CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

Adelcides Frutuoso

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador(es):

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Giorgi

Prof. Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

Rio de Janeiro
Setembro, 2015

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Adelcides Frutuoso

Aprovada por:

Presidente, Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Giorgi (Orientadora),

Prof. Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues – UERJ (Coorientador),

Prof. Dr. Fabio Sampaio de Almeida

Prof.ª Dr.ª Dayala Paiva de Medeiros Vargens – UFF.

Rio de Janeiro
Setembro, 2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

F945 Frutuoso, Adelcides
Questões étnico-raciais no ensino de filosofia: análise de livro didático /Adelcides Frutuoso.—2015
xi, 97f. + anexos : il.col. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca ,2015.
Bibliografia : f. 94-97
Orientadores: Maria Cristina Giorgi
Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

1. Relações étnicorraciais. 2. Relações étnicorraciais e educação. 3. Filosofia – Ensino. I. Giorgi, Maria Cristina (Orient.). II. Rodrigues, Bruno Rêgo Deusdará (Orient.). III.Título.

CDD 305.8

À minha mãe, Isolene Frutuoso,
pelo apoio incondicional em todos os momentos de minha vida,
pela presença contínua, mesmo a quilômetros de distância,
pela torcida, amor, oração, pelo suor e pelas lágrimas que por mim derramou, muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

Às Professoras Cristina Giorgi e Rosane Manfrinato, que acreditaram em minha pesquisa, me incentivaram e apoiaram desde o início.

À Cristina, minha orientadora, pela coragem em aceitar o desafio de orientar um filósofo-professor no questionamento de sua própria prática e por me ensinar novos modos de ser um professor-filósofo.

À Daniele, pelas críticas e pela valiosa parceria nos momentos mais difíceis.

À Família Feliz, por fazer minha vida mais feliz, por me acolher e por estar sempre ao meu lado, se fazendo família. Muito obrigado D. Fátima.

À minha família e amigos, pela paciência, pela espera e pelo apoio em todas as horas.

Aos Professores Bruno Deusdará, Fabio Sampaio e Dayala Vargens, pelas inestimáveis contribuições ao longo de toda pesquisa, pela paciência e comprometimento com que me conduziram nessa jornada de aprendizagem.

Aos meus queridos colegas e professores do PPRER, por me proporcionarem preciosos momentos de aprendizagem, companheirismo e crescimento.

Aos companheiros e companheiras do Grupo de Estudos Racismo e Discurso, pelo conhecimento compartilhado nos últimos meses, que ainda produzirá muitos frutos.

“Nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos de Estado, a um nível muito mais elementar e quotidiano, não forem modificados”.

Michel Foucault

RESUMO

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

Adelcides Frutuoso

Orientadores:

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Giorgi

Prof. Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Essa pesquisa reflete uma escolha, livre e consciente, por uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais democrática, por um ensino de filosofia crítico e em favor da liberdade, escolha que sempre demandará daquele que se propõe a tal ventura um esforço contínuo por compreender a realidade e os mecanismos que atuam na formação de indivíduos e sociedades. No Brasil, a prática dessa educação não pode olvidar os séculos de escravização negra que resultaram na construção de uma sociedade racialmente desigual, na qual o racismo perpetua as práticas de exclusão e opressão introduzidas pelo sistema escravocrata. No passado, a exclusão do negro foi produzida e reproduzida, também, por meio de políticas educacionais, contudo, atualmente, o país vem passando por processos de reconstrução e reafirmação da democracia, leis foram implementadas para desconstruir, também por meio de políticas educacionais, os mecanismos de opressão e promoção da desigualdade racial, sendo a Lei 10.639/03 um dos marcos desse processo. Nesse contexto de redemocratização do país, o ensino de filosofia foi reinserido no currículo escolar (Lei 11.684/08) com o propósito de contribuir para uma educação crítica e cidadã, promotora da autonomia e da democracia, em conformidade com a Lei 10.639/03. Distinguimos, nessa pesquisa, a prática da “Filosofia” de uma prática de “ensino de filosofia”, entendendo a primeira como uma atitude de busca e construção de conhecimentos crítico-racionais com fins a elevar o modo de vida humano, enquanto a segunda, como parte de um projeto político-educacional, com saberes e objetivos determinados com fins à consolidação de determinada estrutura de poder e governo. Filosofar sobre o ensino de filosofia a partir das leis 10.639/03 e 11.684/08 inclui, também, refletir sobre as estruturas de poder, práticas e mecanismos que atravessam o processo de ensino-aprendizagem. Com o objetivo de delimitarmos nossa pesquisa,

selecionamos um elemento comum e determinante, tanto das referidas estruturas de poder, quanto dos mecanismos que orientam as práticas de ensino: o Livro Didático (LD), dispositivo centralizador de saberes, ideias, discursos e ideologias, que contribui para a formação de um perfil de educação e educandos. Ao problematizar a utilização do LD, dos textos e discursos promovidos por seu intermédio, transitamos pelo território da linguagem e da utilização da língua como instrumento de poder, que descreve e constrói realidades. Assim sendo, para que nossa análise pudesse alcançar níveis mais elevados de crítica e contextualização, diante do cenário social e racial no qual está inserido o ensino de filosofia, procuramos nos afastar de uma análise meramente conteudista, aproximando-nos e fundamentando-nos em teóricos da linguagem e analistas do discurso, dentre esses, Bakhtin (2000; 2004), Deusdará & Rocha (2005) e Daher & Giorgi (2009; 2012). A partir da materialidade fornecida pelas representações imagéticas do negro, presentes no Livro Didático de Filosofia (LDF), questionamos se o referido material cumpre as determinações previstas na Lei 10.639/08 e, concomitantemente, se o ensino de filosofia está em conformidade com os princípios de uma educação crítica, autônoma e promotora da democracia, como prevê a Lei 11.684/08.

Palavras-chave:

Ensino de Filosofia; Relações Étnico-raciais; Livro Didático;

Rio de Janeiro
Setembro, 2015

ABSTRACT

ETHNIC-RACIAL ISSUES IN TEACHING OF PHILOSOPHY: ANALYSIS OF BOOK DIDATIC

Adelcides Frutuoso

Advisors:

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Giorgi

Prof. Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ as partial fulfillment of the requirements for the degree of Master.

This research reflects a choice, freely and consciously, for an education committed to building a more democratic society, by a teaching philosophy criticism and for the benefit of freedom, choice that always require that you propose to such ventura an ongoing effort to understand the reality and the mechanisms that operate in the training of individuals and societies. Brazil, the practice of this education can not forget the centuries of black enslavement that resulted in the construction of a racially unequal society, in which racism perpetuates the exclusion and oppression practices introduced by the slave system, mainstay of undemocratic regimes. In the past, the black deletion process was produced and reproduced, also through educational policies, however, in the last three decades, Brazil has been undergoing reconstruction processes and reaffirmation of democracy, accordingly, laws were implemented to deconstruct also through educational policies, mechanisms of oppression and promotion of racial inequality, so that the Law 10.639/03 is a milestone and an achievement for Brazilian society. In this context of democratization of the country, teaching philosophy was reinserted in the curriculum (Lei 11.684/08) in order to contribute to a critical education and citizen, promoter of autonomy and democracy in accordance with the Law 10.639/03. We distinguish, in this research, the practice of "Philosophy" a practice of "teaching philosophy", understanding the first as a search attitude and building critical-rational knowledge with the purpose to raise the mode of human life, while the second, as part of a political-educational project, with knowledge and objectives determined for purposes of the consolidation of certain structure of power and government. Philosophize about the teaching philosophy from the laws 10.639/03 e 11.684/08 also includes reflecting on the structures of power, practices and mechanisms that cross the philosophy of teaching-learning process. Aiming to circumscribe our research, we selected a common and crucial instrument for both of these power structures the mechanisms that guide

educational practices: the didatic books, a centralized instrument of knowledge, ideas, discourses and ideologies which, in turn, contribute to the formation of a profile of education and students. To discuss the use of LD, texts and speeches promoted through them, we transit through the territory of language and use of language as a instrument of power, describing and builds realities. For our analysis could reach higher levels of critical and context with the racial and social scenario in which the teaching philosophy that we question here is inserted, try to move away from a purely conteudista analysis, approaching us and basing ourselves on theoretical language and discourse analysts to, among these, Bakhtin (2000; 2004), Deusdará & Rocha (2005) and Daher & Giorgi (2009; 2012). From the materiality provided by imagistic representations of black present in the Textbook of Philosophy (LDF), we question whether such material fulfills the requirements established by Law 10,639 / 08 and, concomitantly, the philosophy of teaching is in conformity with the principles a critical education, autonomous and promoter of democracy, as provided for in Law 11,684 / 08.

Keywords:

Philosophy of teaching; Etnicorraciais relations; Didatic book.

Rio de Janeiro
Setembro, 2015

Sumário

Introdução **1**

I. Ensino de Filosofia e Relações Étnico-raciais **5**

I. 1 Filosofia e “filosofias” 5

I. 2 Processos de exclusão social do negro por meio da educação no Brasil 10

I. 3 A Filosofia e a luta pela consolidação da democracia a partir das Leis 10.639/03 e 11.684/08 21

II Filosofar por meio do ensino de filosofia: análise crítica de livro didático 28

II. 1 Aprofundamentos e desdobramentos teórico-metodológicos 29

II. 2 A construção do *Córpus* 38

III O uso de imagens em Livros Didáticos 48

III. 1 As categorias de análise das imagens 51

III. 2 Análise da estrutura e das imagens do negro no LDF 53

III. 3 Análise crítica das imagens 75

Conclusão 89

Referências Bibliográficas 94

Anexo I 97

Anexo II 102

Introdução

A escolha por ensinar Filosofia no século XXI, na América, no Brasil, no Estado do Rio de Janeiro, na cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro e, mais precisamente, em escolas públicas de bairros pobres, demanda, daquele que se propõe a tal ventura, um esforço contínuo por compreender esta realidade, voltando sua prática para a transformação e melhoramento da mesma, de modo que, a partir de uma reflexão rigorosa e de uma prática docente comprometida com a construção de uma sociedade mais democrática, seja possível proporcionar ao alunado, condições e ferramentas teóricas e didáticas que contribuam para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre seu mundo, compreendendo-o melhor e nele se posicionando de modo mais consciente ou, que possa "despertar os estudantes para a presença de elementos e abordagens filosóficas nos pensamentos, crenças, atitudes do seu cotidiano e práticas sociais", como sugere o Currículo Mínimo de Filosofia vigente nesse estado[1].

Refletir de modo rigoroso, a partir de uma atividade docente comprometida com a construção de uma sociedade mais democrática, significa problematizar nos espaços institucionalizados de educação, as práticas e os instrumentos utilizados nos processos de ensino-aprendizagem e, desta forma, identificar e combater os mecanismos que geram e reforçam a desigualdade dentro e fora da escola. No Brasil, o problema da desigualdade social está intimamente ligado ao passado de escravidão e racismo que marcaram nossa história e deixaram máculas até o presente, de modo que é possível observar uma imensa desigualdade entre brancos e negros em nossa sociedade, desde os primeiros anos de socialização dos indivíduos por meio da escola, até sua inserção no meio econômico, social e cidadão. Tais fatos são perceptíveis não apenas por meio dos índices de escolarização, uma vez que a própria escola, professores e livros didáticos (LD), como são apresentados hoje, mais reproduzem do que combatem a desigualdade, o racismo entre outros preconceitos.

Analisar o panorama educacional da população afrodescendente nos grandes centros urbanos, como o Rio de Janeiro, torna-se, a meu ver, imperativo, uma vez que leis foram criadas e alteradas para que os direitos dessa significativa parcela de nossa sociedade fossem reconhecidos, buscando reparar, de alguma forma, os inúmeros e abomináveis erros praticados contra a mesma ao longo da história do país. Pela longa ausência de políticas afirmativas que contemplassem a população afro-brasileira, desde a abolição da escravatura, em 1888, é que esta população foi contínua e gradativamente marginalizada, em um amplo sentido, ou seja, geográfica, econômica,

[1] Disponível em: http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/cm/cm_10_4_1S_0.pdf;

política e socialmente excluída, inclusive, pelo sistema educacional brasileiro que, em um primeiro momento a excluía explícita e categoricamente (por meio de leis que proibiam seu acesso às instituições de ensino e políticas de branqueamento que dificultavam sua inserção e ascensão social) e, em seguida, através de outros mecanismos diretos e indiretos.

Nesse contexto de exclusão, podemos citar desde a tolerância e invisibização do racismo no meio escolar, praticado não apenas por alunos brancos, mas, também por professores e demais membros da instituição; a manutenção de um espaço escolar hostil e opressor que dificultava a permanência e o progresso escolar; a utilização de instrumento didáticos e metodológicos que não contemplavam o alunado negro, ou ainda, o remetia ao passado de escravidão; politicamente, o processo de exclusão se dava, também, por meio da ausência de medidas de assistência à população negra que garantissem aos jovens o tempo necessário ao estudo, já que muitos abandonavam a escola para trabalhar e contribuir para o sustento da família. É importante acentuar que esses mecanismos de exclusão não ocorriam separadamente, mas simultaneamente, configurando uma realidade que, modificado em suas práticas, em muito se assemelhava ao período da escravidão.

No âmbito educacional, território a partir do qual foi realizado este estudo, apenas em 2003, medidas legais foram adotadas com objetivos de inclusão, quando, em 9 de janeiro, do referido ano, foi assinada a lei 10.639, que acrescentou dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), um que determinava que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira” (Art.26-A), e outro que incluía o dia 20 de novembro, no calendário escolar, como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Art.79-B). Referindo-se ao primeiro artigo, a Lei ressalta que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser ministrados no âmbito de todo currículo escolar”, assim sendo, mesmo não citando explicitamente a disciplina de filosofia, abordar essa temática é, também, uma questão de cumprimento da lei.

O propósito dessa pesquisa, em um primeiro momento, foi demonstrar que a filosofia, por meio de seu ensino, tem um dever a cumprir na ampliação, aplicação e concretização da Lei 10.639/03 e, para isso, buscaremos refletir sobre o ensino da referida disciplina, sobre a situação da população negra nos diferentes modelos educacionais ao longo da história do país, bem como defender a necessidade de se tomar a questão racial como um importante objeto de estudo e reflexão filosófica, deste modo, o estudo de um tema como o racismo constitui-se como uma atitude

política e, assim sendo, um dos campos de reflexão e atuação dos “amantes da sabedoria”.

Em um segundo momento, voltaremos nossa reflexão para o Livro Didático de Filosofia (LDF), que, como veremos, tornou-se um importante material de suporte ao ensino de filosofia, mas, também, pode apresentar-se como um potencial instrumento de construção e manutenção de práticas racistas que, em um caminho contrário aos propósitos e valores estabelecidos com a lei 10.639/03, comprometem a construção de um país mais justo e igualitário.

Durante muito tempo se defendeu a ideia de que no Brasil não havia discriminação, que o que separava as pessoas era “apenas” sua condição social. Enquanto essa realidade for transmitida e aceita sem problematização, sem crítica, a realidade social brasileira não melhorará. Essas e outras questões, aqui trabalhadas, não devem ser negligenciadas por aqueles que trabalham com filosofia, devendo ser amplamente discutidas na sala de aula, com vistas a uma prática que promova uma maior democratização das oportunidades e contribua para alterar o quadro de desigualdades raciais na educação e, consequentemente, na sociedade brasileira.

No primeiro capítulo, “Ensino de Filosofia e Relações Étnico-raciais”, foram apresentados, inicialmente, os princípios e conceitos básicos de filosofia, do seu surgimento e práticas. Nosso objetivo, nessa etapa, foi descrever e explicitar um “modo de fazer filosofia” que fez desse saber e dessa prática verdadeiros promotores do desenvolvimento da humanidade enquanto humanidade. No decorrer da história é possível observar o surgimento de outros “modos de fazer filosofia”, muitos, inclusive, simultaneamente e conflitantes entre si, sendo possível observar inúmeros afastamentos e aproximações daquele “modelo original”. Em seguida, apresentamos um panorama da educação no Brasil, ao mesmo tempo em que procuramos situar o ensino de filosofia ao longo desse processo até a criação da Lei 10.639/03.

No segundo capítulo – “Filosofar por meio do ensino de filosofia: análise de livro didático” – são delineados e justificados os aprofundamentos de nossa pesquisa, apresentaremos os referenciais teóricos que inspiram e impulsionam a mesma bem como descrevemos a construção de nosso *córpus* de análise, as imagens do negro no Livro Didático de Filosofia “Fundamentos de Filosofia” (LDFF), de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, de cuja análise nos ocupamos no terceiro capítulo.

A “busca da verdade” e a construção do conhecimento foram - e ainda são – preocupações características do fazer filosófico de vários pensadores ao longo da história. Atualmente, muitos saberes são apresentados à sociedade com insígnias de verdade, principalmente por meio da educação institucionalizada, responsável pela transmissão dos conhecimentos considerados verdadeiros (e necessários) pelo

Estado. Outra prática que caracteriza o fazer filosófico, tão bem quanto as anteriormente citadas (ou mais) é a crítica e o questionamento de “verdades”, assim sendo, voltamo-nos para o espaço escolar, debruçamo-nos sobre o LDFF para problematizarmos esses conhecimentos e “verdades”, bem como o modo como eles estão sendo apresentados no referido material.

A partir da perspectiva de um ensino de filosofia que contemple a pluralidade étnica e cultural brasileira, procuramos, no terceiro e último capítulo – “O uso de imagens em Livros Didáticos” –, observar se os conhecimentos difundidos por meio do LDFF apontam para a superação de preconceitos e de pseudoverdades que reforçam o racismo e a desigualdade brasileira ou se contribuem para a manutenção de tais práticas, por nós, consideradas antifilosóficas e antidemocráticas.

I. Ensino de Filosofia e Relações Étnico-raciais

Nesse capítulo procuraremos retomar os principais conceitos que caracterizaram a prática filosófica em sua origem, voltada para a busca do conhecimento por meio da razão, que tem como princípio a universalidade desse saber humano e como fim a conquista da liberdade e da felicidade daqueles que a praticam e em favor daqueles para quem é praticada, revelando, assim, o caráter social da prática filosófica e a necessidade de um "filosofar" continuamente, sob pena de tal conhecimento ser dogmatizado e subutilizado em benefício de poucos e em prejuízo de muitos.

I. 1 Filosofia e "filosofias[2]"

Etimologicamente, a palavra "Filosofia", oriunda do grego, é composta pelos termos "*philos"* e "*sophía"* que juntos significam a "amizade pela sabedoria". Conforme Chauí, (2013) os primeiros registros[3] da prática desse saber possuem data e local situados entre o fim do século VII a. C. e início do século VI a. C., na *polis* de Mileto, uma das colônias gregas da Ásia Menor (território da atual Turquia). A prática da Filosofia[4] provocou inúmeras transformações no modo como os gregos daquele período viviam.

Entre as principais mudanças, destaca-se o processo de substituição da "sabedoria prática", dedicada exclusivamente à resolução dos problemas naturais e físicos que afetam o ser humano quotidianamente, por "conhecimento racional elevado", voltado para questões de ordem moral e ética de interesse coletivo, prática que, posteriormente, levaria os gregos à invenção da política. A partir dessas transformações possibilitou-se a ampliação do conhecimento, o surgimento das ciências e da democracia, fatos que contribuíram para uma maior participação política

[2] Por "Filosofia" (no singular e com "F" maiúsculo) referimo-nos ao uso primordial da razão, de modo crítico e rigoroso, para fins de promoção dos valores humanos, de igualdade, justiça e sabedoria. Por "filosofias" (no singular e com "f" minúsculo), referimo-nos às diferentes correntes filosóficas desenvolvidas ao longo da história por um mesmo povo ou por povos diferentes. Foram muitas as "filosofias" desenvolvidas ao longo da história, muitas delas privilegiando, apenas, uma parte da humanidade em prejuízo de outra, afastando-se, assim, do princípio que identifica tal prática à ação humana de Filosofar.

[3] Mesmo valendo-nos da definição clássica ocidental do termo "filosofia", é importante destacar que, ao nos referirmos à Grécia como sendo o berço desse conhecimento, aqui, queremos unicamente destacar o pioneirismo, não o exclusivismo, grego em registrar as reflexões filosóficas de seus grandes pensadores. Sendo a racionalidade, condição essencial para o filosofar, algo próprio de todo e qualquer ser humano, não é possível afirmar que este ou aquele povo tenha "descoberto" ou "desenvolvido" tal prática, visto que tais termos já foram empregados ao longo da história para fins de dominação e inferiorização entre povos. A própria ação da escrita, em si, é uma prática tardia na história da humanidade e pouco valorizada por muitas civilizações antigas, ademais, o cogitar precede qualquer registro escrito. Pensar dessa forma é um modo de "deseuropeizar" a prática que foi chamada pelos gregos de filosofia, natural e própria de todo ser humano.

[4] A expressão "prática filosófica" (ou prática da filosofia) será empregada, neste trabalho, para referirmo-nos àquela prática realizada com fins a estabelecer regras de conduta social, moral e legal, neste sentido, não faremos distinção entre "filosofar" e "ensinar filosofia", entendendo que o ensinar filosofia faz parte do filosofar.

dos cidadãos, bem como para a promoção de sua autonomia e organização, buscando, assim, elevar o modo de vida do homem grego.

Ao longo da história, o termo “Filosofia” assumiu inúmeras ressignificações, variando segundo o contexto histórico, social e político no qual era empregado, bem como em relação ao indivíduo que o empregava e aos objetivos do seu uso. Conforme exposto no Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (2007):

> *“A disparidade de Filosofia tem por reflexo, obviamente, a disparidade de significações de Filosofia, o que não impede de reconhecer nelas algumas constantes. Destas, a que mais se presta a relacionar e articular os diferentes significados desse termo é a definição contida no Eutidemo de Platão: Filosofia é o uso do saber em proveito do homem (...). Segundo esse conceito, a Filosofia implica: 1º posse ou aquisição de um conhecimento que seja, ao mesmo tempo, o mais válido e o mais amplo possível; 2º o uso desse conhecimento em benefício do homem. Esses dois elementos recorrem frequentemente nas definições de filosofia em épocas diversas e sob diferentes pontos de vista.” (ABBAGNANO 2007, p. 442).*

Partindo de uma definição genérica do termo “Filosofia”, como explicitado anteriormente, é possível analisar graus de afastamento daquilo que é considerado essencial na prática filosófica e, dessa forma, refletir sobre as diferentes práticas discursivas presentes em cada contexto. Sobre o conceito de “práticas discursivas”, Foucault (2007), apresenta em seu método arqueológico de estudos do discurso que:

> *“os discursos têm um papel muito maior na sociedade do que simples reflexos das ideias, como algo ulterior às modificações no mundo material e na esfera ideal. Os discursos devem ser analisados ao longo da história como práticas discursivas, como agentes transformadores, reificadores e instauradores de verdades, poderes, convenções, instituições.”* (*FOUCAULT, 2007).*

A partir dessas considerações, percebe-se que, com o passar do tempo, o conhecimento filosófico foi redefinido, difundido, administrado e ministrado de diferentes modos e em favor de distintos grupos sociais. Essa dicotomia pode ser observada tanto nas manifestações do pensamento filosófico quanto nas possíveis origens do mesmo, como destacado no Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano:

> *“Portanto, pode-se entender esse saber tanto como revelação ou posse quanto como aquisição ou busca, podendo-se entender que seu uso deva orientar-se para a salvação ultraterrena ou terrena do homem, para aquisição de bens espirituais ou materiais, ou para realização de retificações ou mudanças no mundo.” (ABBAGNANO, 2007, p. 442).*

Na primeira acepção, como “revelação ou posse”, entende-se por filosofia como uma “revelação ou iluminação divina” que privilegia um ou mais homens e é transmitida por tradição a um grupo igualmente privilegiado de homens. Essa é uma das mais tradicionais e duradouras concepções de filosofia. Nesse sentido, a filosofia cristã foi a mais conhecida e difundida, no Ocidente, inicialmente por meio da Patrística[5], escola filosófico-cristã de matriz neoplatônica e, posteriormente, de modo mais incisivo e amplo, da Escolástica[6], escola filosófico-religiosa trazida ao Brasil pelos jesuítas, na ocasião da colonização portuguesa.

Os cristãos portugueses do sexo masculino compunham o “grupo de indivíduos privilegiados”, que possuíam o conhecimento filosófico no Brasil e dele faziam uso em seu favor, diferente dos nativos colonizados, africanos e afro-brasileiros escravizados que, para serem “contemplados” por estes conhecimentos (ou, ao menos, não vitimado por ele), teriam que se submeter à tradição do dominador, aprendendo sua filosofia, sua cultura, religião e, em contra partida, abandonar a sua própria, contribuindo assim para o processo de exploração e dominação.

Uma Escolástica, que como o próprio nome já indica, é essencialmente um instrumento de educação que tem por finalidade aproximar o homem de uma verdade considerada imutável.

A segunda acepção de filosofia, entendida como “aquisição ou busca”, onde o saber é uma conquista e uma produção humana, é a que mais se aproxima do que aqui trataremos. Essa definição tem sua origem em Aristóteles e em sua concepção de homem como *“animal racional”*, capaz de produzir política. Desse modo, o saber não é privilégio de poucos, todos os indivíduos, indistintamente, podem contribuir para sua construção e aquisição, podendo, inclusive, “julgá-lo, aprová-lo ou rejeitá-lo. Sob esse ponto de vista, sua finalidade seria a própria busca e organização do conhecimento” (ABBAGNANO, 2007. p. 444).

Na modernidade, caracterizada pelo pensamento positivista de Augusto Comte, a Filosofia assume um papel limitado ao serviço do desenvolvimento científico, tendo como principal função e finalidade, “reunir e coordenar os resultados das ciências específicas, com vistas a criar um conhecimento unificado e generalíssimo” (ABBAGNANO, 2007. p. 447). Percebe-se nesse período que, do saber filosófico, apenas o rigor epistemológico é valorizado, com o único propósito de garantir o

[5]PATRÍSTICA: “Indica-se com este nome a filosofia cristã dos primeiros séculos. Consiste na elaboração doutrinai das crenças religiosas do cristianismo e na sua defesa contra os ataques dos “pagãos” e contra as heresias. A Patrística caracteriza-se pela indistinção entre religião e filosofia. Para os padres da Igreja, a religião cristã é a expressão íntegra e definitiva da verdade que a filosofia grega atingira imperfeita e parcialmente.” ABBAGNANO, Nicola, 1901, p. 746.

[6]ESCOLÁSTICA: “Em sentido próprio, a filosofia cristã da segunda metade da Idade Média. O problema fundamental da Escolástica é levar o homem a compreender a verdade revelada. A Escolástica é o exercício da atividade racional com vistas ao acesso à verdade religiosa, portanto, não é uma filosofia autônoma, como, p. ex., a filosofia grega: sua limitação é o ensinamento religioso, o dogma.” ABBAGNANO, Nicola, 1901, p. 344.

progresso industrial e tecnológico. A prática filosófica voltada para o desenvolvimento da participação política e da integração social é desestimulada e tomada como saber inútil e, por vezes, perigosa para os ideais imediatistas de ordem prática.

O conceito de filosofia que tomamos como referencial teórico, que, a nosso ver, melhor responde às demandas de uma análise da atual realidade social brasileira, no âmbito do ensino de filosofia, é o conceito apresentado pelos pensadores franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra "*O que é a filosofia?*" (1992), que oferece reflexões pertinentes ao que aqui nos propomos a investigar, seja pela atualidade de sua produção ou pela relevância no que tange à luta pela igualdade, liberdade e democracia dos movimentos franceses que muito influenciaram toda uma geração de intelectuais no último século.

Na obra citada, os pensadores franceses questionam sobre "O que é isso que fazemos sob o nome de Filosofia?". A partir dessa pergunta, outras são levantadas para direcionar este estudo, tais como: O que é isso que ensinamos sob o nome de Filosofia? O que é apresentado ao alunado, através do livro didático, como sendo filosofia? E, em seguida, qual relação o ensino desse saber vem estabelecendo com a luta pela igualdade racial no processo de consolidação da democracia no Brasil?

A primeira questão, de Deleuze e Guattari (1992), é respondida pelos próprios autores logo no início da obra citada:

> *"... a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos."* - e completa: - *"Mas não seria necessário somente que a resposta acolhesse a questão, seria necessário também que determinasse uma hora, uma ocasião, circunstâncias, paisagens e personagens, condições e incógnitas das questões." (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1992. p. 8).*

Nesse fragmento é possível observar a extensão da complexidade da questão, que envolve um contexto ao mesmo tempo múltiplo, complexo e determinado, "uma hora, uma ocasião, circunstâncias, paisagens e personagens, condições e incógnitas". Todos esses conceitos são deslocados nesta pesquisa para o espaço escolar, de sala de aula, para o tempo destinado ao ensino-aprendizagem de filosofia, para as circunstâncias e paisagens que compõem esse processo dentro da realidade social e educacional do país, bem como para a relação dos personagens envolvidos (alunos e professores) e para o modo como o LDFF oferece referências para antecipar essas coordenadas. Procuraremos, portanto, discutir essas questões nos capítulos que se seguirão com o objetivo de melhor compreendê-las.

Desde o surgimento da Filosofia, ainda na Antiguidade, questionam-se as influências da prática desse saber na vida privada e pública dos indivíduos, na

constituição, transformação e/ou manutenção da sociedade. As respostas obtidas são inúmeras e variam segundo o período e o pensador que se propõe a investigá-las, bem como as convicções e condições políticas, culturais e sociais nas quais o mesmo está inserido. Para além das múltiplas e possíveis respostas, as indagações filosóficas em si já são promotoras de conhecimento e reflexão, contribuindo, muitas vezes, para a conquista do protagonismo para aqueles que a elas se dedicam.

Ao longo da história da Filosofia convencionou-se afirmar que o pensamento filosófico ocorre quando somos tirados do “lugar-comum”, ou então, quando, diante de um problema, fazemos uso do pensamento de forma crítica para compreender e buscar possíveis soluções. A partir dessas considerações, é possível compreender a escola como um dos principais espaços institucionalizados de formação intelectual dos indivíduos e, ao mesmo tempo, importante instrumento a serviço das mais variadas políticas e governos instituídos ao longo da história. Não é possível, atualmente, falar em um modelo único de escola, mas em modelos de escola e ensino direcionados para diferentes públicos, por exemplo: existem escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, localizadas em grandes centros urbanos e nas pequenas cidades do interior dos estados e do país, em bairros nobres e nas periferias.

A educação formal e institucionalizada vem sendo operada de tal modo que os alunos, tomados como sujeitos passíveis de formação tornam-se alvos e objetos de inúmeras políticas educacionais, sociais e econômicas com diferentes finalidades. Para uma melhor compreensão desses processos se faz necessário entender que a história do conhecimento (por meio da qual as gerações são moldadas) não pode ser contada como uma trajetória linear, como algo que se desenvolve contínua e gradualmente, mas é reflexo de disputas permanentes e de tensões de diferentes setores da sociedade, ou seja, de avanços e retrocessos.

Se, por um lado, como propõem Deleuze e Guattari (1992), é verdade que a filosofia trabalha com conceitos, por outro, isso não significa que se distancie da vida, pelo contrário, procura desenvolver a percepção dos indivíduos sobre seus cotidianos, sobre o modo como esses cotidianos afetam os indivíduos e dialeticamente influenciam na produção de conhecimentos que atuarão na formação de indivíduos e sociedades, assim como busca levar as pessoas a questionarem o senso comum e a realidade que lhes é imposta como absoluta e imutável, de tal modo que a escolha por negligenciar tal realidade, esquivando-se dos conflitos nela existentes, seria o mesmo que ensinar o indivíduo a conformar-se com o quadro de desigualdade, racismo, violência e ignorância presentes em nossa sociedade e reproduzir uma prática desprovida de valor social, incompatível com os atuais propósitos do ensino de filosofia no país para uma sociedade mais justa e democrática.

No próximo seção serão apresentados, em linhas gerais, alguns aspectos do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, bem como as diferentes práticas de ensino ligadas à filosofia. Mesmo tratando-se de uma análise direcionada, procuraremos problematizar as múltiplas faces da educação em momentos e espaços distintos, com métodos e objetivos variados e, por vezes, antagônicos.

I. 2 Processos de exclusão social do negro por meio da educação no Brasil

Para compreender as implicações do Ensino de Filosofia na formação escolar e seus desdobramentos nas questões étnico-raciais é fundamental antes compreendermos qual é o espaço e o papel a ela reservado dentro das instituições de educação no Brasil e como essa mesma educação brasileira foi se desenvolvendo ao longo dos séculos, propósito esse que, de modo sintetizado, procuraremos apresentar.

O surgimento da filosofia no Brasil pode ser entendido como um dos efeitos do processo da expansão europeia e da Contrarreforma Católica, ocorridos através da chegada dos Padres Jesuítas com os colonizadores portugueses neste território a partir do século XV. A religiosidade Católica imperava nas maiores universidades de Portugal, baseando seus princípios filosóficos e suas práticas acadêmicas no pensamento tomista-aristotélico e em menor proporção, na filosofia platônico-agostiniana. Dessa forma, o mesmo espírito escolástico serviu de referencial para a educação institucionalizada no Brasil Colonial. A estrutura política do período não se distinguia dos interesses religiosos e um legitimava o outro. Hebe Mattos (2010) defende que a existência prévia da instituição da escravidão no Império português foi fundamental para a constituição de uma sociedade escravista e católica no Brasil,

> *"a política e a sociedade portuguesa na Idade Moderna eram concebidas a partir de uma visão corporativa. A sociedade era pensada como um corpo naturalmente ordenado e hierarquizado por vontade divina. O rei seria o responsável pelo exercício da justiça, sempre respeitando as funções e os privilégios, adquiridos por nascimento, de cada um dos súditos. A expansão do Império português, justificada pela propagação da fé católica, foi baseada nessas concepções hierárquicas."* (MATTOS, 2001).

No período das grandes navegações, essa religiosidade filosófica (ou filosofia religiosa) não contrastava com os processos de colonização e dominação dos nativos, pelo contrário, legitimava-os e corroborava com eles, utilizando-se dos artifícios filosóficos para efetivação do processo de catequização dos "infiéis indígenas[7]" que aqui se encontravam, bem como dos que, mais tarde, para cá foram trazidos na

[7] O termo "infiéis" foi empregado pelos católicos para se referir aos indivíduos não batizados, não-cristãos, os nativos americanos que habitavam essas terras na ocasião da chegado dos portugueses;

condição de escravos. Diante do fracasso na tentativa da utilização da mão de obra indígena, a solução encontrada pelos portugueses para continuar a explorar este território com mão-de-obra escrava foi o tráfico e a escravização de africanos, trazidos à força, destituídos de sua humanidade por um estatuto que os tratava como coisas, mercadorias ou objetos comercializáveis pelos traficantes. Milhões de africanos foram trazidos para as Américas como escravos, no mais longo processo de imigração forçada da história da humanidade. Destes, aproximadamente quatro milhões foram transportados para o Brasil. Além da sua força de trabalho, os africanos trouxeram a sua civilização, religião, cultura, conhecimentos e saberes, que, no entanto, foram duramente combatidos, principalmente pelos membros da Igreja, de modo que, no período da expansão colonialista, tornou-se difícil não associar o conhecimento filosófico ministrado pelos sacerdotes com fins catequéticos à marca do estrangeiro, do dominador e do opressor, que se manifestou como uma ameaça real ao pensamento e à cultura dos povos nativos e africanos.

Nas primeiras décadas do processo de colonização ocorrido no Brasil é possível perceber o exercício da educação, aliado aos apelos religiosos e à dominação militar como algo orquestrado para a consolidação da dominação e dos interesses econômicos portugueses. Enquanto os colonizadores portugueses extraíam as riquezas da colônia, por meio da exploração da mão de obra escravizada, os religiosos, por meio do ensino e da disciplina, contribuíam para essa dominação através da tentativa de “docilização dos africanos escravizados”, visando consolidar a autoridade dos exploradores e a submissão dos explorados.

A diáspora africana representou a criação de um processo social e econômico, mas também cultural e político, na medida em que apontou para a recriação de identidades africanas no país, processo no qual a educação (entendida em um primeiro momento como catequização) e a disciplina exerceram forte influência. Já o ensino de filosofia tinha por finalidade legitimar a dominação e a opressão com argumentos filosóficos, buscando estabelecer um perfil do “bom cristão” com o qual, todos deveriam se conformar, ou seja, um indivíduo obediente e submisso à vontade de Deus manifestada por seus “porta-vozes”, os colonizadores.

No século XVI, a Igreja Católica monopolizava o pensamento português de tal forma que, segundo Vitta (1969, p. 12), “a partir de 1564, os professores de filosofia eram obrigados a jurar solenemente sua obediência à fé católica, bem como se submeter à ação fiscalizadora do Santo Ofício e às práticas catequéticas”. Dessa forma, o ensino de filosofia chegou às Américas e ao Brasil, por intermédio dos padres da Companhia de Jesus, como parte de um projeto de expansão econômica e política

mercantilista, bem como uma reação por parte da Igreja para expansão e manutenção do seu poder frente às investidas protestantes na Europa.

> *"O pensamento religioso, por meio de sucessivos debates nos séculos XVI e XVII, também foi fundamental. A Igreja Católica, por exemplo, legitimou o cativeiro dos africanos, ao mesmo tempo em que condenou a escravização dos indígenas. Historiadores (...) demonstraram que esses debates teológicos respondiam, sobretudo, aos interesses econômicos da colonização, na África e na América".* (VAINFAS, 1986.)

Os jesuítas trouxeram ao país não apenas a fé cristã, mas a educação, aparelho ideológico[8] necessário à estruturação e manutenção da sociedade exploratória, das benesses e dos privilégios da classe dominante. O ensino jesuítico reafirmava a autoridade da Igreja e dos pensadores clássicos, com o máximo de controle sobre as informações a que os alunos tinham acesso.

> "*Este aparelho tinha por função difundir as ideologias legitimadoras da exploração colonial, voltada para o reforço dos integrantes do aparelho repressivo, para a aceitação da dominação metropolitana através do reconhecimento da figura do rei de Portugal e, finalmente, para a ressocialização dos índios, de modo a integrá-los à economia da colônia como força de trabalho servil.*" (CUNHA, 1986, p.23).

Por meio do ensino de Filosofia, já neste período, é possível observar o traço dualista da educação brasileira que irá caracterizá-la até os nossos dias. O modelo de educação oferecido no período, e como parte integrante desse modelo, o próprio ensino de filosofia, destinado aos filhos dos portugueses colonizadores, tinha por finalidade promover o prestígio e a distinção destes por meio do acesso à cultura. Era um ensino voltado para as artes e para os clássicos da literatura e da filosofia, sem qualquer preocupação com a realidade concreta, com o cotidiano e com os problemas decorrentes da escravidão, ou seja, tratava-se de um saber alienado da realidade.

Por outro lado, a educação e o conhecimento filosófico transmitido aos africanos e aos nativos, via doutrinação, tinha um objetivo bem determinado: contribuir para a dominação e submissão destes aos europeus, incutindo ideias de distinção e superioridade, favorecendo, dessa forma, a exploração da mão de obra no processo de extração, produção e transporte das riquezas para a Europa.

Se, durante os primeiros séculos de colonização do Brasil, o ensino de filosofia - e a educação de modo geral – pode ser caracterizado pelas práticas pedagógicas

[8] A palavra "Ideologia" não será utilizada neste trabalho neste trabalho em sentido restrito ou negativo, mas, como o fora no Ciclo de Bakhtin, para designar "o universo de produtos do "espírito" humano, (...) compondo um universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais" (FARACO, 2009).

(catequéticas e escolásticas) dos jesuítas, servindo aos interesses da Igreja e dos portugueses, na segunda metade do século XVIII essa estrutura educacional sofreu sua primeira transformação com as reformas promovidas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que dentre suas principais medidas promoveu a expulsão dos jesuítas do país, como consequência dos conflitos políticos entre a Companhia e o novo Rei D. José I, de quem Pombal era ministro e secretário dos Negócios Estrangeiros e Gente de Guerra.

As transformações ocorridas nas décadas seguintes foram mais de caráter político do que ideológico, considerando-se que, para ocupar o lugar dos Jesuítas e tentar suprir o visível déficit no ensino, provocado pela sua expulsão, foram trazidas para o país as escolas monásticas dos beneditinos, carmelitas e franciscanos, com os mesmos princípios educacionais, mas com menor tradição e organização pedagógica, bem como menor contingente de educadores na Colônia (Niskier, 2011 p. 62). Nem mesmo as chamadas “Aulas Régias”, introduzidas por Pombal, como uma alternativa de educação laica, destinadas ao ensino de Filosofia, Grego, Letras e Gramática Latina produziram os efeitos esperados, tendo como principal empecilho a crítica e oposição dos religiosos.

Relatos da época atestam o ressurgimento de uma antiga oposição entre o saber filosófico e o religioso. Alguns professores régios acusavam os religiosos de praticarem uma filosofia peripatética prejudicial ao progresso das ciências e denunciavam

> *“o abatimento e desprezo em que os Eclesiásticos, e principalmente os Religiosos, têm posto aos estudos – espalhando que são inúteis e que não se estude; e isto com dolosos fins de conservar o povo na infeliz ignorância e superstição, para, desta sorte o terem sem a mínima resistência na sua obediência e interesses particulares” (NISKIER, 2011 p. 64).*

Os professores régios pediam, inclusive, que ninguém pudesse ser ordenado sem antes estudar Filosofia, Retórica e Língua Grega nas Escolas Régias. O que se percebe por esses relatos são tensões entre uma elite religiosa, que pretende restituir seu poder, e outra elite política, cujo objetivo é estabelecer novos rumos para a educação nacional, voltados para o aprimoramento do saber científico. Desse modo, nas Aulas Régias, instituídas por Pombal para substituir as escolas dos jesuítas, foi preservado o caráter elitista da educação e, assim permaneceu livresca e desfocada da realidade brasileira, do império até a república.

