos de instituições que participam dos movimentos de defesa do meio ambiente e dos direitos dos animais. (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 145)

No boxe de atividades “Análise Filosófica”, na mesma página, de sete exercícios três pedem aos alunos desenvolverem temáticas sobre animais, dando fôlego descomunal à comparação com o ser humano; e no boxe Conversa Filosófica, destaca um recorte de texto com o tema: Direitos dos animais, no qual foram explorados dois artigos da Declaração dos Direitos dos Animais, instituído pela UNESCO em 1978. Pedem-se respostas para as seguintes questões: a) Você concorda que os animais não humanos possam ter direitos e que seja um crime matá-los, mesmo de forma indireta, pela poluição de seu habitat? b) Você aprova o chamado especismo, isto é, a crença na superioridade de uma espécie (a espécie humana) sobre as outras? A aproximação dos temas animal e homem foi tamanha que o enunciado da atividade deixa margem de entendimento que o homem é um animal humano e os outros são animais não humanos. Uma simplicidade teórica que reflete exatamente a proposta dos manuais didáticos desde sua concepção comeniana que buscava o resumo do conhecimento. Neste exercício fica claro que faz parte do manual o conhecimento periférico dos temas abordados.

Ao que parece, o tema Homem, destrinchado neste manual, margeou a matriz aristotélica que define o homem como animal racional ou animal político, ao que se conclui que esta definição não expõe problema nenhum. O que causa espanto é que o animal racional

perdeu aqui a racionalidade e tornou-se apenas animal⁵. Uma marca do manual didático é a síntese, com isso, parece que houve uma tentativa de sincopar os termos animal e racional, optando apenas pelo animal. Foi uma estratégia usada pelos autores, pois ao abordarem a temática sob o ponto de vista da biologia e ao mesmo tempo sintetizar o assunto que ao término ficou um conceito carente de qualquer lógica de entendimento. Aliás, a irracionalidade, a falta de lógica é um predicativo maior do manual didático, visto que é um produto que carrega a marca da contemporaneidade em processo de desmanche. Nota-se que o referido manual didático em análise ao tentar evidenciar o Homem entrou em um campo de atuação que não é seu e recorreu, principalmente, à biologia, ficou sem aprofundamento e sem característica de ensino de filosofia, evidenciando a fragilidade do conteúdo. Dado o grau de importância do seu desenvolvimento ao longo dos capítulos, acabou criando uma distância entre o aluno e o objeto estudado. Souza (2013) fundamentada no pensamento de Marx, Engels e Gramsci fornece a expressiva contribuição:

Mas, o que é o ser humano? O que é o homem? Pensemos um pouco mais, de forma mais precisa sobre o homem. Karl Marx diz que devemos ser radicais em nossas investigações, em nosso posicionamento perante a vida. Radical, diz ele ‘é agarrar as coisas pela raiz e a raiz do homem é o próprio homem’ (MARX – Engels, 1986, p.8). Antônio Gramsci, pensador marxista do início do século XX, na obra *Concepção Dialética da História*, (1989, p.43) define o homem com a seguinte afirmativa: ‘a natureza humana não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano’. O que significa, para Gramsci, que a natureza humana só pode ser encontrada em toda história do gênero humano? Significa que a biologia do homem não o define, nem a psicologia do homem, nem a sociabilidade, vista na sua forma empírica, nem a economia contemporânea, nem a religião. O que define o homem é a história, que o torna parte de um gênero, o gênero humano. O que significa que conhecer o homem implica em conhecer a história de sua humanidade. Uma história em que ele realizou as lutas necessárias para construir civilizações e na qual imprimiu, por meio da ciência, da literatura, da pintura, dos movimentos do corpo, da música, das artes visuais, as marcas de sua humanidade. Marcas essas, contraditórias, já se afirmou, porque as sociedades, sendo divididas em classes sociais antagônicas, imprimiram isso em suas produções. (SOUZA, 2013, p. 40-41)

A citação é longa, pois assim, deixa claro o posicionamento da autora e complementa ao mesmo tempo o referencial no qual esta pesquisa se envereda, marcando sua oposição ao

⁵A palavra animal ou o nome da espécie animal, nos capítulos 6 e 7 desenvolvidos em 40 páginas foi repetida absurdamente 70 vezes.

manual de Cotrim e Fernandes que de maneira exacerbada trilhou a definição de homem, baseando-se na biologia e arqueologia. Assegura-se a definição de homem sob o ponto de vista de Gramsci uma vez que ele indaga e responde: “que coisa é o homem? É esta a pergunta primeira e principal da filosofia. [...], o homem é um processo e precisamente é o processo dos seus atos” (GRAMSCI, 1975, p. 1343-1344). E acrescenta:

Quando se faz a mesma pergunta: que coisa é o homem? Não é uma pergunta abstrata, ou ‘objetiva’. Ela nasce daquilo que temos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros, mas queremos saber, em relação àquilo que temos refletido e visto, que coisa somos e que coisa nos podemos tornar, se realmente e entre quais limites, somos ‘fabricantes de nós mesmos’, da nossa vida, do nosso destino. (GRAMSCI, 1975, p. 1344).

Marcadamente se reflete sobre o homem real, o homem que se constrói através do processo histórico, através de suas respostas na construção da vida real. E essa construção permite ao homem criar respostas de maneira dinâmica às suas necessidades.

Com intuito de dar ênfase ao assunto cultura, os autores apresentaram o seguinte questionamento (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.146): “Mas o que queremos dizer exatamente quando usamos a palavra cultura?” Evidenciaram este conceito em três contextos: na biologia, na linguagem cotidiana e na Grécia antiga. Na biologia, cultura corresponderia “à criação de certos animais”, na linguagem cotidiana estaria relacionada às pessoas que tiveram acesso a boas escolas, aos bons livros e dominam “diversos tipos de conhecimentos”, enquanto na Grécia antiga o termo correspondia a Paideia isto é,

Processo de formação do cidadão pelo qual se realizava o que os gregos consideravam como verdadeira natureza do ser humano, isto é, o desenvolvimento da filosofia (o conhecimento de si e do mundo) e a consciência da vida em comunidade. (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.146).

