



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

SAVOY SABOIA E SABOIA

IDENTIDADES, COLONIALISMO E ENSINO DE FILOSOFIA

Brasília – DF

2015

SAVOY SABOIA E SABOIA

IDENTIDADES, COLONIALISMO E ENSINO DE FILOSOFIA

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Departamento de Filosofia como requisito à obtenção do título de Graduação do Curso de Filosofia da Universidade de Brasília.

Professor Orientador: Dr. Pedro Erginaldo Gontijo

Brasília – DF

2015

IDENTIDADES, COLONIALISMO E ENSINO DE FILOSOFIA

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Departamento de
Filosofia como requisito à obtenção do título de Graduação do
Curso de Filosofia da Universidade de Brasília.

Savoy Saboia e Saboia

Dr. Pedro Erginaldo Gontijo
Professor-Orientador

Dr. Wanderson Flor do Nascimento
Professor-Banca

Brasília, dezembro de 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha avó, mãe e irmãs, que sempre me ajudaram e foram pacientes. Sem vocês tudo seria mais difícil. Às minhas amigas Khivia e Klotilde.

RESUMO

Uma discussão importante que deve ser levada em consideração quando pensamos sobre os conteúdos utilizados nas aulas ministradas de filosofia é se esses possuem uma compatibilidade com as vivências particulares e coletivas daquelas crianças e jovens que estão acolhendo esse ensinamento. A escola é uma das portas de entrada das cidadãs e cidadãos no mundo social, influenciando drasticamente no comportamento a ser exercido por estes. Por vezes, acabamos por caminhar pelo mesmo discurso do dominador, onde a diversidade e pluralidade acabam por serem suprimidas, vangloriando o discurso eurocêntrico em detrimento de outras doutrinas filosóficas que não estão compatibilizadas por essa sistematização europeia. Cabe a reflexão acerca das escolhas que a educadora e o educador irão fazer para contemplar e trabalhar com mais uma disciplina que irá auxiliar na construção das identidades de seus estudantes. É com este intuito que cabe a avaliação dos livros didáticos que são escolhidos pela escola, ou pela/pelo própria/próprio profissional que irá lecionar as aulas, visto que esses por vezes são a única ponte de comunicação entre a/o educadora/educador e a/o estudante. Nesse sentido, a construção desse trabalho levanta algumas questões sobre o material didático e o papel dos profissionais utilizando o material, problematizando o que nos foi imposto até aqui, apenas a utilização da filosofia europeia.

Palavras-chave: identidades; colonialismo; eurocentrismo; Ensino de filosofia; livro didático

ABSTRACT

An important discussion that should be taken in account when it comes to the contents taught in philosophy classes is if they are compatible with the individual and collective experiences of the students who are absorbing these teachings. Schools are one of the gateways for citizens into the social world, causing a drastic influence on the behavior engaged by them. Sometimes we end up preaching the Eurocentric thinking, in which diversity and plurality end up being suppressed, boasting the Eurocentric discourse over other philosophical doctrines that are not compatible with the European model. It is worth reflecting on the choices that teachers will make to analyze and work with another subject that will assist in the construction of their student's identities. That is why the schoolbooks chosen by schools or by the professionals who will teach the classes should be evaluated, since, many times, the books are the only bridge of communication between teachers and students. In this sense, this work raises questions concerning the teaching materials and the role of professionals who use them, discussing what has been imposed upon us so far, which is the European philosophy.

Keywords: identity; coloniality; Eurocentrism; teaching of Philosophy; schoolbook

SUMÁRIO

1. Introdução	08
2. Identidades, cultura e educação: uma análise crítica	13
2.1. Identidade cultural dentro do contexto escolar	14
2.2. O Programa Nacional do Livro Didático	19
3. O ensino de filosofia e a colonialismo	25
3.1. A produção filosófica nos livros didáticos	26
3.2. A filosofia da libertação de Enrique Dussel	31
4. O livro didático de filosofia	36
4.1. Analisando o livro <i>Filosofando: Introdução à Filosofia</i>	36
4.2. Analisando o livro <i>Fundamentos de filosofia</i>	41
5. Considerações finais	47
6. Bibliografia	50

1. Introdução

A pesquisa aqui realizada é uma continuação de um projeto apresentado como artigo do Programa de Iniciação Científica (ProIC) de 2013-2014, onde analisamos apenas um livro de filosofia (aqui investigado também), tentando dialogar com uma bibliografia que acaba compartilhando das nossas mesmas reflexões. Aqui, tentamos retomar um pouco dos resultados apresentados na pesquisa, alargando seu campo de investigação e suporte teórico utilizado. A força motora para desenvolver tal pesquisa se deu por uma formação continuada dentro da licenciatura, dialogando com outras disciplinas e projetos oferecidos pela Universidade, como Estágio Obrigatório (disciplina) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em filosofia. Podemos aqui agora apresentar um pouco do teor do trabalho e como desenvolvemos sua estrutura.