As reclamações dos professores régios não surtiram o efeito que esperavam e em alguns anos a educação básica voltou para o comando das Dioceses. Além da

“formação em humanidades” outro curso que possuía grande prestígio na época era o ensino militar e, excetuando-se esses dois, qualquer outro curso superior somente poderia ser cursado na Europa, fato que tornava a educação ainda mais elitizada. Outro fator que ressalta, ainda mais, o monopólio do saber pela elite é o fato de algumas obras e autores serem proibidos no Brasil devido ao seu caráter “pernicioso”, como Voltaire, Rousseau, Montesquieu entre outros, a cujos pensamentos só teriam acesso aqueles com condições de viajar para fora do país.

Até o início do século XIX a educação pública no Brasil foi muito prejudicada pelo temor que tinham os ministros portugueses de que aqui chegassem as ideias políticas francesas e das consequências de tais estudos (NISKIER, 2011, p. 84). Contudo, seja por meio de viagens à Europa ou do contrabando de obras filosóficas e políticas, pouco a pouco foi se despertando a consciência sobre demasiada centralização do poder nas mãos dos portugueses e dos recorrentes abusos de autoridade, mobilizando cada vez mais a burguesia brasileira em busca de maior autonomia e participação política.

Com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808, todo o quadro cultural, científico, político e educacional passa por inúmeras transformações. Apesar da grande quantidade de novas instituições de ensino que foram criadas nos vários níveis de conhecimento e em várias áreas, a desorganização com que esse processo se deu comprometeu seriamente o sucesso desses projetos educacionais de modo que a maioria veio a falir e/ou fechar logo nos primeiros anos.

Com a Independência do Brasil em 1822, novos esforços são empregados em prol da educação e da educação pública no país, ainda que sem muita objetividade e em meio a outros interesses políticos e militares. Para ilustrar o quadro educacional vigente, registros históricos revelam que, em 1843 a cidade do Rio de Janeiro contava com apenas 09 escolas públicas, enquanto o número de escolas particulares para meninos era 21 e para meninas 16, conforme Niskier (2011, p. 140).

As instituições de ensino representaram para muitos negros e nativos as marcas do colonizador e do opressor e, ao mesmo tempo, outro conhecimento mais elaborado, crítico e culto era ministrado a uma reduzida parcela da elite colonizadora, visando prepará-la para o acesso aos cursos superiores na Europa, servindo, assim, aos propósitos de distinção cultural entre as classes dirigentes, para os referidos grupos explorados. O ensino, nesse período, era ministrado como um instrumento de dominação, que buscava promover a aceitação pacífica da exploração através do catecismo católico, do ensino do pensamento, da língua e da cultura do colonizador.

Segundo Manuel Rocha (1993), as orientações catequético-pedagógicas, a partir das quais a educação dos negros escravizados foi realizada, baseava-se, com

frequência, em uma pedagogia do medo e do castigo, na qual os cativos deveriam decorar paulatinamente as orações e os ensinamentos doutrinais, de modo que, se cometessem algum erro no momento da repetição das orações e dos conteúdos, fossem castigados fisicamente, para que não voltassem a errar. Desta forma, não sem resistência, as referências africanas eram gradativamente e violentamente combatidas, promovendo, assim, a substituição da língua, religião, hábitos da população africana no Brasil.

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil houve grande mobilização de recursos para a construção de escolas, teatros, bibliotecas e, mais tarde, de faculdades e universidades. Estas inovações ocorreram para atender às necessidades da elite portuguesa que chegava ao país, criando com isso uma nova classe no país, a dos brancos pobres que, apesar de serem livres (diferente dos negros escravizados) também foram privados do ensino.

No Brasil e na América, de modo geral, a escravidão assumiu uma característica que a tornava diferente dos modelos escravocratas dos períodos antigo e medieval, a instituição passou a ter uma base racial, os negros se tornaram sinônimos de escravos, pois embora nem todos os negros fossem escravos, a maioria o era, fato que serviu para fortalecer a discriminação racial contra os próprios negros e mulatos livres. Foi assim que a cor da pele se tornou um elemento fundamental para identificar a condição do escravo e também para estigmatizar e marcar a inferioridade social que até hoje pode ser observada em determinados contextos e espaços, tais como lojas, mercados, shoppings e escolas.

Continuando nossa reconstrução histórica, é possível observar que o fato de haver no Brasil um grande contingente de pessoas negras vivendo em condições desumanas não parecia incomodar as autoridades do final do século XVIII. Contudo, a crescente população de brancos pobres foi, aos poucos, se tornando um problema nacional para estas autoridades, gerando críticas ao governo e movimentos de oposição. Nas últimas décadas do século XIX o país passaria por importantes transformações políticas e sociais, sendo, a primeira delas, a proibição da escravidão, em 1888 e, logo em seguida, a Proclamação da República em 1889.

A crescente pressão, nacional e internacional pelo fim do regime escravocrata, que representava um empecilho para os avanços políticos e econômicos liberais, já em franco desenvolvimento na Europa, e os movimentos negros de resistência e luta pela abolição da escravidão, possibilitaram que em 13 de maio de 1888 ocorresse a assinatura da Lei Áurea, que garantia a liberdade de negros sem, todavia, garantir qualquer assistência, reparação ou providência para sua inserção na sociedade e manutenção financeira. A crise da autoridade monárquica teve seu ápice e seu fim em

15 de novembro do ano seguinte quando os militares, guiados pelo Marechal Deodoro da Fonseca promoveram um golpe militar e instauraram o Governo Provisório.

A população negra, juntamente com o restante dos brasileiros, encontrou uma nova realidade na última década do século XIX. Com o fim do trabalho escravo, a queda da monarquia e a descentralização política o país se preparava para um intenso processo de industrialização e desenvolvimento tecnológico com o qual procurava aproximar-se do avanço alcançado pelas nações europeias. Iniciava-se, assim, um movimento que pretendia consolidar os ideais do liberalismo político e econômico no Brasil. A partir de 13 de março de 1888 a população negra deixava de ser escrava e passaria a ser uma potencial mão de obra assalariada, condição que, na teoria, lhe permitiria usufruir dos mesmos direitos dos demais cidadãos livres, contudo, na prática, não foi isso que aconteceu, já que essa população foi destituída de direitos e propriedades, proibida de frequentar vários espaços da sociedade, como, por exemplo, a escola.

Com a Proclamação da República em 1889, a tomada política foi acompanhada por um intenso movimento de descaracterização monárquico e imperial do Brasil. Tal processo se estendia desde a destruição de símbolos que aludissem ao passado próximo e ao poder real, até a reformulação das instituições de ensino. Para os idealizadores do novo projeto educacional, a escola representava nesse período, mais do que nunca, um celeiro de transformação social a partir do qual o Brasil chegaria aos mesmos padrões de desenvolvimento econômico e industrial das nações europeias. Conforme Niskier (2011) nesse contexto, as Escolas Militares foram as que receberam maior incentivo, tendo no pensamento positivista de Augusto Comte a matriz direcionadora para esta nova fase.

Juntamente com os ideais positivistas e a tentativa de reproduzir na América Latina o que ocorria na Europa, espalharam-se pelo país, ideais de branqueamento da população, fato que promoveu a vinda de milhares de europeus para ocupar os postos de trabalho deixados pelo fim da escravidão. Com o passar do tempo esses mesmos europeus e seus descendentes passaram a ocupar os postos de trabalho nas indústrias que surgiam nos centros urbanos. Desse modo é possível perceber que o fato de se tornarem livres não foi suficiente para garantir o exercício da cidadania à população negra do Brasil, que foi marginalizada desde os primórdios da Primeira República e vitimada pelo preconceito, como é possível observar no depoimento de um descendente de bandeirantes identificado como Guaracy Silveira, nascido em 1893, revelando a mentalidade comum da época:

> *“Penso que, se eu fosse preto, procuraria casar-me com moça de cor, mas um pouco mais branca, para ir melhorando as condições, de modo que meus filhos tivessem uma condição melhor. Como branco, entretanto, embora não tenha repugnância por moças com algum sangue negro, não acharia hoje razoável, casar-me com uma delas, pois creio que meus filhos não me perdoariam lançá-los ao mundo para sofrerem as humilhações da cor.” (FREYRE apud FIGUEIREDO, 2004, p.596).*

A partir da declaração acima podemos identificar um dos inúmeros desafios encontrados pelos indivíduos negros para se integrarem à sociedade, fato que representava grande obstáculo ao acesso à educação e consequentemente ao trabalho.

Quanto à Filosofia, a partir do século XIX, passou por contínuos momentos de instabilidade, tendo seu ensino tomado, por vezes, como disciplina obrigatória e noutras, como facultativa. Em 1820, integra, novamente, o currículo, voltando a ser considerada disciplina obrigatória no ensino médio, em razão da criação dos cursos jurídicos no Brasil, para o qual era tomada como pré-requisito ao ingresso no curso superior, reforçando, assim, o caráter propedêutico do mesmo.

Procurando atender ao desenvolvimento tecnológico e, inspirada nos moldes do positivismo, as políticas educacionais nas primeiras décadas do século XX não priorizavam o ensino de filosofia, de modo que, em 1915 o mesmo voltou a ser facultativo. Tal medida, em parte, foi tomada pelo temor de que ocorresse no Brasil o mesmo que já havia ocorrido nas sociedades industrializadas da Europa, onde as atitudes críticas decorrentes da militância de alguns filósofos e do alcance de seus escritos provocaram a mobilização dos operários das fábricas, ameaçando, assim, a tão desejada “ordem e o progresso”.

Em 1932, o ministro Francisco Campos, conhecido pela atuação no movimento da Escola Nova, torna novamente obrigatório o ensino da disciplina. Aliado a figuras importantes da pedagogia brasileira, como o sociólogo Fernando Azevedo e o filósofo Anísio Teixeira, Campos introduziu as disciplinas de lógica, sociologia e história da filosofia no currículo escolar, com o objetivo de promover uma renovação da educação mais humana, crítica e política, ato que conflitava com os interesses de significativa parcela da elite nacional, mais preocupada com a intensificação das transformações pelas quais passava o país, ligadas ao processo de desenvolvimento da industrialização e urbanização, nas maiores cidades brasileiras, movimento em descompasso com o desenvolvimento social e humano que afetava a maioria da população nas periferias dessas cidades e no restante do país.

Em conformidade com o processo de recentralização do poder político e a implantação da ditadura militar no Brasil, a filosofia foi se tornando cada vez mais

indesejada e perseguida, como indicou a criação Lei n. 4.024/61 que desobrigava o seu ensino e, após uma década de tensões e conflitos políticos e sociais, da Lei n. 5.692/71, que a excluía do currículo. Quanto à população negra, essa também não foi contemplada por aquele novo projeto nacional que, inspirado no modelo europeu, primava pelo embranquecimento do país. Dessa forma, o racismo e a exclusão, promovidos pela sociedade e legitimados pelo Estado, por políticas educacionais, inclusive, representaram um novo período de opressão para o negro ao longo de praticamente todo o século XX. Esse quadro, como veremos adiante, só se alteraria positivamente, com o processo de redemocratização promovido a partir de 1986.

Em um regime militar e ditatorial, como se caracterizou o Governo Provisório, para operar as transformações necessárias no âmbito do ensino no Brasil, foi realizada em 1890 a Reforma Benjamin Constant, por meio do Decreto nº 981 que, entre outras providências, excluía do currículo escolar as seguintes disciplinas: Retórica, Filosofia e História Literária (Art. 80). Além disso, apesar de a maioria da população da Capital ser analfabeta (e, fora dela a situação ser ainda pior), a referida reforma aboliu o ensino obrigatório pretendido pelas últimas políticas educacionais do Império, episódio que reforçava seu caráter positivista, uma vez que a mesma reforçava a estrutura hierárquica das ciências, que diminuía a importância da Filosofia (NISKIER, 2011).

A educação pública nesse período possuía objetivos específicos, tais como promover a integração do imigrante à nação brasileira e despertar nele o espírito nacionalista que o animasse para o serviço em favor da “nova pátria” manifestado pelo trabalho. Quase não se tem notícias da presença de negros nas escolas, até mesmo porque essa instituição se apresentava como um lugar hostil para ele, pelas já citadas manifestações de racismo, bem como pelos conhecimentos nela difundidos que, da biologia ao ensino religioso, inferiorizavam a população negra, inclusive, com fundamentação científica tendenciosa, como a defendida por muitos estudiosos sobre a natural inferioridade intelectual do negro, conforme observado nesse fragmento de Nina Rodrigues:

> *“O critério científico da inferioridade da Raça Negra nada tem de comum com a revoltante exploração que dele fizeram os interesses escravistas dos norte-americanos. Para a ciência não é esta inferioridade mais do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou secções [...] A Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus*

> *proprietários, há de constituir sempre um dos fatores de nossa inferioridade como povo." (RODRIGUES, 1977, p.7).*

São evidentes os mecanismos desenvolvidos pelo Estado brasileiro contra a instrução pública da população negra, desde o período imperial, em nível legislativo, com a proibição de que os negros frequentassem a escola pública e, posteriormente, na República, mesmo com a assinatura da Lei Áurea, com a falta de condições para sua inserção. A instrução dessa parcela de brasileiros se dava de modo precário, através da criação de pequenos grupos de estudo e escassas vagas em instituições particulares ligadas aos movimentos abolicionistas e de luta pela igualdade, insuficientes e localizadas apenas nos grandes centros da época, com São Paulo e Rio de Janeiro. A negação dos meios de instrução representou um empecilho a mais na luta contra a discriminação e exclusão social do negro que persiste até nossos dias.

Tanto na Ditadura estabelecida por Getúlio Vargas quanto no regime militar de 1964, o ensino de filosofia foi visto como desnecessário para as ambições nacionais de "soberania nacional" e desenvolvimento tecnológico e profissionalizante. Mais do que desnecessário o ensino de filosofia foi tomado como impertinente e indesejado, uma vez que representava, através de sua produção e ensino, uma ameaça ao controle absoluto do militarismo e aos interesses das classes dirigentes, entre eles, o já referido interesse de fortalecer a ideologia de uma sociedade cada vez mais branca.

Segundo o professor e especialista em história e filosofia da educação, Arnaldo Niskier (2011), o ensino público foi tratado, pelos políticos, inúmeras vezes, como um problema secundário, de menor importância, se comparado às preocupações militares, políticas e econômicas consideradas prioritárias para a manutenção do poder e da soberania nacional. Apesar disso, o caminho do livre acesso à educação representava uma das possibilidades de promoção da igualdade para a população negra, fato que não se consumou por vários motivos que vão desde a dificuldade de acesso até a manipulação da educação e seu uso para defender os interesses militares, ligados a um ensino de caráter instrumentalizado.

Esse processo de instrumentalização da massa ocorreu por meio de políticas educacionais voltadas para uma formação quase exclusivamente profissionalizante, como ocorrera no final do século passado. Como resultado constatou-se nestas aproximadamente três décadas de "reconstrução da democracia", o grande atraso brasileiro na luta pela igualdade racial e social, a precariedade da educação ainda muito debilitada, o problema de desigualdade social e seus desdobramentos nos índices de criminalidade e crescimento das periferias.

Ao final desse capítulo é importante destacar que a utilização da obra "História da Educação Brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje - 1500/2010", de

Arnaldo Niskier, como um referencial histórico para a realização dessa retrospectiva da história da educação no país, contribuiu para nossa compreensão dos ocorridos no âmbito do ensino desde os primeiros séculos da colonização e presença portuguesa no Brasil. Entretanto, constatou-se certa "omissão" quando retrata o período que se inicia a partir do Golpe Militar, de 1964 até o término da Ditadura, em 1985, momento de repressão do livre pensamento, de perseguição de intelectuais e críticos do governo ditatorial, de fechamento de instituições de ensino de filosofia e ciências sociais e de exclusão dessas disciplinas do ensino público. Nesse sentido, destacamos alguns fragmentos da obra para ilustrar nossas observações:

> *"Pela Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964, o novo governo, instalado em 31 de março de 1964, instituiu, antes mesmo de ser elaborada a Constituição de 1967, um incentivo denominado salário-educação." (NISKIER 2011, p.407);*
>
> *"Um dos primeiros atos oficiais publicados poucos dias depois do regime instalado, em 31 de março de 1964, foi a revogação, através do Decreto n. 53, de 14 de abril seguinte, de Decreto n. 53.645 que instituíra, em 21 de janeiro do mesmo ano, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura". (NISKIER 2011, p. 409);*
>
> *"O ano de 1968, caracterizou-se por uma série de medidas extremas por parte do governo: a elaboração do Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968, a recessão temporária do Congresso, seguida da cassação de mandatos de vários deputados e senadores, bem como a privação dos direitos políticos de elementos oposicionista atuantes em várias áreas." (NISKIER 2011, p. 419);*

Entendemos que a falta de posicionamento por parte de um intelectual reconhecido nas áreas de história e filosofia da educação é passível de crítica por omitir fatos que contribuíram para a construção de uma sociedade desigual e por reproduzir a mesma educação opressiva, alienada das questões políticas e dedicada à industrialização do país e instrumentalização da massa. A partir disso, é imperativo questionar essa produção de uma história da educação negligente. O que se produz com essa narrativa histórica sobre um dos períodos de maior repressão do país, conforme destacado no primeiro fragmento, é a tentativa de promover a positivação de políticas antidemocráticas e elitistas, minimizando (ou citando de modo superficial) atos como o fechamento do Congresso e de instituições oposicionistas, bem como a perseguição e cassação dos poderes políticos de tantos quantos representassem alguma ameaça ao projeto ditatorial e totalitarista.

Avanços ocorreram de 1986 até nossos dias, como a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, na qual se prevê a necessidade de trabalhar os conteúdos de filosofia no currículo do ensino médio, como algo

indispensável para a prática da cidadania, mesmo que ainda este saber não possuísse o *status* de disciplina, com seu espaço e tempo pré-determinados. Outro fato de extrema importância na luta pela democracia e pela igualdade racial foi a promulgação da Lei 10.639 de 2003, por meio da qual foi viabilizada a inclusão do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira bem como a importância do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil". As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no "âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

I. 3 A Filosofia e a luta pela consolidação da democracia a partir das Leis 10.639/03 e 11.684/08

> *"Desde que há Estado – da cidade grega às burocracias contemporâneas -, a ideia de verdade sempre se voltou, finalmente, para o lado dos poderes [...]. Por conseguinte, a contribuição específica da filosofia que se coloca a serviço da liberdade, de todas as liberdades, é a de minar, pelas análises que ela opera e pelas ações que desencadeia, as instituições repressivas e simplificadoras: quer se trate da ciência, do ensino, da tradução, da pesquisa, da medicina, da família, da polícia, do fato carcerário, dos sistemas burocráticos, o que importa é fazer aparecer a máscara, deslocá-la, arrancá-la..." (CHÂTELET, 1994)*

A filosofia que queremos praticar e ensinar é a mesma que, conforme Châtelet (1994), "se coloca a serviço da liberdade, de todas as liberdades", uma filosofia que não é imparcial, mas que busca a verdade, e que pode, sim, estar aliada ao poder, quando esse, de fato, é legítimo e democrático. Nesse sentido, o ensino de filosofia tem sua trajetória entrecruzada pelas lutas por liberdade, igualdade e justiça dos movimentos negros, abolicionistas e antirracistas de todos os tempos. Trata-se de partes de uma mesma luta, de modo que a filosofia possui obrigações que se originam desde sua essência e finalidade até como uma forma de reparação, pelas vezes que este saber foi distorcidamente utilizado do modo a legitimar a opressão, a discriminação e a morte.

A Filosofia pôde reafirmar seu caráter crítico e questionador ao longo dos períodos ditatoriais, das lutas de seus intelectuais, de livres pensadores, músicos, artistas e intelectuais pela redemocratização do país. Fatos que reforçam o incômodo causado pela prática do ensino de filosofia e pelo próprio exercício desse saber estão

na origem das perseguições promovidas contra os pensadores, estudantes, instituições e ao próprio ensino dessa disciplina na educação básica, como é possível observar pela criação da lei que desobrigou seu ensino em 1961 (BRASIL, 1961) e, posteriormente, por outra que promoveria sua exclusão do currículo em 1971 (BRASIL, 1971), como já dito, para que, em seu lugar, fossem ministradas as disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil”, saberes mais condizentes e comprometidos com os propósitos políticos do referido período, um dos períodos de maior repressão do regime militar.

A atividade filosófica, analisada academicamente, está essencialmente relacionada à reflexão, à atitude crítica e ao chamado “ócio produtivo”. Essa prática filosófica é potencializada e estimulada através do tempo dedicado ao estudo, à cultura e ao debate. No âmbito da política, a prática filosófica dos últimos séculos ocupou-se em combater as ideologias totalitaristas e assegurar sua permanência nos espaços acadêmicos para, com isso, combater o caráter prioritariamente profissionalizante que caracterizou a educação brasileira e só viria a sofrer as primeiras transformações a partir da elaboração da Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

Por meio dessa lei o Ensino Médio foi consolidado como a etapa final da educação básica, definindo-lhe finalidades mais abrangentes, como observado no Artigo n. 35, que engloba a promoção de uma formação para o desenvolvimento dos estudos em nível universitário, ação desestimulada durante a ditadura. Além da abrangência, percebeu-se uma maior abertura para a qualidade e características dessa formação, buscando o desenvolvimento da cidadania através do exercício do pensamento crítico e participativo, conforme o inciso III do §1º do artigo 36 da referida lei, onde lemos que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” [9] e consolidação da democracia.

Apesar de reconhecidas pelo Estado e comporem a referida lei, pouco foi feito no sentido de uma abordagem mais ampla e efetiva dos conhecimentos de filosofia e sociologia e dos temas pertinentes a eles. Isso se deu por diversos motivos que vão desde a ausência de profissionais capacitados para lecioná-los até a falta de tempo dentro dos conteúdos e currículos de cada disciplina nas quais seriam trabalhados. Além disso, a lei apresentava-se um tanto vaga no que se referia aos conteúdos e procedimentos a serem adotados no ensino desses conhecimentos.

[9] A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ainda nesse processo de reconstrução da democracia, a criação e aprovação da Lei 10.639/03 representou um ganho significativo na luta pela igualdade. Na ocasião da criação da referida lei, o ensino de filosofia ainda não havia sido instituído como disciplina, fato que poderia justificar a ausência das suas competências para a efetiva aplicação da lei, que cita apenas o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira como obrigatório no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

Como já dito, a filosofia somente teve seu espaço reconhecido dentro da escola, como disciplina obrigatória, em 2008, por meio da Lei 11.684, de 02 de junho do referido ano e, com sua presença assegurada no currículo escolar, cria-se a obrigação legal de abordar a temática da qual trata a Lei 10.639/03 que, conforme destacado anteriormente, é tema obrigatório no “âmbito de todo o currículo escolar”. Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (1999) recomendam a articulação dos conhecimentos filosóficos com conteúdos de outras naturezas, uma forma de romper com uma visão fragmentada de conhecimento predominante na educação brasileira desde o surgimento da ciência moderna no século XVII. Tal visão impede que o aluno desenvolva uma percepção mais ampla e articulada da realidade, não permitindo que ele identifique as conexões entre as diferentes expressões do conhecimento e tenha uma visão de conjunto, articulada e eficiente no processo de compreensão e transformação da própria realidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) preveem, também, a intervenção da filosofia quando se referem às competências e habilidades de contextualização sociocultural a serem desenvolvidas através do ensino, com a finalidade de despertar no aluno a consciência crítica e a capacidade de se reconhecer enquanto sujeito histórico e social, respeitando a diversidade e ampliando as possibilidades de inserção do mesmo na vida adulta pelo exercício da cidadania e ingresso no mercado de trabalho.

Mais do que cumprir a lei, a problematização sobre as questões de cunho racial pela filosofia é uma obrigação com a própria essência do filosofar, entendida como um exercício crítico e reflexivo a partir das experiências do sujeito pensante no mundo em relação com a sociedade a qual pertence. A presença efetiva da Filosofia no Ensino Médio, articulada com as demais disciplinas envolvidas nos projetos de promoção da igualdade étnica e combate ao racismo constituem uma estratégia possível e eficaz para o processo de concretização da democracia brasileira, contudo, essa é uma realidade que devemos afirmar e defender sua existência e suas conquistas constantemente, uma vez que esse movimento de descentralização do poder político, intelectual e, consequentemente, econômico, assim como a participação popular na

política do país não agradam a uma parcela da sociedade que, ao longo da história usufruiu de modo exclusivo e opressor de todos esses privilégios.

Conforme destacado anteriormente, a escola é a instituição na qual são produzidas (e reproduzidas) inúmeras práticas discursivas. Tais práticas são, também, resultado de ações e medidas oriundas de instituições políticas e midiáticas, constituindo espaços conflituosos que disputam a formação dos indivíduos. Segundo os Parâmetros Curriculares (1999), o exercício da filosofia desenvolvido na sala de aula deve ter ressonância fora dela, para concretização do processo de promoção da democracia e autonomia do indivíduo. Nesse novo cenário do Ensino de Filosofia, tanto a formação dos docentes de filosofia, quanto o delineamento do perfil geral dessa atividade docente e de seu papel na formação dos alunos, são objetos de intenso debate na comunidade filosófica nacional. Contudo, segundo o Guia de livros didáticos[10] (2011), neste contexto, onde temos um ensino de filosofia que finalmente pode contar com um professor especialista no assunto, volta à tona outro elemento historicamente ausente no ensino médio público brasileiro: o livro didático de filosofia.

> *"O livro didático de filosofia é, de fato, um elemento que desempenha um lugar central no debate sobre a identidade do ensino de filosofia. Mais do que simples suporte ao trabalho docente nos mais diversos contextos e regiões do país, o livro didático se torna roteiro de trabalho, material de apoio, interlocutor do docente na sua concepção das práticas de ensino de filosofia. Através dele o professor debate com os especialistas a atividade de docência em filosofia, sustenta histórica e teoricamente sua atuação em sala de aula, recebe materiais de apoio e textos, encontra alternativas de abordagem dos temas e dos roteiros de cursos. (...) Mas o livro didático de filosofia torna-se também livro que encontrará, daqui em diante, seu lugar nas estantes de grande parte das prateleiras das casas brasileiras: ao lado dos outros livros didáticos, será referência fundamental não somente de escolarização, mas de cultura em geral". GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS 2011, P. 8.*

Em quase todos os estados brasileiros, a população que atualmente ocupa o espaço público escolar é composta, majoritariamente, por alunos negros. Esses indivíduos veem sua história contada nos livros didáticos de modo simplista, romantizada e superficial. A imagem do negro, exposta nos livros didáticos, não raro, transmite um conteúdo hostil, valendo-se de uma linguagem que, com frequência, exalta a figura do dominador, do europeu, do branco, do outro, reproduzindo um discurso opressor e inferiorizante. Não se trata de omitir a contribuição histórica e o acúmulo da sabedoria produzido por indivíduos brancos e europeus, tão pouco,

[10] O "Guia de Livros Didáticos" é um documento elaborado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e apresenta a avaliação dos livros didáticos aprovados para serem utilizados nas escolas públicas de todo país.

substituir pensadores e pensamentos consagrados historicamente, mas de problematizar os discursos promovidos por meio de tais conteúdos de modo crítico, e ampliar aquilo que é chamado de conhecimento/pensamento, considerando a diversidade e criando condições para que todos possam se reconhecer como agentes com potencial para produzir conhecimento, não permitindo que esse "*status*" de pensador seja exclusivo dos membros de uma determinada elite.

A partir do que anteriormente destacamos, sobre como, no período colonial o conhecimento, a educação e os discursos predominantes, proferidos pelos padres jesuítas e impostos aos nativos americanos, bem como aos africanos escravizados, eram exclusivamente europeus, católicos e brancos, percebemos o quanto a educação contribuiu para a consolidação de um sistema opressor e construção de uma sociedade desigual. No passado, todo conhecimento que destoasse do "padrão" estabelecido pelos colonizadores era taxado como um "não-conhecimento", "não-cultura", "não-religião" e, por isso, era proibido e perseguido. Na ocasião, os órgãos do Governo da Colônia e da Igreja se encarregavam de punir severamente aqueles que ferissem esses preceitos, defendidos como verdadeiros dogmas da fé e do colonialismo. De modo igualmente discriminatório e elitista, nos governos militaristas, o conhecimento estimulado era aquele que não criticasse o regime, que promovesse o desenvolvimento técnico e econômico do país dentro da lógica positivista, desdobrando-se, inclusive, em políticas de embranquecimento da população brasileira.

Nesse cenário, qualquer pensador ou pensamento contrário aos propósitos ditatoriais foram duramente perseguidos pelos militares. Em ambos os períodos não se percebe abertura alguma para que um pensamento "não-oficial" se manifestasse, fato que corroborou com as inúmeras tentativas de afastamento e mesmo proibição do ensino de filosofia, uma vez que tal prática estava intimamente ligada ao exercício de reflexão crítica e politicamente ativa, não condizentes com as políticas vigentes no referido período. A Filosofia era vista como um incômodo, da mesma forma que o debate sobre o racismo e a situação do negro no Brasil foi tratado como um tema desagradável, problemático e que melhor solução teria não sendo abordado, contudo, atualmente, vivemos em um regime democrático. Desse modo, é possível, hoje, não somente fazer e ensinar Filosofia, como fazê-la e ensiná-la voltada para a questão do negro em nossa sociedade, não que seja uma questão fácil ou agradável a todos, mas uma necessidade para o melhoramento de nossa sociedade e efetivação da democracia.

As conquistas alcançadas tanto pela Filosofia quanto pela população negra no Brasil devem ser mantidas e reafirmadas continuamente, com risco de permitir o retrocesso, por isso, no atual contexto democrático, como exposto acima, o ensino de

Filosofia conta com um espaço no currículo escolar, mesmo que mínimo, que deve ser utilizado de modo a potencializar a prática filosófica para além da história da filosofia, da disciplina e da sala de aula, para a sociedade e para a ampliação dessas conquistas. Segundo Blackburn (1997. p. 149), “em filosofia, são os próprios conceitos através dos quais compreendemos o mundo que se tornam tópicos de investigação”, ou seja, o ensino de filosofia deve despertar nos alunos o desejo e as bases teóricas que lhe permitam compreender criticamente sua realidade, sua forma de ver e ser no mundo. Para o autor, a filosofia é o que acontece quando uma prática se torna autoconsciente, de modo que o indivíduo possa conquistar a autonomia de pensamento e, assim, direcionar sua ação e participação na sociedade, rompendo com grilhões ideológicos que perduram em diferentes espaços sociais, através de diferentes práticas.

Para a efetivação de um ensino de filosofia, promotor da igualdade nas relações étnico-raciais e para a aplicação da lei 10.639/03 é indispensável que o professor tenha consciência do complexo meio no qual o ensino de filosofia está inserido, bem como, do que representa para o indivíduo e para a sociedade a instituição escolar, dos porquês da estrutura físico-material, didática e pedagógica da escola, dos mecanismos e instrumentos de ensino-aprendizagem e, a partir disso, apontar sua prática na direção desejada. Dessa forma, a sala de aula deve se tornar um espaço de discussão de conceitos, de exposição plural de ideias mediadas pelo professor, para que os educandos desenvolvam as competências necessárias para pensar por conta própria, ou seja, para conquistarem sua autonomia intelectual.

Não é necessário que o professor de filosofia ensine uma “filosofia africana” ou “afro-brasileira” para atender ao previsto na Lei 10.639/03, basta que tenha presente em sua prática docente que a população negra, afro-brasileira é composta de indivíduos que possuem histórias, culturas, conhecimentos e memórias, diferente do que era defendido pelas elites coloniais no período da escravatura, e que ignorar isso é se calar e consentir diante dos desdobramentos da própria escravidão. É preciso ter sempre presente que essa importante parcela da população brasileira foi vitimada durante séculos e de diferentes modos, fazer com que sua luta e seu protagonismo sejam reconhecidos; que sua presença não seja omitida ou posta em segundo plano, mas valorizada.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), “cabe, especificamente à filosofia, a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações

discursivas não explicitadas em textos) e emitir pareceres acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania".

No que tange à materialidade presente nos textos utilizados nas escolas, a Lei 10.639/2003 representou um importante passo para a transformação da realidade do negro na sociedade brasileira, combate ao racismo e à desigualdade dele oriunda. A referida lei teve desdobramentos na política de elaboração dos livros didáticos brasileiros, de modo que, a partir do edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2005, ficou estabelecido que tais livros, também deveriam observar a Lei, para potencializar o processo de democratização efetiva do país e combater a evasão escolar de jovens negros que, para além do déficit financeiro, são excluídos, também, pela questão do racismo presente nos livros didáticos, assim como, pela falta de conteúdos que valorizassem a identidade negra no currículo escolar. (PAIXÃO; CARVANO; ROSSETTO; MONTOVANELE, 2010).

O livro didático representa um importante instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem do atual modelo educacional brasileiro e, mais do que um instrumento, muitas vezes é tomado como formas simbólicas capazes de atuar, em determinados contextos socioeconômicos, de maneira a criar ou sustentar relações de dominação, uma vez que, as formas simbólicas difundidas em larga escala, através dos livros didáticos, podem exercer um papel fundamental na manutenção de desigualdades de acesso a bens materiais e simbólicos.

Os discursos presentes no material didático, manifestados através de textos e figuras, podem ser usados para manter e sustentar relações de dominação entre indivíduos ou grupos de indivíduos, que atuando de forma dialógica e, muitas vezes, a serviço do poder que garante essa dominação, uma vez que este poder emerge das relações que, por sua vez, não se limitam apenas ao contato pessoal, mas, das estruturas com os indivíduos e dos instrumentos com os indivíduos, como no caso do livro de filosofia. Essa relação é favorecida, também, pelo fato de o livro ser um material acessível, móvel e de distribuição gratuita, que pode acompanhar o aluno em outros momentos, inclusive fora da classe e sem a mediação do professor.

No próximo capítulo nos propomos a estabelecer as fronteiras teórico-metodológicas desta pesquisa. Conforme destacamos anteriormente, a educação faz parte de um projeto político, desse modo, educar torna-se um ato político no qual não há imparcialidade: ou se promove um ensino de filosofia para a simples apreensão e aceitação passiva da realidade, de modo acrítico e não filosófico, ou se faz uso do espaço institucionalizado e dos recursos didático-pedagógicos para promover o questionamento e a atitude crítica, por meio do ensino comprometido com a transformação e melhoramento da sociedade.

II Filosofar por meio do ensino de filosofia: análise crítica de livro didático

A prática de um ensino de filosofia como atitude política e filosófica, produtora, reprodutora e transformadora de saberes, ideias, discursos e identidades, considera todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, o LDF figura como um instrumento centralizador destes saberes, ideias, discursos e ideologias que contribuem para a formação de um perfil da educação que é promovida, do professor que atua politicamente e dos alunos que são formados, também, por meio dele.

Ao problematizar a utilização do LDF, das imagens, textos e discursos promovidos por meio dele, transitamos pelo território da linguagem e da utilização da língua como instrumento de poder que descreve e constrói realidades. Nesse sentido, partiremos dos estudos teóricos de Bakhtin (2000), filósofo da linguagem, cuja visão de língua constituiu um marco e cujas reflexões foram posteriormente retomadas por várias vertentes dos estudos discursivos.

A problemática com a qual nos deparamos em nossa pesquisa, nos impulsionou a irmos por um caminho distinto daquele restrito a uma análise conteudista, pautada na crítica a determinados conteúdos e na perceptível ausência de filósofos e filosofias africanas e afro-brasileiras, por mais pertinente que tal reflexão se nos apresente. Nesse momento, nosso interesse voltou-se para os discursos que são produzidos por meio do LDFF, pelo modo como são apresentados os personagens negros e pela ausência de referências importantes para a implementação da Lei 10.639/03, relacionadas à cultura, história e identidade negra. Reforçamos que não se trata de uma análise de conteúdo, mas de discursos produzidos a partir da constatação de presenças e ausências de determinados conteúdos, postos e sobrepostos de modo cenográfico, (re)construindo contextos que ao longo da história contribuíram para a manutenção de uma sociedade racista e desigual.

O termo “discurso”, atualmente, possui inúmeros significados, variando segundo a área do conhecimento na qual é aplicada e o modo como é utilizado, por este motivo, é imperativo esclarecermos que, por “discursos”, entendemos os textos que possuem, conforme Maingueneau (1997), uma função ao mesmo tempo *interativa*, ligada à estruturação das relações entre os interlocutores, e *argumentativa*, voltada para a estruturação de enunciados destinados a influenciar terceiros.

Em um LD, todos os elementos que o integram possuem significados e fazem circular discursos, por exemplo, o selo do PNLD, inscrito na capa do livro, indica que o

mesmo foi aprovado e indicado pelo Ministério da Educação, que seu conteúdo representa os objetivos do Estado com o ensino de determinado componente curricular, em nosso caso, de filosofia. Do mesmo modo, a escolha dos temas, dos teóricos, dos textos e imagens, todos esses elementos constituem formações discursivas que, somados à realização de atividades e às problematizações e direcionamentos dados pelos professores irão impactar na formação do aluno, afetando, assim, na construção do sujeito aluno, sua identidade e modo de ser em sociedade, conflitando com seus anseios, visões de mundo e experiências.

A expressão "*Formação discursiva*", aqui utilizada, é um conceito que tomamos emprestado da *Arqueologia do Saber*, de Foucault (2007), que situa o discurso a partir de uma dada posição em uma determinada conjuntura. Assim, é importante destacar que as reflexões propostas pelo filósofo francês, para quem a linguagem altera e regula as relações humanas, nos impulsionam e inspiram nessa pesquisa, nos levando a buscar, mais do que pretensas e definitivas soluções para problemas previamente identificados, contribuir para uma discussão maior, inserida nas relações de poder e nas questões étnico-raciais que veiculam a prática do Ensino de Filosofia aos dispositivos de que trata a Lei 10.639/03, a partir de inquietudes relacionadas não só ao contexto social, econômico, educacional e filosófico que nos envolve enquanto educadores, mas também de angústias originadas desde visão do papel de pesquisador e filósofo, dado que aqui se vê refletido, como já apresentado anteriormente, todo um posicionamento ético e político.

O Livro Didático (LD), gênero do discurso aqui analisado, figura, atualmente, como um dos principais instrumentos pedagógicos – por vezes, único – a disposição de professores e alunos, assim sendo, é indispensável analisarmos sua utilização como instrumento de construção, desconstrução e difusão de discursos e ideologias que podem apontar para a ampliação das conquistas das quais a Lei 10.639/03 e 11.684/08 são referências, na luta pela efetiva democratização do país, promoção do conhecimento e combate ao racismo, ou, ao contrário, corroborar para o retrocesso social em benefício de determinadas ideologias que se beneficiam da ignorância e da exclusão de significativa parcela de brasileiros e brasileiras, dele e por ele excluídos.

II. 1 Aprofundamentos e desdobramentos teórico-metodológicos

Torna-se imperativo ressaltar que os discursos envolvem a relação sujeito-linguagem numa determinada situação de comunicação, assim, remetem ao diálogo entre interlocutores e entre discursos, compreendem a interação como ação inerente à

natureza humana, ocorrida em um determinado contexto social e sujeita a diversas coerções, como no caso do Ensino de Filosofia, promovido na educação básica, lecionado nas escolas públicas e subsidiado pelo LD – que por sua vez é centralizador de conteúdos pré-determinados –, material de apoio para alunos e professores que dele se valem para complementar (ou "compensar") o pouco tempo destinado à disciplina na grade curricular, bem como, o histórico *déficit* de profissionais da área, fato que leva, em muitos casos, professores com outras formações a lecionarem a disciplina.

No que se refere às questões de linguagem, nos valeremos do princípio dialógico e da noção de gênero de discurso propostos por Bakhtin (2000; 2004), para quem a utilização da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. Sendo assim, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não apenas por meio de seu conteúdo e de seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. Segundo este teórico,

> *"Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realiza, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua." (BAKHTIN, 2000, p. 282).*

Com Bakhtin, entendemos que todo discurso é construído tendo como base outro discurso, e, por conseguinte, é atravessado por eles e carrega suas marcas. Sob essa perspectiva, procuramos identificar no LDFF a existência de possíveis marcas dos discursos racistas e discriminatórios que, como vimos no capítulo anterior, caracterizaram parte considerável da história e da educação brasileira, evidenciando, assim, como e em que medida esses "enunciados históricos" se relacionam e se cruzam com os enunciados estabelecidos pela Lei 10.639/03, uma vez que, segundo Giorgi (2012), é no cruzamento de enunciados que se observa e se preserva a memória social, ou, como destaca Bakhtin (2000), significa afirmar que:

> *"O enunciado deve ser considerado acima de tudo uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra "resposta" é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os baseia-se neles supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não*

> *podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições." (BAKHTIN, 2000, p. 316).*

A partir dessas considerações, já não nos satisfazemos, simplesmente, com um possível aumento no número de imagens de negras e negros em livros didáticos, ocorrido desde 2003, uma vez que as mesmas imagens, dependendo do contexto em que forem postas, podem reforçar a discriminação, desestimular os alunos ou, ainda, burlar a lei, ao serem descontextualizadas, tendenciosas, não problematizadas e sem relação com os conteúdos abordados.

Conforme Faraco (2009), para o Círculo de Bakhtin, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa e expressa sempre um posicionamento social valorativo, uma vez que não há enunciado neutro. Nesse sentido, qualquer enunciado é sempre ideológico, sendo a própria retórica da neutralidade uma posição axiológica. O Livro Didático de filosofia – bem como qualquer outro material utilizado na educação – é atravessado por inúmeros enunciados, por isso, propomo-nos neste trabalho a analisar alguns desses enunciados, para problematizar as posições valorativas sob as quais esses enunciados são construídos, bem como, os possíveis efeitos destes na formação do aluno e na construção social.