Da exposição destas três ideias sobre o conceito cultura, os autores mostram que desenvolvimento, formação e realização estão presentes neste conceito formulado por especialistas do assunto como antropólogos, historiadores e sociólogos. A definição deles sobre cultura é:

Um amplo conjunto de conceitos, símbolos, valores e atitudes que modelam e caracterizam uma sociedade. Envolve o que pensamos, fazemos e temos como membros de um grupo social. Nesse sentido, todas as sociedades

humanas, da pré-história aos dias atuais, possuem uma cultura. E cada cultura tem seus próprios valores, suas próprias verdades. (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.146).

Entende-se que sociedade humana é o ato consciente que o homem faz ao estabelecer relação com outro indivíduo. Ao mesmo tempo, cultura é o ato humano de forjar da natureza sua sobrevivência através do trabalho e tudo que confere ao homem sua humanidade. Assim, Marx (1996) contribui com o exposto:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p.297)

Cultura é um patrimônio civilizatório da humanidade, portanto universal, que pertence a todos. É tudo aquilo que o gênero humano construiu no decorrer de sua história. Marca-se aqui a oposição a Cotrim e Fernandes uma vez que a referência para construir o conceito de homem é a história. Cotrim e Fernandes afirmam que

Podemos falar, por exemplo, de cultura ocidental ou oriental (própria de um conjunto de povos com determinadas características comuns), cultura chinesa ou brasileira (própria de nação ou civilização), cultura tupi ou africana (própria de um grupo étnico), cultura cristã ou muçulmana (própria de um grupo religioso), cultura familiar ou empresarial (própria de um conjunto de pessoas que constituem uma instituição) etc.” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.146)

Observa-se que Cotrim fragmenta o conceito de cultura e a define pela sua singularidade de grupo, lugar, instituição e outros. Comparando a posição de Cotrim e Fernandes com a de Souza (2013) percebe-se que a elaboração desta carrega um teor de totalidade, de historicidade, abrangendo todos os homens, pois, segundo ela, cultura inclui “o que de mais sofisticado o homem já produziu em sua caminhada civilizatória, como testemunho da

condição de humano” (SOUZA, 2013, p.33). Engels contribui com o exposto, colocando em primeiro plano nesta construção da cultura o trabalho:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

É da relação homem-natureza-homem que advém a cultura com toda sua carga material/social conferindo ao homem o seu “mais alto grau de civilidade, de refinamento, enfim, de humanidade” (Souza, 2013, p.34). Toda produção cultural é concebida da relação social. Historicamente, a relação social tem sido marcada pelo embate de classes distintas e inconciliáveis que dinamicamente apresentam desenvolvimento-apogeu-declínio. Para Marx, a cultura é o processo pelo qual o homem demonstra sua humanidade no decorrer da história na produção de sua vida material. Assegura Markus (1974) que o

Homem é antes de mais nada uma criatura material, natural, um elemento da natureza, que só é capaz de prover suas necessidades pela interação material com os objetos naturais, os objetos de suas necessidades e que, por outro lado, dispõe de um número finito de potencialidades, de capacidades naturais, inscritas em sua estrutura orgânica. (MARKUS,1974, p.82)

Na afirmação de Souza a síntese de cultura: “cultura é vida” (SOUZA, 2013, p.47). Infere-se que Souza vai à raiz da questão quando desta afirmação, pois, ao veicular cultura à vida, liga o homem à base material e tudo mais que emana diretamente desta relação. A construção do conceito cultural é elaborada pelo homem de vida real, homem que produz sua vida como agente e que ao mesmo tempo se condiciona ao desenvolvimento das forças produtivas. Segundo Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2004, p.36).

Sendo assim, torna-se desnecessário ao se falar de cultura, determinar que ela está presa à localidade, a grupo étnico, à religião ou a determinada instituição como se referiram Cotrim e Fernandes, pois eles próprios demonstram incoerência ao afirmarem que cultura é esse “amplo conjunto de conceitos, símbolos, valores e atitudes que modelam e caracterizam uma sociedade. Envolve o que pensamos, fazemos e temos como membros de grupo social” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.146). Essas características apresentadas não têm autonomia própria e nem história singular apenas, elas aparecem quando o homem, este sim um ser histórico, durante o desenvolvimento de sua base material e das relações materiais que dela advém, transforma a realidade em que vive.

Prosseguindo com análise dos manuais didáticos em que diz respeito o conceito de homem, verifica-se o manual didático *Iniciação à filosofia* de Marilena Chauí que foi dividido em duas partes, a primeira é identificada como A Atividade Teórica, composta de 22 capítulos e a segunda como A Atividade Prática, com 12 capítulos. Esta separação, mesmo se fosse para apresentar tão somente os conteúdos abordados causa espanto, pois se percebe uma incoerente separação entre teoria e prática. Este manual é editorado pela Ática, apresentado em volume único para os três anos do Ensino Médio e é disponibilizado para unidade escolar em duas versões: uma para o professor e outra para o aluno.

O livro do professor vem com as respostas das atividades propostas e todas as orientações básicas para o desenvolvimento dos assuntos nesta obra. Este tipo de procedimento é típico dos manuais didáticos e este não é diferente. Reforça a ideia central da implantação do manual desde o início com Comenius até hoje, sem apresentar modificação no decorrer da história, aliás, a modificação maior apresentada foi fragmentação de seus conteúdos e o conhecimento marginal de uma sociedade em crise. Cabe pontuar que Comenius é o educador que pensou a organização da escola nos moldes da organização econômica da sociedade, a partir da divisão manufatureira do trabalho. Sua origem remonta ao século XVII, época de grandes transformações sociais, políticas, econômicas e religiosas. No campo da educação contou com a proposta do trabalho didático empreendido por Comenius na sua *Didática Magna* e a respeito deste pedagogo afirma Alves:

Frisando, o bispo morávio foi o educador que expressou a posição de vanguarda da Reforma protestante nas origens da produção da escola moderna; foi ele quem concebeu, de uma forma mais elaborada, orgânica e

de conjunto, o projeto dessa instituição social em meados do século XVII. (ALVES, 2005, p. 63).

Comenius aplica a mesma lógica produtiva econômica da manufatura na educação, com a finalidade de aferir resultados rápidos e eficientes. Na produção manufatureira o trabalho é focalizado em uma operação do processo produtivo e a soma das diversas operações completa a totalidade da mercadoria. Desta forma a manufatura supera a produção artesanal onde o trabalhador acompanhava todo processo produtivo, agora em nome da eficiência e rapidez, aparece o trabalhador especializado numa parte tão somente de todo o processo. A mesma ideia é aplicada na educação, na escola moderna, pois, ela também é responsável pela fomentação de mão de obra especializada ou parcializada para o mercado de trabalho e diretamente responde ao anseio de organização desta sociedade capitalista em franco desenvolvimento tendo em vista sua produção manufatureira. Nas palavras de Comenius: “a arte de ensinar nada mais exige, (...), que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exatidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar por mais numerosa que ela seja” (COMENIO, 1976, p.136).