O cenário educacional brasileiro sofreu profundas transformações desde a ideia da implementação de uma educação formal no território nacional até o que podemos presenciar nos dias atuais. O papel que foi atribuído a essa educação formal, a estrutural curricular dessa educação, os interesses econômicos e políticos para tal implementação, etc., configuram algumas transformações importantes que valem a pena serem discutidas.

Na última década, a presença da Filosofia na Educação Básica sofreu fortes alterações também. De uma presença inexpressiva no Ensino Médio, passou a ocupar um importante espaço. Primeiro com decisões legislativas e dos executivos de vários estados que começaram a oferecer o ensino de filosofia no Ensino Médio. Depois por uma resolução do Conselho Nacional de Educação em 2006, e por último, a Lei 11.684 de 2008, que tornou obrigatória a oferta da disciplina, junto com a Sociologia, nas três séries do Ensino Médio.

Com essa presença, consolidada legalmente, a filosofia passou a integrar em 2012 o *Programa Nacional do Livro Didático*, que já teve sua 2ª edição neste ano de 2015. São milhões de livros didáticos de Filosofia distribuídos por escolas de todo o Brasil. Essa realidade nos chamou a atenção para a necessidade de se avaliar os livros didáticos. Uma vez que esses materiais são utilizados constantemente nas salas de aula e servem como material de apoio para as/os

docentes. Escolhemos como recorte o histórico de colonização brasileira para conseguir entender como a produção filosófica consegue operar nesse meio de produção.

É de nosso conhecimento que o Brasil passou por um processo de colonização por dois países europeus, Portugal e Espanha. Apesar de apenas o primeiro lograr nessa colonização, devemos ter em mente que esse processo, que foi iniciado na primeira metade do século XVI¹, ainda hoje permanece consolidado numa estrutura completamente diferente. Com a colonização e o incentivo do governo português de instalar uma maior vigilância no território colonizado, Portugal viu a necessidade de trazer melhorias para a colônia. Uma dessas melhorias foi a educação aqui instalada.

Insistimos em falar sobre o processo de colonização, uma vez que esse processo foi (e ainda é) muito importante para se entender a formação do povo brasileiro, a formação do próprio Brasil enquanto nação e qual a relação de tudo isso com a construção de identidade nacional. Acreditamos que essas contribuições, no campo teórico a respeito do processo de colonização no território brasileiro, servem como suporte para dialogar com a atual forma de produção filosófica, onde o caráter eurocêntrico passa a ser deixado de lado, para que outras vozes, até então silenciadas, emerjam e consigam abarcar a diversidade presente em nosso mundo. Ademais, propomos uma breve exposição sobre a divisão do presente trabalho.

No primeiro capítulo, acreditamos ser conveniente expor o conceito de identidade e o que isso pode significar dentro do contexto escolar. O conceito de identidade se faz muito importante para se entender o processo de escolarização ocidental e como a formação dessas crianças e jovens pode ser interferida pelas proposições escolhidas pela professora ou pelo professor. Nas ciências sociais, o termo e seu estudo se tornam muito importantes, ainda mais quando estamos falando de técnicas pedagógicas. Como o presente trabalho visa avaliar o ensino de filosofia dentro do contexto da Educação Básica, recorreremos a outros campos de conhecimento para formular as ideias mais utilizadas no trabalho. Discutir

¹ Visto que nos anos iniciais, Portugal não tinha interesse na colonização do espaço vital brasileiro, uma vez que não tinham encontrado, até então, metais preciosos. Somente depois do ano de 1532, Portugal investe na colonização da faixa litorânea atualmente conhecida como parte componente do Brasil.

formação de alunas e alunos, de professoras e professores, do material didático utilizado nas escolas, da própria estrutura da escola, se faz muito importante, uma vez que se estamos falando de um espaço que deve priorizar o respeito à diversidade e a constituição desses espaços deve sempre levar isso em consideração.