Em nossa pesquisa, identificamos a escola pública e o LDF como os espaços nos quais, conforme Maingueneau (1997), os discursos produzidos, pautados em textos que compõem um quadro próprio de instituições e dispositivos que restringem fortemente a enunciação, na qual, muitas vezes, o ensino de filosofia e a utilização do livro didático operam essa restrição da enunciação, configurando espaços que cristalizam conflitos históricos e sociais, como o racismo e a desigualdade social; que delimitam um espaço próprio no exterior de um interdiscurso limitado, como ocorre no LDF, deste modo, necessário se faz o recurso à uma análise mais rigorosa e crítica, que não se limite meramente ao conteúdo abordado pelos autores, mas pelo modo como esses conteúdos são expostos no LDF e pelos discurso que nele e por meio dele são produzidos.

Maingueneau (1997) apresenta como desafio de uma análise discursiva a construção de "*interpretações"* e perspectivas de dadas realidades, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal. Assim, nos afastamos um pouco mais de uma análise de caráter conteudista, uma vez que, segundo Deusdará e Rocha (2005), no movimento entre a heterogeneidade do objeto e o rigor metodológico é que se percebe em que modelo de ciência se funda a Análise de Conteúdo:

> *"Um modelo duro, rígido, de corte positivista, herdeiro de um ideal preconizado pelo iluminismo. [que] centra-se, sobretudo, na crença de que a "neutralidade" do método seria a garantia de obtenção de resultados mais precisos. [...] Mais que isso, há sempre um patrulhamento no sentido de não só preservar a objetividade, mas também afastar qualquer indício de "subjetividade" que possa invalidar a análise. Aproximar-se da neutralidade equivale, nesses termos, a sustentar-se como ciência".* (*DEUSDARÁ; ROCHA, 2005).*

Acreditar na neutralidade do material didático, nesse contexto, equivaleria a defender a existência de uma democracia racial no Brasil, ou ignorar a existência do conceito de raça para os estudos sociais, posturas que promovem o mascaramento da desigualdade e do racismo, bem como a manutenção de privilégios para determinados grupos que exercem o monopólio do poder e do saber, nos mais variados espaços e relações de nossa sociedade.

Assim como, conceitualmente, a existência do racismo está condicionada à existência do conceito de raça, mas, superando as teorias científicas, constatamos dada realidade hierarquizada racialmente em prejuízo a população negra de nossa sociedade, apoiando-nos na materialidade do LDFF, – uma vez que não concebemos a linguagem como mera reprodução e disseminação de uma realidade *a priori*, mas como ação no mundo – acreditamos ser possível contribuir para a construção de uma articulação entre linguagem e sociedade, analisando em que perspectivas a relação social de poder se constrói nesse espaço do LDF, evidenciando-se em sua materialidade discursiva.

Rocha (2006) levanta importantes questões que orientam nossa pesquisa ao indagar sobre "o que pode, afinal, a linguagem, para além de seu poder de representação de um dado estado de realidade?" e, "que papel ela desempenha na produção de diferentes modos de subjetivação?", tal reflexão nos permitem pensar a dimensão de intervenção da linguagem na produção do mundo. Com Fischer (2001), entendemos que analisar tais discursos produzidos por meio da linguagem presente no LDF "seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão 'vivas' nesses discursos".

Como poderemos observar, é com frequência que o disposto no livro Didático reforça os piores quadros da realidade, reproduzindo a mesma desigualdade e o mesmo apagamento da existência e das marcas da população negra, por isso, problematizaremos, também, os discursos presentes no material didático para, posteriormente, refletirmos sobre nossa realidade, uma vez que, conforme Rocha (2006), "o discurso não é um 'poslúdio', não vem depois do ocorrido, mas contribui a seu turno para dar visibilidade, inteligibilidade a uma dada situação de conjugação de forças". Optamos, em nossa análise, por perspectivas teóricas que entendem a

linguagem – presente no LDF – como resultado de uma atividade humana, de um agir discursivo no mundo. Trabalharemos com o conceito de linguagem conforme Rocha (2006), a partir do seu duplo papel: "linguagem-representação" e "linguagem-intervenção", nas relações estabelecidas entre sujeito e mundo. Nesse aspecto, Naffah (1998) acrescenta que:

> *"... O mundo não é tão-somente exterior, nem tão-somente interior; está sempre fora e dentro ao mesmo tempo ou, melhor dizendo, constitui-se nessa imbricação de um exterior e de um interior, fluindo e refluindo por movimentos de projeção e introjeção... Fora e dentro participam, pois, da mesma substância, o dentro constituindo-se como uma envergadura do fora; o fora como uma multiplicidade de perfis projetados de dentro. Ao fora aprendemos a chamar de mundo; ao dentro, de subjetividade (NAFFAH, 1998, pp. 70-1)".*

A partir do exposto, é possível pensar a transformação do mundo externo a partir da transformação das subjetividades, para tanto, necessário se faz explicitar a natureza dos laços que se verificam entre o sujeito e seu entorno, vistos como formas em permanente interdelimitação. Na maioria das vezes, o contexto social que envolve o aluno negro que usufrui da escola pública é constituído por uma sociedade racialmente dividida e hierarquizada, na qual esses indivíduos são marginalizados e excluídos dos lugares de poder, lançando-os à condição de subalterno, condição esta construída social e historicamente.

Conforme destacado no primeiro capítulo, a escola pública, atualmente destinada às classes populares, foi, no passado e durante muito tempo, referência de qualidade na educação, sendo frequentada, como vimos, exclusivamente pelos filhos das elites econômicas e políticas de nossa sociedade, contudo, a partir do momento em que políticas educacionais abriram a educação para o grande público, essa escola e a própria educação passaram por uma série de transformações, não apenas relacionadas àqueles que viriam a frequentar esse espaço e os que a frequentavam, mas, também, no próprio modelo de educação e fins a que se voltava, a saber: a qualificação para o mercado de trabalho, prioritariamente, conforme exposto no primeiro capítulo dessa pesquisa.

A escola, "*lócus*" onde essas relações ocorrem, desponta como um amplo território para nossa análise, abrigando elementos que compõem um contexto específico no qual as identidades e os discursos são construídos e se constroem mutuamente e de diferentes modos por meio da inter-relação. Esses espaços são sínteses de múltiplas dimensões materiais, políticas e simbólicas. Conforme Giorgi (2012) é:

> *“Imprescindível relacionar a questão dos saberes com a escola, que é, por um lado, lugar fundamental para a construção de subjetividades, por outro, instituição marcada e atravessada pela configuração social. (...) há que se discutir o modo como se estabelecem as relações de poder no âmbito da escola, sempre levando em conta o lugar que ela ocupa na configuração da sociedade atual.”* (*GIORGI, 2012).*

Como podemos observar nessa pesquisa, o livro didático, no ensino de filosofia, pode constituir um meio privilegiado de estabelecer as relações de poder no âmbito escolar e que, mais tarde, poderão refletir na configuração social. Concordamos com Giorgi, para quem,

> *“(...) devemos estar atentos a essa produção de discursos na escola, espaço no qual a distribuição de poder e saber é reconhecidamente desigual, além de procurar descristalizar falas que se justificam a partir de processos educativos que, muitas vezes, acreditamos serem inevitáveis ou naturais, quando esses são apenas decisões que poderiam ter sido tomadas em outros sentidos. A escola nem sempre foi esse modelo que conhecemos, nem sempre houve espaços separados, classes distribuídas por idades. Essa escola dada hoje, que disciplina, normaliza, divide e distribui tempos e espaços, classifica, diagnostica, sanciona e a qual reproduzimos, é simplesmente resultado de embates de poder. Uma escola com base na organização fabril, cujo papel transcende à formação educacional e tem como objetivo final formar corpos disciplinados e dóceis que não questionem e mantenham a hegemonia vigente: a do capital.”* (*GIORGI, 2012).*

A sociedade brasileira, positivista, construída no pós-abolição, não se preocupou em garantir um espaço democrático para a população negra no novo ordenamento social, ocasião na qual a referida população foi marginalizada, sua mão de obra, mais uma vez, subutilizada e pouco valorizada. Nas escolas positivistas, da nova República, os jovens negros (com raras exceções) não eram aceitos. O próprio saber filosófico, destoante dos princípios educacionais valorizados na época, era rechaçado, configurando o espaço escolar como um lugar destinado a um discurso específico, voltado para o desenvolvimento de determinados saberes. Como foi possível perceber, cada sociedade, de fato, prevê procedimentos de exclusão e de interdição a partir dos quais se estabelece que não é permitido falar tudo, em qualquer lugar, de qualquer forma, em qualquer circunstância.

A partir do exposto, questionamos nossa própria realidade, sobre o tempo presente, sobre o que é dito e sobre o que pode ser dito no espaço público da escola de educação básica, por meio do LDF, na forma de textos e imagens, nas circunstâncias em que vivemos atualmente, em uma sociedade dividida racialmente, em que enunciados e práticas racistas e discriminatórias são naturalizadas e

transmitidas de geração à geração como sendo legítimos e verdadeiros, pois como afirma Fischer:

> *"[...] descrever enunciados, em nossos estudos, significa apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que 'faz' com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar."* (*FISCHER, 2003, p. 373)*

Assim, tomando como base a premissa de que reverenciamos e tememos o discurso, Foucault desenvolve ideias acerca da relação entre as práticas discursivas e os poderes que as atravessam, postulando a existência de diversos procedimentos em nossa sociedade que controlam e regulam a produção dos discursos. Para o autor:

> *"[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...]". (FOUCAULT, 1996, p. 8).*

Entendemos que, a partir do disposto acima, torna-se visível a relevância da linguagem como elemento que, em lugar de representar, constitui uma realidade discursiva. Como consequência, o sujeito não preexiste à sua constituição na/pela linguagem e as subjetividades são também resultados de operações discursivas, assim, o Ensino de Filosofia que pretendemos por meio dessa análise do LDF encampa em um ensino transgressivo e interdisciplinar que, a partir de perspectivas históricas, de referenciais das ciências sociais e linguísticas, se volta para a problematização da relação entre linguagens e práticas sociais, cuja visão de linguagem relaciona discursos e identidades sociais e é fundamental na construção dos modos de ser e pensar de sujeitos e culturas. Buscamos, assim, aproximarmo-nos do campo da linguística aplicada, como área que pode nos proporcionar, conforme Moita Lopes (2008),

> *"[...] um projeto ético de renovação ou de reinvenção de nossa existência que as áreas de investigação têm de abraçar, e, ao mesmo tempo, um projeto social e epistemológico, ou talvez epistemológico porque social, diferindo de muitas tradições que separavam a produção do conhecimento do ser social." (MOITA LOPES, 2008).*

Como destaca Marcondes (2011), o termo "*philosophos"* (filósofo), é formado por oposição ao termo *"sophos"*, (sábio), e designa aquele que ama a sabedoria e não aquele que a possuindo, o qual intitula-se "sábio". Afirmar que "a filosofia pertence" a

este ou àquele povo, em si, já representa uma falácia, de modo que o “fazer filosofia” é próprio de todo e qualquer ser humano, e é estar sempre a caminho e em construção, juntamente com a realidade que o compreende, buscando continuamente reinventar formas de compreender o mundo a partir de uma visão de sujeito múltiplo, contraditório e constituído dentro de diferentes práticas discursivas e relações de poder. Essa natureza plural e democrática da filosofia deve ser explícita em um material didático que se pretenda filosófico em uma sociedade democrática, ou, ao menos, deve contemplar as pluralidades que compõem o público para o qual é destinado, caso contrário, passa a ser um saber instaurador da alienação, opressão e desigualdade.

Como pesquisadores e professores precisamos assumir posturas críticas e éticas, com o objetivo de desnaturalizar pelo menos algumas estruturas desiguais, afinal, como sustenta Fischer,

> *“[...] chegamos a um momento em que se torna fundamental assumir, para a vitalidade de nossas investigações, que não estamos passando à margem dos graves problemas sociais, econômicos, educacionais, culturais, filosóficos, de nosso tempo. Da mesma forma, trata-se de assumir que não estamos passando à margem das quase infinitas possibilidades que temos de ir além do senso comum, de produzir em nós e a partir de nós mesmos formas de existência para bem mais do que nos propõem as lógicas dominantes, sejam as do mercado, sejam as da sociedade estetizada do espetáculo, sejam tantas outras lógicas pelas quais somos subjetivados e que nos pautam cotidianos mínimos ou amplas políticas públicas em nosso país – sem falar das planetárias intervenções do mercado e das políticas financeiras internacionais que atingem os diferentes modos de vivermos hoje”. (FISCHER, 2002, p.49)*

A partir dessas reflexões, é possível entender que analisar um Livro Didático, diferente de interpretar o que está por trás dele, o objetivo de quem o organizou e/ou o aprovou, significa explorar marcas que remetam às práticas que o permitiram emergir, uma vez que “tais documentos são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções, na medida em que a linguagem é também constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199).

Assim, por meio dessa pesquisa, procuramos desenvolver uma prática filosófica voltada para um ensino de filosofia comprometido com a transformação e com o exercício de uma política de inclusão social, o que significa assumir posturas éticas, políticas e críticas a fim de tentar afetar e ser afetado por um mundo estruturado na desigualdade, posturas que *a priori* estabelecem que esta pesquisa não se pretende apolítica nem a-histórica, atuando no intuito de explorar de que modo o uso da linguagem se configura historicamente no LDF analisado, problematizando e

resignificando as questões de poder nele construídas, de modo que este material possa ser utilizado como instrumento que pode contribuir para o desenvolvimento de práticas que, em lugar de corroborar relações desiguais, busquem criar possibilidades de mudanças na direção de uma sociedade mais democrática.

II. 2 A construção do *Córpus*

Nosso córpus de análise é constituído pela segunda edição do LDF intitulado “Fundamentos de Filosofia”, aprovado pelo PNLD[11] para o triênio 2015, 2016, 2017 (Figura 01), publicado pela editora Saraiva, de autoria de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes e disponibilizado – entre outros – para milhões de alunos do ensino médio nas escolas públicas brasileiras. A partir do contexto das questões étnico-raciais abordadas no primeiro capítulo, buscaremos analisar os discursos presentes nesse material para, então, problematizarmos a adequação do mesmo à Lei 10.639/ 03 e às demandas educacionais do alunado negro que, em grande parte das escolas públicas brasileiras, constitui maior percentual dentre aqueles a quem o LD é destinado, caso da Cidade do Rio de Janeiro, nosso lócus de pesquisa.



FIGURA 01 - Fonte: GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2015: filosofia: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

O LD é um gênero do discurso que, como tal, possui uma dimensão *social* e outra *textual* que, por sua vez, se atravessam e são atravessadas por diversos fatores e agentes, tais como o modelo educacional da escola, estrutura física, turno das aulas, quantidade e formação dos professores, perfil dos alunos, etc. O LDF impresso é desenvolvido com uma finalidade comunicativa específica e explícita de contribuir e subsidiar a formação do alunado em filosofia, pautada no ensino-aprendizagem de diversos temas, tais como: felicidade, conhecimento, poder, cultura, metafísica, linguagem, identidade, trabalho, política, ética, moral, beleza, arte, e outros tantos, relacionados à vida do ser humano e que deverão compor os “Fundamentos” do saber que contribuirá para formar e situar tais alunos no mundo, bem como, prepara-los para ocuparem seus lugares na sociedade. No caso da nossa pesquisa, esses alunos são

[11] O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD faz parte de uma política educacional de estado criada em 1985 e reestruturada em 1993. Seu objetivo é comprar e distribuir gratuitamente livros didáticos a serem utilizados em escolas públicas de todo o Brasil.

jovens, majoritariamente negros e que usufruem da escola pública estadual como único recurso de instrução formal. O material analisado é composto por uma seleção de textos, narrativas, citações e imagens, desenvolvidas para circular, principalmente, nos âmbitos escolar e doméstico, aprovado pelo PNLD para ser utilizado nas turmas que cursarem o Ensino Médio durante os próximos três anos, contudo, o que nos levou a lançar um olhar mais crítico sobre este LDF foi sua versão anterior, também aprovada pelo PNLD para o triênio 2012-2014.

Nosso primeiro contato com o livro, acima citados, ocorreu em 2014, com a 1ª edição da obra "Fundamentos de Filosofia" (Figura 02), material que, apesar de ter sido produzido já passados sete anos da promulgação da Lei que estabeleceu que: "§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (...)" (BRASIL, Lei 10.639 de 2003), ainda reproduzia o apagamento dessa cultura e história, e nas escassas referências que fazia ao povo africano e afro-brasileiro, o fazia de modo estereotipado, descontextualizado e inferiorizante, reproduzindo discursos que retratavam o negro como um indivíduo "exótico" e subalterno, como é possível observar nas próximas imagens:



FIGURA 02 - Fonte: GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012: filosofia: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.



FIGURA 3: “Ética Discursiva”. Fonte: Fundamentos de Filosofia. – 1 ed., SP: Saraiva, 2010, p. 302;

Figura 04. “Movimento real do mundo”. P. 105 da 1ª Ed.



Figura 05. “Cultura”. P. 118 da 1ª Ed.



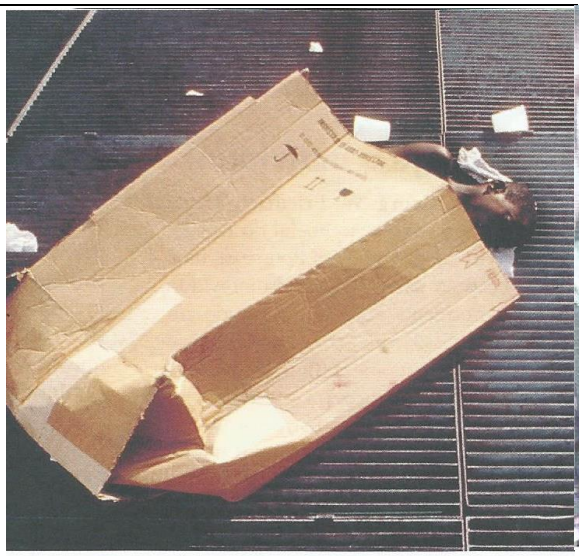


FIGURA 06: “Homem sem teto”. Fonte: Fundamentos de Filosofia. – 1 ed., São Paulo: Saraiva, 2010, p. 324;

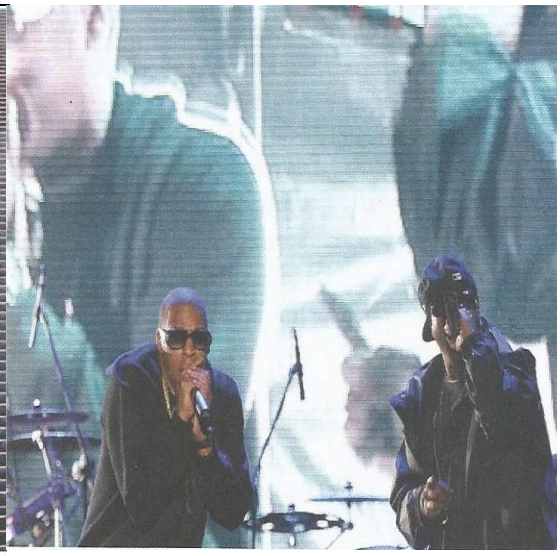


FIGURA 07: a linguagem: “rappers”. Fonte: Fundamentos de Filosofia. – 1 ed., São Paulo: Saraiva, 2010, p. 279;

São estas as cinco imagens dispostas ao longo das 361 páginas que compuseram a 1ª edição, nas quais as formações discursivas, explicitadas na materialidade dessas imagens, não apontavam para uma valorização da história, cultura e identidade negra, não exaltam sua luta, resistência e produção, mas, ao contrário, reproduziam um cenário que reforçava toda uma história de racismo e escravidão, de um presente de desigualdade racial e marginalização de grande parte da população negra.

Segundo Giorgi (2012), uma análise que procura dar visibilidade à multiplicidade e à complexidade dos fatos e das coisas ditas é o que nos possibilita identificar regimes de verdade de determinadas formações históricas no campo do saber. Assim, é preciso exercitar a dúvida permanente em relação às nossas crenças, às nomeações que estamos habituados a fazer, responsáveis pela naturalização de afirmações que se constituem em verdades que, por sua vez, produzem outras verdades, pois:

> *"[...] um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites que, mesmo considerando todas as nossas mais nobres intenções psíco-didático-pedagógicas, acabam por fazer-nos esquecer que ocorre, aí também, controle do discurso." (FISCHER, 2003, p. 376).*

As imagens selecionadas pelos autores de "Fundamentos de Filosofia", para representar a população negra, na 1ª edição deste LD – como destacado anteriormente: de modo estereotipado, descontextualizado e inferiorizante –, podem ter contribuído para que o mesmo fosse lançado ao estado de abandono e rejeição na qual este material didático foi encontrado, em prateleiras das salas de uma Unidade Escolar da Zona Oeste do Rio de Janeiro, frequentada por uma maioria de alunos negros. Tal fato provocou um olhar mais detido sobre a referida obra e, posteriormente, as reflexões e questionamentos que deram origem a presente pesquisa, tais como: quais teriam sido o papel e o lugar da filosofia na educação brasileira ao longo dos principais períodos de nossa história? Quais foram os posicionamentos políticos reproduzidos por meio do ensino de filosofia diante da questão racial nesses períodos e por fim, a partir das Leis 10.639/03 e 11.684/08, quais seriam os compromissos atuais do ensino de filosofia em relação à questão racial no país e de que modo tais questões são abordadas no LDFF.

A aprovação da 2ª edição de um livro rejeitado e visivelmente negligente em relação às determinações de uma importante Lei – a Lei 10.639/03, expressão de políticas de reparação pelos séculos de exclusão e exploração da população negra

africana e afro-brasileira –, fez com que optássemos pela análise desta edição, uma vez que a primeira já não estava mais em circulação e a segunda estava ainda no início, de modo que nosso trabalho pudesse problematizar tais questões em tempo de alunos e professores, que utilizarem este material, poderem contar com nosso estudo para desenvolver um ensino de filosofia que esteja em conformidade com os princípios da razão e da crítica, em benefício de uma sociedade mais democrática e justa, valores estes que legitimaram seu retorno aos currículos escolares e, sem os quais, a mesma se esvazia e se corrompe.

Desde 2008 quando, por meio da Lei 11.684, a Filosofia passa a ser disciplina obrigatória ao longo de todas as séries do Ensino Médio, o LD apresenta-se como uma importante ferramenta em favor do seu ensino, isto por diversas razões, principalmente pela escassez de profissionais licenciados na área, de modo que os docentes formados em outras disciplinas, de áreas afins, que se propusessem a ensinar filosofia, encontrariam no LDF um suporte teórico elementar e, também, pelo pouco tempo destinado à disciplina (um tempo apenas), de modo que o LDF, entregue ao aluno para seu uso contínuo, pudesse potencializar o ensino e a transmissão dos conhecimentos necessários, mas que o pouco tempo não permitia realizar em sala de aula. Segundo o Guia de livros didáticos, por meio da utilização do LDF,

> *"(...) o Brasil passa a ser um dos países com maior presença do ensino de filosofia na formação geral de seus educandos: são mais de 9 milhões de alunos por ano a ser expostos à filosofia. Um número certamente invejável por parte de qualquer país ocidental" GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS (2011, p. 8).*

Mesmo com esses números em favor da utilização do material didático e do otimismo dos órgãos públicos idealizadores, a utilização do LD está sujeita inúmeros riscos, como o desenvolvimento de certa dependência por parte dos docentes e discentes em relação ao material que, ao invés de o utilizarem como instrumento de contribuição para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e do combate às ideologia nocivas à construção de uma sociedade mais igualitária, acabam por torná-lo roteiro principal, ou exclusivo, do processo de ensino/aprendizagem.

Outro potencial risco, fato que despertou nossa atenção no início dessa pesquisa é a não correspondência entre a abordagem realizada no livro e a realidade vivenciada por professores e alunos de determinados espaços, acarretando, nesse caso, uma perceptível rejeição do material didático, tanto por professores quanto por alunos, fato que nos levou a questionar sobre o referido LDF, seus autores, seu conteúdo e as formações discursivas nele materializadas por meio de textos, imagens, citações, etc.

A partir dessas considerações, é possível problematizamos o uso do LDF sob distintas perspectivas: enquanto instrumento que pode contribuir para a conscientização sobre as pluralidades culturais que compõem nossa realidade social, perspectiva sobre a qual versa a Lei 10.639/03, mediante uma prática político-educacional comprometida com a difusão dos valores das diversas culturas, ou ainda, enquanto instrumento de manutenção de preconceitos, de fortalecimento de saberes e valores culturais de grupo que construíram sua hegemonia social, política e econômica por meio do "silenciamento" operado sobre outras culturas.

O gênero do discurso LD é um instrumento dotado de poder de representação (Rocha, 2006) e de construção de "verdades" no meio educacional, uma vez que os jovens confiam e esperam encontrar conhecimentos verdadeiros, que os formem para a vida e os capacitem para o mercado de trabalho. Além do reconhecimento histórico e social de que goza a escola, instituição responsável pela entrega desse material aos alunos, outros fatores reforçam a autoridade desse material, tais como o selo do PNLD, que atesta que o mesmo foi aprovado e financiado pela Secretaria de Educação Básica, órgão ligado ao Ministério da Educação do país.

O docente, com a tradicional autoridade no âmbito do ensino e "transmissão" de conhecimento em sala de aula, ao utilizar tal material, também acaba por legitimar a validade do LDF e nesse ínterim, é importante lembrar que, na ocasião da aprovação da Lei 11.684/08, a perceptível insuficiência de professores graduados e licenciados em filosofia representava uma das maiores dificuldades na implementação da lei, fato que levou muitos professores com outras habilitações a lecionarem esta disciplina, tornando, com isso, o LDF um instrumento necessário, uma vez que, o pouco domínio dos conteúdos específicos da área, obrigava a consulta ao mesmo, reforça ainda mais a responsabilidade dos autores e organizadores do LDF.

Quem tem autoridade para escrever um LDF? Que conhecimentos são necessários para tal empreendimento que relaciona mais do que uma simples pesquisa bibliográfica, mas conhecimentos didático-pedagógicos na área? Como destacado anteriormente, a 1ª edição do LD "Fundamentos de Filosofia" foi organizada por Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes. Os autores apresentam suas credenciais na primeira página do livro, onde lemos que o primeiro, é "Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie, Professor de História na rede particular de ensino, Advogado". A segunda, "Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo e Assessora pedagógica". A partir do exposto acima, temos um dos autores que é "Professor", "Licenciado" e "Mestre", porém, não em filosofia, enquanto a outra é graduada na área, contudo, não consta especialização ou experiência em filosofia ou

no ensino dessa disciplina. Esses elementos, presentes no LDFF, conflitam com o disposto no Guia de livros didáticos que prevê que os professores, ao utilizarem o LD, debatem com especialistas da área, como destacado no fragmento abaixo, onde se lê que,

> *O livro didático de filosofia é, de fato, um elemento que desempenha um lugar central no debate sobre a identidade do ensino de filosofia. Mais do que simples suporte ao trabalho docente nos mais diversos contextos e regiões do país, o livro didático se torna roteiro de trabalho, material de apoio, interlocutor do docente na sua concepção das práticas de ensino de filosofia. Através dele o professor debate com os especialistas a atividade de docência em filosofia, sustenta histórica e teoricamente sua atuação em sala de aula, recebe materiais de apoio e textos, encontra alternativas de abordagem dos temas e dos roteiros de cursos. (...) Mas o livro didático de filosofia torna-se também livro que encontrará, daqui em diante, seu lugar nas estantes de grande parte das prateleiras das casas brasileiras: ao lado dos outros livros didáticos, será referência fundamental não somente de escolarização, mas de cultura em geral. (GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2011, p. 8).*

É importante destacarmos, aqui, que este material pertence à primeira seleção de livros didáticos para o ensino de filosofia que, diferente de outras disciplinas, não possuía uma tradição nesse campo, fato que pode justificar, inclusive, a pouca disponibilidade de obras julgadas minimamente adequadas ao ensino de filosofia no Brasil. Na ocasião da avaliação promovida pelo PNLD, foram inscritos quinze livros didáticos de filosofia e aprovados somente três. Ademais, no Guia de livros didáticos de 2011, verificamos que um cuidado inicial, tomado na escolha do LDF, foi o de se assegurar que a obra que conduziria o aluno a um primeiro contato com a filosofia não contivesse, como diretriz geral, um saber dogmático ou uma visão de mundo marcada por uma crença de qualquer ordem. Pois, se assim fosse, de imediato, toda a História da filosofia receberia um juízo de valor a partir de uma determinada perspectiva, impossibilitando o contato efetivo do aluno com a multiplicidade do debate filosófico. Assim,

> *Para garantir a apresentação dos diversos sistemas de pensamento e das múltiplas facetas da filosofia; para impedir visões monolíticas do fazer filosófico; para poder confrontar posições diferentes rigorosamente estruturadas sobre um mesmo tema, sem a tomada de posição por uma delas; para estimular a criação de enunciados rigorosos e críticos a partir do legado da tradição sobre temas contemporâneos; para incentivar o contato direto com os textos filosóficos e com a prática de leitura, assim como para desenvolver competências comunicativas, os critérios específicos para a componente curricular Filosofia passaram a exigir um material que articulasse temas e problemas e que se pautasse por essa íntima*

> *ligação entre filosofia e a sua história (GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2011, p.11).*

Já abordamos, no primeiro capítulo dessa pesquisa, parte da história da filosofia no Brasil, sua relação com os diferentes sistemas educacionais nos processos de formação nacional e com os cidadãos brasileiros, em sua pluralidade e multietnicidade. Contudo, como ilustrado anteriormente, referindo-nos à 1ª edição de "Fundamentos de Filosofia", não se observam as adequações necessárias entre as abordagens filosóficas e o público a que se destinam, deste modo, entendemos que tais temas ora foram ignorados, ora abordados de modo superficial e sem a criticidade e o rigor que a problemática demandava e que, para o ensino de filosofia, é indispensável. Nesta pesquisa, mesmo não compondo o nosso *córpus* de análise, é importante considerarmos as informações transmitidas aos professores no Guia de livros didáticos, resultado da avaliação promovida pelo PNLD, onde lemos que:

> *"No que diz respeito às obras aprovadas, tudo indica que são trabalhos consolidados pela prática da sala de aula e com um longo período de maturação. Sem deixar de se pautar pelas adequações necessárias ao público a que se destinam, as obras aprovadas não negligenciam a íntima relação entre a filosofia e a sua história, permitindo assim que o aluno entre em contato". (Guia de livro didático, 2011, p.12).*

Na resenha elaborada para o livro, os pareceristas destacam que, quanto à estrutura da obra, a mesma "permite, de certo modo, (...) uma diversificada e criativa priorização e hierarquização dos conteúdos a serem estudados," (Guia de livro didático, 2011, p.21), dado que nos leva a questionar sobre o lugar que ocuparia o negro, sua cultura, identidade, história e produção de conhecimento nessa "hierarquização", uma vez que são escassas as referências a tais temas – apenas cinco imagens ao longo de todo o livro – e, para além desse quantitativo, analisando as imagens, questionamo-nos sobre os enlaçamentos paradoxais produzidos por meio da priorização dessas referências ao negro no LDFF.

Não nos deteremos, nessa pesquisa, na análise da 1ª edição[12], que não está mais em uso, apesar de ter afetado a formação de milhares de alunos. Nosso propósito com essa exposição é estabelecer um referencial da obra que teve sua 2ª edição aprovada pelo PNLD para o triênio que se iniciou em 2015. Sobre os livros da primeira avaliação do PNLD, o próprio Guia destaca que:

> *"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, a partir do processo avaliativo*

[12] A resenha elaborada pelo PNLD sobre a 1ª edição encontra-se em anexo.

> *acima descrito, resultaram como aqueles que melhor se ajustam aos critérios de avaliação utilizados no PNLD 2012. (...) Ao mesmo tempo, a avaliação elaborada pelo PNLD 2012 torna-se, indiretamente, uma indicação do material didático a ser elaborado e amadurecido ao longo dos próximos anos, para que a comunidade filosófica nacional possa apresentar, no imediato futuro, um leque mais amplo de alternativas de trabalho aos docentes, que melhor se ajustem às suas escolhas teóricas e metodológicas." (GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2011, p.13).*

Passados três anos da 1ª edição, nos debruçamos sobre a 2ª edição, para refletirmos como/se as construções discursivas, materializadas nas imagens presentes nesse LDFF, se relacionam com o contexto brasileiro de luta pela igualdade racial, valorização da história, presença e cultura africana e afro-brasileira de que trata a Lei 10.639/03. Nesta análise será possível, também, avaliarmos se mudanças efetivas foram promovidas de uma edição para outra, bem como sobre o caráter dessas possíveis mudanças, se qualitativo ou meramente quantitativo. Segundo o Guia do livro didático – 2015,

> *"De modo geral, as obras reinscritas no programa foram aprimoradas em consonância com as críticas feitas na avaliação PNLD 2012. (...) Para serem consideradas obras didáticas de qualidade, os livros inscritos no PNLD 2015 precisaram atender aos requisitos definidos no Edital de Convocação, cuja formulação tem por ponto de partida o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei no 9394/96), quanto às finalidades do ensino médio." (GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2014, p.14).*

Interessante ressaltar que não foram observadas críticas em relação à inobservância dos dispositivos de que tratam a Lei 10.639/03 no PNLD de 2012, contudo, no de 2015, já é possível observar critérios mais bem definidos que inviabilizavam a aprovação do LDF, tais como:

> *"1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio; 2. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;" (GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2014, p.14).*

A necessidade de dar destaque a tais pontos nesse documento, imputando a eliminação das obras que não os observassem, por si já indica algo que percebemos na 1ª edição de "Fundamentos de Filosofia", a saber, que nele a legislação educacional não estava sendo amplamente observada, visto que a população negra brasileira para quem o livro se destinava e de quem o livro falava (ou não falava), por meio de textos e imagens, presenças e ausências, reconstruía um contexto no qual o negro era marginalizado, subalternizado, tratado como um ser exótico ou,

simplesmente, distanciado por meio de um processo de construção de uma alteridade que inviabilizava qualquer possibilidade de desenvolvimento e afirmação de uma identidade positiva, que valorizasse suas culturas e histórias.

> *"Além desses critérios, a avaliação dos livros didáticos para o componente curricular Filosofia foi também pautada pelos objetivos comuns à área a que pertence, "Ciências Humanas e suas Tecnologias": a análise das sociedades humanas em suas múltiplas relações a partir de dimensões filosóficas, espaciais, temporais e socioculturais. Conceitos como relações sociais, natureza, cultura, território, espaço e tempo devem, por conseguinte, funcionar como elementos estruturadores dessas disciplinas, delineando o campo conceitual aglutinador dos estudos da área a partir da contribuição específica de cada uma das quatro disciplinas que a compõe." (GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2014, p.15).*

A partir dessas considerações, iniciaremos a análise da segunda edição de "Fundamentos de Filosofia", partindo de uma breve exposição sobre sua estrutura para, por meio da materialidade presente nos capítulos, textos e imagens selecionados pelos autores, analisar os discursos construídos de modo cenográfico sob o contexto das relações étnico-raciais aqui problematizadas.

III O uso de imagens em Livros Didáticos

Com as transformações pelas quais o sistema educacional brasileiro tem passado, nas últimas décadas, por meio da implementação de Leis como a 10.639/03 e 11.684/08 e pela adoção de novos recursos e tecnologias no mundo escolar - como a utilização do Livro Didático – torna-se imperativo que professores e estudiosos da educação repensem suas práticas e analisem de modo crítico o panorama no qual estão inseridos, para, assim, avaliarem se tais transformações se efetivam, se estão sendo implementadas no cotidiano escolar e se as estruturas – material e pedagógica – oferecidas pelo Estado acompanham este processo de democratização do ensino, principal objetivo da criação das referidas.

Nesta etapa da pesquisa, procuramos contribuir, com nossa análise, para a verificação do cumprimento (ou não cumprimento) da Lei 10.639/03 no LDFF. Ao mesmo tempo será possível observarmos se o LDFF em análise, um dos principais subsídios para o ensino de Filosofia, obrigatório a partir da lei 11.684/08, contribui para a superação do preconceito e da desigualdade, oriundos do racismo, ou se reforça tais práticas por meio das considerações discursivas que realiza sobre o negro, sua cultura, identidade e história.

O público que hoje ocupa as salas de aula no Ensino Médio (momento no qual os alunos estudam filosofia) é um público fortemente afetado – e muitas vezes socializado – por meio de mídias áudio visuais, como a televisão e o computador, que se valem da utilização das imagens para potencializar a comunicação e alcançar os objetivos desejados. Da mesma forma, o uso de imagens no processo educacional tem se mostrado um suporte bastante eficaz, auxiliando os professores no processo de transmissão e assimilação de conhecimentos.

A imagem representa uma das principais ligações entre os meios de comunicação, já assimilados pelos jovens no período da pré-escolar, e o livro didático, constituindo-se, assim, um conector que, mais do que simplesmente estabelecer uma ligação, pode direcionar o processo de formação dos indivíduos. Além disso, o uso de imagens vem sendo utilizado, também, pela contribuição que proporcionam à compreensão de determinados processos ou situações e pela leveza gráfica que trazem para os materiais em que – são cada vez mais – inseridas. Segundo os estudos de semiótica, imagem é um signo, uma noção completa que designa todo um meio de apreender a representação mental de dada situação, objeto, ou personagem, com a finalidade de transmiti-lo em forma de mensagem. Nesse sentido, Warley da Costa (2008) destaca que,

> *"Para a produção de cada imagem, uma intenção de seu autor, para sua utilização, outro sentido. A leitura da imagem proporciona ao receptor um sentido, um significado próprio de acordo com suas vivências." (COSTA, 2008).*

Considerando o veículo de comunicação dessas imagens, – o LD – e o público ao qual se destina – jovens em fase de formação – e, conforme destacado anteriormente, a autoridade da qual é dotado o LD, autoridade oriunda desde seus autores, financiadores e administradores (professores), o poder de construção de saberes e realidades operado por meio das imagens é significativamente potencializado, fato que nos leva a priorizar sua análise nessa pesquisa.

Para compreendermos a utilização da imagem no âmbito escolar e, assim, no LDF, é importante considerarmos diferentes conceituações de imagem. Partindo de três perspectivas sobre o estudo de imagens, temos correntes que tendem para um caráter de convencionalidade, enfatizando a criação de códigos próprios, outras apontam para a semelhança da imagem com o dado real, como um reflexo do mundo e, por fim, há concepções nas quais a imagem estabelece conexão mais estreitas com a realidade física, marca indicativa da existência do objeto retratado, como, por exemplo, fotografias. Cristina Costa (2005) denomina tais perspectivas de "imagem-visão" – referindo-se à percepção de estímulos visuais –, "onde o indivíduo simplesmente vê"; "imagem-pensamento" – ligada à construção mental –, onde o indivíduo produz significados; e "imagem-texto" que:

> *"diz respeito à imagem que produzimos com o objetivo de nos comunicarmos com os outros. Utilizando utensílios materiais ou equipamentos, damos forma a diferentes tipos de imagens para exteriorizar, mostrar àqueles com os quais nos relacionamos às imagens que vimos e às quais damos significados. Nesse estágio, podemos dizer que o individuo se comunica" (COSTA, 2005, p. 27-28).*

Assim, partindo de uma análise das imagens enquanto "imagens-texto" - que objetiva estabelecer comunicação – pretendemos desenvolver tal conceito de encontro com os questionamentos de Rocha (2006), analisando o LDF no intuito de problematizarmos "o que pode, afinal, a linguagem, presentes nessas imagens-texto, para além de seu poder de representação (comunicação) de um dado estado de realidade?" e, assim, problematizarmos o papel que ela desempenha na produção dos diferentes modos de subjetivação.

Assim, podemos afirmar que o conceito de imagem com o qual trabalhamos se assemelha ao descrito por Joly (1996), "como algo que toma alguns traços

emprestados do visual e depende da produção de um sujeito", sendo a imagem apenas imaginária ou concreta, que "passa por alguém que a produz e por alguém que a reconhece" (JOLY, 1996), assim como os discursos por meio dessas imagens produzidos, que pressupõem um enunciador e um destinatário e, assim sendo, são sempre direcionados, isentos de neutralidade. Dentro dessa perspectiva, é possível entendermos vários usos de imagens nas relações sociais, como referência ao cotidiano, nas quais são identificadas, sem grande dificuldade, pelo engendramento de uma sociabilidade integradora que dá significados ao mundo no qual os indivíduos estão inseridos.

No campo da semiótica, as imagens são tomadas como signos, ou, conforme Guerra (1998):

> *"Uma noção completa que designa todo um meio de encarnar a representação mental de um objeto, de uma ideia, de um desejo, com a finalidade de transmiti-lo em forma de mensagem." (GUERRA, 1998, p. 84).*

As categorias por meio das quais analisaremos as imagens presentes no LDF referem-se ao tipo de ilustração, origem, presença e tipo de atividade relacionada com a imagem, presença e tipo de legenda e existência de orientação ao professor.

> *"uma noção completa que designa todo um meio de encarnar a representação mental de um objeto, de uma ideia, de um desejo, com a finalidade de transmiti-lo em forma de mensagem" (GUERRA, 1998, p. 84).*

Segundo Olim (2010), em seus estudos sobre o uso de imagens no livro didático, a imagem é um elemento que estabelece um sistema de comunicação ativo, em virtude da potencialidade própria de suscitar outros signos em resposta e, por sua vez,

> *"O signo é composto por um objeto (que pode ser um fato), um interpretante (que pode ser uma interpretação feita) e um representante, que é o corpo do signo em si. Na relação entre o signo e o objeto que ele representa há uma classificação em: ícone, índice e símbolo. O índice é um signo que leva a identificação por associação ao objeto. Ex: a fumaça é um indício de que há fogo. O símbolo é um signo que guarda pouca semelhança com o objeto ou ideia representada e tem seu significado dependente de características culturais como, por exemplo, o pentagrama, que para alguns povos representa o equilíbrio, mas para outros simboliza cultos demonizados". (OLIM, 2010, p.97).*

O que irá contribuir para indicar os efeitos promovidos pela utilização de determinadas imagens no LDF, a partir disso, é o contexto no qual ele é utilizado, bem como o público ao qual ele é destinado que, por meio das experiências do vivido, darão significado às imagens postas de modo cenográfico.