O mecanismo, ou instrumento que o capitalismo com sua produção manufatureira vai disponibilizar para efetivamente ser usado pela escola é o manual didático comeniano. E assim ele se torna o instrumento por excelência de todo o trabalho didático. É ele que possibilita a universalização da educação escolar e traz a ideia de simplificação do trabalho didático.

Este manual corrobora inteiramente com os pré-requisitos iniciais da empreitada comeniana no advento da escola moderna. Comenius ao pensar o manual didático, elaborou também as condições que este deveria ter para alcançar seus objetivos. Primeiro, deveria ser um produto de síntese, com intuito de baratear os custos e com isso pleitear a universalização do ensino burguês. Hoje, o manual é um instrumento totalmente fragmentado, sem aprofundamento de conhecimento e distribuído gratuitamente pelo Estado, mesmo levando em conta que é uma iniciativa do governo tendo em vista a quantia de impostos arrecadados. Comenius pensou que o trabalho didático poderia ser desenvolvido de tal forma que “qualquer homem mediano pudesse ensinar” (ALVES, 2004, p.88). Objetivo alcançado, todos os manuais didáticos contemporâneos de todas as disciplinas trazem respostas das atividades, todas as orientações do desenvolvimento das aulas, objetivos gerais e específicos e até mesmo

roteiro de aulas. Isso reforça que qualquer pessoa pode dar aulas, basta ter um mínimo de conhecimento do assunto, ou até mesmo saber ler já é o suficiente. Toda celeuma criada em torno do retorno da filosofia cujo professor para dar aula deveria ser formado nesta disciplina, cai por terra, pois, no manual didático do professor tem tudo que ele precisa fazer durante a aula, durante todo ano letivo.

Quanto ao segundo manual analisado, o de Marilena Chauí, trouxe os seguintes objetivos gerais que norteiam a obra:

1. Apresentar os conceitos fundamentais do pensamento filosófico ocidental como ferramentas de formação da atitude filosófica.
2. Colaborar para a reflexão sobre as relações entre as concepções filosóficas, as condições históricas e a vida cotidiana.
3. Desenvolver o espírito crítico e a reflexão filosófica sobre questões contemporâneas, contribuindo para a criação e o fortalecimento de práticas solidárias com a própria comunidade.

Chauí apresenta os objetivos específicos dos 34 capítulos da obra ora em análise e cuidadosamente estipula um plano de curso para cada ano onde subdividiu os capítulos que deveriam ser trabalhados durante todo o curso.

O manual do professor traz sugestões de roteiro das aulas, onde especifica toda estrutura do capítulo e os recursos didáticos presentes em toda obra. Para a facilitação do trabalho didático, este volume apresenta os diferentes tipos de avaliação, indicações de leitura para o professor, além de um encarte com todas as respostas das atividades propostas neste manual.

Busca-se compreender a partir deste ponto como na obra de Chauí encontra-se o conceito de homem. Verificou-se que o critério de escolha dos conteúdos neste manual não privilegiou em um primeiro momento este conceito. Mesmo sendo a filosofia, segundo Chauí (2014), uma preocupação humana que exige provas e justificações racionais para validarem ou invalidarem as crenças cotidianas, a autora não focou quem é esse humano que a disciplina tem como base de estudo.

Apresentando os conteúdos carentes de uma lógica organizacional, o que é comum aos três manuais analisados, neste o homem foi tema do capítulo 23, quando a Unidade VII

trouxe o assunto *A cultura*. Assim, o aluno de filosofia terá contato com o conceito de homem no final do segundo ano do Ensino Médio. Chauí faz uma introdução ao assunto, mostrando que alguns conceitos acerca da natureza humana, tais como comportamentos, ideias, valores, formas de viver e de agir são consequências sociais, econômicas, políticas e históricas que os homens empreenderam na sua luta pela sobrevivência, constituindo-se como seres culturais e históricos. Souza (2013) comunga desta afirmação uma vez que esta afirmativa ganha força quando, segundo ela, a cultura “tem origem em uma dada base material-social e inclui um complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (SOUZA, 2013, p.33). Na busca por um conceito de cultura, trilhou-se pela significação de culto e inculto, enquanto culto pode ser aquele indivíduo que teve acesso a certos conhecimentos, inculto é aquele que de algum modo foi privado deste acesso, o que pode revelar segundo Chauí, um antagonismo de classe social. Entendemos que o sistema de produção excludente como ele é, naturalmente divide a sociedade em grupos diferentes, aquele que tem, é partícipe das riquezas construídas e aquele que não tem e está à margem das riquezas produzidas. Souza (2013) expõe, dentro de uma outra perspectiva teórica antagônica à de Chauí, pois, não filosófica, mas assentada na divisão material do trabalho.

Cultura pode ser também entendida como o aprimoramento do homem, rumo ao seu mais alto grau de civilidade, de refinamento, enfim, de humanidade. Neste último sentido, um homem culto é um homem mais humano. E tal afirmação não implica, nem de longe, qualquer preconceito, mas o reconhecimento de direito de toda humanidade à posse de instrumentos de cultura que lhes foram sonogados milenarmente, desde quando a sociedade dos homens foi dividida. (SOUZA, 2013, p.34)

Na obra de Chauí (2014) a cultura é o resultado da ação humana na transformação da natureza através do trabalho, e com o trabalho, embora fique bastante confuso para o aluno compreender esse processo a julgar pela citação abaixo, que ilustra o pensamento da autora.