Quando comentamos sobre o processo de construção de identidade dentro do contexto escolar, não estamos afirmando que esse é o único espaço em que a criança e o jovem irão se construir, mas que esse também figura um importante espaço para isso. Dito isso, fazemos uma diferenciação entre educação formal e educação informal, uma vez que quando estamos inseridas/inseridos dentro do contexto escolar, não o estamos sozinhas/sozinhos, recebendo influências de outros espaços que nos auxilia a nos construir enquanto seres humanos.

Depois de discutirmos um pouco sobre o processo de construção de identidade, avaliamos um documento em especial, no que diz respeito à educação formal trabalhada em âmbito nacional. Mas, qual a importância disso? Os documentos oficiais acabam por nortear qual o caminho possível a ser seguido pela/pelo docente. Se formos avaliar, grande parte dos documentos oficiais quando comentam sobre educação, apontam que essa deve priorizar a diversidade cultural, respeitando qualquer forma de se ver e enxergar o mundo². Tomamos isso como importante pelo fato de que esses documentos acabam formulando ideias e moldes que podem ser (e em alguns casos são) seguidos pelas/pelos profissionais da educação³. Optamos em trabalhar sobre a identidade dentro do processo sociocultural, mais especificamente no contexto escolar, com maior evidência apenas nesse primeiro capítulo. Decidimos que o que será exposto pode ser considerado como suficiente para nossa discussão.

Concluindo essa primeira parte, para o segundo capítulo decidimos trabalhar com a abordagem filosófica utilizada nos dois livros didáticos que estão sendo investigados, procurando avaliar como esses propõem o surgimento da filosofia. Decidimos apontar um dos entendimentos do surgimento da filosofia

² Vide a nossa última Constituição, promulgada no ano de 1988.

³ Estamos falando aqui de todas/todos as/os profissionais que estão envolvidos na educação básica, uma vez que o aprendizado escolar não se reduz somente ao docente, já que toda a comunidade escolar é responsável por isso.

(como sendo um evento exclusivamente grego) e se os dois livros didáticos estão de acordo com essa abordagem ou se acabam propondo um entendimento diferente acerca da questão. Acreditamos que isso seja importante pelo fato de reconhecer que outras pensadoras e pensadores não compartilham desse entendimento, uma vez que outros povos desenvolveram formas de pensamento que não estão compatibilizadas com essa sistematização europeia e que podem ser consideradas como contribuintes para o “surgimento” da filosofia na Grécia Antiga.

No mesmo capítulo passamos a discutir a colonização europeia na América Latina e o significa disso para a educação brasileira. Decidimos utilizar as contribuições do filósofo argentino Enrique Dussel e sua filosofia da libertação, no que diz respeito ao processo de colonização do continente americano, dando ênfase especial ao caso da América Latina. Como dito anteriormente, a colonização dentro do nosso território (hoje) nacional, acabou mudando drasticamente a formulação e constituição desse espaço. Os povos indígenas que aqui viviam, sua própria estrutura política, econômica e social sofreram (e ainda sofrem) mudanças radicais com a chegada e imposição europeia. Pode parecer que o processo de colonização (no caso brasileiro) termina no dia 7 de setembro de 1822⁴ com a Proclamação da Independência, mas podemos afirmar que o processo não foi interrompido, tanto em sentido político-econômico, quanto em sentido social. Basta que questionemos qual a base da cultura brasileira e como a supervalorização da cultura europeia e estadunidense se faz tão presente em nosso cotidiano.

Para finalizar nossa exposição, elegemos dois livros de filosofia aprovados nos dois *Programas Nacionais do Livro Didático*, para que investiguemos a presença (ou ausência) de pensadoras e pensadores brasileiras/brasileiros. No decorrer do trabalho, evidenciamos o que acreditamos ser importante para as discussões filosóficas, a presença de pessoas que estão ligadas a realidade brasileira, no sentido de dar um significado para o conteúdo apreendido. Quando falamos em educação formal brasileira, devemos ter em mente, também, que esses conteúdos ministrados nas aulas, devem ter algum sentido e significado para quem está apreendendo. Utilizar contribuições

⁴ A Proclamação da Independência foi nessa data. Entretanto o reconhecimento por parte de outras nações da independência brasileira só será concretizado anos mais tarde.

filosóficas europeias é, de fato, muito importante, mas se essas contribuições não têm nenhum significado ou relação com a realidade daquelas pessoas que acolhem esses ensinamentos, qual seria a importância de ser aprender isso?