III. 1 As categorias de análise das imagens

Optamos, nessa pesquisa, por realizar uma macroanálise ao invés de uma microanálise mais detida e aprofundada, limitada à determinada imagem, ou seja, priorizaremos a extensão das imagens, procurando contemplar todas as referências referentes ao negro, por meio de imagens, apresentadas no LDF. Nossa escolha se justifica pela opção, definida anteriormente, em contemplar o cenário resultante do conjunto dessas imagens, para, assim, aplicarmos o conceito de cenografia à nossa análise. Em uma primeira etapa, analisaremos cada uma das imagens a partir de cinco categorias, assim nomeadas: tipo de ilustração (1); Origem da representação (2); Presença e tipo de atividade relacionada com a imagem (3); Presença e tipo de legenda (4) e existência de orientação ao professor (5). Na segunda etapa, procuraremos compreender o resultado desse conjunto de imagens na formação do aluno por meio da utilização do LDF.

Por meio da categoria referente ao “tipo de imagem” (categoria 1), situaremos a mesma quanto à sua natureza, se se trata de um desenho ou de uma foto, por exemplo. A relevância dessa categoria vem do fato de que certos tipos de imagem necessitam de uma atenção maior para que determinados aspectos de sua leitura não passem despercebidos. Neste sentido, Olim (2010) destaca que,

> *“A complexidade de certos tipos de imagem é um ponto importante a ser considerado. Por exemplo, um desenho infantil e colorido, feito especificamente para ilustrar uma página de livro didático, pode ser facilmente entendido e decodificado por um aluno; já uma fotografia pode ser portadora de múltiplos discursos, que algumas vezes nem o professor sabe identificar.” (OLIM, 2010, p. 103).*

Enquanto o desenho carrega consigo toda a subjetividade da mente do seu autor e seu “descomprometimento” com o real, podendo ou não existir fora daquele contexto, a materialidade do retratado por meio da fotografia impõem-se como uma verdade quase que dogmática, mesmo sendo, por vezes, tão subjetiva (ou mais) que o próprio desenho. Para o historiador Boris Kossoy (1989),

> *"Toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo em que é uma criação a partir de um visível fotográfico. Toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho" (KOSSOY, 1989, in. OLIM, 2010, p. 104).*

Percebemos nas palavras do historiador como a própria fotografia, enquanto linguagem-representação, também é subjetiva, estando condicionada às ideologias do fotógrafo, determinada situação, ângulo e contexto, podendo reproduzir uma imagem limitada e até mesmo contrária à realidade.

Em nossa segunda categoria de análise, sobre a "origem da representação", procuraremos problematizar o grau de proximidade do retratado com nossa população afro-brasileira. Acreditamos que a valorização de uma cultura negra estrangeira pouco contribui para o combate ao racismo em nossas escolas e sociedade, ao contrário, pode servir como indicativo de um "lugar próprio" para o negro, como se a população negra (brasileira) não fosse brasileira, e, com isso, contrariamente aos propósitos da Lei 10.639/03, reforçando a discriminação e a ideia de que o negro não pertence a esta sociedade e não participa do que chamamos de "identidade brasileira".

A obrigatoriedade da inclusão da história e cultura negra na educação brasileira fez com que muitos autores tivessem que alterar suas obras para atender à Lei. A inclusão de imagens do negro no LD é uma das formas mais eficientes de tornar visível o cumprimento dessa determinação legal. Entretanto, necessário se faz verificarmos de que modo isso vem sendo realizado. Essas questões serão observadas por meio da terceira categoria, "presença e tipo de atividade relacionada com a imagem".

A presença de atividades no LDF representa um fator distintivo. Estes elementos instrucionais cumprem importantes funções no processo de formação dos indivíduos, tais como: auxiliar os alunos a terem autonomia de pensamento ao responderem às atividades, construírem explicações e soluções para os problemas levantados, elencarem argumentos, realizarem inferências, relacionando ideias e utilizando/adaptando os conceitos assimilados. Para produzir tais benefícios, as atividades devem aparecer entremeadas ao conteúdo, propondo que o aluno utilize as informações sobre as quais leu, como forma de promover a construção do seu conhecimento e o uso e desenvolvimento de capacidades intelectuais diversas.

Consideramos esta categoria um instrumento eficaz para avaliarmos o grau de comprometimento e responsabilidade social com o qual os autores do LDF utilizam a imagem do negro e, em que medida e de que modo ocorre essa inclusão. Por meio dessa categoria, analisamos se a utilização das imagens se dá de modo contextualizado com a disciplina, relacionando temas e atividades, ou, se presença

simplesmente como uma obrigatoriedade a ser cumprida para a manutenção de outros interesses, incluindo imagens desconectadas, sem articulação com as questões trabalhadas e, por isso, fadadas à invisibilidade, trazendo, com isso, inclusive, prejuízo ao ensino e mascaramento da manutenção de práticas racistas no material didático.

O uso de imagens em materiais didáticos pode ser voltado para ilustrar ou explicar conceitos, permitir a visualização de processos e conflitos, dentre outras funções. Dependendo do uso, as imagens devem ser associadas a legendas mais didáticas, que descrevam para o aluno exatamente como observar aquela imagem, o que era possível ver e problematizar de acordo com o contexto no qual o texto e os leitores estão envolvidos. Dessa forma, por meio da categoria número quatro, procuraremos apontar a presença ou ausência de legenda, bem como do tipo de legenda – no caso de presença – uma vez que, sabendo da relevância que a leitura da imagem tem para a melhor assimilação de uma página de livro didático, é essencial observar se certos tipos de imagem vêm acompanhados dos suportes necessários para que o aluno possa chegar a um nível secundário de leitura de imagem. Classificaremos as legendas em "descritivas" – para aquelas que simplesmente aceitam a imagem como realidade dada –, e "críticas" – para aquelas que questionam o quadro apresentado.

Por fim, com a quinta categoria, procuraremos observar a "existência de orientação ao professor". Esta última categoria, também é muito importante no que se refere ao ensino de filosofia, pois, conforme problematizamos anteriormente, muitos professores que atualmente lecionam essa disciplina, não possuem formação na área, devido ao déficit de formação observado nas décadas de ditadura militar que antecederam o processo de reinserção da disciplina na grade curricular obrigatória. Assim sendo, as orientações aos educadores são fundamentais para a promoção de um ensino e debate de acordo com a proposta de uma formação que se pretenda filosófica.

III. 2 Análise da estrutura e das imagens do negro no LDF

Ao nos debruçarmos sobre a segunda edição de "Fundamentos de Filosofia", em uma primeira leitura de suas páginas, logo foi possível observar significativas mudanças em relação à versão anterior, principalmente no que se refere à quantidade de imagens que faziam referência ao negro. Das meras cinco imagens, distribuídas ao longo das 361 páginas que compunham a primeira edição, a segunda edição, em suas 391 páginas, apresenta 23 imagens. Assim como na versão anterior, o livro está

dividido em quatro unidades: Unidade 1 – Introdução ao filosofar; Unidade 2 – Nós e o Mundo; Unidade 3 – A Filosofia na História; Unidade 4 – Grandes áreas do filosofar.

A Unidade 1 está dividida em cinco capítulos assim intitulados: Capítulo 1, “a felicidade”; Capítulo 2, “a dúvida”; Capítulo 3, “o diálogo”; Capítulo 4, “a consciência” e Capítulo 5, “o argumento”. Nesta unidade encontramos sete imagens, distribuídas nos capítulos 1, 3, 4 e 5.



FIGURA 08 - Capítulo 01 – A felicidade. P. 19;

Assim como na Primeira edição, a Segunda edição de “Fundamentos de Filosofia” começa com um capítulo sobre “A felicidade”, porém diferente do caso anterior – que não apresentava nenhuma imagem referente à população negra –, esta apresenta duas imagens.

A primeira referência (figura 8) está localizada no subtítulo “Fontes da felicidade”, é uma foto, favorecendo o estabelecimento de uma maior associação com a realidade. A legenda descreve a foto da seguinte forma: “Dois amiguinhos observam o dia chuvoso na fronteira entre Bangladesh e Índia.”, situando, também, a origem da imagem. Não foi identificada nenhuma citação ou atividade relacionada à imagem.

Conforme destacado no Guia de Livro Didático (2014) do PNLD 2015, esse livro conta com um Manual do Professor, que vai da página 401 à 512 e conta com uma seção intitulada “Uso do livro: orientações específicas”, onde, segundo os autores, são apresentados os “aspectos didático-pedagógicos principais que nortearam a concepção de cada unidade deste livro, sua justificativa, objetivos e estratégias”. Nessas “orientações específicas”, referentes ao capítulo 01, os autores se preocupam em descrever e problematizar três imagens, dentre as quais não se encontra a que apresenta os personagens negros, de modo que nenhuma orientação é dada aos professores referente à problematização e uso dessa imagem.

A segunda imagem (FIGURA 9, p. 30), também uma foto, encontra-se no subtítulo “Perspectivas de outras ciências”, no qual os autores procuram demonstrar que a busca da felicidade não ocorre apenas pela via da filosofia Ocidental. Na legenda lemos:

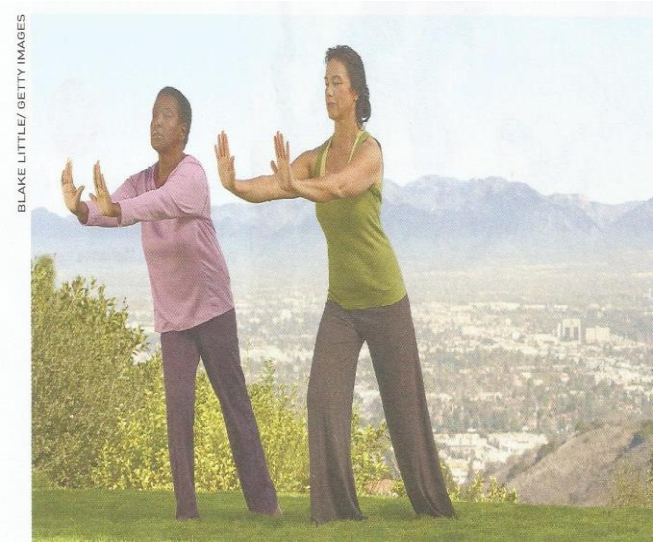


FIGURA 9, p. 30

“duas mulheres praticam *thai chi chuan*, um tipo de arte marcial de origem chinesa: o ideal de equilíbrio entre a mente e o corpo é muito antigo, tendo sido adotado também pela cultura grega. Ficou célebre no Ocidente por intermédio das palavras do poeta latino Juvenal (c. 60- 128): “mente sã, corpo são” (em latim, *mens sana in corpore sano*).”, uma legenda meramente descritiva. Não encontramos informações sobre a fonte da imagem, assim como não foi identificada nenhuma atividade relacionada a ela que, apesar da presença da mulher negra, não possui nenhuma problematização étnica ou referência à tradição e cultura africana, seus conhecimentos e entendimentos sobre a busca da felicidade. Bem como a figura anterior, nenhuma orientação é dada aos professores quantos às questões relativas à lei 10.639/03, neste capítulo.

Assim como destacado anteriormente, o capítulo 2, intitulado “A dúvida”, não apresenta nenhuma imagem de negros em suas páginas. Após anunciar, em sua primeira página, que tratará de “uma atitude importante no processo de filosofar: a dúvida”, os autores utilizam as próximas 15 páginas para “nortear” o ensino de filosofia por meio de referência ao filme norte-americano “*Matrix*” e ao filósofo francês René Descartes.

Tendo presente que essa análise teve sua origem em um primeiro “estranhamento” diante da edição de número 1 de *Fundamentos de Filosofia*, estaremos, sempre que julgarmos oportuno, apontando as semelhanças e diferenças entre as duas edições. Dito isto, ressaltamos que, em ambas as edições, o capítulo 03 é dedicado à temática sobre “O diálogo”. Enquanto na edição anterior não havia nenhuma imagem do negro, nesta, encontramos duas, como observamos abaixo:

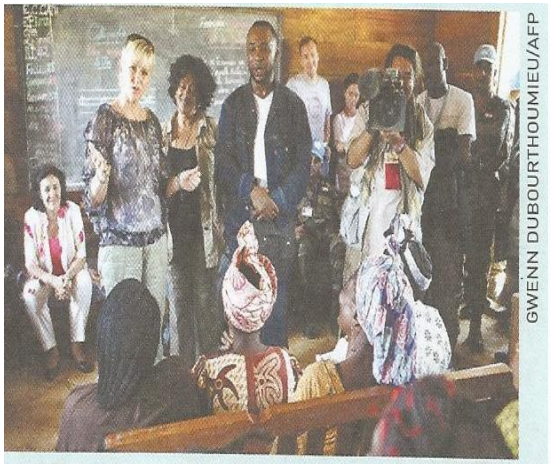


FIGURA 10 - Capítulo 03, p. 55;



FIGURA 11 - Capítulo 3, p. 56;

Na seção “Objetivos específicos” do Manual do Professor, os autores destacam que, neste capítulo, pretendem:

> *“Destacar o papel da linguagem e do diálogo na vida em geral, seja na construção de conhecimentos e sentidos compartilhados, seja como caminho para o entendimento entre as pessoas” (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 437).*

A figura 10 é uma foto e acompanha um fragmento apresentado com o título “A força das palavras”, de 2009, retirado da internet[13]. A imagem apresenta a seguinte legenda:

> *“Representantes a ONU conversam com habitantes de Kampala, vila da República Democrática do Congo, em outubro de 2010, em busca de medidas para acabar com a violência sexual sofrida pela população feminina local. Dois meses antes, mais de 300 mulheres da região haviam sido violentadas.” (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 55).*

A incompatibilidade entre a data do fragmento (2009) e a legenda da imagem (2010) indica a realização de uma compilação (intencional) de diferentes textos (verbal e imagem). Foi identificada, também, a presença de atividades relacionadas apenas ao fragmento que acompanha a imagem. O referido fragmento é apresentado com o título “A força das palavras” e reproduz o discurso da franco-colombiana Íngrid Betancourt, sequestrada pelas FARC (Força Armada Revolucionária da Colômbia) em 2002, quando era candidata à presidência da Colômbia, e libertada em 2008, sendo homenageada com o prêmio Príncipe de Astúrias da Concórdia, ocasião na qual proferiu o discurso do qual foi extraído o fragmento.

[13] http://www.premiosprincipe.com/content/view/248/>. Acessado e traduzido pelos autores em 30 de dezembro de 2009.

Nas orientações dadas aos professores não há referência alguma em relação à imagem, nestas orientações os autores reforçam a priorização do fragmento afirmando que:

> *"O alvo principal do discurso é o terrorismo e os grupos terroristas, que usam a força e não o diálogo para resolver os problemas contra os quais se insurgem. No entanto, há também uma crítica indireta àqueles que pretendem acabar com a violência do terrorismo pela força e não pela negociação" (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 438).*

O que percebemos, nesse momento, é a exposição de um grave problema – a questão da violência sexual sofrida pela população feminina local - que ocorre em uma comunidade de um dos vários países do continente africano, sem, no entanto, realizar a devida problematização da questão, que não é exclusiva daquele país/continente, ressaltando, com isso, a mensagem explicitada na imagem: uma mulher branca e loira (em pé - postura de autoridade) discursando para mulheres negras (sentadas) medidas para acabar com o problema da região.

A segunda imagem (FIGURA 11) é uma pintura, uma aquarela intitulada "Conversa de comadres", do artista gaúcho José Lutzemberger. Trata-se da reprodução da visão do artista sobre seu cotidiano na cidade de Porto Alegre da primeira metade do século XX. A legenda, presente ao lado da imagem, apenas apresenta o nome da aquarela e de seu artista, questionando o ato que elas realizavam na rua, ou seja, o diálogo. Sobre esta imagem não há nenhuma orientação aos professores nem atividades a ela relacionadas.

Partindo da compreensão de que, se os autores não falam da/sobre a imagem, ela "fala" por si, no contexto do sentido que se dá ao diálogo nesta parte do texto, como conversa corriqueira sobre o dia-a-dia, vemos a caricatura de uma mulher negra, mal vestida, com uma vassoura, na calçada da esquina de uma rua, contando (cochichando) algo para duas mulheres brancas que por ali passavam. Também nessa imagem não encontramos subsídios materiais ou textuais que valorizem a cultura, história e presença da população negra em nossa sociedade, conforme determina a Lei 10.639/03.

No capítulo 4 – "A consciência" – os autores apresentam, na página introdutória, algumas das palavras-chave a serem abordadas, dentre elas, atentamos para os conceitos de "consciência", "identidade", "consciência religiosa" e "consciência crítica". Diferente do capítulo de mesmo nome, da primeira edição, que não apresentava nenhuma imagem do negro, a edição ora analisada apresenta uma foto

bastante representativa da identidade e religiosidade de parte significativa da população afro-brasileira.



FIGURA 12 - Capítulo 04, p. 78;

Nesse capítulo, percebemos que, tanto a imagem quanto a legenda, correspondem à valorização e observação dos aspectos de que trata a Lei 10.639/03, atentamos para o modo como os autores se referem à Iemanjá, como “a Rainha do Mar”, de modo objetivo, respeitoso e não pejorativo como ocorre em diversos materiais didáticos fortemente influenciados pelos princípios cristãos. Além disso, observamos um cuidado com os termos utilizados para se referirem à condição dos africanos trazidos para a América, como “escravizados” e não “escravos”, erro cometido em muitas obras históricas e didáticas, nas quais optava-se por um termo que não descrevia uma condição temporal a qual aqueles indivíduos foram submetidos (a de escravizados), mas uma suposta e tendenciosa condição natural (a de escravos).

A referida imagem (FIGURA 12) é uma foto de Raul Spinasse, inserida no subtítulo “consciência religiosa”. Na legenda os autores descrevem a foto com as seguintes palavras:

> *“Oferenda à Iemanjá, a Rainha do Mar em praia de Salvador, Bahia. O culto a esse e outros Orixás (ou divindades) foi trazido por africanos escravizados a alguns países da América Latina. Cada Orixá está relacionado com certos elementos e forças da natureza e determinadas características humanas.” (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 78).*

Não foram observadas, no entanto, nenhuma atividade ou orientação aos professores que permitisse uma abordagem mais ampla sobre a questão de que trata a imagem, sequer na parte em que se propõem a pensar sobre consciência social e coletiva, na qual questões como tolerância religiosa e liberdade de cresça poderiam ser abordadas, como expressão de consciências e identidades individuais e coletivas.

O capítulo 5, “O argumento”, representa uma novidade em relação à primeira edição. Neste, encontramos duas figuras relacionadas ao negro. A primeira imagem é um desenho, criado para ilustrar uma historieta da seção “Situação Filosófica”.

A ilustração não é acompanhada de legenda e a atividade realizada posteriormente está exclusivamente direcionada para a interpretação literal da historieta, sem problematizar o lugar de poder ocupado pela delegada negra, oportunidade para debater questões étnicas e de gênero, tão presentes em nossa sociedade, principalmente nos discursos e argumentos do senso comum. Não foram identificadas referências à origem da imagem e do texto.

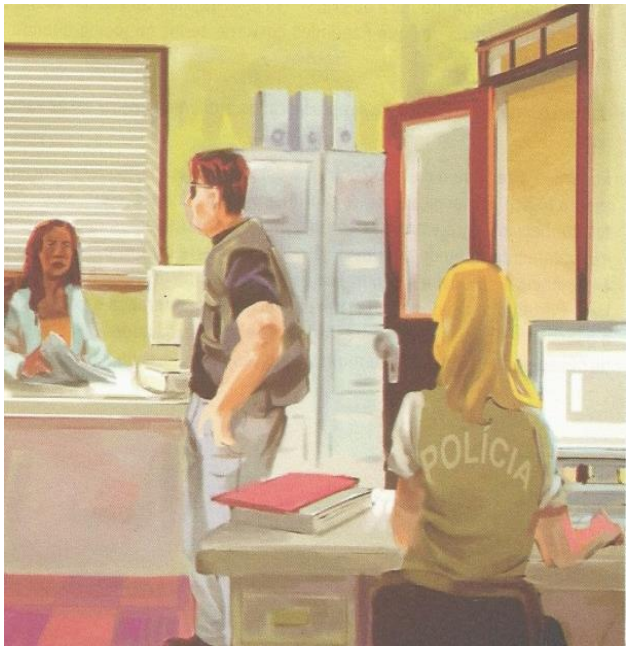


FIGURA 13 - Capítulo 5, p. 87

Também nas orientações dadas aos professores não identificamos nenhuma problematização ou sugestão de atividade relacionada à imagem ou à questão étnico-racial.

A outra figura encontrada no capítulo 05 (FIGURA 14) é uma foto de um professor negro lecionando matemática. A foto está inserida na parte referente às “distintas formas de raciocina”, relacionada à lógica dedutiva.

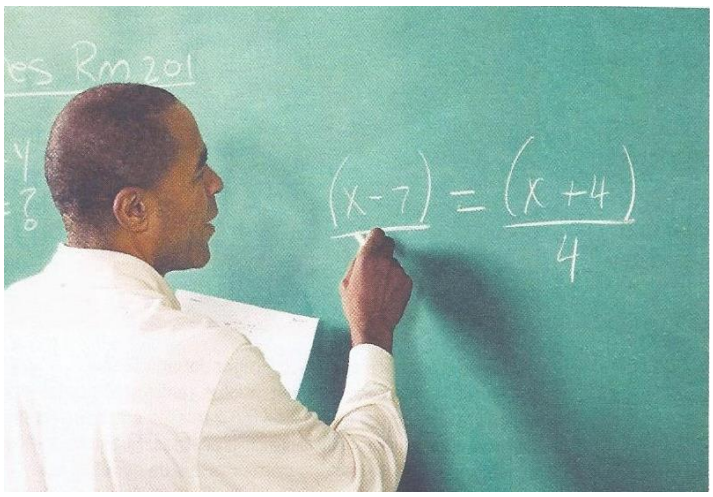


FIGURA 14 - Capítulo 5, p. 103;

Na legenda da foto encontramos a seguinte descrição:

“As demonstrações matemáticas, como a realizada na lousa pelo professor da foto ao lado, são todas baseadas no raciocínio dedutivo.” (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 103).

Excetuando-se o lugar de poder ocupado pelo indivíduo negro, que é um ponto positivo na imagem – uma vez que, com frequência,

os indivíduos negros são retratados em condições de subalternidade – não encontramos maiores problematizações de cunho étnico, bem como, no MP não foram apresentadas orientações que suscitassem maiores reflexões, como por exemplo, no sentido de identificar e desconstruir argumentos racistas, opressores e discriminatórios, mesmo que indiretamente, tais questões poderiam ser abordadas por meio de exemplos e atividades.

A Unidade 2, “Nós e o mundo”, também dividida em cinco capítulos: Capítulo 6, “o mundo”; Capítulo 7, “o ser humano”; Capítulo 8, “a linguagem”; Capítulo 9, “o trabalho”; Capítulo 10, “o conhecimento”. Esta unidade apresenta oito representações do negro, sendo que, nos capítulos 9 e 10, respectivamente sobre o trabalho e o conhecimento, nenhuma referência foi feita à população negra.

Conforme se destaca no MP, o objetivo geral dessa unidade é “investigar as questões filosóficas básicas relacionadas com a compreensão do mundo e do ser humano dentro desse mundo”. Os autores trabalham com conceitos consideravelmente amplos de “mundo” e “ser humano” e argumentam, no MP, que tal escolha reflete uma “estratégia adotada”, organizando os temas de tal modo que possam “ir do macro ao micro”.

O Capítulo 6 começa com algumas das questões clássicas da reflexão humana, a famosa tríade “Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos?”, em seguida apresenta os conceitos básicos da metafísica e da ontologia para, então, abordar o que os autores chamaram de “problemas da realidade”, tópico no qual se encontra a figura a seguir:

Trata-se de uma tela de Salvador Dalí, intitulada “Boca misteriosa que aparece nas costas de minha Ama de leite (1941)”. Na legenda, além de fornecer os dados sobre a obra, os autores acrescentam que:

“Distintas intuições de mundo levam a distintas reflexões sobre a natureza fundamental da realidade”. (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 118).

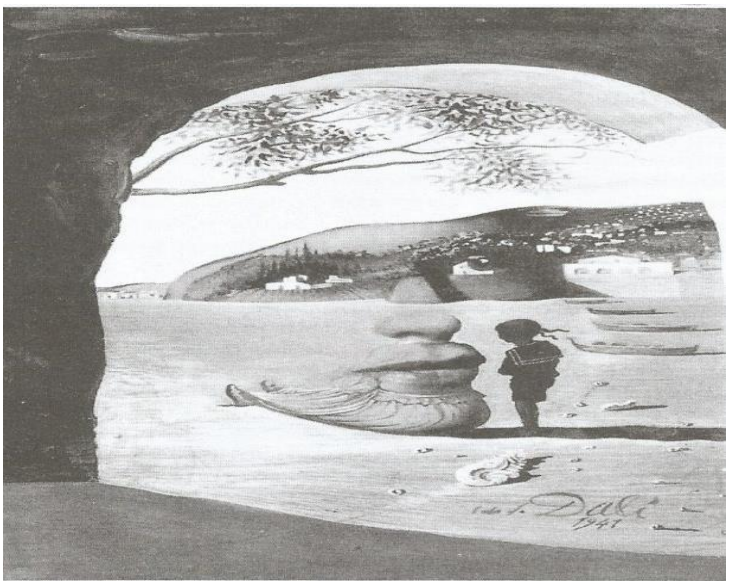


FIGURA 15 - Capítulo 06, p. 118;

A figura da “Ama de leite” está fortemente associada a determinado período e contexto histórico e socioeconômico. No período da escravidão, muitas mulheres escravizadas eram obrigadas a amamentarem os filhos dos seus carrascos, contudo, não observamos nenhuma preocupação em problematizar tais questões, mas, exclusivamente, reproduzir uma obra na qual um ser humano pode ser visto apenas como “uma parte”. Não identificamos nenhuma atividade que problematizasse os elementos presentes na imagem nem orientações aos professores que tivesse relação com esta imagem.

Na seção “Do mito à ciência” os autores apresentam diferentes teorias sobre a origem e formação do universo. Ao descreverem as teorias míticas, os autores apresentam lado a lado os Deuses Gregos, Cristão e Iorubá, Oxalá, Orixá vinculado à criação do mundo, como vemos na figura 16, ao lado.

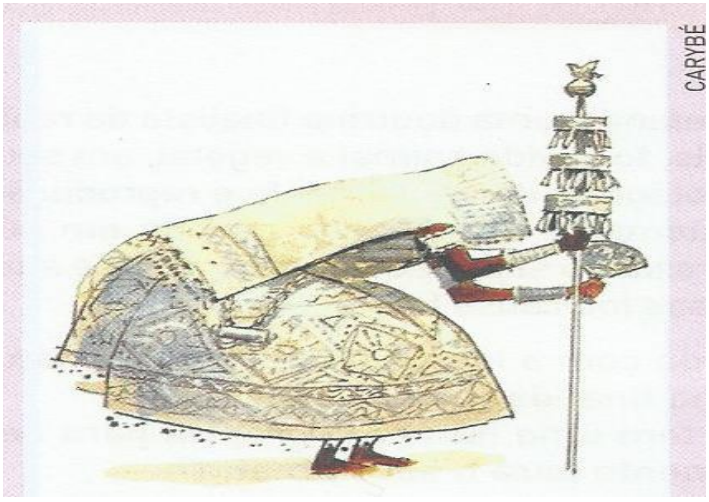


FIGURA 16 - Capítulo 6, p. 122;

Na legenda lê-se: “Oxalá – Carybé (Coleção particular). Orixá (divindade) dos Iorubás (povos africanos) vinculado à criação do mundo”. Trata-se de uma legenda informativa, sem maiores descrições sobre a cultura e história das divindades africanas, como ocorre no caso das divindades gregas e cristã. Foi identificado uma atividade direcionada aos aluno, relacionando explicações não racionais sobre a origem do universo em paralelo com a filosófica, no entanto, a atividade solicitava apenas referências do cristianismo. Nas orientações aos professores não encontramos nenhuma abertura ou indicação relacionada à religião e cultura africana e afrobrasileira, tão presentes em nossa sociedade.

Ainda no capítulo 6, “O mundo”, encontramos a única imagem referente ao negro que já se fazia presente na primeira edição, imagem 17, abaixo.

Trata-se de uma pintura sobre parede seguida de registro fotográfico, como indicado na legenda:

"Metabólica 16 (2004) – Alexandre Órion. Intervenção urbana (pintura sobre parede) seguida de registro fotográfico. Imagem que traduz a ideia do movimento dialético do real metafóricamente. Reflita sobre isso." (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 133).

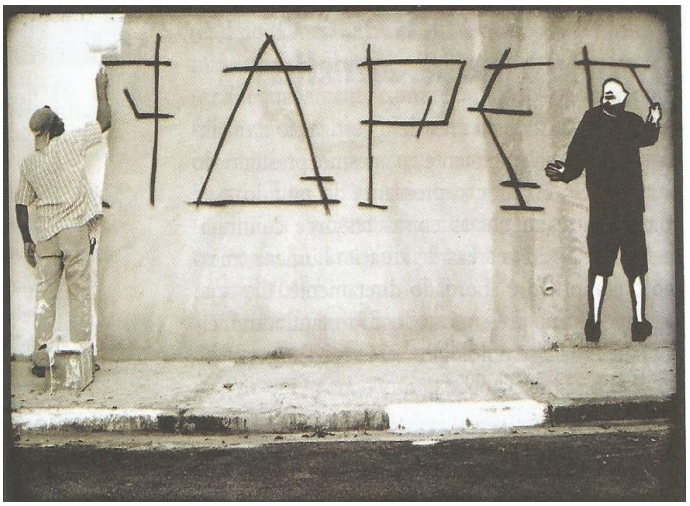


FIGURA 17 - Capítulo 6, p. 133;

Como é possível perceber, a legenda é descritiva e provocativa, uma vez que a descrição é seguida por um convite à reflexão: "Reflita sobre isso". Esta última frase não constava na edição anterior. O convite à reflexão é sempre uma oportunidade para o surgimento de novas perspectivas, por parte dos alunos ou do próprio professor, contudo, não foram encontradas maiores referências sobre a origem da imagem ou do local nela retratado, assim como não constam atividades relacionadas à imagem ou orientações para que os professores aprofundem o debate ou conduzam alguma reflexão, como sugere a legenda. Desse modo, o capítulo segue discorrendo sobre distintas teorias metafísicas e ontológicas, sem estabelecer maiores relações com a prática e com o cotidiano do alunado.

No capítulo 7, sobre o ser humano, são levantadas inúmeras pergunta que poderíam suscitar construtivas problematizações. Perguntas como: "O que somos nós, os seres humanos? Existe uma natureza humana? Quanto de nós é natureza, quanto é cultura? Somos seres livres ou predeterminados?" Para ilustrar o tema os autores apresentam uma imagem com várias fotos de pessoas de diferentes traços físicos, nacionalidades, culturas e religiões, como disposto abaixo:



FIGURA 18 - Capítulo 7, p. 140;

Na legenda é possível identificar críticas à ideia de uma única cultura e da superioridade de umas sobre outras, positivando tanto aquilo que faz dos seres humanos, seres iguais e ao mesmo tempo diferentes, como observa-se na frase abaixo:

> *"Ser um humano diferente, mas igual. Afirmar a **igualdade** é reconhecer a existência de uma unidade que nos coloca sob a força das mesmas leis (naturais e jurídicas). Sustentar a diferença é valorizar a rica diversidade da vida, afastando-se do empobrecimento vital representado pelas "monoculturas" e pela massificação culturam." (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 140).*

Na seção "Conversa filosófica", os autores desenvolvem atividades relacionadas à imagem acima e ao tema discutido, entre alas destacamos a questão abaixo:

> *"c) Você entende que há semelhanças entre o especismo (crença na superioridade de uma espécie) com o **racismo** (crença na superioridade de uma raça) e o **sexismo** (crença na superioridade de um gênero, comumente o masculino?)." (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 145).*

No MP, os autores justificam a existência do capítulo alegando que:

> *"A discussão sobre o ser humano é uma das mais antigas da história do pensamento, e o contato com essas reflexões constituí elemento básico de uma educação humanística voltada para a construção de um mundo mais pluralista e democrático (...)." (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 452).*

Ainda relacionado ao tema "cultura", os autores disponibilizam a figura abaixo:

Referindo-se à imagem, encontramos uma legenda que, além de descrever a foto, traz uma pergunta, a partir da qual, uma maior problematização pode ser realizada:

"Mulheres do grupo musical Loiyangalani Stars observam tela de computador durante ensaio para uma festival. Elas pertencem à etnia turcana, do Quênia. Nesta imagem, há elementos culturais contrastantes?" (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 146).



FIGURA 19 - Capítulo 7, p. 146;

Esta imagem não é relacionada e problematizada no livro do aluno, nem no Manual do Professor, contudo, algumas questões propostas na seção "Conversa filosófica" poderiam levantar reflexões de cunho étnico-racial, como a seguinte atividade:

> *"**3. Cultura dos jovens***
> *Reúna-se com um grupo de colegas para refletir sobre a seguinte questão: Quais são as culturas dominantes entre os grupos de jovens brasileiros? Procure caracterizá-las, explicitando suas crenças, seus valores, suas atitudes, suas normas, suas condutas, o visual que adotam etc." (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 151).*

No capítulo 8, "A linguagem", identificamos duas imagens nas quais encontramos referências aos indivíduos negros. A primeira, FIGURA 20, é utilizada para ilustrar a "linguagem escrita" que, segundo os autores, "também separou o autor do discurso (ou texto) de seus "ouvintes" (ou leitores), dificultando ou impossibilitando a interação e a interlocução – que antes era comum – entre oradores e a comunidade".



Na legenda lemos a descrição da imagem e um convite à reflexão, como lemos abaixo:

> *"Retrato de Wasi, de Patrick Gibbis, s/ data (coleção particular). No isolamento da leitura, todo um mundo de conexões e experiências interiores parece ser ativado. Observe o que ocorre em sua vida quando lê uma obra literária. Que experiências ela desperta?" (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 162).*

FIGURA 20 - Capítulo 8, p. 162;

Não há nenhuma atividade relacionada à imagem, assim como não existe nenhuma orientação aos professores para que trabalhassem a linguagem pelo viés da valorização étnica, histórica e cultural de que trata a Lei 10.639/03.

No tópico "Gramática: adquirida ou inata?" encontramos a figura ao lado, em cuja legenda lemos:

> *"Bebês em relação comunicativa. Em poucos anos estarão dominando uma complexa gramática. Existiria uma base genética que possibilita essa aquisição?" (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 171).*



FIGURA 21 - Capítulo 8, p. 171;

Passando por tópicos como a "Linguagem na história", "Linguagem como filtro", "Linguagem como ação" e "Filosofia da linguagem", entre outros, em nenhum deles foi identificada referência alguma que relacionassem a linguagem à temáticas como discriminação, racismo, dominação, identidade étnica, entre outras questões que passam pela linguagens.

No capítulo 9, sobre "Trabalho", não encontramos nenhuma imagem explícita da população negra, sua presença, cultura e história, fato que nos causou novo estranhamento, visto que, desde a chegada dos povos africanos até a atualidade, a história, cultura e presença do negro estiveram, intimamente, associadas e marcadas pelo trabalho, fator basilar para a vida econômica tanto de um indivíduo quanto de um

país como o Brasil, onde o tipo de trabalho um considerado um dos principais critérios de distinção entre grupos e indivíduos.

Os autores descrevem a história do trabalho, desde a Pré-história até a Idade Contemporânea, passando pela Idade Moderna e pelos séculos de escravidão, sem, no entanto, realizar qualquer referência à exploração da população negra no Brasil, na América, na África ou em qualquer parte do Mundo. Nesse capítulo, fala-se de alienação, de luta de classes, de automação e até de um "trabalho que escraviza as pessoas", contudo, sempre para atender às necessidade de consumo e, em momento algum, pelo viés étnico e pelo racismo presente em nossa sociedade.

Ao final do capítulo, na seção "conexões", encontramos a imagem abaixo:

A foto não apresenta legenda, apenas uma atividade sem maiores direcionamentos, como desposta abaixo:

> *"3. Analise criticamente a imagem seguinte.O que ela retrata para você? Que problema ela aponta? Como ela se relaciona com o que acabamos de estudar?" (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 185).*



FIGURA 22 - Capítulo 9, p. 185;

Percebe-se, também, que a última pergunta direciona a reflexão do aluno para a perspectiva já adotada pelos autores do livro, fato que dificulta ao aluno estender sua crítica para outros fatores e causas da desigualdade explicitada na imagem, como o racismo e as demais mazelas decorrentes da escravidão.

Nas orientações aos professores, os autores reforçam suas leituras da imagem, como observamos no seguinte fragmento:

> *"A fotografia do condomínio de luxo ao lado de uma favela é uma imagem eloquente de uma sociedade fraturada, com incluídos e excluídos lado a lado. E é clara sobre onde há possibilidades concretas de um ócio produtivo, embora, infelizmente, o que provavelmente predomine aí seja o lazer alienado. Antes se dizia que o bolo tinha que crescer para depois ser dividido. O bolo cresceu, mas não foi repartido. Quem são os incluídos e os excluídos da grande "festa" do mundo globalizado atual? Você pode propor essa questão aos alunos." (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 460).*

Assim como, na atividade proposta aos discentes, por meio da qual os mesmos são direcionados para uma reflexão de cunho não racial, na orientação dada aos

professores, a reflexão é pautada em uma “má distribuição das riquezas”, ou “não repartição do bolo”, sem a devida problematização dos processos que levaram a esta situação, processos que passam, como vimos no primeiro capítulo desta pesquisa, por políticas de exclusão e adoção de mecanismos que dificultavam a inclusão e ascensão da população negra em nossa sociedade.

A foto acima integrou um acervo de 300 fotos que fizeram parte do projeto “*Um Olhar Sobre o Brasil – A fotografia na Construção da imagem da nação*”, realizado pelo professor e fotógrafo Boris Kossoy e a antropóloga Lilia Moritz Schwarcz (autora da obra “O espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 - 1930”), a mostra ia de 1833 até 2003, passando por momentos marcantes, como a construção de Brasília e as Diretas Já, até chegar a fotos atuais de destaque, como esta imagem reproduzida no LDF, de Tuca Vieira, que revela o contraste gritante entre a favela de Paraisópolis e o condomínio de luxo “Penthouse”, no Bairro do Morumbi em São Paulo.

No capítulo 10, intitulado “O conhecimento” os autores não apresentaram nenhuma referência à população negra. Nas dez páginas que compõem o capítulo, nas quais os autores se propõem a responder perguntas como “O que é o conhecimento?”; “De onde se origina fundamentalmente o conhecimento?”; “Como é a relação de sujeito com o objeto do conhecimento?”; “O que podemos conhecer?”, não identificamos nenhuma construção no material didático que colocasse os indivíduos negros como investigadores ou construtores de conhecimento, nenhuma personagem negra foi utilizada para ilustrar a busca pelo conhecimento, assim como não identificamos nenhuma atividade que promovesse a inclusão à qual se refere à Lei 10.639/03, constando, exclusivamente, referências teóricas e representações artísticas e imagéticas de origem europeia.

A Unidade 3 é composta por sete capítulos: Capítulo 11, “o pensamento pré-socrático”; Capítulo 12, “pensamentos clássicos e helenísticos”; Capítulo13, “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”. Somente no último capítulo foram identificadas referências ao negro. Nessa unidade 3, temos, aproximadamente, dois mil e quinhentos anos de história da filosofia transmitidos, ensinados e ilustrados pelos autores de “Fundamentos de Filosofia”, sem nenhuma imagem de referência a indivíduos africanos e/ou afro-brasileiros.

O pensamento cristão, abordado no capítulo 13, foi predominante no Brasil nos primeiros séculos de colonização portuguesa, período da escravização dos povos africanos, estando a serviço dos colonizadores e escravocratas, contudo, tal

pensamento filosófico e religioso, não estava dissociado das práticas políticas e socioculturais, antes, as condicionava e as legitimava. No entanto, este período da filosofia representado pelo pensamento cristão é exposto sem que seja realizada qualquer referência, questionamento ou crítica às condições as quais eram submetidos os seres humanos escravizados, privados do direito à liberdade e reprimidos em sua identidade cultural e religiosa.

Postura semelhante é adotada pelos autores no capítulo 16, sobre o século XIX, no qual a ideia de progresso é questionada, frente ao processo de desumanização que, no LDF, é associado unicamente à exploração de operários nas fábricas, no período pós Revolução Industrial, em uma abordagem de cunho puramente marxista, na qual a luta de classes representa a principal origem dos problemas e da desigualdade presente no período, sem que nenhuma referência seja feita ao tráfico negreiro intensamente praticado neste período.

O capítulo 17, sobre o "Pensamento do século XXI", apresenta em sua segunda página a figura abaixo, em cuja legenda lê-se a seguinte descrição:



FIGURA 23 - Capítulo 17, p. 305;

"Imagem impactante de criança desnutrida da Biafra, região da Nigéria que proclamou sua separação do resto do país em 1967. O resultado foi uma guerra civil que durou três anos e causou a morte de mais de um milhão de pessoas, principalmente por inanição e doenças. Pesquise sobre esse conflito. Não é aceitável que a fome e a violência continuem sendo um dos principais problemas da humanidade em pleno século XXI?" (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 305).