Os seres humanos produzem objetos inexistentes na natureza (vestuário, habitações, utensílios, instrumentos) e organizam-se socialmente para realizá-lo, dividindo as tarefas. Para aumentar os recursos produzidos, instituem a família e as relações de parentesco, as aldeias e as vilas. Para protegê-las, inventam as armas e a guerra. Para conseguir condições sempre favoráveis para o trabalho e para a melhoria do que produzem, invocam e

adoram forças divinas, instituindo a religião. Os vários agrupamentos humanos, nascidos do trabalho e dos sistemas de parentesco, trocam entre si produtos de seu trabalho, inventando o comércio. (CHAUÍ, 2014, p.220)

A cultura é a humanização da natureza, ou melhor, de sua transformação, através do trabalho. Porém, o ponto de partida para a tal humanização é a necessidade que a própria sobrevivência carrega, nas palavras de Marx “todos os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história”, portanto é a necessidade primeira, a fisiológica que move o homem, e na continuação do pensamento, Marx e Engels afirmam:

Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida. (MARX; Engels, 2010, p.53)

Todas as representações humanas são frutos do processo histórico estabelecido, as relações e a própria vida desenvolvem dentro de uma articulação material, da atividade real do ser humano determinada por essa materialidade em todos os sentidos. Marx e Engels esclarecem:

Desse modo, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciências que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. Não têm história nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e as relações materiais, transformam, a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos de seu pensar (Marx; Engels, 2010, p.52).

A relação homem-natureza-homem é universal e histórica, portanto, quando se fala de cultura é de homens que se fala, homens que forjam de sua realidade material sua vida, é da luta que este homem constrói civilização, nas palavras de Marx a história da humanidade não tem sido outra coisa, a não ser uma luta de classes, afirma-se sobre isso que tem sido uma luta de classes com interesses antagônicos. Chauí em sua conclusão sobre cultura apartou-se de uma análise histórica com uma visão de maior alcance, pois ao afirmar que

Na realidade não existe cultura, no singular, mas culturas, no plural, pois os sistemas de proibição e permissão, as instituições sociais, religiosas, políticas, os valores, as crenças, os comportamentos variam de formação social para formação social e podem variar numa mesma sociedade no decorrer do tempo. A filosofia é uma invenção humana e, portanto, uma atividade cultural e histórica. (CHAUÍ, 2014, p. 229).

A cultura faz parte, fundamentalmente, do processo civilizatório humano, é próprio do ser humano se apoderar de ferramentas variadas na construção da vida. Nesse contexto, o homem deve ser objeto de uma discussão da sua condição dentro da totalidade da história e da sociedade que o produziu. Fazer uma mera discussão antropológica que vê o homem através de algumas especificidades tais como: etnia, sexualidade, nacionalidade e outros atributos é apostar no olhar da especialização que vê o homem por fragmentos. O homem é essencialmente um ser histórico dividido no sistema capitalista em classes sociais distintas, uma minoria que detém o sistema de produção e a maioria que para sobreviver vende sua força de trabalho. É o trabalho a única ligação que a classe dominada mantém com todo sistema de produção com intuito de manter minimamente sua sobrevivência. Não importa a nacionalidade, se francês, alemão ou brasileiro, não importa a localidade, Japão ou Inglaterra, se fala português ou mandarim. O homem, não suas características étnicas ou regionais, deve ser entendido, naquilo que assegura a verdadeira igualdade, qual seja, o fato de serem humanos e compreenderem que as diferenças decorrem da destinação que o capitalismo reservou a cada um na sociedade, de acordo com interesses alheios a eles.

A outra obra analisada, *Filosofando*, das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, o objeto desta pesquisa, o conceito de homem encontra-se diluído em vários capítulos. Os temas para enfatizar o assunto foram: capítulo 4 Natureza e Cultura, capítulo 5 Linguagem e Pensamento, capítulo 6 Trabalho, Alienação e Consumo e capítulo 34 Cultura e arte. A obra apresentada contém sete unidades temáticas e 37 capítulos em volume único. Observa-se que a organização dos temas e dos capítulos não seguiu uma lógica e nem as sequências históricas das discussões abordadas. Ao tratar da disciplina, Filosofia, primeiro se preocupou com temas como, a experiência filosófica e a consciência mítica para, no capítulo 3, explicar o nascimento da filosofia. Entende-se que este estudo deveria estar no início do livro, pois o aluno do Ensino Médio está tendo pela vez primeira contato com essa disciplina, em seguida, deveria conter um estudo mais aprofundado a respeito do Homem que dá à Filosofia a única razão de estar entre as disciplinas nesta modalidade de ensino. O

homem é base de ensino desta matéria, portanto deveria ser critério inicial enfatizá-lo nesta obra.

As autoras Aranha e Martins também não tiveram a preocupação de começar o estudo de filosofia buscando uma definição de homem, preferiram expor uma definição de filosofia utilizando uma característica humana, a visão. Demonstraram através de uma imagem que nem tudo que se vê, pode ser verdade. Como exemplo mostraram uma foto que parece um homem caindo quando na realidade trata-se de uma manobra de dançarinos. E concluem que isto faz parte da Filosofia, olhar e refletir numa situação que numa resposta imediata pode nos induzir ao erro. Asseveram as autoras que a filosofia “propicia um olhar de estranheza diante de tudo que nos parece óbvio: a experiência filosófica pressupõe constante disponibilidade para surpreender e indagar”. (ARANHA; MARTINS, 2013, p.12).

O manual traz no capítulo I duas indagações a respeito da filosofia, uma sobre como é o pensar filosófico e a outra sobre o que é um filósofo. As questões foram trabalhadas sob o ponto de vista do pensador francês André Comte – Sponville (2003) definindo o homem de acordo com a realidade material e as categorias de seu tempo. Na primeira resposta em forma de anedota, o pensador apresenta uma definição bem-humorada: “um filósofo é uma pessoa que não liga para nada” e termina afirmando que “não sabia que isto se aprendia na escola”. Em seguida para definir o que é um filósofo, o mesmo autor afirma que filosofia é um trabalho e filósofo é aquele “que se serve da razão para tentar pensar o mundo e sua própria vida, a fim de se aproximar da sabedoria ou da felicidade” (COMTE; SPONVILLE, 2003, p.251).

Em seguida preferiram explicar no lugar do conceito de Homem, o filósofo. Para isso utilizam o conceito elaborado pelo filósofo Comte-Sponville (2003) para reforçar um conceito filósofo: “o que é um filósofo? É alguém que pratica a filosofia, em outras palavras, que se serve da razão para tentar pensar o mundo e sua própria vida, a fim de se aproximar da sabedoria ou da felicidade. E isso se aprende na escola? Tem se aprendido, já que ninguém nasce filósofo e já que a filosofia é, antes de mais nada, um trabalho” (Comte-Sponville, 2003, p. 251-252).