Uma pergunta corriqueira que podemos escutar em sala de aula por parte das/dos estudantes é: Qual a importância disso na minha vida? De fato, isso demonstra que a educação deve fugir desse espaço tecnicista, onde devemos aprender por aprender e que somente seja suficiente saber do conteúdo para responder algumas questões da avaliação final. Realmente, podemos perceber que nossa educação (no caso da brasileira) acabou sendo reduzida ao conhecido “decoreba”, onde a criticidade é colocada de lado. Acreditamos que a própria escolha de conteúdos e a forma que podemos trabalhá-los podem estar relacionados ao desinteresse em aprendê-los.

Tendo isso em mente, consideramos investigar os dois livros didáticos escolhidos e mapear como os materiais trabalham a questão de identidade e o significado dos conteúdos elegidos para a realidade dos jovens⁵ que utilizam esse material. Consideramos isso importante, visto que esse mesmo material pode ser o único subsídio disponível para as/os docentes de filosofia. Acreditamos então, que esse material deve estar de acordo com o que debatemos até aqui, visando uma educação diversificada e inclusiva.

⁵ Já que estamos falando de Ensino Médio. No decorrer do trabalho utilizamos a expressão “crianças, jovens e adultos” para tentar contemplar toda e qualquer pessoa que está inserida na Educação Básica. Mas como estamos priorizando o Ensino Médio, uma vez que o material escolhido é utilizado nessa modalidade, daqui em diante optaremos em reduzir a expressão apenas para “jovens”. Adultos também são contemplados nessa modalidade de ensino, mas optamos em reduzir a expressão para não ficar demasiadamente grande e repetitiva a sua utilização.

2. Identidades, cultura e educação: uma análise crítica

Identidade

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem inseto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato
morro
no mundo por que luto
nasço

Mia Couto

Desde o processo de colonização do território brasileiro, vários documentos foram criados como instrumentos regulamentadores da população que emergia. População essa que ainda não possuía um nome, não possuía um rosto, não possuía uma cultura, não possuía uma identidade. Primeiramente, iremos comentar sobre as questões identitárias que permeiam a discussão que propomos neste trabalho, que visa investigar a relação entre cultura/identidade⁶ dentro do contexto educacional. Nesse mesmo capítulo levaremos em conta como alguns documentos oficiais formulam o cenário educacional brasileiro, apontando possíveis caminhos a serem seguidos pelas e pelos profissionais que trabalham na educação formal⁷.

⁶ Apesar de reconhecer que o termo deve ser empregado no plural, optamos por tratar de “identidade”, uma vez que o processo de construção de identidade pode ser visto diferente de identidades formuladas nesse contexto.

⁷ Consideramos importante fazer uma diferenciação entre educação formal e educação informal. Partilhamos das contribuições de Alberto Gaspar sobre a diferenciação das duas modalidades, onde a educação formal é caracterizada pelo “reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas” (GASPAR, 2002, p. 172). Ou seja, consideramos educação formal as instituições públicas ou privadas que se encarregam de utilizar uma fragmentação seriada de avaliação das e dos estudantes, exigindo assim, um conhecimento mínimo para avançar as séries seguintes. Já a educação informal é aquela onde os

2.1. Identidade dentro do contexto escolar

Quando vamos discutir educação e o sistema educacional brasileiro, várias questões problemáticas surgem e parece que sempre estamos distantes de solucionar algumas delas. Estamos vivenciando um período histórico que permite que boa parte da população mundial tenha acesso a diversos tipos diferentes de escolarização e informação. Obviamente, vai depender muito do contexto sociocultural a importância ou necessidade atribuída a essa escolarização e informação.