A imagem está inserida na seção "Mundo de contradições", na qual os autores descrevem como, durante o século XX, a "irracionalidade alcançou dimensões gigantescas", citando como exemplos as duas guerras mundiais, a barbárie nazista e a guerra fria. Mais uma vez não há menção à escravidão negra e, tampouco, à exploração do continente africano, origem de grande parte dos problemas que afetam o continente até hoje, como no caso ilustrado com imagem acima.

Não foram identificadas atividades ou orientações aos professores para um direcionamento ou maior problematização das questões das quais a imagem é representativa, ficando a mesma limitada às impressões dos alunos.

No mesmo capítulo em que nos deparamos com a imagem anterior, encontramos a imagem que segue, em um tópico intitulado: “Wittgenstein: jogos de linguagem”.

A foto é descrita, na legenda, da seguinte forma:

> *“Os rappers Kanye West e Jay-Z (à esquerda) em uma apresentação em Paris, 2012. Para Wittgenstein, a linguagem é como uma caixa de ferramentas. Isso significa que ela pode ser usada em situações e contextos diversos, formando “jogos de linguagem” diferentes, como no discurso acadêmico e na gíria descontraída de um grupo de rappers.” (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 313).*

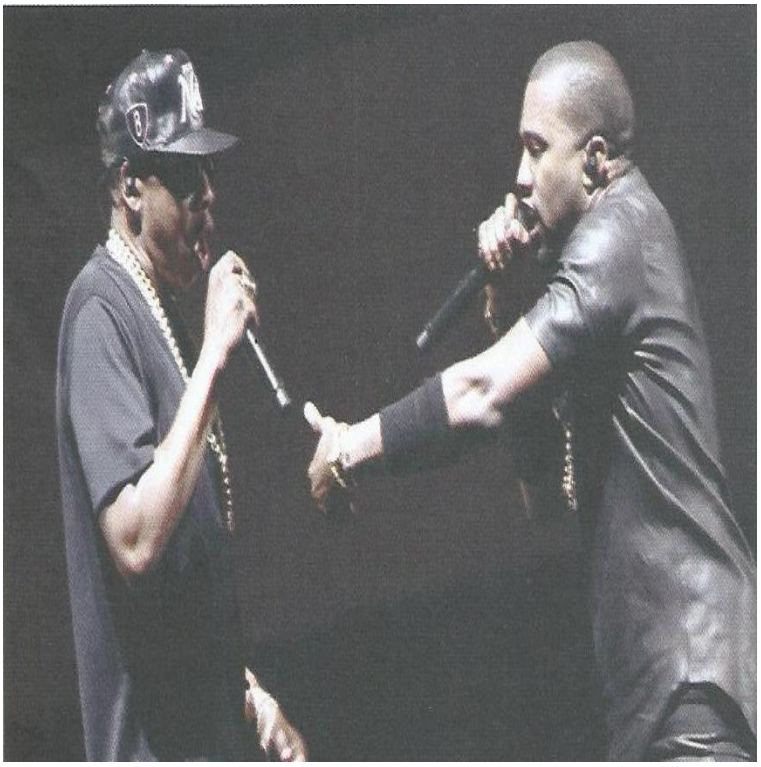


FIGURA 24 - Capítulo 17, p. 313;

Assim como ocorre com a figura anterior, não há qualquer atividade ou orientação, no LDF e no MP, que problematize a questão da linguagem na construção de identidades e realidades que incluem e/ou excluem cidadãos a partir de classificações étnicas.

Na seção “Sociedade de massa e razão instrumental”, os autores descrevem como, na sociedade moderna,

> *“o avanço tecnológico foi colocado a serviço da reprodução da lógica capitalista, ao mesmo tempo em que o consumo e a diversão passam a ser promovidos como forma s de garantir o apaziguamento e a diluição dos problemas sociais”. (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 314).*

Para ilustrar o anteriormente dito, os autores apresentam a seguinte imagem:



FIGURA 25 - Capítulo 17, p. 314;

Na legenda lemos:

"O avanço da indústria, a progressiva concentração de grandes populações nas cidades e o surgimento dos meios de comunicação de massa costumam ser apontados como algum dos principais fatores que contribuem para a massificação das sociedades contemporâneas. Isso quer dizer que os indivíduos passaram a ser mais controlados, e seus gostos e opiniões se tornaram mais manipuláveis pelas ideologias dominantes em um processo de uniformização. Como isso se expressa nessa imagem? De onde viria esse controle e manipulação?" (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 314).

A problematização construída sobre a charge, bem como a atividade proposta, ao final da legenda, apontam para uma análise das semelhanças presentes na imagem, não das diferenças marcantes na mesma. Os autores também não problematizam e não orientam os professores a problematizarem uma realidade mais ampla, abrangendo aqueles que são excluídos do consumo imposto pelo sistema capitalista e dos problemas por ele agravados.

Na seção sobre "Foucault: os micropoderes", uma imagem com indivíduos negros é utilizada para ilustrar a sociedade de controle e o conceito de disciplina social a partir do que Foucault chamou de "nova organização do poder", da qual resultam os micropoderes.

Na legenda lemos que:

"A disciplina social é produto da ação de uma infinidade de agentes, com seus micropoderes, como os de um funcionário que fiscaliza e autoriza (ou não) a entrada de pessoas em determinado local mediante a apresentação de documento." (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 318).

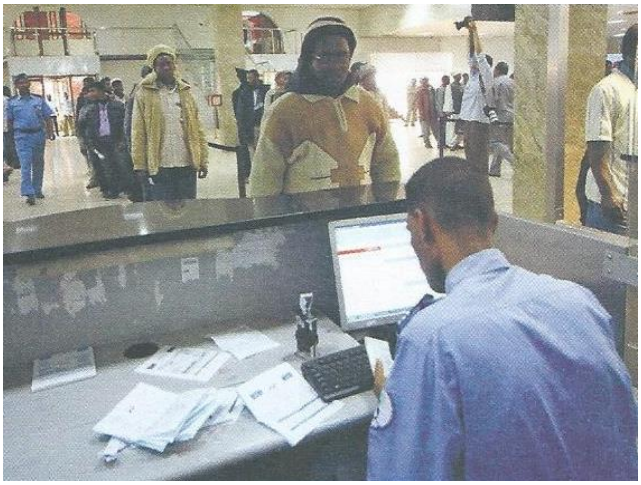


FIGURA 26 - Capítulo 17, p. 318;

Apesar de apresentar um potencial muito grande de proble-

matização da realidade e dos processos de docilização e manipulação do poder na sociedade e nas instituições contemporâneas promovidos, a partir do pensamento foucaultiano, não foram identificadas atividades ou orientações que correspondessem às determinações da Lei 10.639/03.

Na quarta e última unidade do livro, intitulada “Grandes áreas do filosofar”, encontramos cinco imagens relacionadas ao negro, assim distribuídas: Capítulo 18, “a ética”, com 2 imagens; Capítulo 19, “a política”, com 1 imagem; Capítulo 20 “a ciência”, com 2 imagens e, no Capítulo 21, intitulado “a estética”, não foi apresentada nenhuma imagem referente ao negro.

No capítulo 18, os autores abordam temas como ética, moral, direito, liberdade e determinismo, temas considerados fundamentais para a filosofia e para a construção de uma sociedade mais igualitária, contudo, em nenhum desses tópicos a história, identidade e presença negra são consideradas. A primeira imagem referente à população negra é a que visualizamos abaixo.

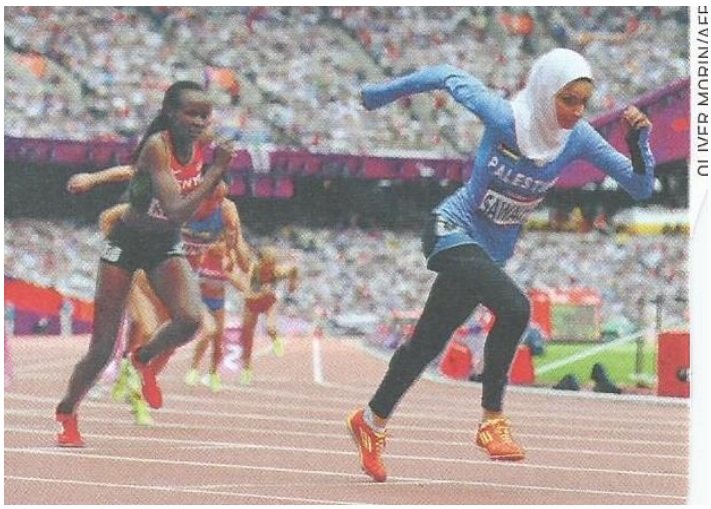


FIGURA 27 - Capítulo 18, p. 336;

Na legenda, descritiva e seguida de um questionamento, lê-se a seguinte informação:

“Vestindo véu, a atleta Woroud Sawalha correu, pela Palestina, os 800 metros nos Jogos Olímpicos de 2012, em Londres. Será que existem “formas corretas” de vestir-se em cada situação? Ela não deveria ter usado véu?” (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 336).

Como explicitado na legenda, a presença da atleta negra, atrás da corredora da Palestina, é puramente coincidência, de modo que, nenhuma referência de cunho racial é realizada em atividades ou orientações aos professores.

Na seção seguinte, sobre a “ética discursiva”, os autores apresentam o pensamento de Jürgen Habermas, para quem a ética discursiva é uma aposta na linguagem e na capacidade de entendimento entre as pessoas na busca de uma ética democrática e não autoritária, baseada em valores consensualmente aceitos e válidos. Para ilustrar essa questão é apresentada a fotografia abaixo, na qual lemos a seguinte legenda:

“Campo de refugiados de Yida, Sudão do Sul (2012). O que temos que ver com isso? Para o filósofo australiano contemporâneo Peter Singer, “Devemos considerar as consequências tanto do que fazemos como do que decidimos não fazer. [...] o sofrimento dessas crianças, ou de seus pais, é tão terrível quanto nossa própria dor em situação semelhante; portanto não podemos fugir à responsabilidade por esse sofrimento pelo fato de que não tenhamos sido seus causadores. Onde tantos passam tantas necessidades, viver indulgentemente na luxúria não é moralmente neutro, e não basta que não tenhamos matado ninguém para que nos tornemos cidadãos decentes do mundo.” (Writings on ethical life, p. xvi;) tradução nossa – (dos autores).” (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 337).

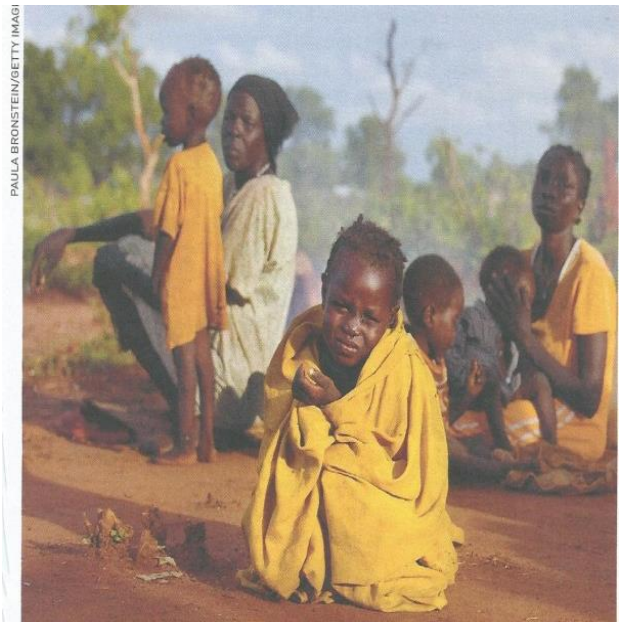


FIGURA 28 - Capítulo 18, p. 337;

Não existem atividades ou orientações aos professores que abordassem as questões levantadas por meio da imagem, do mesmo modo que, nenhuma análise mais aprofundada foi realizada no que se refere às origens do problema ilustrado e sua construção histórica e ideológica.

Nas 19 páginas que compõem o capítulo 19 - A política - não há representação de indivíduos negros, nada que ilustre sua presença, lutas e protagonismos nesse campo, em âmbito nacional ou internacional.

No capítulo 20, sobre a ciência, encontramos uma imagem na qual figura um personagem negro, no limite da foto, como vemos abaixo, em cuja legenda lemos:



FIGURA 29 - Capítulo 20, p. 363;

“Estudantes realizam estudo científico em Cork, Irlanda. A observação é uma etapa importante na busca do conhecimento nas ciências. Mas não deveríamos considerar também que toda observação está sempre dirigida por uma “carga” teórica ou cultural que o observador (o cientista) traz consigo, a qual pode “filtrar” e determinar o resultado da pesquisa?” (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 363).

Não identificamos nenhuma problematização dos impactos dá ciência na organização social a partir de diferenciações raciais ou crítica aos erros históricos da ciência em relação aos negros, bem como não foi desenvolvida nenhuma menção posterior à imagem.

Ainda no capítulo 20, na seção “ciência e sociedade”, encontramos a foto abaixo, em cuja legenda lemos:

> *“Menina investiga e interage com ouriço-do-mar em praia de Madagascar. Nossa ação sobre o mundo o modifica, mas quando isso ocorre será que não modificamos também a nós mesmos?” (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 373).*



FIGURA 30 - Capítulo 20, p. 373;

Novamente nenhuma atividade foi realizada a partir da imagem e, tampouco, foram elaboradas orientações para os professores visando a maior problematização e construção de sentido para a utilização da mesma.

Por fim, no capítulo 21, sobre a estética, não identificamos nenhuma imagem ou referência à população africana e afro-brasileira, sua identidade, produção artística e cultural. A presença de referências – assim como a ausência das mesmas –, possui um significativo valor simbólico no processo de desconstrução ou manutenção de estereótipos atribuídos à população negra ao longo do diversificado processo de exclusão e inferiorização do negro, de seu corpo e de sua produção artística, musical, cultural e religiosa. A imagem que abre o capítulo é a obra do renascentista Sandro Botticelli (1484), “*O nascimento de Vênus*”, tradicionalmente referenciada no meio artístico, reforçando, assim, o cânone que estabelece o que é arte e o que não é, o que é belo e o que é o seu oposto. Este cânone não opera apenas no âmbito da pintura, mas em muitas outras áreas, valorizando e exaltando uns e excluindo e perseguindo outros, como foi o caso do samba e da capoeira, no passado, desqualificados enquanto arte e perseguidos enquanto cultura negra.



Figura 31 – Capítulo 21, p. 380.

A partir da apresentação da imagem ao lado, os autores levantam as “questões filosóficas” que orientarão o estudo: “O que é estética?”; “O que é belo?”; “O que é arte?” e, no entanto, ao longo de todo o capítulo, nenhuma relação é estabelecida entre a estética, a arte e o belo com o negro, sua presença e produção artística e cultural.

III. 3 Análise crítica das imagens

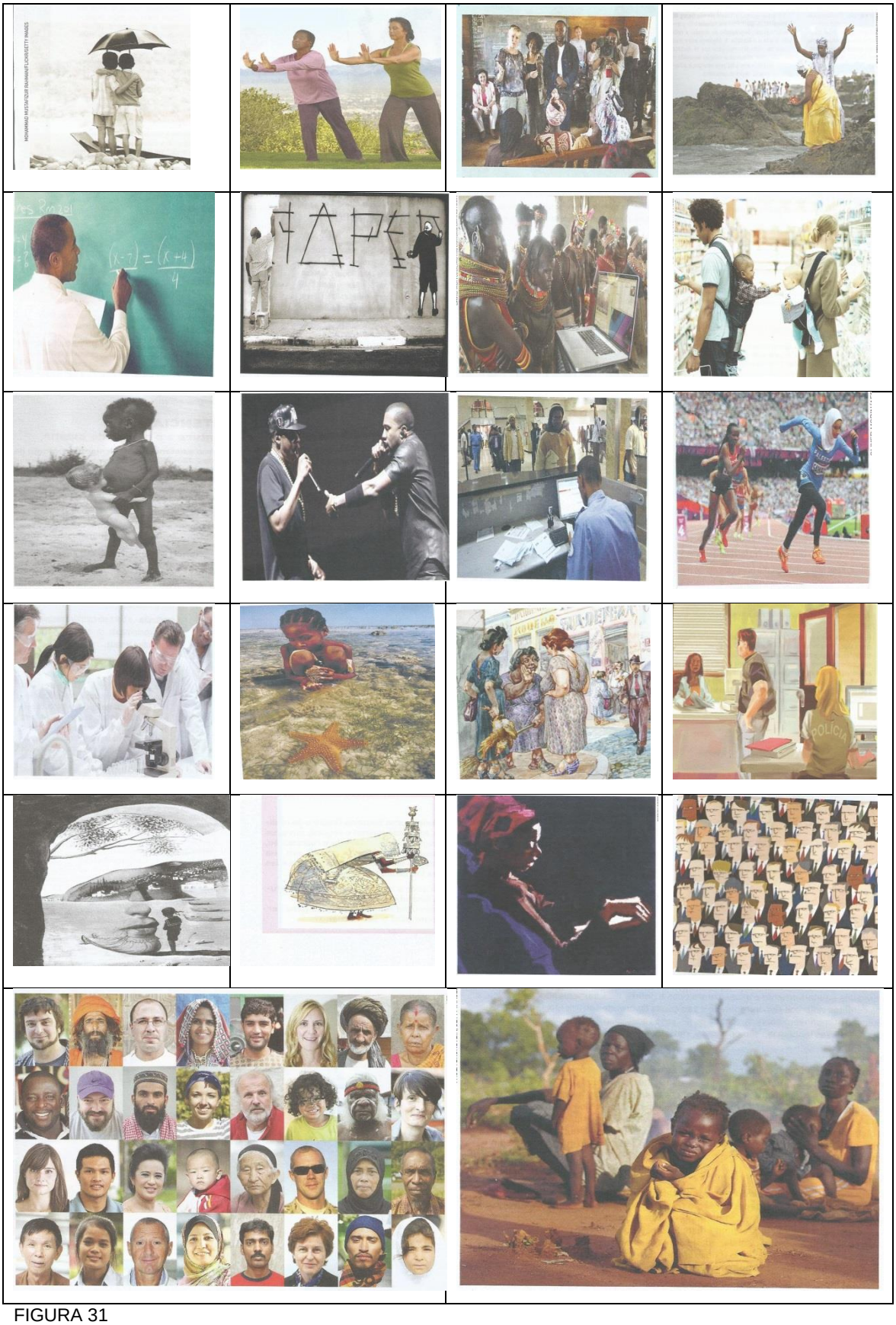


FIGURA 31

A partir de uma primeira análise quantitativa, percebemos o significativo aumento no número de imagens relacionadas à população negra africana e afro-brasileira que, nessa segunda edição, totalizaram 23 imagens, um quantitativo muito maior do que o identificado na primeira edição da obra. Todavia, como destacado anteriormente, nossa crítica e análise não se limitam, apenas, à quantidade de imagens, mas, principalmente, ao que estas imagens "dizem" – por meio do LDF – sobre a população negra, que discursos elas constroem e representam, situando tal produção em relação ao disposto na Lei 10.639/03, bem como, a correspondência (ou não) de tais discursos com o que defendemos, nos primeiros capítulos, como sendo um "ensino de filosofia comprometido com a construção da cidadania, ampliação e concretização da democracia no país", conforme previsto na Lei 11.684/08.

Das 23 imagens analisadas, 6 eram compostas por pinturas e desenhos e outras 17 de fotos que, em sua materialidade, reforçam a ideia de estarem, de fato, reproduzindo dada realidade das cenas fotografadas, de modo que o aluno, ao se deparar com tais imagens, reconhece que a mesma, retratada na foto, é uma "representação do real", sendo uma informação dada, ao passo que as demais imagens (desenhos, charges e pinturas), podem figurar apenas como representações dos pensamentos, visões e inquietações de determinados artistas.

As 6 imagens abaixo são obras de diferentes artistas, foram criadas em diferentes períodos e com distintas finalidades e/ou motivações que fogem a nossa análise, contudo, a utilização das mesmas, pelos autores, em determinado capítulo e associadas a dados textos e falas, são produtores e transmissores de discursos que podem contribuir para a desconstrução ou manutenção de práticas racistas, por meio do LDF.



Figura 32

O desenho e a pintura são artifícios utilizados por artistas, tanto para ilustrarem aquilo que pensam quanto aquilo que veem, imagens reais, físicas, imaginárias e sobrenaturais. A imagem de Oxalá, por exemplo, apresentada no capítulo 6 - “O mundo” -, é utilizada para ilustrar a cosmologia africana que, ao lado de ilustrações de deuses gregos e de cristão, representa a explicação mitológico-religiosa sobre a origem do homem e do universo.

A citação e inserção de referências e elementos da religião e sabedoria africana é um indicativo da tentativa de cumprimento da Lei 10.639/03, contudo, sem a realização de exercícios que problematizem essa presença e de orientações aos professores, para que, assim como ocorre em relação ao cristianismo, problematizem os desdobramentos da prática religiosa na vida cotidiana, estabelecendo semelhanças e distinções entre religiões e entre os saberes, sem isso, a referência africana ou afro-brasileira é posta em um segundo plano e subutilizada didaticamente, situação na qual, igualmente, são postas as demais imagens, como a imagem da “conversa de comadres”, no capítulo 3, intitulado “O diálogo”; da delegada negra, no capítulo 5 - “O argumento” –; da tela de Salvador Dalí, no capítulo 6 - “O mundo” –; da mulher negra lendo, no capítulo 08, sobre “A linguagem” e da charge que ilustra a “massificação das sociedades contemporâneas”, no capítulo 17, sobre o “Pensamento do século XX”.

A questão racial está presente em todas as charges selecionadas, assim como conflitos de gênero e classe, contudo, somente essa última perspectiva, relacionada à questões econômicas, é considerada, revelando uma abordagem reducionista e limitada da realidade, comprometendo, com isso o desenvolvimento da consciência crítica, política e social dos alunos.

Como os discursos são produzidos tanto por aquilo que é dito, quanto por aquilo que não é dito, mas que está presente em determinadas construções, sem que, no entanto, sejam expostas de modo crítico e didático (como se espera de um LDF voltado para um ensino público inclusivo e comprometido), identificamos uma imagem sobre a desigualdade social brasileira na qual não é possível visualizar indivíduos negros e da qual nada é falado em relação à questão racial, determinante na história do Brasil e da má distribuição de renda e acesso a bens de consumo, como ilustrado na imagem a seguir:



FIGURA 22 - Capítulo 09, p. 185;

A não-problematização de determinadas imagens, assim como o silenciamento diante de grandes problemas, resultantes dos conflitos étnicos brasileiros – principalmente do racismo –, contribuem para a manutenção de práticas e discursos racistas, afastando o alunado do desenvolvimento e prática da reflexão e análise crítico-filosófica, de modo que esta imagem não contribuiu para a transformação da realidade ilustrada, mas, somente, para a consolidação de explicações improfícuas, reducionistas e alheias à história do país e da população negra que, nas periferias brasileiras, é maioria.

Das 16 fotos, nas quais figuram indivíduos negros, apenas em uma é identificada a representação do negro brasileiro, 3 imagens são de estrangeiros e, segundo a legenda, não-africanos, 5 imagens são de africanos, de modo que, por meio dessas imagens – não problematizadas de modo crítico e a partir da perspectiva estabelecida pela Lei 10.639/03 –, constroem-se e reforçam-se os discursos que descrevem a África como um continente resumido à barbárie, miséria, guerras, fome e ao exótico, no qual a tecnologia ainda é escassa, a ponto de causar espanto e fascínio na população que com ela tem contato, representando, assim, os africanos como um povo primitivo, atrasado. Por fim, nas outras 7 imagens, os autores não oferecem elementos suficientes que nos permitam afirmar que seus personagens pertençam ou não ao Brasil, à África ou a outro país de modo específico.

A única imagem representativa da cultura afro-brasileira, encontrada em todo o LDF analisado, foi localizada no capítulo 4 - “A consciência” -, na seção intitulada “Consciência religiosa”, como exposta a seguir:

Conforme destacado anteriormente, tanto a imagem quanto a legenda que a acompanha, correspondem à valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira, cumprindo alguns dos aspectos determinados pela Lei 10.639/03.



FIGURA 12 - Capítulo 4, p. 78;

Neste capítulo, os autores destacam que:

> *"As crenças religiosas e as mágicas são, para os que as adotam, formas de conhecimento e teorias da natureza do universo e do homem. As práticas religiosas e mágicas são, portanto, relacionadas frequentemente com a procura de verdades que, segundo se imagina, os homens devem conhecer para seu próprio bem e que estão acima do conhecimento comum ou da dedução puramente racional." (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 77).*

Apesar dos elementos (imagem e legenda) apresentados, contribuírem para a inclusão e presença de abordagens étnico-raciais no LD, a temática da consciência religiosa e das religiões de matriz africana foram subutilizadas, uma vez que não abordaram questões importantes para a promoção de ações mais contundentes de superação do racismo e do preconceito em nossa sociedade, questões como a intolerância religiosa, responsável por inúmeros casos de conflito e violência, desde que os africanos para cá foram trazidos na condição de escravos, questões relacionadas aos processos de dominação de um povo sobre outro por meio da conversão forçada de africanos ao catolicismo no período que antecedeu a abolição da escravidão, bem como, dos mecanismos de resistência e preservação da cultura e história por meio da manutenção e adaptação de práticas religiosas e do sincretismo.

As imagens que se seguem são de afrodescendentes não brasileiros, encontradas, respectivamente, nos capítulos 1, sobre "A felicidade", capítulo 17, sobre o "Pensamento do século XIX" e capítulo 20, sobre "A ciência".

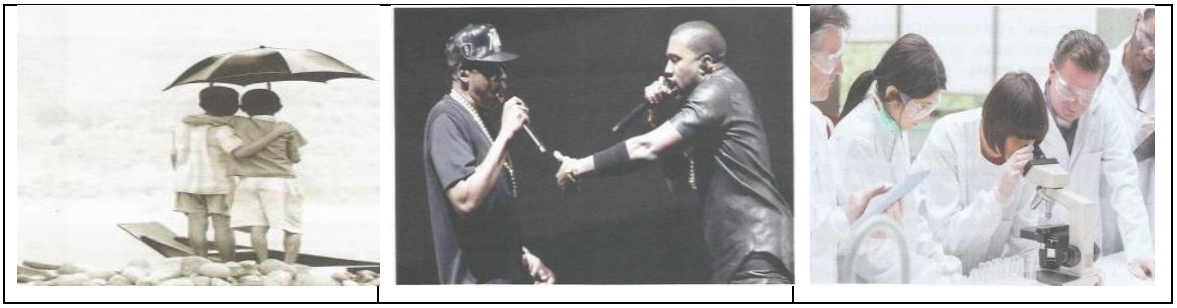


FIGURA 32.

Conforme destacado anteriormente, não há orientações aos professores e, tampouco, atividades que otimizem a utilização dessas imagens a partir da perspectiva da Lei 10.639/03, de modo que os discursos produzidos por meio dessas imagens não contribuem para a superação do racismo e valorização da história, cultura e presença africana, neste sentido, são imagens mudas, que se calam e são caladas pelos autores, ficando restritas à legendas por ele apresentadas e que dizem, respectivamente que:

> *"Dois amiguinhos observam o dia chuvoso na fronteira entre Bangladesh e Índia." (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 19);*

> *"Os rappers Kanye West e Jay-Z (à esquerda) em uma apresentação em Paris, 2012. Para Wittgenstein, a linguagem é como uma caixa de ferramentas. Isso significa que ela pode ser usada em situações e contextos diversos, formando "jogos de linguagem" diferentes, como no discurso acadêmico e na gíria descontraída de um grupo de rappers." (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 313).*

> *"Estudantes realizam estudo científico em Cork, Irlanda. A observação é uma etapa importante na busca do conhecimento nas ciências. Mas não deveríamos considerar também que toda observação está sempre dirigida por uma "carga" teórica ou cultural que o observador (o cientista) traz consigo, a qual pode "filtrar" e determinar o resultado da pesquisa?" (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 363).*

As imagens acima, apesar de apresentarem indivíduos negros em situações dignas, também não contribuem para a melhoria nas relações raciais no Brasil, mas apresentam apenas que na divisa entra a Índia e Bangladesh, "dois amiguinhos negros podem ser felizes em um dia de chuva", que *rappers* negros dos Estados Unidos podem utilizar a linguagem para fazer "gírias descontraídas" em uma apresentação em Paris e que, na Irlanda, um negro pode integrar um grupo de estudantes que realizam estudos científicos. As condições em que são retratados, no LDF, os indivíduos negros fora da África, mostram-se bem diferente das imagens identificada da população negra africana, como vemos nas fotos abaixo:



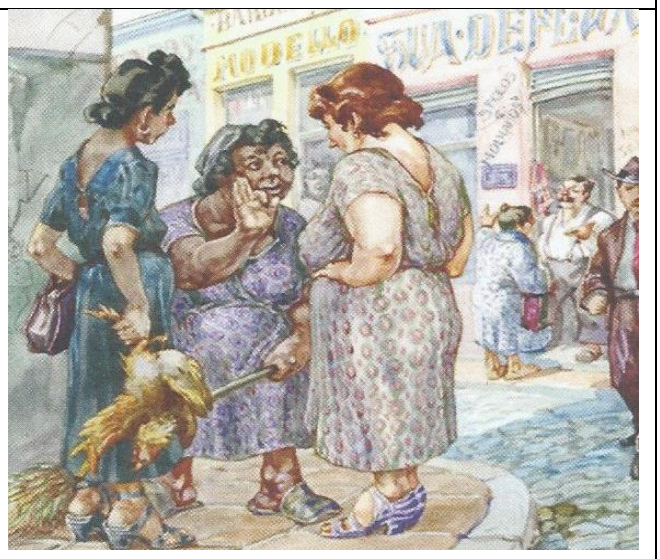




Figura 33.

Em cada uma das fotos anteriores, as paisagens reforçam, reproduzem e produzem discursos e concepções de uma África como apenas Savana, apenas fome e miséria, contudo, não são problematizados os modos e os meios pelos quais tais cenários foram construídos ao longo de séculos de colonização europeia, não são citadas e apresentadas outras perspectivas existentes referentes à resistência africana, sua cultura, saberes e sobre desenvolvimento das grandes nações do passado e do presente, do norte ao sul do continente, do Antigo Egito à moderna África do Sul, sede de um dos eventos esportivos mais importantes do mundo – a Copa do Mundo de Futebol –, no ano de 2010.

A imagem da criança desnutrida da Biafra, apresentada na seção “Mundo de contradições”, do capítulo 17 – Pensamento do século XX –, não poderia ser substituída por outra foto? Mesmo que os autores objetivassem abordar a contradição relacionada à má distribuição das riquezas ou da fome, especificamente, mesmo explorando a imagem de uma criança, que provoca maior impacto naqueles que observam a imagem, esta imagem não poderia ser substituída pela foto de uma criança desnutrida da Oceania, da Ásia, Europa ou da América? Seria a fome e a pobreza uma exclusividade do continente africano? Ou seria a África a origem de todos esses problemas? Mesmo sabendo tais problemas afetam toda a humanidade, em maior ou menor grau, a associação – não problematizada – dessas imagens à África, contribui para a manutenção de discursos que inferiorizam o continente e seus habitantes, bem como aqueles que de lá saíram, no presente ou no passado.

A figura ao lado, retirada do Capítulo 3 – O Diálogo – está associada ao texto “A força das palavras”. Na imagem observa-se que quem faz uso da palavra, ou seja, do poder, é uma representante (branca) da ONU que se encontra naquele espaço para, por meio do diálogo, solucionar os problemas ali existentes.	
Ainda no capítulo 3, em uma segunda imagem, a palavra é dada a uma personagem negra, desta vez, porém, não se trada de uma foto, mas de uma pintura intitulada “Conversa de comadres”, na qual, tanto pela expressão da personagem quanto pelo título da aquarela, percebe-se que o autor, José Lutzemberger, atribui a fala dessa protagonista menos poder e menor importância.	 Figura 34

Discursos como estes, remontam às pseudojustificativas utilizadas por vários países europeus para invadirem e saquearem países africanos, aprisionando, comercializando e escravizando seus habitantes sob a alegação de estarem levando a “civilização ao continente africano”.

Este processo de exploração da população negra, que levou ao tráfico negreiro, se estendeu para outros continentes e países, como, por exemplo, a América e o Brasil, onde tais práticas foram reproduzidas e o comércio de humanos intensificado, causando danos aos seres humanos expropriados (prioritariamente jovens e adultos do sexo masculino), bem como aos países africanos, saqueados e esvaziados de seus habitantes, deixando muitas comunidades desestruturadas familiar e politicamente, com grande população de idosos e crianças, fator que compõem uma das origens de muitos dos conflitos e da pobreza que é ilustrada em inúmeros materiais didáticos sem qualquer problematização.

No capítulo sobre o “Ser humano”, no subtítulo “sobre a cultura”, os autores apresentam a imagem ao lado, do grupo musical Loiyangalani Stars, na qual um grupo de mulheres observa a tela de um computador durante um ensaio para um festival. Na primeira edição de “Fundamentos de Filosofia”, no capítulo sobre o “Ser humano”, no subtítulo “sobre a cultura”, os autores também haviam utilizado a imagem de africanos diante de um computador, como vemos abaixo:

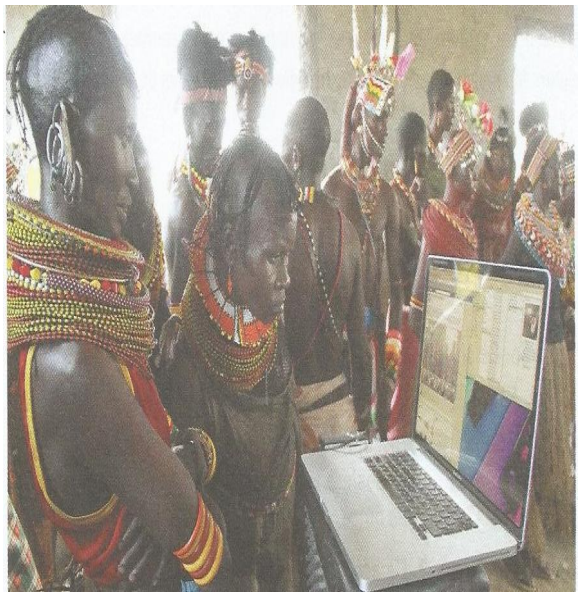


FIGURA 19 - Capítulo 7, p. 146;



Figura 05. “Cultura”. P. 118 da 1ª Ed.

Sobre a imagem ao lado, na legenda, os autores lançavam o seguinte questionamento:

“O que estaria pensando esse grupo de africanos de etnia massai diante desse inusitado equipamento da assim dita “civilização”?” (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2010, p. 118).

Além do fato de, em ambas as imagens, os autores utilizarem referências externas para fazer alusão ao negro e sua cultura - podendo se valer da pluralidade cultural já existente no Brasil e pouco problematizada no meio escolar -, os elementos utilizados como “símbolos de cultura” são de categorias distintas. Enquanto as vestimentas, ornamentos e a dança representam a tradição, história, religião e cultura, de modo geral, de determinada comunidade, a tecnologia, representada pela presença do computador nas duas imagens, é símbolo da cultura associada mais a uma época – a contemporaneidade – do que de um povo específico.

O público ao qual se destina o LDF – ou seja, alunos do Ensino Médio – é um público altamente afeito à tecnologia, de modo que, colocar em um mesmo plano, mas em lados opostos, culturas distintas, sem a devida problematização, apenas contribui para o desenvolvimento de estereótipos negativos em relação a população africana, reforçando discursos que a coloca como povos exóticos e à margem das tecnologias

que, por sua vez, é utilizada como elemento de distinção e superioridade entre indivíduos e sociedades, africanos e não-africanos. Nas salas de aula de qualquer instituição de educação básica é possível observar a relação do jovem com a tecnologia, sinônimo de *status* e distinção entre a juventude, de modo que tal construção de um antagonismo entre africanos e tecnologia, no meio escolar, representa, igualmente, caráter de distinção e hierarquização social, não contribuindo para a valorização efetiva da cultura africana.

Outro dado a ser destacado encontra-se nas legendas das imagens acima. Enquanto na legenda da imagem da primeira edição os autores questionam sobre "o que estaria pensando o grupo de africanos de etnia massai diante do inusitado equipamento da assim dita "civilização"" (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2010, p. 118), indicando, por meio do adjetivo "inusitado[14]", todo alheamento tecnológico de que falávamos e, ainda, reforçando a importância da tecnologia por meio da centralidade que ocupa o computador na imagem, na ilustração utilizada na segunda edição, os autores destacam, na legenda, que aqueles indivíduos compõem um grupo musical e que "um grupo de mulheres observa a tela de um computador durante um ensaio para um festival".

Apesar de não colocarem explicitamente o computador como um "inusitado equipamento", nem darem centralidade à máquina, o termo "observar a tela de um computador", seguido da pergunta sobre, se na imagem, háveriam elementos culturais contrastantes (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 146), pergunta esta não problematizada ou respondida, indicam uma tentativa de neutralidade que, diante do conjunto de materialidades até então apresentados, estabelecem, dogmaticamente, a existência do contraste, reforçando, mais uma vez, discursos que não contribuem para a superação das visões esteriotipadas do continente africano e valorização cultural de seus habitantes.

Quanto às outras 7 fotos de indivíduos negros, nas quais os autores não explicitam nas legendas a nacionalidade dos personagens, apaga-se a problematização das mesmas pelo viés étnico-racial, e essas perdem o potencial caráter de inclusão e valorização da presença, história e cultura africana e afro-brasileira de que trata a Lei 10.639/03.

As três primeiras situações retratadas nas fotos poderiam perfeitamente ocorrer no Brasil ou fora daqui, já as duas seguintes não apresentam um cenário que, em uma análise menos rigorosa, se assemelhe ao Brasil ou a outro país de modo mais preciso,

[14] I·nu·si·ta·do (latim inusitatus, -a, -um), adjetivo: 1. Que quase não se usa. 2. Que causa estranheza por ser fora do comum. "inusitado", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, http://www.priberam.pt/dlpo/inusitado [consultado em 07-08-2015].

diferente da imagem, das corredoras, em cuja legenda os autores destacam que se trata das Olimpíadas de Londres, mas que, no entanto, a presença da atleta negra não é citada ou problematizada e, tão pouco, sua identidade ou nacionalidade abordadas, uma vez que, nesta seção do capítulo 18, sobre “A ética”, os autores questionavam-se sobre “formas corretas de vestir-se em cada situação” (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 336).

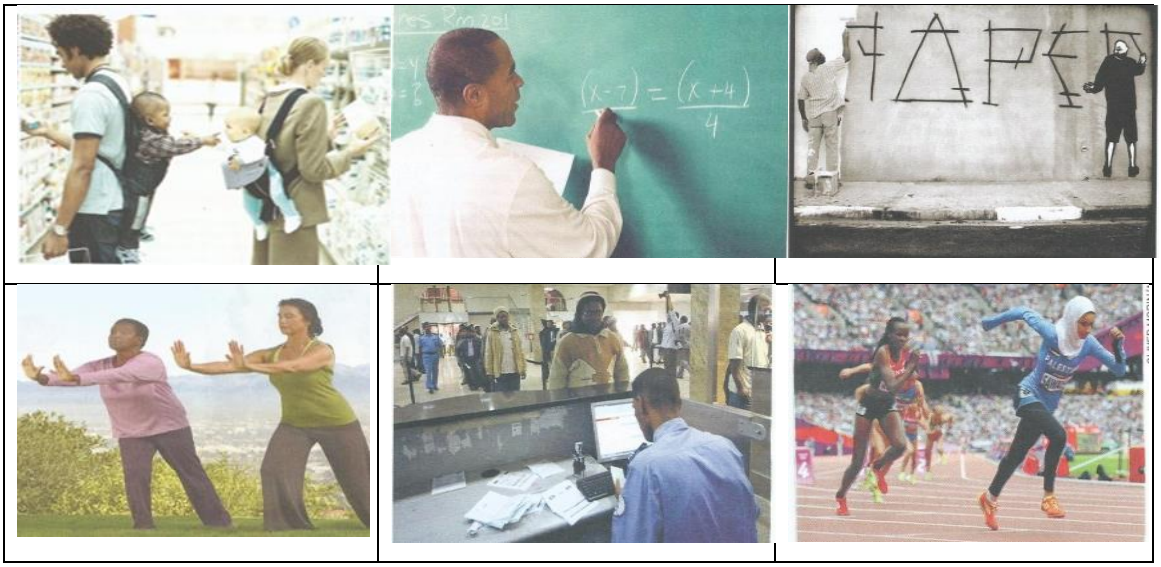


FIGURA 34.

A imagem do professor negro poderia representar uma presença positiva, que retiraria o indivíduo negro do “lugar comum” no qual frequentemente ele é colocado, como o trabalhador braçal ou o esportista propício ao esforço e aos esportes (como, também são retratados nas imagens acima), para tanto, a mesma deveria ter sido problematizada. O destaque da imagem é dado às “demonstrações matemáticas, que (...) são baseadas no raciocínio dedutivo, como destacado na legenda” (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p. 103).