Contudo, as autoras do manual refletem que não é mérito da filosofia a preocupação com o pensar, uma vez que disciplinas como matemática, história, literatura e outras mais fornecem meios para desenvolver a criticidade nos alunos. Porém, segundo elas, o pensar

filosófico não é superior a nenhum outro, mas é aquele que se propõe “a pensar nossos pensamentos e ações”. É uma atitude, segundo as autoras, que resulta numa experiência filosófica que objetiva criar conceitos, delimitar problemas, com intuito dos alunos “não aceitarem certezas e soluções fáceis demais”. Observa-se que ao explicitarem tal ideia as autoras estariam certas se por trás dessas “certezas” e “soluções fáceis” não tivesse implícita nenhuma mentira, pois certezas e soluções fáceis não há problema nenhum em aceitá-las, desde que se desenvolva dentro do crivo da racionalidade, e para isso não se precisa da exclusividade da filosofia para aprovar ou reprovar tal procedimento.

O manual também apresentou a filosofia como espontânea nos seres racionais, pois é próprio do ser humano dar “sentidos às coisas”(ARANHA; MARTINS, 2014, P.18). Para confirmarem a ideia utilizaram-se da afirmação de Gramsci: “não se pode pensar em nenhum homem que se não seja também filósofo, que não pense, precisamente porque o pensar é próprio do homem como tal” (GRAMSCI, 1978, apud ARANHA; MARTINS, 2014, p.16). Contudo, afirmamos que não seja desta filosofia que falava Gramsci, e sim do homem que no conceito de totalidade, toma toda e qualquer análise pelo viés da história. Assim, as questões filosóficas são cotidianas, diferenciando dos filósofos profissionais apenas pelos conceitos e argumentos rigorosos. No questionamento sobre para que serve a filosofia, as autoras afirmam que “vivemos num mundo que valoriza as aplicações imediatas do conhecimento” (ARANHA; MARTINS, 2014, p. 16). Desse ponto de vista, segundo elas, a filosofia é “inútil”, “Já que não serve para nenhuma alteração imediata de ordem prática”(ARANHA; MARTINS, 2014, p.16-17). No entanto, apresentam a ideia de que a filosofia é “necessária dada sua contribuição com o desenvolvimento da criticidade nas pessoas oferecendo “aquele olhar diferente” (ARANHA; MARTINS, 2014, p.17).

Os manuais até aqui não foram convincentes para justificar a permanência da filosofia no Ensino Médio, no entanto, sempre é bom lembrar que a existência deles é essencial à movimentação da economia que se desenvolve no entorno do sistema educacional. Enquanto mercadoria, o manual aquece o mercado e produz mais-valia, uma vez que é produto industrializado e é, sem dúvida, isso que inspira a sua adoção, enquanto os professores ingenuamente tentam ensinar consciência crítica aos alunos por meio deles.

O Homem começa a ser estudado neste manual no capítulo 3 com o título “o nascimento da filosofia” onde são apresentadas a Grécia do período arcaico e sua história.

Segundo as autoras, é a filosofia que inaugura uma nova ordem humana com as características históricas gregas que contribuíram sobremaneira para alterar profundamente a visão e mundo naquele momento. O que omitem são os fatos materiais que contribuíram diretamente com isso, no cotidiano grego: a invenção da moeda, da escrita, a fundação da polis.

O manual didático deixou claro que o processo de humanização ocorre mediante o convívio das pessoas. A linguagem é o artifício que socializa e confere significados neste processo que segundo Leontiev é a “condição necessária e específica da vida do ser humano em sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 265-266). Inicialmente, o homem deste manual é aquele que articula a linguagem dando sentido à cultura. A fala é pressuposto para entender o homem e o que o diferencia do animal. Aranha e Martins destacam a semelhanças entre os homens e os animais, indagando qual a diferença do “pensamento” deles com o do ser humano. Elas admitem que os animais superiores da escala zoológica são inteligentes e os inferiores agem por reflexos e instintos. Convictas de tal afirmação decretam: “ao contrário da rigidez dos reflexos e dos instintos, a inteligência dá resposta ao problema ou à situação nova de maneira improvisada e criativa. Esse tipo de comportamento é compartilhado por seres humanos e animais superiores” (ARANHA; MARTINS, 2014, p. 48), ou seja, os animais e os seres humanos são semelhantes. Parece que há algo de humano em animais. Nota-se que tal posicionamento no mínimo é complicado, pois assegurar aos animais um comportamento inteligente e criativo que são características unicamente humanas, é impingir ao aluno do Ensino Médio um tipo de “informação” que não passa de inutilidade, uma filosofia duvidosa.

Outra semelhança entre os animais e os homens se dá com a linguagem. As autoras afirmam que a fala é fator preponderante na diferenciação de um e de outro, contudo “os animais também têm um certo tipo de linguagem” a exemplo dos sons emitidos pelas abelhas, cães e chimpanzés. Contudo, as autoras elaboram que

[...] mesmo que identifiquemos nas respostas dadas pelos animais associações semelhantes às realizadas por humanos, trata-se de uma linguagem rudimentar, que não alcança o nível de elaboração simbólica de que somos capazes. Portanto, a linguagem humana é um divisor de águas entre a natureza humana e a dos animais. Somos seres que falamos, e a palavra encontra-se no limiar do universo humano (ARANHA; MARTINS, 2014, p.48 – 49).

Além do grave equívoco sobre a natureza da linguagem, nitidamente, observa-se que há uma tendência de comparar no ensino de filosofia o homem e o animal em todos os aspectos. A pergunta que fica é: por que para compreender o homem tem que se fazer tal confrontação? Em que o comportamento dos animais é pressuposto de entendimento do ser humano, a não ser no campo especializado de uma biologia ultrapassada? Entende-se que ressentindo de uma explicação que se comprometa em relacionar o homem com sua história, que o universalize, qualquer estudo que parta por outro veio se tornará muito duvidoso e sem sustentação.