Como apontado anteriormente, de forma bem genérica, podemos dividir a educação em duas modalidades, a formal e a informal. Na atual sociedade que vivemos, onde o tecnicismo e a reprodução acabam por nortear nossa formação educacional, para atender as demandas do mercado capitalista, a educação formal recebe maior valorização em detrimento da educação informal. Com isso, a/o jovem acaba dedicando muitos anos, especificamente, para essa modalidade de ensino, esquecendo que continuamos inseridas e inseridos na educação informal, sendo tão importante quanto. Mas, por que falar de educação formal e educação informal?

Pensar no contexto escolar e a formação de alunas e alunos, é saber que a escola pertence a um ambiente físico repleto de influências e referências externas. Influências e referências essas que acabam interferindo na forma que a escola funciona e se estrutura. Quando estamos no ambiente escolar, nossas vivências, experiências particulares e compartilhadas, nossas crenças, valores, acabam se misturando com o trabalho, enquanto docente, e com o nosso aprendizado, enquanto discentes. Ou seja, aquilo que chamamos de educação informal, de fato, interfere na constituição desses espaços, podendo resultar em contribuições positivas ou contribuições negativas, naquele dado contexto.

Devemos então levar isso em consideração, a participação e interferência das/dos estudantes no contexto escolar, para conseguir entender como se dá o processo de construção de identidade daquelas e daqueles que estão inseridos

“conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência” (idem, p. 173).

na Educação Básica⁸, levando em consideração que esse processo de construção de identidade (dentro do contexto cultural⁹) é mediado pela interação social do indivíduo, dentro de um processo contínuo que não possui um prazo limite para terminar. Vamos agora então, comentar sobre como a escola e todo o contexto escolar tem forte influência nos anos iniciais da vida de um indivíduo, podendo assim moldar seu próprio entendimento de mundo.

Vamos aqui utilizar a concepção de Stuart Hall acerca do entendimento sobre identidade, uma vez que, segundo o próprio autor em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, falar sobre ela ainda é bastante complexo. Para evitar maiores problemas, optamos em obedecer sua tripartição do conceito de identidade, apesar de elegermos apenas as duas últimas como necessárias para nossa exposição.

Dentro do processo histórico mundial, podemos evidenciar três definições do significado de identidade e como isso se relaciona com o sujeito. Para Hall, temos três tipos de sujeitos que, em dados momentos, passam por um processo diferente de construção de identidade. Temos o sujeito do Iluminismo¹⁰; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. A concepção do sujeito sociológico, define que este necessita da interação com outras pessoas, visto que elas são

[...] importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos — a cultura — dos mundos que ele/ela habitava. [...] a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem.

⁸ Reconhecemos como Educação Básica desde os primeiros anos da Educação infantil (de zero à cinco anos de idade), as séries que compõe o Ensino Fundamental (dividido em Fundamental I – do 1º ao 5º ano – e Fundamental II – do 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (do 1º ao 3º ano). Algumas autoras e autores propõe que a Educação Básica deveria alcançar o Ensino Superior. Entretanto, aqui assumimos apenas as séries aqui apresentadas.

⁹ É importante explicar qual a concepção tomada no que diz respeito a cultura, visto que várias teóricas e teóricos admitem ter particularidade no significado do termo. Preferimos utilizar a concepção de Roque Laraia, em seu livro "*Cultura, um conceito antropológico*" onde o mesmo afirma que cultura é a lente em que o ser humano enxerga o mundo (LARAIA, 2001). Ou seja, cada indivíduo passa a enxergar o mundo a partir daqueles conceitos em que ele foi criado, diferenciando-se do restante do mundo por possuir certas características particulares a sua cultura.

¹⁰ Hall define o sujeito do Iluminismo "como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo" (HALL, 2005, p. 10). Entretanto, não consideramos importante utilizar essa concepção no momento, apenas a expomos aqui para diferenciar a definição seguinte.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior"— entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2005, p. 10)

Essa ideia de que a identidade seria uma mediação entre o interior do indivíduo e o seu exterior, ganhou bastante notoriedade dentro da sociologia e passou a ser a concepção célebre do entendimento acerca da construção de identidade (Idem, p. 11). Nesse ponto, já podemos encarar como importantes essas contribuições, uma vez que passa a se entender o indivíduo inserido dentro de um contexto social e cultural, que acaba interferindo na constituição de sua própria identidade. Em contraste com a concepção do sujeito do Iluminismo, individualista, solitário e, em alguns casos, imutável, o sujeito sociológico necessita da interação e convívio com outras pessoas para se constituir enquanto sujeito (Ibidem).