Outra imagem que também não especifica a nacionalidade dos indivíduos negros retratados é a imagem a seguir:

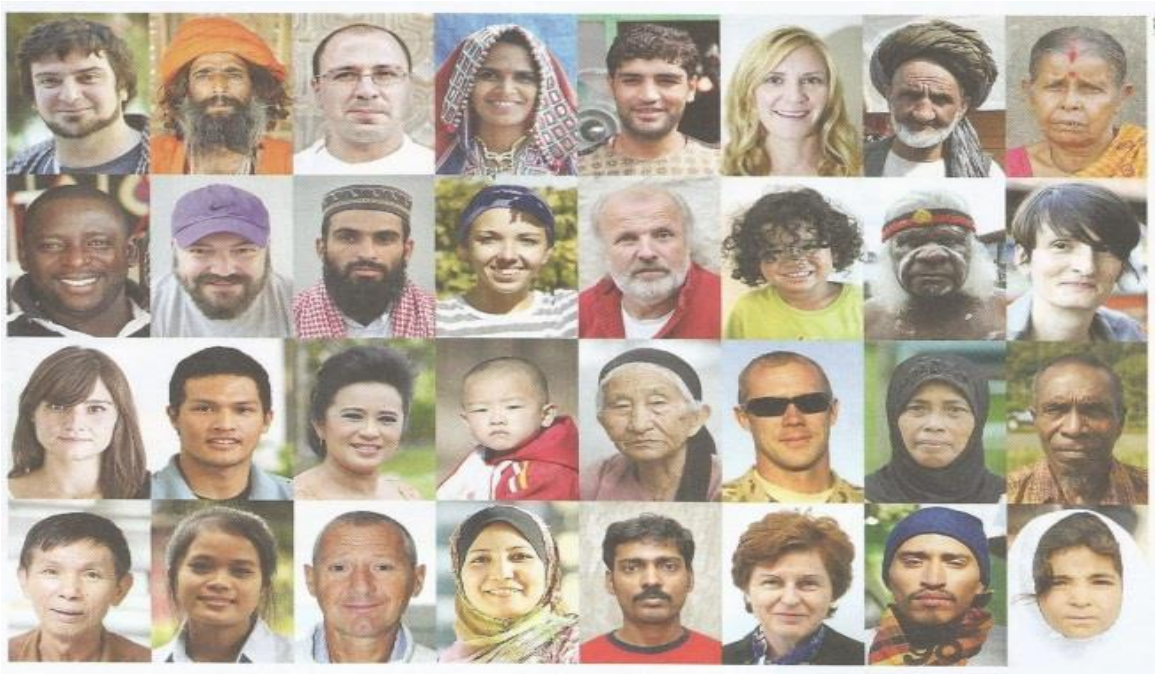


FIGURA 18 - Capítulo 07, p. 140;

Retirada do capítulo 7 - “O ser humano” -, apresenta fotos de indivíduos de diferentes países, idades, etnias, culturas e religiões. Nesse capítulo, os autores desenvolvem atividades e dão orientações aos professores em favor da pluralidade cultural, criticando visões monoculturais e valorizando as diferenças e as peculiaridades de cada grupo, contudo, como representadas na imagem, cada cultura foi apresentada e valorizada dentro de contextos distintos, no entanto, no Brasil, muitas destas culturas e etnias coexistem em um mesmo território e as relações não são tão harmônicas quanto os autores descrevem, nem as peculiaridades de cada cultura e religião possuem a mesma aceitação, respeito e espaço político e social.

O quadro acima, assim como muitas das figuras apresentadas no LDF, revelam uma tentativa forçada, por parte dos autores, de fazer com que a imagem do negro apareça no material didático, contudo, sem as devidas problematizações, sem a real integração e contextualização da questão racial, brasileira e mundial, com sua história, seus conflitos, misérias e desonras, sem isso, qualquer abordagem figura como superficial, descontextualizada e acríítica, fato que além de não produzir as desejadas transformações, objetivadas com a criação da Lei 10.639/03, podem contribuir para a manutenção e consolidação do preconceito, racismo, desigualdade e ignorância, em prejuízo da população negra brasileira e, assim sendo, de todo o país.

Conforme destaca Maria Aparecida Silva Bento ao referir-se a outra política afirmativa de combate à desigualdade, promoção da democracia e inserção da população negra brasileira, a polêmica Lei de Cotas[15] raciais nas universidades:

> *"Muitos brancos convivem com naturalidade com essa cota de 100%. Alguns mais progressistas reconhecem que ela traz consigo o peso da exclusão do negro, mas essa dimensão é silenciada. Isto porque reconhecer a desigualdade é até possível, mas reconhecer que a desigualdade é fruto da discriminação racial tem custos, uma vez que este reconhecimento tem levado à elaboração de legislação e compromissos internos e externos do Brasil, no sentido do desenvolvimento de ações concretas com vista à alteração no "status quo". Em um contexto, onde os lugares de poder são hegemonicamente brancos, e a reprodução institucional destes privilégios é quase que automática, (...). As barreiras interpostas aos processos de mudança na distribuição de negros e brancos no espaço institucional são barreiras fortes, profundas, que não cedem com facilidade. A dimensão primária das forças que estão em jogo - ganância, soberba e voracidade - combina-se com instâncias mais circunstanciais, medo do desemprego, das "minorias" e da violência, e esta combinação, caracteriza alianças fortes e resistentes" (BENTO, 2005).*

Para que o aluno negro da educação básica dê continuidade aos seus estudos e acesse a universidade, necessário se faz que ele conclua o Ensino Médio, que ele não tenha na escola, nas aulas e no material didático ainda e mais um fator de exclusão e opressão há séculos uma das grandes causas da evasão de alnos negros da escola, associada à necessidade da iniciação precoce no mundo do trabalho para complementação da renda familiar.

O LDF analisado, em algumas imagens, aponta a desigualdade existente em nossa sociedade, contudo, os autores ainda não se mostraram dispostos a arcar com os custos de uma abordagem que expusesse o racismo como uma das principais causas dessa desigualdade, pois, como destacado acima, "em um contexto, onde os lugares de poder são hegemonicamente brancos, e a reprodução institucional destes privilégios é quase que automática" (BENTO, 2005) e, assim, a história da educação e do ensino foi praticada durante muito tempo.

A escola e o livro didático são, também, "barreiras interpostas aos processos de mudança na distribuição de negros e brancos no espaço institucional, são barreiras fortes, profundas, que não cedem com facilidade" como destacou Maria Aparecida Silva Bento (2005), por isso, não basta "escurecerem as barreiras", ou, literalmente, as páginas do LD e os espaços escolares, com a presença de personagens e alunos negros, é necessário desconstruir essas barreiras e construir novos espaços, onde

[15] LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

cada indivíduo possa ser reconhecido e valorizado pela história e cultura que compõem sua identidade e a identidade, história e cultura brasileira em sua pluralidade e multietnicidade.

Conclusão

A escolha por uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais democrática, por um ensino de filosofia crítico e em favor da liberdade e felicidade de todo ser humano, hoje, no passado e no futuro, sempre demandará, daquele que se propõe a tal ventura, um esforço contínuo por compreender essa realidade e os mecanismos que atuam na formação dos indivíduos e sociedades. No Brasil e, de modo específico, no Rio de Janeiro, *lócus* a partir do qual realizamos essa pesquisa, a prática de uma educação comprometida não pode olvidar os séculos de escravização da população negra africana e afro-brasileira que resultaram na construção de uma sociedade desigual, na qual o racismo perpetua as práticas de exclusão e opressão introduzidas pelo sistema escravocrata.

Assim como no passado, o processo de exclusão do negro foi produzido e reproduzido, também, por meio de políticas educacionais, atualmente, leis foram implementadas para desconstruir, também por meio de políticas educacionais, os mecanismos de opressão e promoção da desigualdade racial, nesse sentido, a lei 10.639/03 constitui um marco e uma conquista para a sociedade brasileira, de modo que, por meio dela, fica determinado a inserção do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do ensino básico. Essa lei tem o objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, devendo ser aplicada no âmbito de todo o currículo escolar, assim sendo, também nas aulas de filosofia.

Conforme exposto no primeiro capítulo, a escola é o lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, de valores e de relações sociais, é onde os indivíduos recebem uma formação de acordo com as políticas educacionais adotadas pela sociedade na qual estão inseridos. O Brasil foi constituído, principalmente, a partir de heranças culturais europeias, indígenas e africanas, contudo, durante muito tempo os modelos educacionais adotados não contemplaram, de maneira equilibrada, essas três raízes do povo brasileiro, estabelecendo uma educação hegemonicamente europeia, configurando, deste modo, também, os espaços sociais de poder e saber, espaços dos quais a população negra teve seu acesso dificultado e, muitas vezes, vetado, acarretando em um histórico atraso no processo de construção de um país mais democrático e igualitário, construção ainda inacabada.

Nos primórdios da filosofia, a busca pelo saber e a consciência da necessidade da valorização de conhecimentos críticos e racionais – fundamental para a descentralização e divisão do poder no processo de promoção da democracia –, caracterizaram a prática filosófica e o ensino público desse saber, com fins ao

desenvolvimento de uma consciência social politizada, crítica e cidadã, que elevasse o modo de vida humano. Com o passar dos séculos, contudo, o saber filosófico foi instrumentalizado e utilizado por diferentes setores da sociedade – como a Igreja e o Estado – com propósitos distintos e muitas vezes opostos aqueles princípios que consagraram o saber e fazer de seus pensadores, passando a ser utilizada, não mais para a distribuição do poder e do saber, mas para a monopolização de um e de outro, não mais para a promoção do ser humano, mas para a submissão e opressão de uns sobre outros, como ocorreu no Brasil há pouco mais de cem anos.

Desde a chegada dos africanos escravizados ao Brasil, um "modelo de filosofia" e ensino era praticado a serviço do cristianismo católico e da monarquia portuguesa. Esse saber era utilizado como critério de distinção entre membros da elite intelectual e as classes populares, tidas como ignorantes e, além disso, associada aos castigos físicos, servia como instrumento que potencializava a dominação dos cativos, por meio de políticas educacionais e disciplinares que objetivavam promover a desconstrução e substituição gradativa de seus valores, religião e cultura, pelos valores e verdades impostos pelos europeus cristãos, revelando, já naquele período, o caráter dualista da educação brasileira, dividida entre aqueles que são educados para ocupar os espaços de poder e aqueles que serão submetidos por esse poder.

Apesar das significativas transformações políticas e econômicas pelas quais nosso país passou – como a Proclamação da República, os sucessivos governos militares e os processos de industrialização –, em relação à condição da população negra brasileira, pouco foi feito, por parte dos diferentes governos, no sentido de promover sua efetiva inserção social e a garantia dos direitos políticos durante grande parte do século que se seguiu à abolição da escravidão. Apesar disso, as mobilizações e movimentos negros, nascidos das resistências e dos movimentos abolicionistas – protagonistas nem sempre lembrados nos relatos sobre o processo de abolição da escravidão –, e atuantes ao longo dos conflitos e lutas políticas e sociais brasileiras, têm na promulgação da Lei 10.639/03 uma das mais importantes conquistas em favor da promoção da igualdade racial e combate ao racismo.

No mesmo contexto de redemocratização do país no qual a referida lei foi sancionada, o ensino de filosofia foi reinserido no currículo escolar por meio da Lei 11.684/08. Se por um lado foi possível distinguir a prática da "Filosofia" de uma prática de "ensino de filosofia", entendendo a primeira como uma atitude de busca e construção de conhecimentos crítico-racionais, enquanto a segunda como parte de um projeto político-educacional, com saberes e objetivos determinados com fins à consolidação de determinada estrutura de poder e governo, a prática do ensino de filosofia na atual conjuntura política e social não pode se distinguir da prática filosófica,

operando no sentido de promover reflexões críticas, desconstruir estruturas dogmáticas de conhecimento e promover um ambiente escolar no qual novos conhecimentos possam emergir, contribuindo, assim, para a reconstrução da democracia, promoção da igualdade racial e combate à desigualdade social.

Filosofar sobre o ensino de filosofia a partir das leis 10.639/03 e 11.684/08 inclui, também, refletir sobre as estruturas de poder, práticas e mecanismos que atravessam o processo de ensino-aprendizagem de filosofia. Com o objetivo de delimitarmos o objeto de nossa pesquisa, selecionamos um instrumento comum e determinante, tanto das referidas estruturas de poder, quanto dos mecanismos que orientam as práticas de ensino: o Livro Didático de Filosofia. O LDF figura como um instrumento centralizador de saberes, ideias, discursos e ideologias que contribuem para a formação de um perfil da educação e de educandos. Ao problematizar a utilização do LD, dos textos e discursos promovidos por seu intermédio, transitamos pelo território da linguagem e da utilização da língua como instrumento de poder, que descreve e constrói realidades.

Para que nossa análise pudesse alcançar níveis maiores de crítica e contextualização com o cenário social e racial no qual está inserido o ensino de filosofia que aqui problematizamos, procuramos nos afastar de uma análise meramente conteudista, aproximando-nos e fundamentando-nos em teóricos da linguagem e analistas do discurso para, a partir da materialidade fornecida pelas representações imagéticas do negro, presentes no LDF, questionar se o referido material cumpre as determinações previstas na Lei 10.639/08, de inserção e promoção da presença, história e cultura africana e afro-brasileira. Conforme destacado, nesse estudo optamos por analisar os discursos produzidos por meio das imagens, elementos que estabelecem um sistema de comunicação ativo, em virtude da potencialidade própria de suscitar outros signos em resposta, refletindo, assim, sobre as possíveis respostas a serem suscitados por meio dos signos aos alunos como referência e “fundamentos” de um saber filosófico.

O LDF analisado foi a segunda edição da obra “Fundamentos de Filosofia”, organizada por Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, livro que, conforme destacado no segundo capítulo, em sua primeira edição – recomendada pelo PNLD para o triênio 2012-2014 –, foi rejeitado por alunos e professores de uma escola pública da periferia da cidade do Rio de Janeiro, frequentada majoritariamente por alunos negro, fato que provocou um primeiro estranhamento e levou-nos a uma primeira análise, por meio da qual constatamos que, além das escassas referências à população negra no referido material didático, quando estas ocorriam, as poucas referências eram realizadas de modo a reforçar estereótipos que retratavam o negro como sendo inferior, subalterno e

exótico, construindo e reproduzindo, assim, o preconceito e o racismo que geram os inúmeros problemas sociais que afetam nossa sociedade e que, por meio da Lei 10.639/03 busca-se combater.

Com o fim do triênio de utilização da 1ª edição do LD, mais uma vez, o material organizado pelos referidos autores de “Fundamentos de Filosofia” foi aprovado e recomendado para a utilização nas escolas públicas brasileiras, agora, para o triênio de 2015-2017, desta vez, contudo, observamos um significativo aumento nas representações imagéticas do negro, assim, voltamos nossa análise para tais imagens, buscando problematizar mais as construções discursivas realizadas por meio de suas presenças e ausências, do que o simples aumento quantitativo, de modo que, importou-nos compreende se tais presenças promovem uma efetiva inserção e valorização do negro ou se, por meio delas, ampliam-se e potencializam-se os mecanismos de silenciamento e exclusão do negro, de construção e manutenção de práticas e discursos racistas por meio do ensino de filosofia institucionalizado, reflexão a partir do qual avaliamos o próprio ensino de filosofia promovido por meio do LDF.

As categorias utilizadas na analisar das imagens referiam-se ao tipo de ilustração, origem da representação, presença e tipo de atividade relacionada à imagem, presença e tipo de legenda e à existência de orientação ao professor. Após definirmos essas cinco categorias, a partir das quais avaliamos a utilização da imagem e sua contribuição no processo de ensino de filosofia para a promoção da igualdade racial, chegamos aos seguintes resultados: nas 391 páginas que compõem a segunda edição, identificamos 23 imagens que faziam alusão ao negro, distribuídas em 12 dos 21 capítulos que compunham as quatro unidades do LDF.

Em alguns capítulos, que abordavam temas basilares para o desenvolvimento e prática de um pensamento crítico-filosófico, não foram apresentadas referências ao negro, sua cultura, conhecimento ou à problematização de sua história, temáticas como “a dúvida” (capítulo 2), “o trabalho” (capítulo 9), “o conhecimento” (capítulo 10), “o pensamento cristão” (capítulo13) e o “pensamento do século XIX” (capítulo 16). A não problematização das questões raciais atinentes às temáticas citadas mostrou-se um contrassenso no atual contexto de políticas educacionais afirmativas, da qual a lei 10.639/03 é um expoente, revelando, por parte do ensino de filosofia, uma criticidade limitada e limitante na abordagem das referidas temáticas.

Em relação aos capítulos nos quais constavam imagens referentes à população negra, ao nos determos em uma análise crítica e criteriosa, constatamos que o inegável aumento quantitativo de imagens – em relação ao apresentado na edição anterior do material analisado –, não acarretou em uma efetiva inserção e valorização do negro, de seu conhecimento, cultura, presença e história, que em

muitas das imagens selecionadas pelos autores do LDF, e por meio destas, reproduziam-se os mesmos discursos identificados como produtores e perpetuadores de práticas racistas e discriminatórias, discursos que retratam o negro como um ser inferior, dado ao trabalho braçal, exótico e incivilizado.

Identificamos, também, algumas figuras que retratavam indivíduos negros, sua cultura, religião e presença em situações e condições de igualdade e dignidade, contudo, em tais casos, as imagens ora não eram problematizadas por meio de legendas reflexivas e atividades voltadas para os alunos – de modo que seu potencial de intervenção na formação do alunado ficasse comprometido –, ora eram invisibilizadas diante do enfoque em outras imagens que, por sua vez, expressavam a cultura e o conhecimento europeu, seguido de problematizações, exercícios e orientações aos professores.

Pôde-se concluir, por meio de nossa análise, que, mais uma vez, o LD "Fundamentos de Filosofia" ainda não está em conformidade com o determinado na Lei 10.639/03 e que o ensino de filosofia, pautado na utilização desse material didático, não cumpre com sua função enquanto disciplina e conhecimento comprometido com a promoção da cidadania, verdade e espírito crítico, conforme a Lei 11.684/08, demandando, assim, um esforço extra por parte dos docentes e das instituições que, em cumprimento às referidas leis, se propuserem a oferecer uma educação mais democrática, voltada para a promoção da igualdade racial e combate ao racismo.

A presente pesquisa, que relaciona duas leis por nós consideradas fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Lei 10.639/03 e 11.684/08), que se desenvolve por meio da análise de um instrumento de poder e ensino de grande relevância no processo educacional contemporâneo, o LD, não tem a pretensão de encerrar qualquer debate ou estudo na área, ao contrário. Esperamos que este trabalho primordial promova novas reflexões e novas críticas sobre práticas educacionais, sobre o ensino de filosofia, sobre a utilização de livros didáticos (deste e de outros) e sobre a construção social de discursos e práticas, operadas por meio da educação e que contribuem para a configuração de nossas relações e sociedades.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABBAGNANO, Nicola, 1901. Dicionário de Filosofia/Nicola Abbagnano: tradução da 1ª tradução brasileira, coordenada e revista por Alfredo Bosi. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007;

ALVES, Dalton José. O ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (orgs). **A Filosofia e seu ensino**: caminhos e sentidos. São Paulo: Loyola, 2009. p.35-52. (Col. Filosofar é preciso).

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder - A questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*, Brasília, MEC, 2005.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zaar, 1997.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Introdução à análise do discurso. - 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

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

_____. Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003.Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

_____. MEC/SEMT. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/EdUFF/2010

CERLETTI, A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: CHÂTELET, François. *História da Filosofia*: ideias, doutrinas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CHAUI, M. – Iniciação à Filosofia: ensino médio, volume único. – 2 ed. – São Paulo: Ática, 2013. (p.29-30);

CHÂTELET, F. (org.). História da Filosofia. Vol.8. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

COSTA, Cristina. Educação, imagens e mídias. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, M.V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L.H. Estudos culturais, educação e pedagogia. Revista Brasileira de Educação, n. 23, 2003.

COSTA, Warley. Escravidão africana: imagens nos livros didáticos e produção de identidade. In. XIV Endipe. Porto Alegre, 2008.

COTRIM, G.; FERNANDES, M. Fundamentos de Filosofia. – 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2010;

COTRIM, G.; FERNANDES, M. Fundamentos de Filosofia. – 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2013;

DAHER, D.;. GIORGI, M.C. RODRIGUES, I. (Org.) Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente. Claraluz: São Carlos, 2009

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? São Paulo: Editora 34, 1992.

FARACO, C. A. Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FAVARETTO, Celso, Notas sobre o Ensino de Filosofia. In: ARANTES, Paulo et al. **A Filosofia e seu Ensino**. Petrópolis: Vozes-Educ., 1995.

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

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

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49-71.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? Perspectiva. Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003, p. 371-389.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 48-70.

FIGUEIREDO, Ângela. Novas Elites de Cor: Estudos Sobre os Profissionais Liberais Negros em Salvador. São Paulo: AnnaBlume, 2002.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUSS, Hubert; RABINOW, Paul. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1982/1995.

_____. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREITAG B. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **A Filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação**. In: KOHAN, W.; LEAL B. Filosofia para crianças em debate. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLINA, Simone F. S. A disciplina de filosofia e o Ensino Médio. In: GALLO, S.; GALLO, Sílvio. Filosofia no ensino médio: as sinuosidades legais. In: ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Col. Educação Contemporânea).

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade:** o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? 2009. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

GIORGI, M. C. Da escola técnica à universidade tecnológica: o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ / Maria Cristina Giorgi. – 2012.

GUATTARI, Félix. Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012: Filosofia: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2015: Filosofia: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

HORN, Geraldo B. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KOHAN, W. O. (Orgs). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 1997.

MARCONDES, D., FRANCO, I. *A filosofia: O que é? Para que serve?* Rio de Janeiro: Zahar: Ed. PUC, 2011;

MATTOS, Hebe. “A escravidão moderna nos quadros do Império português: o Antigo Regime em perspectiva atlântica”. In: FRAGOSO; BICALHO; GOUVÊA (orgs.). O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001, pp. 141-162.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que têm Orientado a Pesquisa. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial. 2008

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005;

MURCHO, Desidério. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. Lisboa: Plátano, 2002, (Coleção Aula Prática).

NAFFAH NETO, Alfredo. **Outr'em-mim – ensaios, crônicas, entrevistas**. São Paulo: Plexus, 1998.

NISKIER, Arnaldo. História da educação brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje. São Paulo, Editora Europa, 2011.

OLIM, Bárbara B. de. Imagens em Livros Didáticos de História das séries iniciais: uma análise comparativa e avaliadora. São Paulo, Outros Tempos, 2010;

OLIVEIRA, J. B. A. et al. A Política do livro didático. São Paulo: Unicamp, 1984.

PAIXÃO, M. J. P.; ROSSETTO, I.; MONTOVANELE, F.; CARVANO, L. M. (Org.). Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

ROCHA, D. A opção por um espaço discursivo de análise: questões metodológicas. In: PAULIUKONIS, M; GAVAZZI, S. Texto e discurso: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 197-208.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. ALEA: estudos neolatinos, Rio de Janeiro, v. 7, n.2, p. 305-322, 2005.

_____. Representação e intervenção: produção de subjetividade na linguagem. Gragoatá (UFF), v. 21, p. 355-372, 2006.

ROCHA, Manuel Ribeiro. Etíope Resgatado, empenhado, sustentado, corrigido, instruído e libertado: discurso teológico-jurídico sobre a libertação dos escravos no Brasil de 1758. Petrópolis: Vozes, 1993.

RODRIGUES, Nina. Os Africanos no Brasil. 4. ed.. São Paulo: Nacional, 1977.

SILVA, Tomás Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VAINFAS, Ronaldo. *Ideologia e escravidão*: os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

VITA, L. Washington. Panorama da filosofia no Brasil. Porto Alegre: Globo,1969.

ANEXO I

Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 - Resenha do LDF "Fundamentos de Filosofia" (p. 22-25)

Autores: Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes

Editora: Saraiva

VISÃO GERAL

A obra propõe múltiplos temas e debates filosóficos, todos apresentados em linguagem clara, objetiva e acessível. Sua estrutura permite, de certo modo, tanto uma leitura sequencial das unidades e capítulos, quanto uma diversificada e criativa priorização e hierarquização dos conteúdos a serem estudados, demandando do professor um maior cuidado na seleção, articulação e ensino do material a ser explorado.

A obra traz um amplo espectro de atividades propostas e uma boa bibliografia complementar. Vale-se de quantidade relevante de textos selecionados de filósofos, de comentadores e de autores de diversas áreas do conhecimento. É, em razoável proporção, equilibrada na distribuição dos conteúdos tratados, oferecendo ao leitor contato com alguns dos mais importantes aspectos constitutivos da tradição filosófica.

O Manual do Professor, por sua vez, apresenta tópicos introdutórios sobre a filosofia e a educação, o ensinar a filosofar, o papel do professor e do livro didático, além de tratar de temas de natureza didático-pedagógica, como interdisciplinaridade e contextualização. Ele traz ainda a proposta da obra, uma visão de conjunto de sua estrutura, estratégias de uso da obra, sugestões pedagógicas adicionais e tópicos sobre trabalhos com iconografia, literatura ficcional e filmes, assim como textos complementares e indicações bibliográficas para o professor.

DESCRIÇÃO

O livro do aluno é dividido em quatro grandes unidades. A obra se inicia por uma "Introdução ao Filosofar" (Unidade 1), composta por quatro capítulos, que trata de temas essenciais da filosofia, tais como o conceito de felicidade, o exercício filosófico da dúvida, o diálogo enquanto método filosófico e a consciência enquanto objeto filosófico. Aqui o leitor travará um primeiro contato com o modo pelo qual a filosofia se

constrói, a sua razão de ser e alguns dos princípios metodológicos que a sustentam enquanto uma forma de pensamento crítico e racional.

A Unidade 2, intitulada “Nós e o Mundo”, abrange outros cinco capítulos. Neles vemos contemplados alguns aspectos filosóficos relacionados a diversas visões de mundo, bem como sua relação com o contexto histórico em que se situa (a metafísica como busca da realidade essencial, primeiras cosmogonias, as metafísicas gregas clássicas, noção de cosmos, dissolução do cosmos, monismo, dualismo e pluralismo), o debate entre materialistas e idealistas (o dualismo cartesiano, o materialismo mecanicista, o idealismo absoluto) e a concepção do mundo contemporâneo (reducionismo materialista, enfoques não reducionistas, o papel do observador). Nesta unidade, analisa-se também o “Ser humano” a partir de abordagens diversas, como a antropológica, a linguística e a gnosiológica.

A Unidade 3, cujo título é “A Filosofia na História” apresenta, em seis capítulos, importantes problemas, autores e ideias da filosofia ocidental. Os capítulos são organizados em sequência histórica, qual seja: dois sobre Filosofia Antiga, sendo um sobre o período pré-socrático (a passagem do mito ao logos, mitologia grega, pólis e razão, os pensadores de Mileto, Pitágoras, Heráclito, a Escola de Eléia, Empédocles, Demócrito) e outro que trata de Sócrates, dos Sofistas, de Platão, de Aristóteles e das filosofias helenísticas (Epicurismo, Estoicismo, Pirronismo, Cinismo); um sobre a Filosofia Medieval, destacando em seus três tópicos a relação entre Filosofia e Cristianismo (fé versus razão), a Patrística (Santo Agostinho) e a Escolástica (Santo Tomás de Aquino); dois capítulos sobre a Filosofia Moderna sendo que o primeiro aborda a novidade da ciência moderna e o racionalismo (o Renascimento, Francis Bacon, Galileu, René Descartes, Espinosa, Pascal) e o segundo, o Empirismo (Hobbes, Locke, Berkeley, Hume) e o Iluminismo (Montesquieu, Voltaire, Diderot, D’Alembert, Rousseau, Smith, Kant) ; dois sobre a Filosofia Contemporânea, sendo um dedicado à filosofia no século XIX (a expansão do capitalismo e os novos ideais, Augusto Comte, o Idealismo Alemão, Karl Marx, Friedrich Nietzsche) e o outro ao século XX (uma era de incertezas, o Existencialismo de Husserl, Heidegger e Sartre, a Filosofia Analítica de Russell e Wittgenstein, a Escola de Frankfurt, com Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Marcuse e Habermas, e a Filosofia pós-moderna, com Michel Foucault, Jacques Derrida e Jean Baudrillard).

Na Unidade 4, “Grandes Áreas do Filosofar”, subdividida em quatro capítulos, o livro passa a considerar a filosofia a partir de uma abordagem fundamentalmente temática, trazendo ao leitor algumas discussões centrais sobre ética (distinção entre moral e ética, a moral e o direito, a moral e a liberdade, a liberdade e a responsabilidade, a ética na história, assim como algumas concepções de filosofia

moral defendida por filósofos no decorrer dos séculos, por exemplo), política (conceitos de política, formas de poder, a origem e a função do Estado, a política na história, entre outras), ciência (definição de ciência, objetivos da ciência, método científico, a transitoriedade das teorias científicas, a ciência na história, por exemplo) e estética (a definição do belo, a experiência do prazer, interpretações idealistas e empiristas do belo, entre outros tópicos). Há, ao longo do livro, partes intituladas "Análise e entendimento", que propõem diversos exercícios de compreensão dos conteúdos apresentados, e outras, denominadas "Conversa filosófica", que sugerem caminhos alternativos de reflexão crítica sobre os temas debatidos. Ao final de cada capitulo o livro traz ainda uma sessão de "Sugestões de filmes", com dicas de produções cinematográficas de algum modo relacionadas aos conteúdos tratados, e tópicos "Para pensar", que sugerem diversos textos complementares para leitura e novas propostas de exercícios.

Vale notar ainda que ao final da Unidade 1 o livro apresenta um "Quadro sinótico I – Divisão da história da filosofia" e um "Quadro sinótico II – Grandes áreas do filosofar". E que ao final da Unidade 4, o livro traz um "Quadro sinótico III – Noções básicas de lógica clássica", um "Índice de conceitos e nomes" e uma "Bibliografia".

O livro do professor possui a mesma estrutura do livro do aluno. A diferença entre eles fica por conta de um "Apêndice" no qual se encontra o "Manual do Professor" propriamente dito. Este manual possui 96 páginas, compostas por nove grandes divisões.

O tópico 1 traz a relação Filosofia/Educação (Ensinar a filosofar, Papel do professor, Papel do livro didático, Interdisciplinaridade e contextualização). O tópico 2 apresenta a proposta da obra e a sua estrutura compositiva (Estrutura da obra, Estrutura dos capítulos). O tópico 3 apresenta possíveis estratégias de uso da obra (Estratégias possíveis) e o 4 traz sugestões pedagógicas adicionais (Trabalho interdisciplinar, Trabalho com iconografia, Trabalho com literatura ficcional, Trabalho com filmes). Encontram-se ainda, no livro do professor, sugestões para avaliação pedagógica (tópico 5), textos complementares (tópico 6), indicações bibliográficas para o professor (tópico 7), respostas das atividades propostas (tópico 8) e bibliografia (tópico 9).

ANÁLISE

No que diz respeito à metodologia de ensino/aprendizagem, a obra valoriza de modo suficiente a diversidade temática própria da especulação filosófica ocidental, Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 oferecendo ao aluno uma efetiva possibilidade de

contato com um bom número de fragmentos selecionados de textos clássicos de filósofos e de comentadores relevantes. Note-se, no entanto, que, no que diz respeito à História da Filosofia (tal como registrada na Unidade 3), a obra exigirá do professor um esforço adicional de estratégia didática. De fato, por se tratar de um relato um tanto "enciclopédico" – no qual os filósofos e suas respectivas doutrinas são elencados por ordem cronológica –, o trabalho com essa Unidade deverá estabelecer diálogo constante com conteúdos temáticos de outras unidades da obra, para que o estudante produza, de fato, um exercício de reflexão filosófica suficientemente crítico.

A obra reproduz muitas fontes iconográficas, mas pouco as explora didaticamente. De fato, algumas delas dialogam de forma precária com a temática própria de cada tópico em que estão inseridas, exigindo do leitor um exercício de livre imaginação, em alguns casos, não pouco significativo.

Também aqui, vale dizer, por isso mesmo, o professor deverá ter um cuidado adicional, no sentido de relacionar os diversos recursos iconográficos com os temas aos quais devem se referir. A linguagem usada na construção do texto-base e dos exercícios propostos é clara, didática e objetiva. Tal característica contribui para que os estudantes possam se apropriar dos conteúdos com relativa autonomia e, ao mesmo tempo, depõe a favor da ideia de que, não obstante a complexidade que lhe caracteriza, a filosofia é acessível aos que se esforçam minimamente em compreendê-la. Vale dizer, aliás, que a presença de textos de filósofos colabora no oferecimento de uma justa "tensão" entre a linguagem coloquial do livro e a técnica própria da fraseologia filosófica, algo com que o aluno deverá lidar com desenvoltura.

O professor encontrará no Manual um útil instrumento para o uso da obra, com sugestões didáticas sobre o que, como e quando avaliar, textos complementares à sua formação (fragmentos selecionados de textos que ilustram e enriquecem os conteúdos tratados no livro do aluno), respostas aos exercícios propostos nos diferentes capítulos (sugestões de respostas para respostas pessoais e respostas objetivas para questões igualmente objetivas) e indicações bibliográficas próprias para o professor. Vale dizer, a propósito das sugestões pedagógicas adicionais, que o livro propõe alternativas para um trabalho interdisciplinar (como, por exemplo, projetos de pesquisas que impliquem no diálogo entre a filosofia e as outras disciplinas ministradas na escola, propostas de seminários temáticos comuns, exposições e discussões que envolvam outras áreas do conhecimento).

EM SALA DE AULA

Além da necessidade de estabelecer uma mais bem articulada interconexão entre elementos da História da Filosofia e os blocos temáticos do livro, o professor poderá sentir também a pontual necessidade de complementar com outras leituras e materiais os tópicos que compõem a obra. Chama especial atenção, a este propósito, o ensino de noções de lógica, que no livro, vem registrado tão-somente num “quadro sinótico”, com pouquíssimo conteúdo (técnico ou histórico) relativo ao tema e sem articulação alguma com as demais temáticas desenvolvidas ao longo da obra. Em geral, o quadro em questão (que tem cinco páginas) traz, em sucintas frases e esquemas gerais, uma visão sobremaneira elementar, não problematizada e precária da lógica (vale dizer, uma página importante da especulação filosófica no ocidente e instrumento por excelência do pensar).

A significativa quantidade de textos clássicos de filosofia reproduzidos na obra constitui, por sua vez, um elemento didático fundamental. O professor poderá explorar amplamente a presença de tais textos, tanto em atividades indicadas pela obra quanto em exercícios pensados por ele próprio.

ANEXO II

Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 - Resenha do LDF "Fundamentos de Filosofia" (p. 22-25)

Autores: Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes
Editora: Saraiva
http://www.editorasaraiva.com.br/pnld2015/fundamentos_de_filosofia

VISÃO GERAL

A obra aborda, em linguagem clara e acessível, a Filosofia como a parte da experiência humana que trata de problemas fundamentais, sem deixar de ter presente sua história e tradição. A Filosofia é apresentada a partir de problemas e temas, sem descuidar da História da Filosofia e de seus principais conceitos, teorias, correntes, problemas e autores. A organização das unidades e capítulos possibilita o uso do livro a partir das escolhas do professor, em especial a partir da segunda unidade (a primeira é introdutória, sobre o fazer filosófico), pois há uma relativa independência de unidades e capítulos.

O livro é constituído de modo que possa, em grande medida, ser usado de forma autônoma pelo aluno. Todos os capítulos da obra são acompanhados de exercícios e atividades, textos complementares e sugestões bibliográficas, oferecendo um conjunto de textos de apoio, tanto de Filosofia quanto de outras áreas do conhecimento. Esses recursos nem sempre cobrem de modo representativo e proporcional as diversas tendências e escolas da tradição filosófica, o que demandará do professor a busca de alternativas nessa área, como ocorre, por exemplo, com os debates em lógica e filosofia da linguagem. O livro traz propostas de articulação e conexões dos conteúdos da disciplina com outros componentes disciplinares que igualmente deverão ser enriquecidas a partir da experiência do professor.

O Manual do Professor é um dos pontos fortes da obra, propiciando um sólido debate sobre o ensino de Filosofia. Apresenta tópicos introdutórios sobre a filosofia e a educação, o ensinar a filosofar, o papel do professor e do livro didático, além de tratar de temas de natureza didático-pedagógica, como interdisciplinaridade e contextualização. Além disso, oferece elementos importantes para orientar o professor nas possibilidades de utilização da obra.

DESCRIÇÃO

O Livro do Aluno é composto de 21 capítulos, distribuídos por 4 unidades, um índice de conceitos e nomes e uma bibliografia.

Todos os capítulos da obra incluem seções de apoio ao texto principal, com exercícios de compreensão dos conteúdos e estratégias alternativas para a reflexão sobre os temas apresentados. Ao final de cada capítulo, há sugestões de filmes e de tópicos relacionados aos temas, além de textos complementares para leitura (com propostas de exercícios).

Os capítulos da primeira unidade (*Introdução ao Filosofar*) trabalham com problemas apresentados por pequenas histórias (presentes apenas nesses capítulos introdutórios), e que são objeto de análise e debates. Ao final desta primeira unidade, há um esquema da História da Filosofia e um quadro sinótico com uma breve descrição das grandes áreas do filosofar.

A segunda unidade (*Nós e o mundo*) tem por tema o mundo, o ser humano, a linguagem, o trabalho e o conhecimento. A terceira e mais extensa unidade (*A Filosofia na história*) aborda os grandes períodos da História da Filosofia. A quarta unidade (*Grandes áreas do filosofar*) tematiza a Ética, a Política, a Ciência e a Estética enquanto áreas da investigação filosófica.

O Manual do Professor explica os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta da obra, apresenta a organização geral da obra, e fornece elementos para o aprofundamento, debate e explicitação dos temas propostos nos capítulos. Explicita-se a diversidade de percursos possíveis e são feitas sugestões de programas, a fim de orientar a estruturação do curso pelo professor. A perspectiva interdisciplinar e alternativas de trabalho nessa direção para cada capítulos são discutidas, bem como as formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação. O Manual traz ainda um debate sobre o lugar da Filosofia na educação e aspectos relevantes do "*problema de ensinar Filosofia*", incluindo aspectos teóricos e pedagógicos de interdisciplinaridade, contextualização e experimentação. O Manual do Professor ainda oferece duas seções com "Indicações bibliográficas para o Professor" e outra com "Referências Bibliográficas". São fornecidas as respostas para as questões do Livro do Aluno.

A versão digital do Livro traz a reprodução da obra impressa, acompanhada de Objetos Educacionais Digitais, com conteúdo multimídia, tais como vídeos, *hyperlink* e slide-shows, além da apresentação da obra e das unidades.

A versão digital do Manual do Professor reproduz a versão digital do Livro impresso do Aluno, acrescida dos textos: “*Revolução digital e educação – um breve histórico*”; “*Novas possibilidades de ensinar e aprender*”; “*Desafio: integrar conteúdo, aprendizado e tecnologia*”; “*Recursos da Internet que podem ser explorados na educação*”; “*Objetos Educacionais Digitais integrados ao Livro Digital*”.

ANÁLISE

A obra propõe-se a preparar o aluno, através do ensino da Filosofia, para o exercício da cidadania, com respeito à diversidade, e também para o seu desenvolvimento como pessoa humana, fazendo relações com sua vida, consigo mesmo e com o mundo atual. Adota uma estruturação temática que apresenta a Filosofia como uma “contínua conversação” sem respostas definitivas, que trata, sobretudo, dos temas comuns e fundamentais da existência. Essa concepção manifesta se inclusive no emprego de um estilo de escrita em diálogo com o leitor, que facilita a leitura e sua apropriação individual.

Nessa medida, a autonomia é explicitamente valorizada, bem como a interdisciplinaridade, a contextualização e o estímulo ao espírito crítico. O estudo da tradição e a análise temática são articulados a partir da perspectiva das atividades de problematização e de sensibilização. Os objetos de ensino-aprendizagem são amplamente contextualizados, tanto através das ilustrações quanto das atividades propostas, que desempenham um papel especial nessa tarefa. O professor deve, contudo, cuidar, na preparação do seu planejamento, para que essa opção metodológica não se perca no debate sobre problemas que afetam nossa vida concreta, tanto individual como coletiva, descuidando das competências e habilidades necessárias que cabe à Filosofia desenvolver e estimular para o exercício pleno da cidadania. A obra demanda, pois, do professor o trabalho de acompanhar e propor atividades alternativas para assegurar que a obra o auxilie a caracterizar a natureza dos conceitos filosóficos e fazer com que uma reflexão sobre diálogo entre opiniões originadas no cotidiano e no confronto com os temas tratados na obra estimule o aluno a formular discursos conceitualmente bem estruturados.

A pluralidade de perspectivas filosóficas fica evidente ao longo da obra através do material que esta disponibiliza, nos conteúdos expostos, nas atividades e exercícios propostos, nos textos elaborados e nos recortes de textos originais adotados, filosóficos e não-filosóficos. Isso permite que diferentes percursos possam ser adotados na sua utilização, seja pelo viés histórico, temático ou problemático. Entretanto, o professor deve atentar para a gradação crescente de complexidade, que

favorece o percurso linear, pois os conteúdos da primeira unidade são de natureza introdutória. Neles são trabalhados temas e conceitos que progridem, desde uma consciência maior sobre os instrumentos do pensar, para uma reflexão sobre temas como política, ética e estética, que encerram o livro, e cuja compreensão é facilitada pelo conteúdo dos primeiros capítulos.

Por outro lado, a obra organiza-se de modo a promover basicamente a mesma dinâmica para o trabalho com os diferentes temas, a qual compõe-se dos seguintes momentos: a sensibilização, a exploração analítica e conceitual e o fechamento sintético. Essa dinâmica torna possível recorrer aos conteúdos da apresentação da História da Filosofia, para a qual é dedicada a terceira unidade, no desenvolvimento de cada uma das demais unidades.

O Manual do Professor configura-se como importante apoio pedagógico e traz uma complementação para todos os capítulos e atividades propostas. Oferece ainda valioso material para reflexões sobre o ensino de Filosofia. Com isso, ele colabora tanto para a qualificação docente como para o debate sobre o ensino de Filosofia, que é abordado na obra como um problema filosófico, discutido sob diferentes matizes.

O projeto gráfico é bem concebido e executado, apresentando boa legibilidade, e uma iconografia bem selecionada, que veicula imagens nas quais pode-se observar a valorização do diálogo entre as diferenças. A estrutura editorial e o projeto visual são funcionais e adequados, com hierarquização dos elementos nas páginas. O sumário é claro e facilita a localização das informações.