A cultura é histórica e é o homem histórico, em uma determinada base material, que modifica a natureza, assim as características das ações mudam em relação à natureza. A universalidade existe na medida da compreensão da historicidade dos conceitos dentro de uma totalidade que abrange a trajetória humana desde o estado de natureza inorgânica, orgânica, até sua transformação em natureza social quando inicia sua trajetória histórica. Anota-se que Aranha e Martins buscaram colocar o homem numa realidade de mundo inexistente ao propor que “a linguagem humana intervém como forma abstrata que nos distancia da experiência vivida nos permite reorganizá-la em outro contexto, dando-lhe novo sentido” (ARANHA; MARTINS, 2014, p. 49). Assim, elas afirmam:

A linguagem é um produto bastante sofisticado que só a razão humana pode criar. Por isso, sua aquisição é um marco referencial da humanidade. A linguagem é simbólica, estruturada, adequada à cultura dentro da qual se desenvolve apropriada ao tipo de pensamento que vai comunicar ou expressar. Ela permite que o ser humano vá além do mundo vivido, do presente, para o mundo das ideias, da reflexão; permite que ele ultrapasse sua realidade de vida e entre no mundo das possibilidades. Que exerça, enfim, a atividade produtiva de criar sentidos para o mundo de sua vida. (ARANHA; MARTINS, 2014, p.63)

O fato é que as autoras operam por abstrações sem o crivo da materialidade. Além do mais, há uma contradição no discurso, pois anteriormente na página 48 há uma afirmação no manual de autoria delas que “os animais também têm um certo tipo de linguagem” e nesta citação da página 63 elas asseveram que a linguagem “é um produto bastante sofisticado que só a razão humana pode criar”. No empenho de nivelar o homem e o animal criou-se um paradoxo demonstrando total ausência de nexos entre as ideias elaboradas. Mostra-se que este

ponto de vista não corresponde com a realidade humana. O homem é real, de um mundo real, suas necessidades são reais e sua ação dá conta de realidade tal qual se apresenta. Esta tentativa de criar um mundo paralelo, um mundo que separa o pensar humano da realidade, é descabida e incompreensível, pois, o pensar humano é forjado da realidade, é a necessidade que faz o homem pensar a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciou-se esta pesquisa com os manuais didáticos contemporâneos de filosofia disponibilizados pelo MEC para uso de 2012 – 2014 e 2015 – 2017, onde se procurou delimitar os conceitos filosóficos, naquele que é o mais importante para a filosofia: o homem.

O referencial deste trabalho é a Ciência da História onde se buscou entender, a partir da realidade material da época atual, a importância do próprio manual didático no meio escolar sob a perspectiva marxista. A razão pela qual esta ferramenta é disponibilizada nas escolas foi o ponto de partida desta pesquisa para entender o porquê de seus conteúdos se apresentarem como síntese do pensamento humano.

Entendeu-se que o manual didático cumpre uma finalidade objetivada desde seu início na passagem do modo de produção artesanal para a manufatureira, trazendo características profundamente confortáveis ao sistema capitalista. Ficou claro que a síntese é a tônica deste material. E confirmou-se que o conceito de homem apresentado não expressa a natureza histórica do ser humano. Considerou-se problemático o fato de uma disciplina que se propõe a estudar o homem, não ter em foco aquilo que justificaria sua existência.

Nos três manuais didáticos analisados não se encontrou um capítulo que se intitulasse o homem, o que deveria estar no início de todos eles. É problemático ter um manual didático de filosofia que não consegue fechar um conceito de homem. Não foi do homem que os manuais falaram e sim fragmentos daquilo que é próprio do humano que foram encontrados neles. Nota-se que no decorrer dos manuais, o homem é um assunto solto, sem historicidade. A conclusão é que, ao término do curso, os alunos do Ensino Médio não vão vislumbrar o conceito de homem e este permanecerá sendo um personagem desconhecido nos manuais didáticos.

Analisaram-se os manuais de filosofia sob a luz da Ciência da História, a única fundamentação científica que consegue evidenciar o homem como propulsor de uma realidade histórica e fundamentado em sua realidade material. O sistema de produção capitalista atinge todas as instâncias sociais e a escola é uma delas. O manual didático é a ferramenta que reflete as necessidades do capital, acima de tudo. Este é um produto

que percorre a via da comercialização, objetivando o lucro. Portanto, a escola é afetada pela determinação capitalista.

Os manuais didáticos analisados são a marca da limitação do sistema de produção, pois um produto genuinamente capitalista, marcado pela fragmentação, obviamente que traduziria esta mesma fragmentação em seu produto. Ou seja, de perto, o manual didático é cumpridor das metas de produção do sistema ora em vigor. Ficou claro nos manuais que em nenhum momento foi sua a preocupação de ligar o homem a sua base material e suas contradições, por isso é que a fundamentação histórica inexistente neles.

O homem apresentado foi muitas vezes produto de uma abstração filosófica de um mundo irreal que não apresentava nenhuma relação entre ele, o homem, e a base material. Da relação homem e materialidade é que se observa toda transformação que se empreendeu na natureza para que este homem no decorrer da história mostrasse sua luta civilizatória. Portanto, o homem é um ser histórico que se mostra pela materialidade. É real toda ação humana, pois advém de necessidade que historicamente está posta. Necessidade que gerou as civilizações, no seu processo contraditório.

A ideia apresentada pelas obras analisadas, muitas vezes, preconizou o homem como sendo um ser altamente metafísico, do mundo das ideias, um ser capaz de, estando no mundo real, se transpor para a imaterialidade através do pensamento, não justificando que o que promove o pensamento no homem é a necessidade imposta por sua materialidade. Nas palavras de Marx e Engels em a Ideologia Alemã (2010, p.52) “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. As obras analisadas não explicaram que o homem é condicionado e passível de transformação pela produção material.

PROPOSTA: A HISTÓRIA NA PRODUÇÃO HUMANA: POR UMA FILOSOFIA POSSÍVEL

Concluídos o trabalho e as considerações finais, impõe-se, como uma exigência deste tipo de mestrado, de caráter profissional, que se avenge uma proposta de como trabalhar a filosofia, na sala de aula, visto que, por mais críticas que se tenha a seu respeito, aparece como disciplina obrigatória do Ensino Médio. Não ganhou, porém, destaque do poder público ao realocá-la na grade curricular. Uma aula semanal é tudo que conseguiu angariar depois de um longo período de ausência, o que em si já serve de parâmetro para avaliar o nível e o teor de sua importância. Ao professor de filosofia restou o trabalho de ter um grande número de salas para completar sua carga horária.