Essa mediação, com outras pessoas, com outros sujeitos, pode se dar em vários níveis e proporções diferentes como, por exemplo, dentro do contexto de educação formal e informal. Na educação informal, podemos dizer que esse indivíduo transita em vários espaços institucionalizados que acrescentam algo para sua formação individual. Podemos citar como exemplos a família, a religião (no caso de existir uma) que a pessoa e/ou família são adeptas, etc. Já na educação formal, podemos encarar a escola como espaço essencial de sociabilização de crianças com outras crianças, de jovens com outros jovens. Mais adiante retomaremos esse argumento.

Para concluir as três concepções acerca da identidade, Hall apresenta o sujeito pós-moderno, visto que algumas características do sujeito sociológico ainda se fazem presentes, mas é uma diferenciação deste pois a ideia de uma identidade unificada já não cabe mais, uma vez que dentro do próprio indivíduo podem existir várias identidades "contraditórias ou não-resolvidas" (idem, p. 12). Por isso, o sujeito pode se modificar no decorrer dos anos, assumindo assim diferentes posturas.

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (Idem, p. 12)

Então, para nossa proposta de trabalho, podemos entender a identidade como uma ação interior e exterior ao indivíduo, onde sua relação com os demais, auxilia em sua própria introspecção e constituição de identidade. Sua identidade pode ser constituída na assimilação de valores compartilhados ou negação destes, visto que, é próprio deste movimento a aceitação ou a recusa de ideias que foram e são construídas culturalmente no seio da sociedade que o indivíduo vivencia.

Em seu livro *A conquista da América: A questão do Outro*, Tzvetan Todorov, ao falar do processo de colonização que ocorreu na América, inicia seu trabalho apontando como a relação Eu vs. Outro é importante na constituição do próprio indivíduo, onde essa relação de diferenciação propicia a formulação pessoa de constituição de identidade. Ele fala,

Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. (TODOROV, 2003, p. 13)

Nesse contexto específico do livro, Todorov está preparando a/o leitora/leitor sobre o assunto de alteridade dentro do contexto da colonização, onde a chegada do homem branco (do europeu explorador¹¹ que acreditava ser dono da América) no território americano propiciou uma modificação profunda nas sociedades que aqui viviam, no processo de produção, nos espaços físicos, na natureza etc., mudando em definitivo as relações estabelecidas

¹¹ Aqui podemos utilizar dois sentidos para o termo "explorador". Podemos tanto utilizar para falar daquele homem que explora no sentido de conhecer um certo local, como também daquele que explora no sentido de retirar recursos para seu próprio proveito. É mais corriqueiro a utilização do primeiro sentido, mas nesse caso, podemos também evidenciar o segundo sentido, uma vez que as campanhas realizadas por Portugal e Espanha a partir do final do século XV tinham interesses econômicos sobre o "Novo Mundo". Mais adiante quando formos falar do processo de colonização, vamos comentar mais sobre o assunto.

anteriormente.

Mas, qual a relação de tudo isso com o contexto escolar? Para responder essa pergunta, devemos, mais uma vez, analisar as respostas que as ciências sociais nos dão a respeito da questão de identidade dentro do contexto educacional. Lembrando que, quando nos referirmos ao contexto educacional, estaremos falando da educação formal, apesar de concordarmos que outros espaços de educação informal também o são. Mas, para deixar definido como a expressão será utilizada, optamos em nos referir, especificamente, a educação formal.

Para Carvalho,

[...] as instituições sociais adquirem um importante significado no processo de construção da identidade, posto que constituem-se no espaço de produção de saberes, de experiências, de interrelações, de comunicações, de intenções e das operações de sentido – simbólicas. (CARVALHO, 2011, pp. 210)

Dessa forma, a escola passa a configurar um espaço muito importante dentro desse processo de construção de identidade, pois podemos considerá-la como um ambiente institucionalizado de produção de saberes e conhecimentos que acaba acolhendo essas/esses jovens brasileiras/brasileiros¹². Como essa/esse jovem está entrando em contato com outras pessoas que possuem uma vivência que pode ser similar ou completamente diferente da sua, sua identidade formulada dentro do seio familiar acaba entrando em conflito com as identidades constituídas dessas outras pessoas. Voltando a comentar as contribuições de Todorov, esse afirma que eu só passo a me reconhecer enquanto indivíduo, quando estou em contraste com o outro, já que eu não sou o outro, eu sou diferente dele, eu sou *eu mesmo* (TODOROV, 2003). Essa concepção é bem aceita na psicologia, inclusive é amplamente debatida nas disciplinas da psicologia da educação no nível da graduação.