A obra digital dá suporte à proposta pedagógica da obra, em especial no que concerne à interdisciplinaridade nos conteúdos e às atividades elaboradas. Há uma razoável variedade e quantidade de Objetos Educacionais Digitais (OEDs), que veiculam conteúdos complementares, atividades e exercícios, imagens, áudios, vídeos e *hiperlinks* para *sites* com textos filosóficos e não-filosóficos. Como a maioria dos OEDS, porém, são *hiperlinks* para conteúdos diversos e não produzidos especialmente para a obra, a melhor contribuição da obra digital são atividades de reflexão, problematização, sensibilização e/ou contextualização propostas.

Os objetos digitais que oferecem autonomia em relação à *web* são alguns slide-shows e, principalmente, os vídeos.

Na versão digital do Manual do Professor, também há roteiros que orientam o uso didático dos vídeos com atividades para os alunos, e cinco pequenos capítulos, que podem ser vistos como textos de aprofundamento sobre a dimensão digital do ensino, além de uma bibliografia especializada no uso de obras digitais.

EM SALA DE AULA

A obra pode ser usada de forma autônoma pelo aluno e pelo professor. Seu melhor uso será feito em conjunto com o Manual do Professor, pois os autores deram a ele uma atenção especial. Todos os capítulos do livro são complementados de forma regular, com comentários e alternativas de abordagem.

A estratégia da obra de apresentar a Filosofia de forma dialógica é um dos seus pontos fortes, e pode propiciar uma boa dinâmica em sala de aula, amparada tanto pelos vínculos que a obra estabelece entre as temáticas filosóficas e o mundo do aluno quanto pela linguagem clara e acessível, evitando a aparência hermética e artificial que debates filosóficos podem assumir num primeiro contato. Por outro lado, essa qualidade impõe ao professor o cuidado de não deixar que o aluno se acomode numa apropriação simplificadora dos conceitos; para isso, o recurso a material textual suplementar pode se mostrar particularmente interessante; além disso, se impõe um cuidado especial no acompanhamento e na proposição de atividades de discussão e redação quanto à estruturação conceitual e argumentativa.

A organização da obra dá grande liberdade para o planejamento do professor, cabendo, no entanto, atentar para a gradação crescente de complexidade, que favorece o percurso linear.

O professor poderá sentir a necessidade de oferecer um maior aprofundamento para alguns tópicos do livro, em especial para os temas sobre teoria do conhecimento, lógica e filosofia da linguagem, pois o livro não contempla alguns debates importantes presentes na tradição dessas disciplinas. Também sugerimos que seja ampliado o acesso dos alunos aos textos filosóficos, pois a oferta deles na obra deixa algumas lacunas, demandando um esforço de complementação por parte do professor.

Os recursos multimídia do livro constituem uma contribuição valiosa (com destaque para os vídeos com atividades), pelo apoio que encontram na versão digital do Manual do Professor.

ANEXO III

COMO VIVER PARA SER FELIZ?

O que disseram os sábios gregos

Avancemos um pouco mais em nossa investigação sobre a felicidade, colocando-nos agora algumas questões:

- Se o que nos move é, em última instância, o desejo de ser feliz, mas nem todo ato traz felicidade, como alcançar nosso objetivo?
- Considerando a fragilidade e a vulnerabilidade humanas, como devemos agir para levar uma vida feliz ou, ao menos, não infeliz?
- Quais são as fontes da felicidade?

É aí que entra em cena o sábio, o filósofo. Como ficará mais claro adiante, responder de forma filosófica a essas questões envolve primeiramente formar uma ideia bem fundamentada sobre muitos outros temas: como é o mundo, quem somos nós, que lugar ocupamos no mundo, como conhecemos as coisas, que sentido tem a existência de cada um e muitos outros problemas filosóficos. Todas essas respostas devem ser coerentes entre si, formando um sistema.

> Sistema – conjunto de elementos em que um depende do outro, compondo um todo orgânico, coerente e organizado.

Assim, ao tentar responder a essas e outras perguntas, os sábios da Grécia antiga, nossos primeiros filósofos (do mundo ocidental), acabaram elaborando **sistemas filosóficos distintos**, com explicações que procuraram abarcar toda a complexidade do universo natural e humano. Veremos, logo mais, algumas dessas respostas. Antes, porém, abordemos o tema das **fontes de felicidade**, para formar um mapa prévio, orientador.

Fontes da felicidade

Que elementos, condições ou coisas tornam um indivíduo feliz? De acordo com textos antigos, os elementos mais desejados e perseguidos pelas pessoas em geral durante a Antiguidade eram (e você perceberá que continuam sendo):

- **bens materiais** e **riqueza** – sempre estiveram entre as fontes mais cobiçadas e pelas quais as pessoas mais se esforçam;
- ***status* social**, **poder e glória** – pode-se até matar por eles, mesmo quando as pessoas não são tão conscientes do valor que lhes dão;
- **prazeres da mesa e da cama** – fontes básicas do bem-estar corporal e emocional, boa parcela da humanidade dedica-se regularmente e com avidez a eles;
- **saúde** – valorizada por muitos, principalmente quando falta, mas perseguida pelos mais moderados ou disciplinados;
- **amor e amizade** – considerados importantes pela maioria, mas com frequência relegados a um segundo plano em termos de prioridade.



MOHAMMAD MUSTAFIZUR RAHMAN/FLICKR/GETTY IMAGES

Dois amiguinhos observam o dia chuvoso na fronteira entre Bangladesh e Índia.

Pressupõe-se que a carência de uma dessas fontes possa explicar a infelicidade de alguém. O curioso é que, com frequência, pessoas que desfrutam de tudo isso não se sentem felizes, ou são infelizes por tê-las em excesso. Como explicar isso? Dependerá a felicidade de outros fatores mais essenciais? Variará de pessoa para pessoa?

Em uma primeira análise, podemos perceber na lista acima uma tendência em considerar a felicidade como o resultado de fatores predominantemente materiais e externos que afetam a vida de um indivíduo: bens, dinheiro, reconhecimento do meio social, prazeres ditos "carnais", ausência de doenças. As circunstâncias internas, sua vida interior, não contariam tanto, nem a coletividade em que vive esse indivíduo.

Diferindo da tendência geral, a maioria dos filósofos – especialmente os gregos antigos – propôs caminhos mais **comportamentais** e **intelectuais** (ou espirituais) para a obtenção da **felicidade verdadeira**. Alguns deles também empregaram uma perspectiva menos individualista, concebendo a felicidade como resultado de um processo **coletivo**, alcançado em conjunto com a comunidade.

prio (liberdade de consciência), a liberdade de querer e agir (liberdade política e autonomia) e a liberdade de ser (diferente de ou contra a natureza). Hoje em dia, é difícil pensar que uma pessoa possa ser feliz sem ser livre. Ou se for discriminada, isto é, tratada de maneira desigual.

A relação entre igualdade, liberdade e felicidade pode ser percebida claramente no segundo parágrafo da Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776), acontecimento que inspirou os processos de emancipação de diversos países latino-americanos:

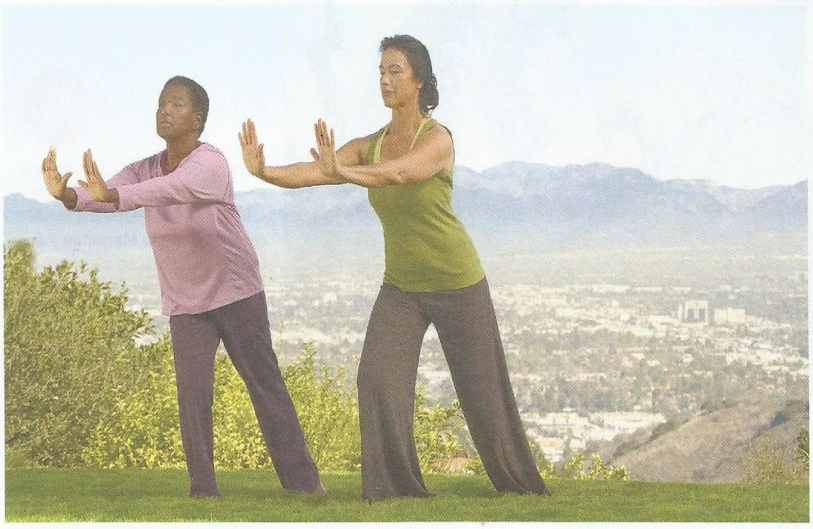
> Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade. (Disponível em: <http://memoriavirtual.net/tag/washington/>. Acesso em: 10 maio 2012.)

Perspectiva de outras ciências

Além da história, para realizar uma boa investigação filosófica não podemos deixar de considerar o que outras ciências estão dizendo a respeito de nosso objeto de estudo e reflexão, seja ele qual for.

No caso da felicidade, resultados de pesquisas realizadas em diversas áreas – como psicologia, medicina, sociologia e economia – podem lançar novas luzes sobre nossa investigação e, quem sabe, ajudar-nos a desfazer alguns mitos sobre esse tema.

BLAKE LITTLE/ GETTY IMAGES



Mulheres praticam *tai chi chuan*, um tipo de arte marcial de origem chinesa. O ideal de equilíbrio entre a mente e o corpo é muito antigo, tendo sido adotado também pela cultura grega. Ficou célebre no Ocidente por intermédio das palavras do poeta latino Juvenal (c. 60-128): "mente sã em corpo são" (em latim, *mens sana in corpore sano*).

Componente físico

Embora a felicidade seja entendida normalmente como um estado de consciência, ela parece ter também um correspondente físico, que pode ser identificado e medido em termos de **ondas cerebrais** (os epicuristas adorariam saber disso). Estudos de neurofisiologia realizados nos últimos anos em pessoas de todas as idades, inclusive bebês, indicam que a atividade de certa parte do cérebro aumenta quando a pessoa experimenta sensações ou sentimentos agradáveis ou se expressa de maneira positiva, como ao sorrir.

Também há evidências científicas de que algumas **substâncias** produzidas pelo nosso corpo – como a serotonina e a endorfina – estão relacionadas com as sensações de paz, prazer e bem-estar que experimentamos.

Há estudos que nos fazem igualmente supor que exista um fator de **predisposição genética** para algumas pessoas experimentarem a vida de maneira mais positiva que outras. Gêmeos idênticos (que têm material genético idêntico) mostraram um grau de felicidade bastante similar, mesmo quando criados em lares distintos, o que não ocorre com os não idênticos (em que apenas metade dos genes é igual). Essa é uma questão complexa, que deve ser tratada com muito cuidado.

A **saúde corporal** também é um fator importante para nossa felicidade. No entanto, mesmo em condições desfavoráveis de saúde, como demonstram algumas investigações, as pessoas depois de algum tempo tendem a se adaptar às limitações físicas surgidas durante suas vidas, podendo manter um bom nível de satisfação a partir de então.

A força das palavras

O poder concreto da linguagem pode ser percebido com facilidade no campo político. A simples ordem ou declaração de um governante, por exemplo, pode determinar a alegria ou o sofrimento, a vida ou a morte de milhares de pessoas. Leia, a esse respeito, um trecho do discurso de uma política colombiana, Íngrid Betancourt, ao receber o prêmio Príncipe de Astúrias da Concórdia, em 2008.

Tenho uma imensa admiração por eles, os escultores da palavra, quem, com a arte sagrada de materializar a alma, enriquecem as outras pessoas sem guardar nada para si.

[...]

Com nossa palavra podemos reivindicar outras relações, outros compromissos, outras soluções. Podemos aceitar acordos comerciais não tão bons para nós, mas que sejam mais justos. Podemos buscar maiores investimentos solidários e menos rendimentos especulativos. Podemos oferecer mais diálogo e menos imposições pela força. Podemos, sobretudo, não nos resignar.



GWENN DUBOURTHOUMIEU/AFP

Representantes da ONU conversam com habitantes de Kampala, vila da República Democrática do Congo, em outubro de 2010, em busca de medidas para acabar com a violência sexual sofrida pela população feminina local. Dois meses antes, mais de 300 mulheres da região haviam sido violentadas.

Porque resignar-se é morrer um pouco, é não fazer uso da possibilidade de escolher, é aceitar o silêncio. A palavra, por sua vez, precede a ação, prepara o caminho, abre portas. Hoje devemos mais que nunca usar a voz para romper grilhões.

Tenho a profunda convicção de que, quando falamos, estamos modificando o mundo. As grandes transformações de nossa história sempre foram anunciadas antes. Assim chegou o homem à Lua, assim caiu o muro de Berlim, assim se acabou com o *apartheid*. Eu espero que assim desapareça também o terrorismo.

Disponível em: <http://www.premiosprincipe.com/content/view/248/>. Acesso em: 30 dez. 2009. Tradução nossa.

CONEXÕES

1. Analise o trecho do discurso citado. Para tanto, observe os seguintes passos:

a) quem é a autora do discurso e que situação excepcional viveu (pesquise em outras fontes);
b) qual é sua tese principal nesse trecho;
c) como a autora fundamenta sua tese e que fatos ilustram sua fundamentação;
d) qual é o principal alvo de seu discurso;
e) você acha que o que a autora defende é possível? Justifique.

Conhecer e acreditar conhecer

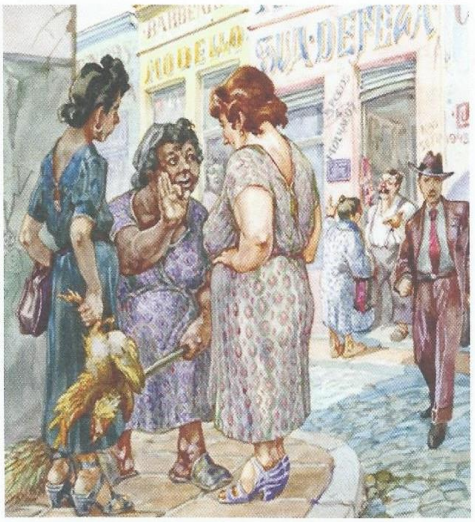
Tendo em vista a importância e o poder das palavras em nossas vidas, você já deve ter percebido que uma das preocupações mais constantes dos filósofos – e que devemos levar em conta sempre que filosofamos – é identificar o lado problemático de nossas falas, de nossos discursos, e saber se realmente detemos o **conhecimento** que eles expressam e que acreditamos deter.

Não é mesmo um fato admirável – algo sobre o qual pensar, meditar, filosofar – a quantidade de coisas que acreditamos conhecer sem nunca termos pensado seriamente sobre elas?

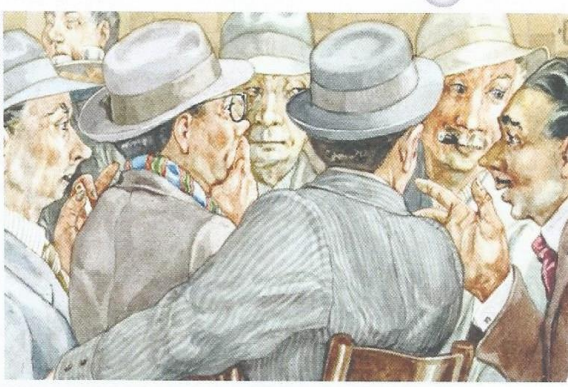
Conversas cotidianas

Se observarmos nossas conversas diárias, por exemplo, notaremos que usamos muitas palavras acreditando não apenas conhecer plenamente **o que elas querem dizer**, como também que, ao empregá-las, estamos **todos falando da mesma "coisa"**.

JOSÉ LUTZENBERGER



JOSÉ LUTZENBERGER



Homens no café (acima) e *Conversa de comadres* (à esquerda) – José Lutzemberger (Coleção particular). As aquarelas do artista teuto-brasileiro são verdadeiras crônicas da vida cotidiana em Porto Alegre na primeira metade do século XX. Observe a riqueza de detalhes. Que atos realizam homens e mulheres nas duas imagens?

Mas será que eu e você, quando dialogamos, estamos pensando exatamente na mesma coisa ao dizer "amor", " ciência", "democracia", "felicidade", "justiça", entre outros termos? Será que conhecemos o que significam essencialmente essas palavras? Mais ainda: será que existe um significado essencial de uma palavra?

Se analisarmos um pouco mais profundamente tais conversações, nos daremos conta também de que, na maioria das vezes, nos expressamos como se conhecêssemos o que é **bom** e o que é **mau**, **certo** e **errado**, **belo** e **feio**, **agradável** e **desagradável**, **útil** e **inútil** etc.

Não é isso o que ocorre quando avaliamos um prato, um alimento, um filme, uma música, uma lição, um professor, uma escola, um político – entre tantos outros exemplos –, mesmo não sendo especialistas nessas áreas? Em tais situações, tão comuns, está implícito em nossa fala, nossa escrita, em nosso discurso, que acreditamos saber o que é bom ou melhor para nós, para os outros ou para a sociedade.

Ações cotidianas

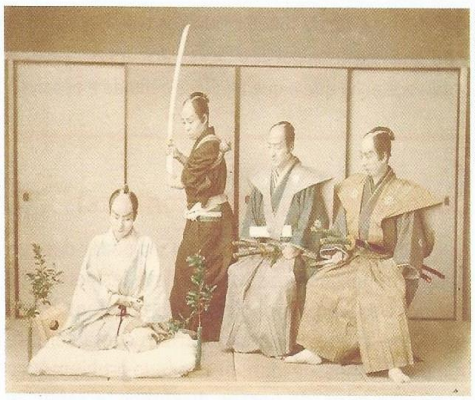
Se nos centrarmos, por outro lado, nas ações que empreendemos todos os dias, veremos que agimos de acordo com essa mesma crença de que sabemos **o que é melhor para nós**. Toda ação é uma afirmação: uma afirmação da crença que temos, seja ela qual for (como no caso do soldado, na historieta do capítulo anterior). Se escolho agir de determinada maneira é porque, no fundo, creio que essa maneira é melhor para mim do que outra, ao menos naquele momento.

> Cada ação nossa, em sua peculiar segurança, em vez de ser uma pergunta ou uma dúvida, é realmente uma **afirmação categórica**; se faço isto ou aquilo é porque estou acreditando, verdadeiramente, que essa ação é mais conveniente que qualquer outra. (Echegoyen e García-Baró, em Platão, *Menón, o sobre la virtud*, p. 10; tradução nossa.)

Dito de outra forma, estamos a todo instante "afirmando" – seja por meio de palavras ou de ações – nossas crenças, nossas "verdades", que em geral compartilhamos com um grupo pequeno ou numeroso de pessoas que pensam, falam e agem de modo semelhante.

O que queremos que você perceba fundamentalmente é que, se não acreditássemos conhecer muito bem uma boa quantidade de temas em nossas vidas, "se não crêssemos numa infinidade de verdades, não falaríamos como falamos e não faríamos o que fazemos" (Echegoyen e García-Baró, p. 11; tradução nossa).

INTERFOTO/LATINSTOCK



Cena de um haraquiri, forma de suicídio ritual praticada antigamente no Japão por nobres e guerreiros samurais. O que os levaria a cometer tal ato?



RAUL SPINASSE/DPA/CORBIS

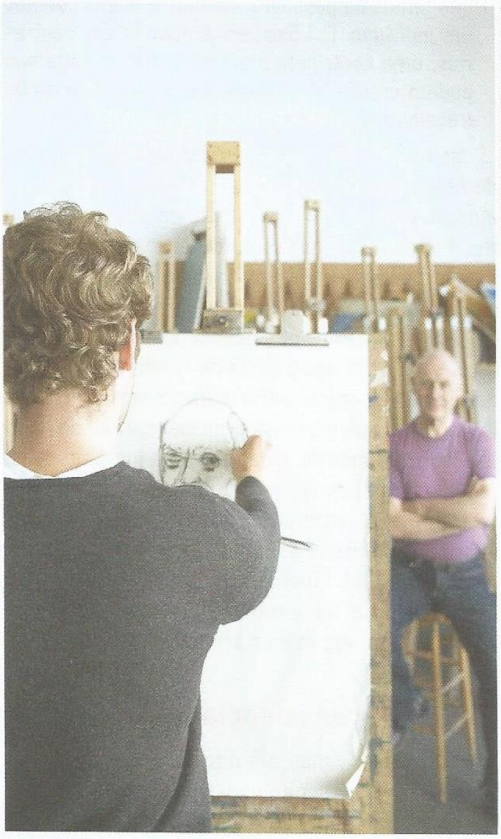
Oferenda a Iemanjá, a Rainha do Mar, em praia de Salvador, Bahia. O culto a esse e outros orixás (ou divindades) foi trazido por africanos escravizados a alguns países da América Latina. Cada orixá está relacionado com certos elementos e forças da natureza e determinadas características humanas.

No caso do cristianismo, essa perspectiva religiosa teve de conviver historicamente com o desenvolvimento da razão filosófica e científica e adequar-se a esta em vários momentos. Os longos debates travados entre os defensores da fé e os da razão durante a Idade Média não conseguiram, no entanto, conciliar satisfatoriamente essas duas concepções (conforme estudaremos no capítulo 13).

No período seguinte, a discussão prosseguiu entre os filósofos. Descartes, por exemplo, colocava a ênfase na razão (conforme já estudamos), enquanto o francês Blaise Pascal (1623-1662) fazia o contraponto ao afirmar que "o coração tem razões que a razão desconhece" (*Pensamentos*, p. 107). Em outras palavras, existem outras possibilidades de conhecer das quais a consciência racional não participa.

Consciência intuitiva

A intuição é uma forma de tomar consciência que pode ser descrita como uma percepção que se traduz em um **saber imediato**, ou seja, que não passa por mediações racionais. Ocorre como um *insight* (termo inglês que designa a compreensão repentina de um problema ou situação). Desse modo, a intuição distingue-se do conhecimento formal, refletido, que se constrói por meio de argumentos. Seu melhor campo de expressão são as atividades artísticas e literárias.



MOODBOARD/CORBIS/LATINSTOCK

Jovem realiza o retrato de um modelo em oficina de arte. De maneira intuitiva, isto é, pela visão direta e sem a necessidade de raciocínio, o artista percebe as dimensões e proporções do rosto masculino à sua frente e procura reproduzi-las no papel.

SITUAÇÃO FILOSÓFICA

Em uma delegacia de polícia

– Alguma novidade, Fagundes? – pergunta a delegada ao ver o investigador entrar correndo em sua sala.

– Sim, as câmaras de segurança do jornal registraram que o rapaz entrou no prédio por volta do meio-dia. E sabemos que seu corpo sem vida foi encontrado pouco antes das duas da tarde – relata o investigador.

– Portanto, o assassinato do jornalista ocorreu em algum momento nesse intervalo, entre as doze e as catorze horas – conclui a delegada. – E todos os suspeitos estavam no jornal nesse intervalo?

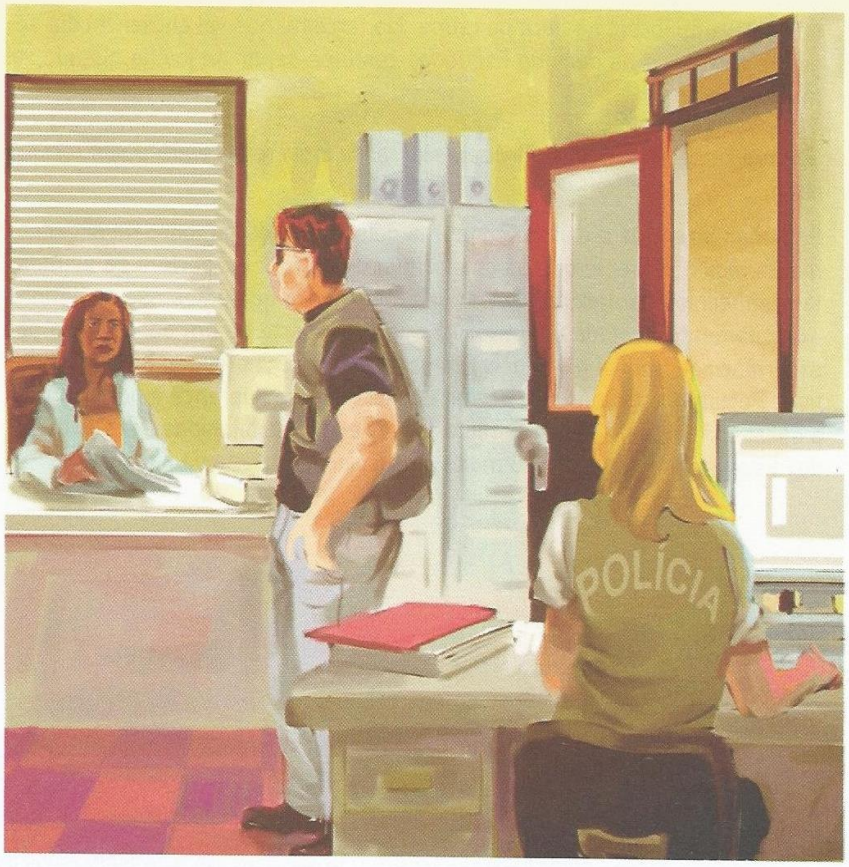
– Sim, exceto Lana, que saiu pouco depois das onze. Podemos descartá-la?

– Lógico que sim – responde a delegada, embora continue cismada que Lana tem algo que ver com o crime de seu colega jornalista. – Mais alguma informação?

– Mais nada. Mas prepare-se para a chuva de amanhã – avisa Fagundes.

– Por que diz isso? Deu na previsão?

– Nada disso. É que chove toda vez que dói o meu joelho. E ele doeu a tarde inteira...



ESTÚDIO MIL

Essa característica, no entanto, não se aplica a todo tipo de argumentação. Há outros modos de raciocinar que não têm a mesma força demonstrativa, mas são usados com frequência e têm bastante utilidade. Por isso tradicionalmente se distinguem dois tipos de argumentação: um é conhecido como **dedução**, e o outro, como **indução**. A diferenciação entre eles é fundamental na hora de avaliar as possibilidades e os limites de uma demonstração. Vejamos, então, cada um deles.

Dedução

A maioria dos exemplos de argumento que vimos até agora são dedutivos. Trabalhamos primeiramente com eles porque, desde Aristóteles, o ideal da lógica tem sido encontrar as condições necessárias para que, de proposições verdadeiras, se obtenham conclusões verdadeiras. E é apenas o **método dedutivo** que oferece essa possibilidade e garantia.

Como vimos, a dedução é um modo de raciocinar, argumentar e demonstrar em que a conclusão é uma consequência lógica das premissas (ou pelo menos a pessoa que o utiliza pensa ser). Isso quer dizer que, *stricto sensu*, dedução e argumento válido se identificam, pois têm a mesma definição – ou seja, toda dedução é um argumento válido e vice-versa. Mas, se pensarmos na dedução em sentido amplo, também é possível dizer que as pessoas podem "deduzir" erroneamente sempre que usarem esse método com uma forma inválida, o que de fato fazem com muita frequência.

Há, porém, outra maneira de caracterizar a dedução que a diferencia nitidamente da indução (conforme veremos adiante): o argumento dedutivo é aquele que vai do **maior ao menor**, ou do **geral** ao **particular** ou **singular**, de tal modo que sua conclusão constitui algo que já estava contido, mesmo que implicitamente, nas premissas.

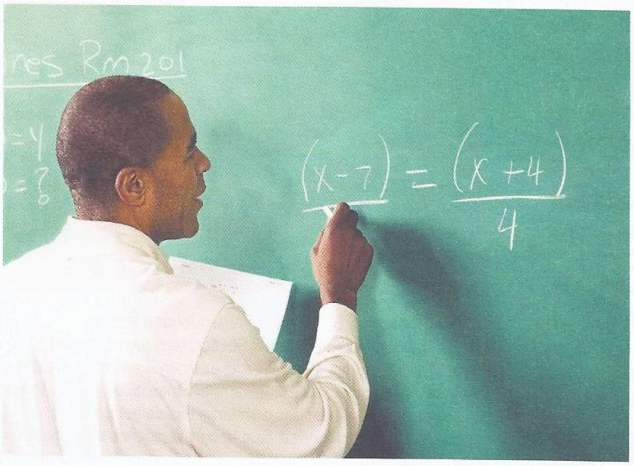
Isso pode ficar mais claro para você se retornarmos à historieta do início do capítulo, de onde é possível extrair o seguinte argumento dedutivo como exemplo:

Exemplo 8 (E_8)

Todos os suspeitos são (ou devem ser) pessoas que estavam no prédio entre 12 e 14 horas. → P_1
Lana não é uma pessoa que estava no prédio entre 12 e 14 horas. → P_2
Logo, Lana não é (ou deve ser) suspeita. → conclusão

Observe que o argumento parte da proposição universal P_1 (iniciada por **todos**) e conclui com uma proposição singular, referente a apenas um único indivíduo (**Lana**). Sua forma lógica é "Todo *A* é *B*. *c* não é *B*. Logo, *c* não é *A*" (forma válida). Esse tipo de raciocínio é comum na aplicação das leis científicas – que são enunciados gerais – a situações específicas (como, por exemplo, quando você resolve um problema de física).

Note também que o conteúdo da conclusão não excede os limites das informações contidas nas premissas – ele é **extraído** delas. Por isso costuma-se dizer que os argumentos dedutivos, embora forneçam provas conclusivas de uma proposição, **não são ampliativos**, tendo em vista que nada acrescentam ao que já se sabia, ou seja, ao que estava implícito nas premissas. O trabalho do argumento dedutivo seria "apenas" o de explicitar essa informação.



ZAVE SMITH/CORBIS/LATINSTOCK

As demonstrações matemáticas, como a realizada na lousa pelo professor da foto ao lado, são todas baseadas no raciocínio dedutivo.

acabamos inferindo que cada uma delas "tem" algo que lhe é **inerente**, **intrínseco** e **essencial** e que a constitui e determina. Portanto, o termo **ser** também pode ser definido, *stricto sensu*, como aquilo que uma coisa (um ser ou ente) é ou "tem" que lhe é próprio e que não depende de outros seres ou de quaisquer circunstâncias para ser.

Inerente – que está em algo (ou alguém), fazendo parte dele de maneira inseparável.
Intrínseco – que vem de dentro e faz parte de algo (ou alguém) como próprio (por oposição a **extrínseco**, que vem de fora).

O ser, neste último sentido, ficou conhecido mais tarde no jargão filosófico como **coisa em si**, expressão adotada pelo filósofo alemão Immanuel Kant no século XVIII. Assim, no primeiro sentido, seria a coisa; no segundo, a coisa em si.

Assim, articulando a primeira acepção de ser com a segunda, podemos entender que o estudo do "ser enquanto ser" é o estudo daquilo que existe em seus termos mais essenciais e absolutos. Por isso dizemos que a metafísica é a busca da realidade fundamental de qualquer coisa ou de tudo. É a tentativa de saber como as coisas são de verdade, livres das aparências. Essa busca seguiu distintos caminhos, como veremos a seguir, de forma resumida.

Ontologia e metafísica

A definição "ciência do ser enquanto ser" foi formulada por Aristóteles para o que ele chamava filosofia primeira (aquela que vem antes e fundamenta todas as outras). A palavra **metafísica**, porém, não existia ainda em sua época. Acredita-se que teria surgido no século I a.C. com a expressão grega *tà metà tà physiká*, isto é, "(as obras) depois da física (de Aristóteles)", passando a ser usada como unidade semântica (*metaphysiká*) somente a partir da Idade Média (cf. LALANDE, *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*, v. II, p. 83.).

Durante o século XVII, no entanto, cunhou-se um novo termo, **ontologia** (do grego *óntos*, "ser" + logia), que significa literalmente estudo do ser (enquanto ser). A partir do século XVIII, a ontologia começou a ser entendida, por alguns estudiosos, como uma disciplina independente da metafísica, já que a metafísica incluía também outras investigações (cosmológicas, teológicas, epistemológicas), não apenas as ontológicas.

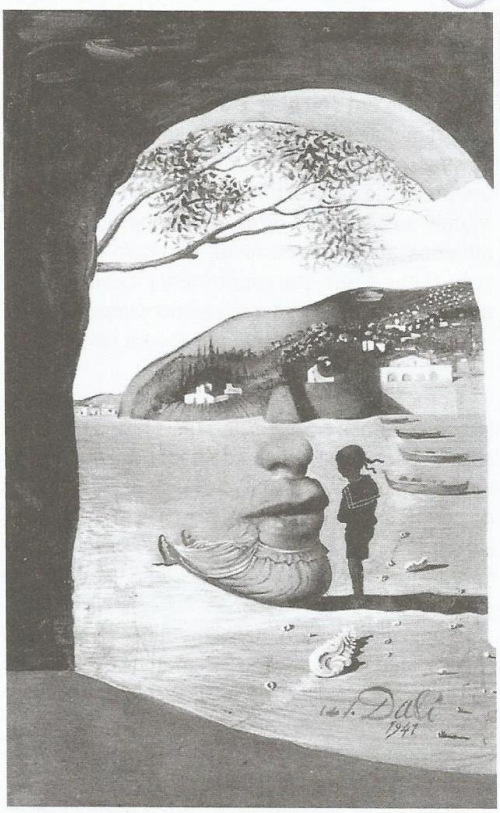
Apesar dessa distinção, ainda hoje as palavras metafísica e ontologia são empregadas com frequência como sinônimas em diversos contextos.

Problemas da realidade

Pois bem, como são essencialmente as coisas?

Algumas pessoas olham um cachorro e veem apenas um ser que é como uma máquina biológica que está aí para nos ajudar ou incomodar. Outras enxergam esse mesmo cão como um ser inteligente e sensível, com direitos semelhantes aos dos humanos. Algumas pessoas olham o céu e pensam em um espaço repleto de corpos siderais. Outras fazem o mesmo e entendem que nele existem seres sobrenaturais, Deus ou deuses, anjos etc. Algumas pessoas veem um copo com água pela metade e entendem que está meio cheio; outras, que está meio vazio.

E você? Como você "vê" as coisas? Experimente olhar para o que há ao seu redor neste instante, como se estivesse fazendo isso pela primeira vez, com a intenção de conhecer como é verdadeiramente o mundo. Comece por problematizar, isto é, encontrar problemas ou questões acerca de como as pessoas veem a realidade.



Boca Misteriosa que aparece nas costas da minha Ama de Leite (1941) – Salvador Dalí (Coleção particular). Distintas intuições do mundo levaram a distintas reflexões sobre a natureza fundamental da realidade.

DO MITO À CIÊNCIA

Visões de mundo através da história

Agora que você já tem uma ideia geral sobre a profunda investigação da realidade efetuada pela metafísica, vejamos algumas explicações sobre o mundo formuladas por diversos grupos humanos ao longo da história.

Entre as mais antigas explicações conhecidas encontram-se as lendas e os mitos de culturas muito antigas – egípcia, indiana, chinesa, grega, romana, asteca, maia, entre outras – e suas respectivas **cosmogonias** ou **cosmogêneses**, isto é, exposições sobre a origem e a formação do universo.



GIULIO ROMANO/GETTY CENTER, LOS ANGELES, CALIFORNIA, USA

Vitória, Jano, Cronos e Gaia (1532-1534) – Giulio Romano (Getty Center, Los Angeles, Califórnia, EUA). Divindades da mitologia greco-romana.

No caso dos gregos, um conjunto de deuses primordiais representava, segundo a narrativa mítica, o surgimento do **cosmos** ("universo ordenado", conforme estudamos no capítulo 1).

De acordo com o poema *Teogonia* ("origem dos deuses"), de Hesíodo, escrito por volta de VIII a.C., a primeira divindade teria sido **Caos** (o abismo, o vazio indeterminado e ilimitado), mas logo apareceram **Gaia** (a Terra), **Tártaro** (o mundo subterrâneo, de trevas profundas) e **Eros** (o amor). De cada uma dessas divindades vieram outras e, da união entre elas, nasceram outras mais, conformando assim várias estirpes de deuses e deusas, heróis e heroínas e outras entidades.

Desse modo, as forças e os fenômenos da natureza e dos seres naturais estavam simbolicamente representados em seres divinos ou sobrenaturais, geralmente concebidos segundo a imagem humana, antropomorfizados. A cosmogonia contida nos **mitos** equivalia praticamente à **genealogia** de suas deidades.

Genealogia – estudo da origem e história de um indivíduo em relação a seus antepassados ou família. Por extensão, em alguns filósofos, estudo das concepções e acontecimentos que determinaram ou favoreceram a formação de certas ideias, valores ou crenças.

O mito

Em seu significado original, o termo **mito** refere-se às narrativas e ritos tradicionais, pertencentes à cultura de um povo, que utilizam elementos simbólicos para explicar a realidade e dar sentido a suas vidas.

De acordo com o especialista romeno em história das religiões Mircea Eliade (1907-1986), "o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial [...]. O mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir [...]." (*Mito e realidade*, p. 11).

Por intermédio de ritos sagrados, diversos grupos humanos renovavam suas alianças com os seres sobrenaturais, o que produzia uma sensação de amparo diante dos perigos da existência. Assim, a consciência mítica mostrava-se operativa, isto é, trazia resultados, transmitindo os valores desejados pelas sociedades.

No mundo contemporâneo ocidental predomina uma visão racional e materialista da realidade, mas o mito ainda tem lugar privilegiado em diversas culturas espalhadas por todo o planeta.



CARYBÉ

Oxalá – Carybé (Coleção particular). Orixá (divindade) dos iorubás (povos africanos) vinculado à criação do mundo.



ALEXANDRE ÓRION

Metabiótica 16 (2004) – Alexandre Órion. Intervenção urbana (pintura sobre parede) seguida de registro fotográfico. Imagem que traduz a ideia do movimento dialético do real metaforicamente. Reflita sobre isso.

ANÁLISE E ENTENDIMENTO

9. Dê exemplos de teorias da realidade monistas, dualistas e pluralistas. Justifique cada uma delas.

10. A que nos referimos quando dizemos que Descartes concebeu uma ontologia dualista? Detalhe essa concepção.

11. Analise o problema de uma concepção dualista da realidade, como o observado na ontologia cartesiana.

12. Hobbes universalizou o mecanicismo de Descartes. Está correta essa afirmação? Por quê?

13. Por que dizemos que "Hegel concebeu uma ontologia radicalmente distinta, se não oposta ao materialismo hobbesiano"?

14. Destaque os principais conceitos da ontologia hegeliana contidos nessa citação:

> O que é verdadeiro não é nem o ser nem o nada, mas a passagem, e a passagem já efetuada, do ser ao nada e deste àquele. Mas [...] o ser e o nada diferem absolutamente um do outro, sendo inseparados e inseparáveis, desaparecendo cada um no seu contrário. Sua verdade consiste, pois, neste movimento de desaparição direta de um no outro: no devir. (HEGEL, citado em RUSS, *Dicionário de filosofia*, p. 68.)

CONVERSA FILOSÓFICA

3. Crítica à medicina

> A divisão cartesiana domina tanto a investigação como a prática médica. Em resultado, as consequências psicológicas das doenças do corpo propriamente dito, as chamadas doenças reais, são normalmente ignoradas ou levadas em conta muito tarde. Mais negligenciado ainda é o inverso, os efeitos dos conflitos psicológicos no corpo. É curioso pensar que Descartes contribuiu para a alteração do rumo da medicina, ajudando-a a abandonar a abordagem orgânica da mente-no-corpo que predominou desde Hipócrates até o Renascimento. (DAMÁSIO, *O erro de Descartes*, p. 282.)

Faça uma análise dessa crítica do neurocientista português António Damásio à visão da medicina praticada nos dias atuais. Você concorda com ela? Depois, reúna-se com um grupo de colegas para debater esse tema.

NATUREZA OU CULTURA?

Um ser entre dois mundos



Ser um humano diferente, mas igual. Afirmar a **igualdade** é reconhecer a existência de uma unidade que nos coloca sob a força das mesmas leis (naturais e jurídicas). Sustentar a **diferença** é valorizar a rica diversidade da vida, afastando-se do empobrecimento vital representado pelas "monoculturas" e pela massificação cultural.

Podemos falar de mulheres e homens, de crianças, adultos e idosos, de negros, brancos e amarelos, de ricos e pobres, de heterossexuais e homossexuais, e assim por diante. Mas observe que, apesar dessa imensa diversidade, em todos os casos estamos nos referindo sempre à mesma coisa ou ser: o **ser humano**. Isso nos leva à questão inevitável, que tem motivado a atenção de tantos filósofos e estudiosos das diversas disciplinas: **o que é o ser humano?**

Comecemos nossa busca usando o ponto de vista da biologia e da arqueologia. Sabemos que somos seres vivos pertencentes ao reino animal e, mais especificamente, à espécie denominada *Homo sapiens*. Então, nossa nova pergunta pode ser a seguinte: **o que distingue nossa espécie das demais?** Ou, em linguagem popular, qual é a diferença entre "gente" e "bicho"?

Humanos e outros animais

Se compararmos o corpo humano com o de outros animais, veremos que o nosso corpo não é tão capacitado quanto o deles para enfrentar uma série de dificuldades. Como ilustra o arqueólogo australiano Gordon Childe (1892-1957), não temos, por exemplo, um couro peludo como o do urso para manter o calor corporal em um ambiente frio. O corpo humano também não é excepcionalmente bem-adaptado, como o de alguns animais, à fuga, à autodefesa ou à caça. Por isso, não temos a capacidade de correr como uma lebre ou um avestruz. Não temos a coloração protetora do tigre ou a armadura defensiva da tartaruga ou da lagosta. Não temos asas para voar e poder localizar mais facilmente uma caça. Faltam-nos o bico, as garras e a acuidade visual do gavião. No entanto, observa esse arqueólogo:

CULTURA

As respostas ao desafio da existência



DAVID MBIYU/DEMOTIX/CORBIS/LATINSTOCK

Mulheres do grupo musical *Loiyangalani Stars* observam tela de computador durante ensaio para um festival. Elas pertencem à etnia turkana, do Quênia. Nesta imagem, há elementos culturais contrastantes?