Tendo este trabalho como objeto de estudo evidenciar o conceito de homem presente nos manuais didáticos contemporâneos da disciplina de filosofia, concluiu-se que não foi preocupação destes tratar de maneira clara, direta e objetivada esse tema, embora seja próprio da filosofia se ocupar das coisas humanas em primeiro lugar, ou seja, do pensamento e produção, o que poderia justificar sua existência como disciplina no meio escolar.

O ensino de filosofia presente na grade curricular de Ensino Médio carrega um objetivo bastante auspicioso que é contribuir com conhecimentos de seus conteúdos para com o exercício da cidadania. Este ensino teria como objetivo fundamental fazer o aluno se enxergar como partícipe desta sociedade com a base material própria deste tempo e com o entendimento claro de seu funcionamento e dos elementos preponderantes de sua manutenção, ou seja, seus mecanismos econômicos nas relações com sua ideologia, seu sistema político e, principalmente, seus mecanismos de exclusão social, entre os quais se encontra a escola e seus instrumentos de ensino.

Tendo em vista que os manuais didáticos de filosofia, instrumentos hegemônicos e excludentes nas aulas dessa disciplina não conseguem atingir este objetivo e que a fragmentação e a vulgarização dos seus conteúdos contribuem para manter o aluno em uma situação de marginalização perante os bens espirituais na sociedade material, sugere-se um trabalho didático que se desenvolva na direção de superar esta prática

pedagógica nas escolas de Ensino Médio e que tenha como objetivo a disponibilização de conhecimentos relevantes para o aluno. Confere MUNAKATA (2012):

A escola institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade. (MUNAKATA, p.184, 2012)

A proposta é reorganizar os conteúdos desta disciplina de maneira que se objetive mostrar em primeiro plano a construção do conceito de homem na sua historicidade, evidenciando que a base material é determinante na produção das manifestações daquilo que é humano. Como se faz isso? A princípio, definindo como método a ciência da história que, por meio de um instrumental assentado em obras clássicas, permite a apreensão do movimento dos homens, ao longo da sua caminhada rumo à construção das sociedades. Mas, entendendo esse movimento como contraditório e trabalhando cada conteúdo a partir das contradições.

Uma sugestão viável é estabelecer uma divisão da história que permita a compreensão do homem a partir da sua materialidade no Mundo Antigo, na Idade Média e na Modernidade. A partir da compreensão da materialidade de cada tempo histórico, é possível ao aluno compreender o pensamento formulado em cada uma dessas épocas pelos homens, no seu viver cotidiano. Procedendo assim, é possível compreender sua natureza histórica e até mesmo entender porque o homem grego foi pensado filosoficamente, o medieval, teologicamente e o moderno estraçalhado pelas diversas especializações: a antropologia, a biologia e até mesmo a filosofia contemporânea. Estas, presentes nos manuais didáticos, por excelência, são ciências portadoras da fragmentação que tomou conta do mundo moderno, em decorrência da divisão industrial do trabalho e acabou por tomar conta de todas as esferas sociais. É a produção construída pelo homem que o identifica na história.

Acredita-se que trabalhar os conceitos a partir de uma base histórica crítica, que se afasta da história organizada por encadeamento de fatos inertes em constante evolução, como pontifica o positivismo, contribuiria com o entendimento de homem nestes períodos estudados e assim ajudaria a expô-lo de acordo com sua materialidade. Dessa forma, a ação pedagógica baseada no conhecimento histórico evidencia o homem

como resultado de sua ação material, isto é, ao produzir sua base material o homem se constrói, fruto de seu tempo e de sua produção. A relação desta produção material com as manifestações daquilo que é humano se revela entre a teoria e prática. Por teoria se entende toda capacidade espiritual que o homem tem ao elaborar as formas que resolvam os problemas de sua luta histórica de sobrevivência. O pensamento é fruto de sua materialidade. É esta que faz o homem engendrar ferramentas conceituais para o enfrentamento de sua luta diária, num sistema em que sua prática está enraizada de forma antagônica em classes sociais com interesses distintos, de modo a alcançar a superação da raiz de classe e produzir e desfrutar do grande patrimônio da humanidade, materializado nos clássicos. Desta forma, Marx e Engels na obra *A Ideologia Alemã*, na página 34, contribuem:

Está claro que a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. É só desta maneira que cada indivíduo em particular será libertado das diversas limitações nacionais e locais que encontra, sendo colocado em relações práticas com a produção do mundo inteiro (inclusive a produção intelectual) e posto em condições de adquirir a capacidade de desfrutar a produção do mundo inteiro em todos os seus domínios (criação dos homens).

Assim, de maneira prática, atendendo o objetivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sugere-se para a disciplina de filosofia:

1) O professor que optar em trabalhar a disciplina de Filosofia tendo por base a história da produção humana compartilhará com seus alunos a informação de que o manual didático não vai fazer parte da composição das aulas. O professor demonstrará que historicamente este material didático representa o que se tem de mais anacrônico no meio escolar, apresenta conteúdos fragmentados e até mesmo pseudoconhecimentos sem utilidade. Nas palavras de Alves (2004, p.244-245):

[...] a escola ignorou e deixou de incorporar ao trabalho didático os avanços tecnológicos produzidos, sucessivamente, pela maquinaria moderna, pelos meios de comunicação de massa, pela automatização e pela informática. Entre o preço que os homens pagam por esse anacronismo, hoje, um dos mais sérios é a impossibilidade de ascender, através da educação escolar, ao conhecimento humano culturalmente significativo. A transmissão do conhecimento na escola, por continuar atrelada ao manual didático, repita-se, se mantém como viva forma de expressar o seu contrário, a vulgarização do conhecimento.

Esta fundamentação servirá para o professor justificar aos seus alunos o fato de sua proposta de trabalho pedagógico superar o uso do manual didático de filosofia. As aulas não vão obedecer à proposta deste instrumento e sim uma programação feita a partir da história e acima de tudo levando em consideração a produção humana em determinados períodos. A sugestão é que fique o 1º ano do Ensino Médio com a História Antiga, o 2º ano com a História Medieval e 3º ano com a História Moderna. Desta forma obedece-se a compreensão da história em uma linearidade que ajudará o aluno a superar a concepção fragmentária da própria história.

2) Devido ser o homem o eixo desta disciplina, o início das aulas contará com uma discussão de como se formou o conceito dele em cada etapa da luta humana pela sobrevivência. Isto com suporte da História, levando em consideração que a produção humana é forjada pela sua materialidade.