Falamos até agora sobre essa distinção entre natureza e cultura. Mas o que queremos dizer exatamente quando usamos a palavra **cultura**? Para responder a essa pergunta, investiguemos primeiro o uso desse vocábulo em alguns contextos:

- Os biólogos, por exemplo, referem-se à criação de certos animais como cultura – cultura de micro-organismos, cultura de carpas e assim por diante.
- Na linguagem cotidiana, dizemos que uma pessoa tem cultura quando frequentou boas escolas e/ou leu bons livros, dominando diversos tipos de conhecimentos (científicos, humanísticos, artísticos etc.).
- Na Grécia antiga, o termo cultura adquiriu uma significação toda especial. Correspondia à chamada *paideia*, processo de formação do cidadão pelo qual se realizava o que os gregos consideravam como a 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.

Apesar dessas diferentes acepções, podemos perceber em todas a existência de três ideias básicas, articuladas entre si: **desenvolvimento**, **formação** e **realização**. Essas ideias básicas estão também presentes no uso que damos à palavra cultura. Empregada por antropólogos, historiadores e sociólogos, ela designa o conjunto dos modos de vida criados e transmitidos de uma geração a outra, entre os membros de uma sociedade. Abrange conhecimentos, crenças, artes, normas, costumes e muitos outros elementos desenvolvidos e consolidados pelas coletividades humanas.

Assim, a cultura pode ser considerada 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".

Podemos falar, por exemplo, em cultura ocidental ou oriental (própria de um conjunto de povos com determinadas características comuns), cultura chinesa ou brasileira (própria de uma 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 do conjunto de pessoas que constituem uma instituição) etc.

De forma mais filosófica, enfim, podemos definir a cultura como um conjunto de respostas oferecidas por um grupo humano aos desafios da existência. Essas respostas manifestam-se em termos de conhecimento (*logos*), paixão (*pathos*) e comportamento (*ethos*) – isto é, em termos de razão, sentimento e ação.

Essas respostas (construções linguísticas, mitológicas, artísticas, religiosas, morais etc.), porém, não foram iguais, tendo em vista que diferentes grupos humanos enfrentaram diferentes desafios (ambientais, econômicos, sociais etc.). E cada resposta foi gerando novos elementos, que produziram novos desafios. Disso resultou a rica **diversidade** e **pluralidade** cultural existente em nosso planeta e que é patrimônio de toda a humanidade.

Segundo Ong, a linguagem escrita também separou o autor do discurso (ou texto) de seus "ouvintes" (ou leitores), dificultando ou impossibilitando a interação e a interlocução – que antes era comum – entre os oradores e a comunidade.



PATRICK GIBBS

Retrato de Wasi, de Patrick Gibbs, s/data (Coleção particular). No isolamento da leitura, todo um mundo de conexões e experiências interiores parece ser ativado. Observe o que ocorre em sua vida quando lê uma obra literária. Que experiências ela desperta?

Linguagem eletrônica

Algo semelhante às duas revoluções anteriores está acontecendo nas últimas décadas como resultado do desenvolvimento da linguagem eletrônica. Essa linguagem compreende grande quantidade de meios ou mídias, desde os antigos telégrafos e gramofones, até os atuais telefone, telex, fax, rádio, televisão, cinema, vídeo, fotocopiadora, computador, internet, correio eletrônico, telefone celular, livros eletrônicos e tantas outras tecnologias que surgem em curto espaço de tempo, enquanto outras rapidamente tornam-se obsoletas.

O problema da distância para a comunicação praticamente acabou, ao menos em tese, para um grande público. Como resultado, o mundo transformou-se em uma "aldeia global", expressão criada pelo comunicólogo canadense Marshall MacLuhan (1911-1980) na década de 1970.

Cada vez mais, diferentes culturas se interpenetram, convertendo as mudanças em um aspecto permanente da vida atual. Com o surgimento dos correios eletrônicos, *blogs*, redes de relacionamento social e telefones celulares com seus vários dispositivos (fotográfico, de vídeo, de mensagem de texto etc.), as notícias chegam às pessoas quase simultaneamente aos acontecimentos, e qualquer um pode ter acesso a elas, desde que disponha dessa tecnologia.



THINKSTOCK/GETTY IMAGES

Os novos suportes eletrônicos de obtenção de informação e de comunicação em "tempo real" estão gerando um impacto cultural que ainda não é possível dimensionar. Nessa imagem, por exemplo, o contato virtual se acelera e se intensifica, mas o que ocorre com as relações humanas diretas?

O que implica tudo isso? O impacto das novas tecnologias comunicacionais tem sido muito discutido pelos estudiosos. Talvez esteja havendo, em certa medida, uma **retomada da linguagem de ação** dos primeiros tempos, só que de forma mais democrática, já que cada um pode se tornar um "orador", relatar os acontecimentos e interagir com a comunidade, recebendo de volta outras percepções.

A explicação estaria na existência do que Chomsky denominou **gramática universal**, ou seja, um modelo ou padrão linguístico básico ao qual se amoldam todas as línguas e que faria parte do patrimônio genético de nossa espécie. Fazendo parte da estrutura biológica do ser humano, essa gramática seria, portanto, anterior ao aprendizado de qualquer gramática específica. Não se identificaria com nenhuma língua particular, mas seria **subjacente** a todas.

Subjacente – que jaz por baixo, que está na base, nas profundezas.

DALY AND NEWTON/GETTY IMAGES



Bebês em relação comunicativa. Em poucos anos estarão dominando uma complexa gramática. Existiria uma base genética que possibilita essa aquisição?

ANÁLISE E ENTENDIMENTO

7. Explique o conceito de língua adâmica.

8. "Prefiro a rosa ao cravo". Comente essa frase, relacionando-a com a questão dos universais.

9. A concepção da linguagem como "jogo", formulada por Wittgenstein, é outra maneira de conceber o papel ativo da linguagem. Discuta essa afirmação.

10. Podemos dizer que a oposição entre natureza e cultura reaparece na discussão a respeito da formação e do aprendizado das línguas? Justifique.

11. Reflita sobre o seguinte diálogo e, depois, responda ao que se pede:

– Ana, nosso grupo vai se reunir amanhã em casa. Você vem?

– Amanhã não, João. Não posso.

João pensa: "Ela não quer vir... Ela não gosta de mim... Droga!!!"

a) Qual foi o ato locucionário de Ana na conversação acima?
b) Qual foi o suposto ato ilocucionário de Ana na conversação?
c) Qual foi o ato perlocucionário da conversação?
d) Que lado foi mais determinante na conversação: o da fala ou o da escuta?

CONVERSA FILOSÓFICA

2. Limites do mundo

Wittgenstein afirmou, na obra *Tractatus logico-philosophicus*, que os limites da linguagem de uma pessoa são os limites de seu mundo. Discuta com colegas os possíveis significados dessa afirmação.

3. Escuta e comunicação

Em um mundo em que a maioria quer falar e poucos se dispõem a ouvir, discuta com colegas o papel da escuta na comunicação.

Sociedade do tempo livre

Essas questões nos levam ao tema do desenvolvimento tecnológico atual. Como você deve saber, a mecanização e a automatização da produção vêm suprimindo diversas tarefas rotineiras, que eram antes desempenhadas por trabalhadores. Como resultado dessa automatização, é possível imaginar que um dia viveremos em uma sociedade na qual as pessoas possam dispor de maior tempo livre. É a perspectiva, como diversos teóricos denominam, da **sociedade do tempo livre**.

Em cerca de um século e meio – de 1850 ao final do século XX –, um trabalhador em países como Inglaterra e França vivia, em média, de 45 a 50 anos e trabalhava, aproximadamente, 120 mil horas ao longo de sua vida.

Hoje, nos países desenvolvidos, o trabalhador vive cerca de 75 a 80 anos e trabalha, aproximadamente, 80 mil horas ao longo da vida. Na interpretação do sociólogo italiano Domenico de Masi (1938-), poderemos ter no futuro mais espaço para o ócio criativo:

> Tudo leva a crer que o processo tecnológico eliminará cada vez mais o trabalho humano, que todo o esforço físico e intelectual poderão ser delegados a máquinas e que ao homem restará só o monopólio das atividades criativas. (Em busca do ócio, *Veja 25 anos*, p. 48.)

Sociedade do desemprego

A dificuldade está em que a simples automatização, por si só, não garante esse efeito, pois dela pode surgir uma realidade opressiva e antissocial: uma **sociedade do desemprego**.

Isso se comprova com o aumento do número de pessoas sem trabalho fixo nesses mesmos países em que a carga horária diminuiu, sem falar naqueles da América Latina nos quais os índices de desemprego são preocupantes e onde ainda subsistem situações de trabalho infantil e escravo.

Para evitar o desemprego em massa, uma alternativa seria a redução do tempo de trabalho, pretendida por organizações de trabalhadores, o que conduziria também à construção de uma sociedade de maior tempo livre. Nela, como propôs o pensador austro-francês **André Gorz** (1923-2007), há mais de 30 anos,

> [...] o trabalho socialmente útil, distribuído entre todos os que desejam trabalhar, deixa de ser a ocupação exclusiva ou principal de cada um: a ocupação principal pode ser uma atividade ou conjunto de atividades autodeterminadas levada a efeito não por dinheiro, mas em razão do interesse, do prazer ou da vantagem que nela se possa encontrar. A maneira de se gerir a abolição do trabalho e o controle social desse processo serão questões políticas fundamentais dos próximos decênios. (*Adeus ao proletariado*, p. 12.)

De fato, esse continua sendo um problema importante, principalmente se consideramos que – como apontam diversos autores – uma sociedade de tempo livre e sem desemprego não surgirá como fruto automático do modelo econômico atual, globalizado, imposto à maioria das pessoas nos países em desenvolvimento.

As sucessivas crises econômicas que o mundo tem vivido e a crescente insatisfação popular em diversos países são evidências da inadequação desse modelo. O que se observa é que ainda vivemos em um mundo paradoxal, marcado por imensos contrastes. De um lado, desfrutadas por um restrito conjunto de pessoas – **os incluídos** –, encontramos realidades socioeconômicas homogêneas, padronizadas, globalizadas: os *shoppings*, os produtos de grife, os aeroportos, os computadores etc. De outro lado, persistem inúmeros problemas e mazelas, que atingem milhões de seres humanos – **os excluídos**.

Nesse contexto, como na Grécia antiga, o "ócio criativo" parece ser a condição de apenas uns poucos, não a condição da maioria. Que mudanças socioeconômicas e de mentalidade poderiam ser promovidas para que isso se transformasse e o trabalho pudesse cumprir sua função libertadora? Pense nisso.

CONEXÕES

3. Analise criticamente a imagem seguinte. O que ela retrata para você? Que problema ela aponta? Como ela se relaciona com o que acabamos de estudar?



TUCA VIEIRA/FOLHAPRESS

SÉCULO XX

Uma era de incertezas

Vimos no capítulo anterior que o século XIX foi um período marcado, de modo geral, por grandes convicções. Os cientistas, por exemplo, acreditavam enormemente no progresso tecno-científico; os capitalistas, nas vantagens da expansão industrial; os românticos, no valor da pátria e dos sentimentos nacionais; os socialistas, na construção do socialismo como solução para os problemas sociais. E, no âmbito da filosofia, muitos pensadores continuavam confiantes no poder da razão.

No entanto, poucas dessas convicções subsistiriam intactas durante o século XX, pois os resultados esperados não se concretizaram e várias dúvidas se abriram. Por isso, esse período recente de nossa história foi caracterizado como uma **era de incertezas**.

Essa expressão consagrou-se a partir da publicação, em 1977, do livro *A era da incerteza*, de John Kenneth Galbraith, no qual esse economista canadense compara as grandes certezas ou convicções do **pensamento econômico** do século XIX com as perspectivas menos otimistas que passaram a prevalecer no século passado.

Espaço para o incerto

É possível afirmar que essa mudança começou a verificar-se, no plano intelectual, logo na passagem entre os dois séculos, quando Freud fundou a **psicanálise** e surgiram as psicologias do inconsciente, debilitando a hegemonia da razão nos assuntos humanos (conforme vimos no capítulo 4).

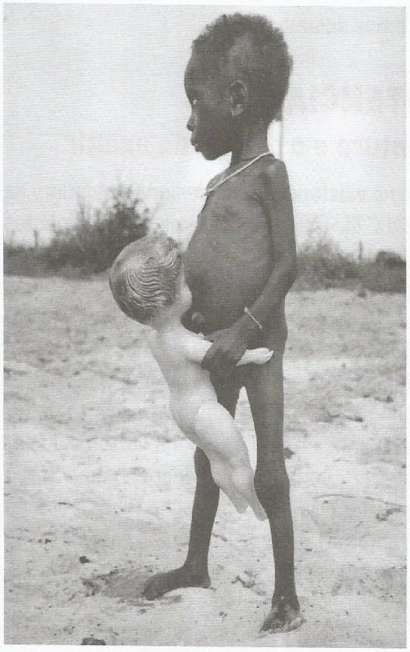
Quase ao mesmo tempo, na **física**, Einstein formulou a **teoria da relatividade** e, algum tempo depois, Heisenberg enunciou o **princípio da incerteza**, lançando as bases de uma progressiva mudança nos paradigmas científicos (tema estudado no capítulo 6 e que voltará a ser tratado de forma mais detalhada no capítulo 20).

Isso quer dizer que o **incerto** começou a ocupar o espírito do mundo contemporâneo a partir de seu maior baluarte: a ciência e, mais especificamente, a própria física (seu campo modelo de investigação).

Mundo de contradições

Além disso, durante o século XX ocorreram eventos especialmente trágicos, nos quais a **irracionalidade** alcançou dimensões gigantescas: as duas guerras mundiais, que derramaram sangue em uma escala jamais vista na história da humanidade; a barbárie nazista, que assombrou o mundo por sua imensa crueldade; a guerra fria entre os Estados Unidos e a União Soviética, que polarizou grande parte do planeta e só terminou com o fim desta última.

Em termos positivos, depois da Segunda Guerra Mundial, houve um salto vertiginoso no campo da tecnologia, dando início a uma era de realizações grandiosas para o ser humano: telescópios hiperpotentes exploraram os confins do universo; naves espaciais iniciaram a conquista do cosmo; a engenharia genética registrou avanços antes restritos aos livros de ficção; a tecnologia da informação e diversos novos aparatos chegaram à vida cotidiana de milhões de usuários em todo o mundo.



AFP

Imagem impactante de criança desnutrida da Biafra, região da Nigéria que proclamou sua separação do resto do país em 1967. O resultado foi uma guerra civil que durou três anos e causou a morte de mais de um milhão de pessoas, principalmente por inanição e doenças. Pesquise sobre esse conflito. Não é inaceitável que a fome e a violência continuem sendo um dos principais problemas da humanidade em pleno século XXI?

impossibilidade de uma redução legítima entre um conceito lógico (entendido como proposição) e um conceito empírico (relacionado com a realidade).

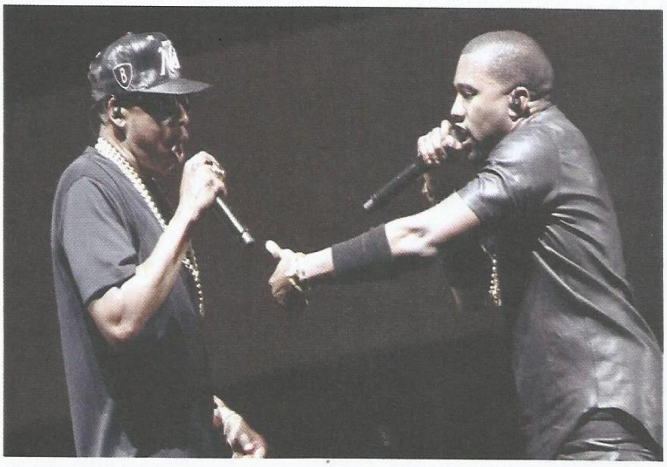
Em outras palavras, a linguagem não poderia ser a captura conceitual da realidade e a representação do objeto. Ela seria antes uma **atividade**, um **jogo**. E os **jogos de linguagem** adquirem seu significado no uso social, nos diferentes modos de ser e de viver nos quais a fala está inserida. Desse modo, é a linguagem que passa a determinar, de certo modo, a concepção da realidade, não o contrário.

De acordo com Wittgenstein, a linguagem comum possui uma riqueza de espécies e tipos de frases que são usadas em situações específicas (mandar, pedir, relatar, descrever, inventar, agradecer etc.) e formam os "jogos de linguagem", que se produzem socialmente e não individualmente.

Com essa perspectiva, o filósofo abandonou a intenção de fazer da linguagem comum a "pintura da realidade", como ele mesmo havia dito anteriormente. O termo linguístico não poderia mais ser explicado por meio de uma análise lógica, mas apenas a partir de seu **uso social**.

Na obra *Investigações filosóficas*, Wittgenstein compara a linguagem a uma caixa de ferramentas. Para ele, não se trata mais de considerá-la falsa ou verdadeira, mas de saber usá-la. Por isso, a tarefa da filosofia seria apenas a de usar adequadamente a linguagem, conhecendo seus limites e calando-se diante do que não pode ser falado.

AFP



Os *rappers* Kanye West e Jay-Z (à esquerda) em uma apresentação em Paris, 2012. Para Wittgenstein, a linguagem é como uma caixa de ferramentas. Isso significa que ela pode ser usada em situações e contextos diversos, formando "jogos de linguagem" diferentes, como no discurso acadêmico e na gíria descontraída de um grupo de *rappers*.

ANÁLISE E ENTENDIMENTO

5. Quando Bertrand Russell diz que o maior desafio para qualquer pensador é enunciar o problema de tal modo que possa permitir uma solução, ele revela uma preocupação típica da filosofia analítica.

Analise essa afirmação, considerando aspectos do pensamento do filósofo inglês e as características da filosofia analítica.

6. Interprete este comentário de Russell sobre Wittgenstein:

> O Wittgenstein tardio [...] parece ter-se tornado cansado do pensamento sério e ter inventado uma doutrina que faria uma tal atividade desnecessária. Eu não acredito por um momento que a doutrina que tem estas consequências preguiçosas seja verdade [...].
>
> (Disponível em: <http://pt.wikiquote.org/wiki/Bertrand_Russell>. Acesso em: 23 nov. 2012.)

CONVERSA FILOSÓFICA

2. Erros de linguagem

De modo semelhante ao que propôs Russell, seria possível pensar que muitos problemas em nossas vidas não passam de falsos problemas, como resultado de imprecisões da linguagem, isto é, problemas de interpretação das experiências que temos da realidade e de comunicação em nossas relações com outras pessoas? Reúna-se com colegas para debater essa questão.

ESCOLA DE FRANKFURT

A teoria crítica contra a opressão

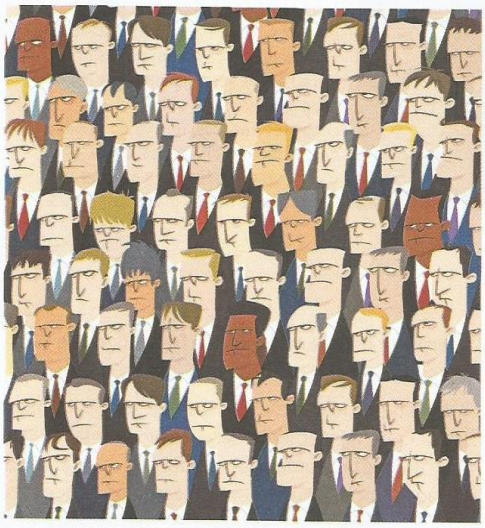
Outra corrente de pensamento importante surgida no século passado é a **Escola de Frankfurt** – nome dado ao grupo de pensadores alemães do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, fundado na década de 1920. Entre seus membros destacaram-se Adorno, Horkheimer, Benjamin e Habermas (que veremos em seguida), além de outros, como Herbert Marcuse (1898-1979) e Erich Fromm (1900-1980). Sua produção ficou conhecida como **teoria crítica**.

Apesar de grandes diferenças entre seus pensamentos, identificamos neles a preocupação comum de estudar aspectos variados da vida social, de modo a compor uma teoria crítica da **sociedade**. Para tanto, investigaram as relações existentes entre os campos da economia, da psicologia, da história e da antropologia.

Os pontos de partida fundamentais de suas reflexões foram a **teoria marxista** – na verdade, uma leitura original do marxismo – e a **teoria freudiana**, que trouxe à tona elementos novos sobre o psiquismo das pessoas. Mas há também outras influências, como as de Hegel, Kant e do sociólogo Max Weber. Vejamos algumas de suas concepções principais.

Sociedade de massa e razão instrumental

A Escola de Frankfurt manifestou interesse especial na **sociedade de massa** (termo que caracteriza a sociedade atual), na qual para esses filósofos – o avanço tecnológico foi colocado a serviço da reprodução da lógica capitalista, ao mesmo tempo em que o consumo e a diversão passaram a ser promovidos como formas de garantir o apaziguamento e a diluição dos problemas sociais.



THINKSTOCK/GETTY IMAGES

O avanço da industrialização, a progressiva concentração de grandes populações nas cidades e o surgimento dos meios de comunicação de massa costumam ser apontados como alguns dos principais fatores que contribuíram para a massificação das sociedades contemporâneas. Isso quer dizer que os indivíduos passaram a ser mais controlados, e seus gostos e opiniões se tornaram mais manipuláveis pelas ideologias dominantes em um processo de uniformização. Como isso se expressa na imagem acima? De onde viria esse controle e manipulação?

Na análise da sociedade de massa, que se desdobra em vários aspectos, um tema recorrente é a **crítica da razão**. De acordo com Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1906-1969), a razão iluminista – que visava a emancipação dos indivíduos e o progresso social – terminou por levar a uma crescente dominação das pessoas em virtude justamente do desenvolvimento tecnológico-industrial.

Para Horkheimer, o problema estaria no surgimento de uma **razão controladora** e **instrumental** a partir da Idade Moderna, que está sempre em busca de dominação, tanto da natureza quanto do próprio ser humano. Assim escreveu ele em 1946, em *Eclipse da razão*:

> Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humano, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. (p. 6)

Em um texto de autoria conjunta com Adorno, *A dialética do esclarecimento* (1947), ambos fazem dura crítica ao Iluminismo, que estimulou o desenvolvimento dessa razão controladora e instrumental, predominante na sociedade contemporânea. Denunciam também a deturpação das consciências individuais, a assimilação dos indivíduos ao sistema social dominante e o desencantamento do mundo.

Essa denúncia é feita de forma **fragmentária**, isto é, aborda aspectos variados e singulares do cotidiano e não se estrutura em uma visão de conjunto, uma vez que a filosofia pós-moderna abandonou a pretensão de totalidade que orientava o pensamento moderno.

Podemos dizer, portanto, que os filósofos pós-modernos desenvolvem uma visão fragmentada da vida cotidiana e dos indivíduos, uma visão preocupada em captar as singularidades, as particularidades e as diversidades do real. Seu mérito seria a valorização das **pluralidades culturais**, pelo respeito à **diferença do outro**.

Foucault: os micropoderes



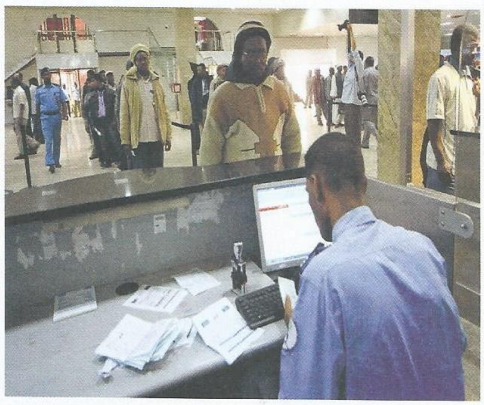
JEAN PIERRE FOUCHET/RAPHO/GAMMA-RAPHO VIA GETTY IMAGES

Foucault nasceu em Poitiers, na França. Buscando explicar as zonas culturais e institucionais que influem diretamente nas atividades e nos pensamentos cotidianos das pessoas, produziu uma crítica histórica da modernidade, na qual a ideia-chave é o poder.

Um dos principais pensadores da pós-modernidade foi o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), que centrou sua investigação em temas como certas **instituições sociais** (notadamente as educativas, psiquiátricas e carcerárias), a **sexualidade** e, principalmente, o **poder**.

De acordo com Foucault, as sociedades modernas apresentam uma **nova organização do poder** que se desenvolveu a partir do século XVIII. Nessa nova organização, o poder não se concentra apenas no setor político e em suas formas de repressão, mas está disseminado pelos vários âmbitos da vida social. Para esse filósofo, o poder fragmentou-se em **micropoderes** e tornou-se muito mais eficaz. Em seu livro *Microfísica do poder*, Foucault explica:

> Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que se podem exercer na sociedade. (p. 181.)



MOHAMED NURELDIN ABDALLAH/REUTERS/LATINSTOCK

A disciplina social é produto da ação de uma infinidade de agentes, com seus micropoderes, como os de um funcionário que fiscaliza e autoriza (ou não) a entrada de pessoas em determinado local mediante a apresentação de documento.

Assim, sem se deter apenas no macropoder concentrado no Estado, Foucault analisou esses micropoderes que se espalham pelas mais diversas instituições da vida social, isto é, os poderes exercidos por uma rede imensa de pessoas que interiorizam e cumprem as **normas** estabelecidas pela **disciplina social** – pais, porteiros, enfermeiros, professores, secretárias, guardas, fiscais etc.

Adotando essa perspectiva de análise, conhecida como **microfísica do poder**, ele afirma que "o poder está em toda parte, não porque englobe tudo" e sim "porque provém de todos os lugares". Na vida cotidiana, segundo o filósofo, esbarramos mais com os guardiões dos micropoderes – os pequenos donos dos poderes periféricos – do que com os detentores dos macropoderes.

Seu objetivo, como filósofo, foi o de colocar à mostra estruturas veladas de poder, tendo Nietzsche por inspiração. Tanto quanto este, Foucault afirmou a relação entre saber e poder:

> Vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha "ao compasso da verdade" – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm, por esse motivo, poderes específicos. (*Microfísica do poder*, p. 231.)

Genealogia do poder

Foucault também desenvolveu seu método de pesquisa à maneira de uma **genealogia**, inspirado em Nietzsche. Como o filósofo alemão, adotou como ponto de partida a noção de que os valores – o bem e o mal, o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, o sadio e o doente etc. – são consagrados historicamente em função de interesses relativos ao poder dentro da sociedade. Em outras palavras, a



ANGELI - FOLHA DE S.PAULO 11/12/2008

Os chamados **direitos humanos** sintetizam os valores considerados fundamentais pelas sociedades ocidentais contemporâneas – pelo menos em teoria, como parece querer dizer a charge acima.

CONEXÕES

3. A Declaração dos Direitos Humanos, do século XVIII, expressa que "todos os homens são iguais perante a lei". Declara também que devem ser garantidas ao ser humano as liberdades de expressão, de reunião e de pensamento. Com base nisso, o que causa o efeito cômico na imagem acima? Relacione sua resposta à filosofia moral de Kant.

Idade Contemporânea: ética do indivíduo concreto

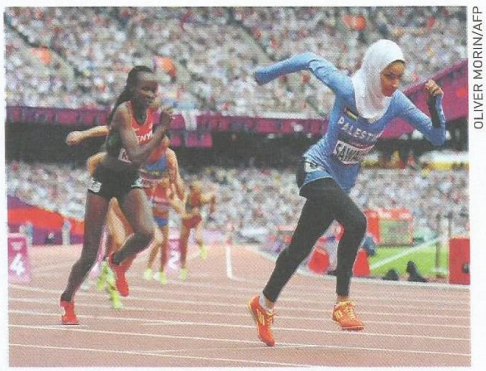
A reflexão ética na Idade Contemporânea (séculos XIX e XX) desdobrou-se em uma série de concepções distintas acerca do que seja a moral e sua fundamentação. Seu ponto comum é a **recusa** de uma **fundamentação exterior, transcendental** para a moralidade, centrando no **indivíduo concreto** a origem dos valores e das normas morais.

Um dos primeiros passos na formulação de uma ética do indivíduo concreto foi dado por Hegel, em sua crítica ao formalismo de Kant.

Fundamentação histórico-social

Como diversos autores contemporâneos, o filósofo alemão Friedrich Hegel (1770-1831) questionou o **formalismo** da ética kantiana. Para ele, ao não levar em consideração a história e a relação do indivíduo com a sociedade, a ética de Kant não apreende os conflitos reais existentes nas decisões morais. Kant teria considerado a moral apenas como uma questão pessoal, íntima e subjetiva, na qual o sujeito deve se decidir entre suas inclinações (desejos, medos etc.) e sua razão.

De acordo com Hegel, portanto, a moralidade assume conteúdos diferenciados ao longo da **história das sociedades**, e a vontade individual seria apenas um dos elementos da vida ética de uma sociedade em seu conjunto. A moral seria o resultado da relação entre o indivíduo e o conjunto social. E em cada momento histórico a moral se manifestaria tanto nos códigos normativos como, implicitamente, na cultura e nas instituições sociais. Desse modo, Hegel vinculou a ética à **história** e à **sociedade**.



OLIVER MORIN/AFP

Vestindo véu, a atleta Woroud Sawalha correu, pela Palestina, os 800 metros nos Jogos Olímpicos de 2012, em Londres. Será que existem "formas corretas" de vestir-se em cada situação? Ela não deveria ter usado o véu?

Fundamentação ideológica

O filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) entendia a moral como uma **produção social** que atende a determinada **demanda** da sociedade. E essa demanda deve contribuir para a **regulação** das relações sociais.

Como as relações sociais se transformam ao longo da história, transformam-se também os indivíduos e as moralidades que regulam essas relações. Isso quer dizer que Marx compreende a moral como uma **forma de consciência** própria a cada momento do desenvolvimento da **existência social**.

Assim, os valores que fundamentam as normas morais derivam da existência social e, portanto, não são absolutos, não valem de forma universal para todos os indivíduos e para todos os

tempos. A liberdade, por exemplo, embora seja um valor universal, teve interpretações diferenciadas ao longo da história.

É justamente com base no conceito de liberdade que Marx mostra como os valores morais, que são concebidos em meio a determinada forma de existência social, também **refletem** essa existência. De acordo com a Declaração dos Direitos do Homem, do final do século XVIII, a liberdade é o poder que o indivíduo tem de fazer tudo que não prejudique os direitos dos outros, tomando-os como iguais perante a lei e ignorando a diferença social entre eles. Na análise do filósofo, esse sentido de liberdade, forjado pela modernidade, reflete a existência de indivíduos isolados, competitivos, ou seja, formados por uma sociabilidade que estimula a competitividade e a concorrência como valores.

Assim, a moral seria, para Marx, uma das formas assumidas pela **ideologia** dominante em uma sociedade, pois difunde determinados valores que são necessários à manutenção dessa sociedade. O filósofo procurou mostrar, portanto, que toda moral tem uma **fundamentação ideológica** (se necessitar, reveja o tema da ideologia, estudado no capítulo 7).

Ética discursiva

Outra busca de respostas e fundamentação para uma ética contemporânea desenvolveu-se no campo da análise da linguagem.

O filósofo alemão Jürgen Habermas (1929-) é um dos maiores representantes dessa corrente, com sua **ética discursiva**, ou seja, fundada no **diálogo** e no **consenso** entre os sujeitos. O que se buscaria nesse diálogo é a razão que, tendo sido reconhecida pelos participantes do diálogo, serviria como fundamentação última para a ação moral.

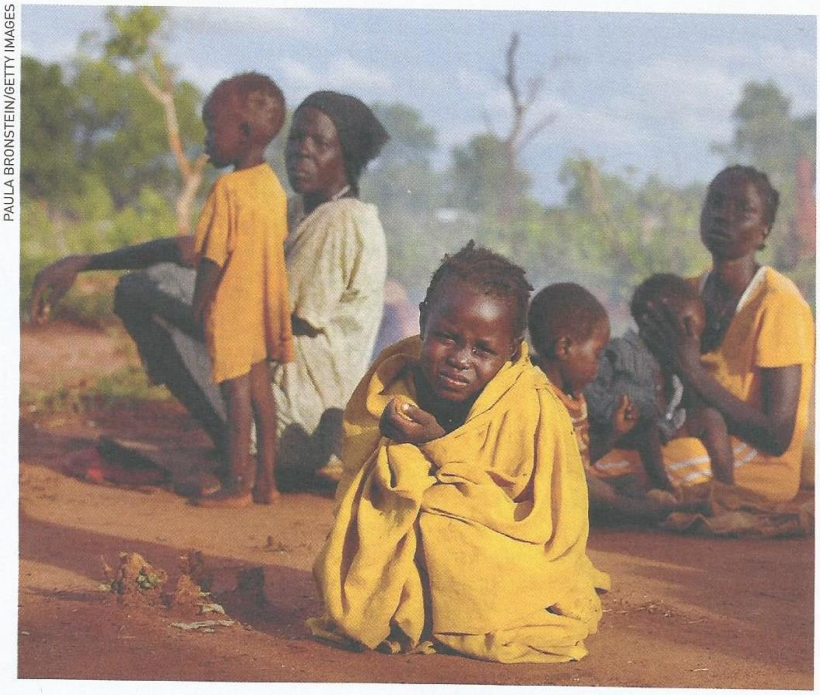
Como vimos anteriormente (no capítulo 17), o conceito de **razão** em Habermas não é o mesmo do Iluminismo. Trata-se de uma **razão comunicativa**, que não existe pronta nem acabada, mas que se constrói a partir de uma argumentação que leva a um entendimento entre os indivíduos. É uma razão **interpessoal** e não subjetiva; é uma razão **processual** e não definitiva e acabada.

Para que essa argumentação leve a um entendimento real entre os indivíduos, é necessário que o diálogo seja um **diálogo livre**, sem constrangimentos de qualquer ordem, e que o convencimento se dê a partir de argumentos válidos e coerentes.

A ética discursiva de Habermas é, portanto, uma aposta na linguagem e na capacidade de entendimento entre as pessoas na busca de uma **ética democrática** e **não autoritária**, baseada em valores consensualmente aceitos e validados.

A grande questão que permanece em relação a essa proposta ética é quanto às condições de realização de um diálogo livre e igualitário na sociedade de hoje, marcada pela desigualdade e pelo constrangimento.

PAULA BRONSTEIN/GETTY IMAGES



Campo de refugiados de Yida, Sudão do Sul (2012). O que temos que ver com isso? Para o filósofo australiano contemporâneo Peter Singer, "Devemos considerar as consequências tanto do que fazemos como do que decidimos não fazer. [...] o sofrimento dessas crianças, ou de seus pais, é tão terrível como nossa própria dor em situação semelhante; portanto não podemos fugir à responsabilidade por esse sofrimento pelo fato de que não tenhamos sido seus causadores. Onde tantos passam tanta necessidade, viver indulgentemente na luxúria não é moralmente neutro, e não basta que não tenhamos matado ninguém para que nos tornemos cidadãos decentes do mundo." (*Writings on ethical life*, p. xvi; tradução nossa.)

O QUE É CIÊNCIA

Do método às leis científicas

Comecemos nossa investigação sobre a ciência buscando o significado básico dessa palavra. O termo **ciência** vem do latim *scientia*, que significa "conhecimento". Assim, como ponto de partida, podemos definir ciência como o campo da atividade humana que se dedica à construção de um **conhecimento sistemático e seguro** a respeito dos **fenômenos do mundo**.

Por que dissemos "sistemático e seguro"? Porque, como vimos antes (no capítulo 4), a palavra **conhecimento** pode ser usada em um sentido geral (*lato sensu*) e em um sentido estrito (*stricto sensu*), que é o conhecimento sólido e bem fundamentado. Trata-se do que os gregos chamavam de *epistéme*, o tipo de conhecimento que interessa à ciência. Por isso, a investigação sobre o conhecimento obtido pela ciência é conhecida como **epistemologia**.

Objetivos da ciência

Nossa segunda questão pode ser: "Conhecer para quê?".

Costuma-se dizer que é para tornar o mundo **compreensível**, proporcionando ao ser humano meios de **prever situações** e exercer **controle sobre a natureza**. Essa visão ganhou ênfase com a ciência moderna (conforme estudamos no capítulo 14 e veremos adiante mais detalhadamente). Segundo Jacob Bronowski (1908-1974), matemático britânico de origem polonesa, pelo conhecimento científico, o "homem domina a natureza não pela força, mas pela compreensão" (*Ciências e valores humanos*, p. 16).

Será isso possível? Será que a ciência alcança a compreensão que pretende, e o faz sem o uso da força? Essas e outras questões serão analisadas ao longo deste capítulo.

Observação

É importante notar que, quando falamos em **ciência**, neste capítulo, referimo-nos principalmente às **ciências da natureza**, como a física, a química e a biologia.

Método científico

Vejamos agora o meio utilizado pela ciência, desde o início da Idade Moderna, para alcançar seus objetivos: o **método científico**.



WAVEBREAKMEDIA LTD/GETTY IMAGES

Estudantes realizam estudo científico em Cork, Irlanda. A observação é uma etapa importante na busca do conhecimento nas ciências. Mas não deveríamos considerar também que toda observação está sempre dirigida por uma "carga" teórica ou cultural que o observador (o cientista) traz consigo, a qual pode "filtrar" e determinar os resultados da pesquisa?

O que é método científico? O termo **método** vem do grego *meta*, "através", e *hodos*, "caminho", significando "através de um caminho" ou de um procedimento. Assim, método científico é o **núcleo de procedimentos** que orienta o modo de conduzir uma investigação científica. Há diversos conjuntos de procedimentos que caracterizam diferentes metodologias.

Embora variado, o método científico tem por base, de modo geral, uma **estrutura lógica** que engloba diversas etapas, as quais devem ser percorridas na busca de solução para o problema proposto.

Vejamos um esquema das etapas do **método científico experimental**:

- **enunciado de um problema** – observando **fatos**, o cientista enuncia um problema que o intriga e que ainda não foi explicado pelo conhecimento disponível. Nessa etapa, ele deve expor seu problema com clareza e precisão e procurar os instrumentos possíveis para tentar resolvê-lo;
- **formulação de uma hipótese** – tentando solucionar o problema, o cientista propõe uma resposta possível, a qual constitui uma hipótese a ser avaliada em sua investigação. Isso significa que a hipótese é uma proposta não comprovada, a ser testada cientificamente;
- **testes experimentais da hipótese** – o cientista testa a validade de sua hipótese, investigando as consequências da solução proposta. Essa

CONVERSA FILOSÓFICA

3. Ciência e filosofia

O que diferencia o saber científico do saber filosófico é, segundo Russell, principalmente o enfoque: a ciência interessa-se mais em resolver problemas específicos, delimitados, enquanto a filosofia busca alcançar uma visão global, harmônica e crítica do conhecimento.

Com qual tipo de conhecimento você mais se identifica? Com o científico ou com o filosófico? Elabore uma reflexão sobre sua maneira de ser e de conhecer.

CIÊNCIA E SOCIEDADE

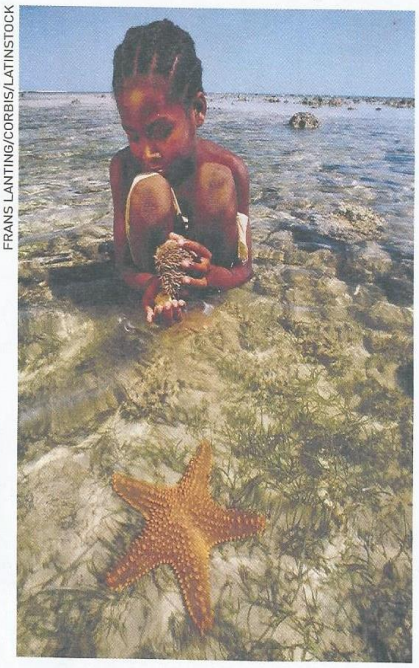
As relações entre essas duas esferas

Vimos que a análise epistemológica contemporânea tem levado à compreensão da atividade científica como um procedimento que admite falhas.

Esse questionamento tem relativizado o conhecimento científico em relação aos outros tipos de conhecimento e jogado luz sobre o processo de conhecer, que não depende exclusivamente da atividade lógica. É interessante a observação de Einstein sobre esse tema:

> Não existe nenhum caminho lógico que nos conduza [às grandes leis do universo]. Elas só podem ser atingidas por meio de intuições baseadas em algo semelhante a um amor intelectual pelos objetos da experiência. (*Como vejo o mundo*, p. 46.)

FRANS LANTING/CORBIS/LATINSTOCK



Menina investiga e interage com ouriço-do-mar em praia de Madagascar. Nossa ação sobre o mundo o modifica, mas quando isso ocorre será que não modificamos também a nós mesmos?

Mitos da ciência

Apesar dessas novas percepções, para a sociedade em geral a ciência ainda é um mito. O pensador brasileiro Rubem Alves (1933-) chama a atenção para o perigo de mitificar a ciência e os cientistas. Ele afirma:

> O cientista virou um mito. E todo mito é perigoso, porque ele induz o comportamento e inibe o pensamento. Este é um dos resultados engraçados (e trágicos) da ciência. Se existe uma classe especializada em pensar de maneira correta (os cientistas), os outros indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam. (*Filosofia da ciência*, p. 11.)

Ao fazer essa observação, Rubem Alves propõe algumas questões em relação ao conhecimento científico e ao poder que esse conhecimento adquiriu na sociedade contemporânea.

A primeira questão diz respeito à **diferença** entre o conhecimento científico e o conhecimento comum – isto é, o senso comum – da maioria das pessoas: será o conhecimento científico **superior**?

A segunda questão concerne ao **estatuto** do conhecimento científico, encarado como modo de pensar correto: será a ciência sempre **correta**, **perfeita**, **absoluta**?

Finalmente, a terceira questão refere-se propriamente ao **poder** que o saber científico confere a quem o detém, poder de induzir o comportamento das pessoas e autoproclamar-se conhecedor da verdade sobre determinados assuntos: será o cientista **neutro**?

A questão da superioridade

Quanto à primeira questão, vimos, ao tratar das formas de conhecimento, que o senso comum se caracteriza por certa ausência de fundamenta-