3) As aulas de filosofia devem, no desenvolvimento de seus assuntos, reivindicar para os alunos o acesso aos clássicos, para que conheçam outras civilizações com suas culturas, mas sempre tendo em vista que as características de um tempo devem ser conhecidas porque representam patrimônio cultural construído para aquele tempo. O clássico é o conhecimento que produzido em outra época não pode ser usado como referência, senão como meios indispensáveis para se reconstituir e assim compreender a trajetória humana, o homem no seio leito histórico. Assim Alves contribui:

Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes de conhecimentos. E continuarão desempenhando essas funções pelo fato de terem registrado com riqueza de minúcias e muita inspiração as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz.(ALVES, 1990, p.112)

A filosofia carrega na sua historicidade, o privilégio de ter sido registrada por pensadores que, no decorrer da história humana, conseguiram se firmar como pensadores clássicos e desta forma servem de referência aos modernos, mas apenas e simplesmente para se conhecer o pensar daquela época. Assim, a superação do manual didático de filosofia torna-se uma realidade, por meio da leitura dos clássicos da

filosofia, colocando o aluno do Ensino Médio em contato com o que de melhor a sociedade produziu de conhecimento no decorrer da história. A apreensão dos conteúdos por via dos clássicos é uma alternativa ao manual didático, porque deixa de marginalizar o conhecimento e possibilita aos filhos dos trabalhadores o acesso ao saber considerado pela humanidade como significativo que historicamente foi acumulado.

O combate ao manual didático, também é defendido por Souza (2010, p. 100) quando assevera: “uma pedagogia de combate ao livro didático empobrecedor se impõe como metodologia fundamental e como instrumento de compreensão do mundo”. E ainda:

A superação dos manuais didáticos passa por uma nova organização do trabalho didático escolar, na qual a leitura de obras clássicas deverá ser o recurso por excelência para orientar o trabalho docente e recuperar o conhecimento que permita compreender a natureza histórica de todas as questões humanas. (SOUZA, 2010, p.100)

O professor de filosofia ao trabalhar sem o manual didático toma partido a uma educação de qualidade que não compactua com o conhecimento vulgarizado que tem por característica a superficialidade do saber. O conhecimento disponibilizado nos manuais é marginalizado e não oferece suporte nenhum ao aluno para que ele participe das riquezas simbólicas da sociedade capitalista.

Levando em consideração sempre o caráter histórico dos fatos que revelam a humanidade dos homens na sua luta civilizatória, esta proposta objetiva o entendimento da filosofia, por via de um conteúdo analisado no processo histórico.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004

_____. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005

_____. As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo. *Revista Novos Rumos*, São Paulo, 16: 112, 1999.

_____. **Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 617-635, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 19 de Julho de 2014.

_____. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800 – 1836**. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993.

ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho**. SP: Expressão popular, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando – Introdução à filosofia**. 4ª ed. revisada. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a história**. São Paulo: Ática, 1997.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cad. CEDES, vol.24, nº. 64, Campinas, Sept./Dec. 2004.

BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. **A Filosofia no Ensino Médio e suas representações sociais**. 2005. Tese (doutorado) Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

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

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 19 out. 2014.

_____. Congresso. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Planalto**.

1996b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 set. 2013.

CARMINATI, Celso João. **Formação e didática do ensino da Filosofia**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 369-384, jan./abr. 2013.

CARRIJO, Alessandra da Silva. **Concepções de cidadania nos livros didáticos de filosofia indicados pelo PNLDEM/2012**. 2013. 177 f. Tese (doutorado) PUC-GOÍAS. 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2013.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 2.ed. Trad. De Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1976.

COMTE – SPONVILLE, André. **A felicidade, desesperadamente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

DOMINGUINI, Lucas. Estudo sobre livro didático: processo atual? **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, V.10, n.1, jul. de 2011.

ENGELS, Friederich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco**. Em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/acervo_marx.htm. Acesso em 27 de Agosto de 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

FRANCA, Leonel. **Ométodo pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir. 1952.

FREITAG, Barbara et ali. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Reduc, Brasília, 1987.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. A disciplina de filosofia e o ensino médio. Em GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio, KOHAN, Walter Omar (org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, (a cura de Valentino Gerratana). Torino: Einaudi, 1975

GRISOTTO, Américo. Ensino Médio: manuais voltados para o ensino de Filosofia. **Revista de Filosofia e Educação**. Número 1, v.4, abril/setembro, 2012, p.113-158.

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. A filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária. Em: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HOBBSAWM, Eric J. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. Em: GALLO, Sílvio, KOHAN, Walter Omar (org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. **A filosofia no Ensino Médio: um desafio filosófico e pedagógico**. Notandum-Libro 13, 2009 ,CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes 1978.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938 (tomos I e II).

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do Conhecimento no jovem Marx**. RJ: Paz e Terra, 1974

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2010

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_07.pdf> Acesso em 13 de Abril de 2014.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem? Professor x livro didático**. Campinas, Papirus, 1987.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set. /dez. 2012

NOGUEIRA, Luísa. O ensino da filosofia entre os exames e os manuais. 8º ENCONTRO DE DIDÁTICA DA FILOSOFIA O TRABALHO FILOSÓFICO E A AVALIAÇÃO, 2012.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: L&PM, 2011.

SAAB, Wiliam George Lopes. **A cadeia de comercialização de livros**. Relatório Bndes, dezembro de 1999.

SAVIANNI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 17 ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (coleção educação contemporânea).

SILVA, Iara Augusta. **O Programa Nacional Do Livro Didático Do Ensino Médio (Pnld/Em) Nos Anos Dois Mil: Uma Análise Do Processo De Avaliação Pedagógica Dos Livros Distribuídos Pelo Ministério Da Educação Às Escolas Públicas Brasileiras**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

SILVEIRA, Renê, J.T. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. Em: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora**. Educação em Revista. 2011.

_____. **Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido**. 1991. Dissertação (Mestrado) Unicamp, São Paulo. 1991

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Arte e Cultura: Uma educação necessária. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (org.) **Educação e Cultura: Lições históricas do universo pantaneiro**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul: Editora UFMS, 2013.

VON ZUBEN, Marcos de Camargo; ARAÚJO, Joelson Silva de; COSTA, Izanete de Medeiros. Avaliação dos principais livros didáticos de filosofia para o ensino médio existentes no mercado editorial brasileiro. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**. Brasília, número 20, p. 157-178, maio-out/2013.