Ou seja, como nossa identidade é formulada recebendo influências dos espaços que transitamos, a escola configura papel fundamental nessa questão, uma vez que utilizamos esse espaço com bastante frequência durante nossa infância e adolescência (e em alguns casos na vida adulta também). Por

¹² Uma vez que a educação formal é garantida por lei e obrigatória.

estarmos convivendo com outros indivíduos, estamos numa relação de assimilação e diferenciação, presentes nos grupos que elegemos para nos aproximar.

Até aqui pode nos parecer que reduzimos a construção de identidade ao âmbito de convívio com outras pessoas, das relações interpessoais. Mas devemos ter em mente também que o material utilizado em sala de aula poderá ser fundamental nessa questão, uma vez que representações sociais são expostas ali, podendo definir como um certo grupo se comporta, por exemplo. O que será que isso significa?

As disciplinas ditas “Ciências Humanas”, trabalham com conteúdos interdisciplinares que tratam das diferentes relações humanas e como esse ser humano está inserido em um mundo permeado por relações com outras pessoas. Essas disciplinas acabam utilizando materiais indicados pelo Ministério da Educação¹³, para auxiliar na composição e realização das aulas que serão ministradas. Esse material contém informações importantes acerca da nossa constituição enquanto país (questões históricas, geográficas, sociológicas etc.), da população que se formou (e ainda se forma, visto que é um processo contínuo) aqui, processos identitários etc. Dependendo da maneira de exposição em que essas questões são trabalhadas, podemos afirmar que isso pode interferir na formulação que cada jovem poderá dar ao sentido que ali foi exposto.

Para conseguir dar sentido ao que estamos aqui sugerindo, iremos analisar um importante guia realizado pelo Ministério da Educação, onde algumas definições acerca do livro didático são apresentadas, contrastando com o sentido de construção de identidade dentro do contexto escolar.

2.2. O Programa Nacional do Livro Didático

O livro didático acaba sendo um importante instrumento de trabalho dentro da Educação Básica, visto que em alguns casos é o único suporte pedagógico escrito que a/o docente tem em mãos. O próprio Ministério da Educação aponta como o instrumento é importante dentro do contexto escolar, e como se torna

¹³ Para sermos mais específicos, estamos falando da cartilha *Programa Nacional do Livro Didático*, que iremos discutir no tópico seguinte.

importante que as/os estudantes consigam manusear um material que tenha algum significado para elas/eles. Para entender um pouco como opera a lógica do livro didático, podemos utilizar as contribuições de Ângela Paiva Dionísio no simpósio “*O livro didático e a formação de professores*”¹⁴, onde ela aponta a relação entre o material proposto e o cenário político atual. Lemos,

A parceria livro didático–professor atravessa um momento de encontros e desencontros, uma vez que ambos estão em fase de transição, buscando uma identidade que revele as transformações teóricas e políticas ocorridas no panorama nacional. O Programa Nacional do Livro Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o PNLD em Ação e os diversos sistemas de avaliação implantados recentemente são algumas dessas mudanças políticas. (BRASIL, 2015)

Podemos observar que alguns documentos oficiais acabam sendo os responsáveis por algumas definições que serão adotadas no momento de confecção do livro didático. Esses mesmos documentos, devem levar em conta as demandas e necessidades daquele público que utilizará esse material. Como apontado por Dionísio, o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) são alguns exemplos que podemos citar no que se refere à essas propostas e formulações institucionais que são importantes na hora da escolha do material, mas até mesmo antes disso, visto que esses mesmo documentos servem como diretrizes para a confecção desse material. Nos ocuparemos agora com a análise do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e suas implicações para a construção do livro didático de filosofia.

Uma das preocupações do PNLD é justamente levar uma educação de qualidade para toda/todo e qualquer cidadã/cidadão brasileira/brasileiro. Nossa própria Constituição Federal, promulgada no ano de 1988, revela uma preocupação com uma educação de qualidade em âmbito nacional, mesmo que não fique muito explícito o que significa uma “educação de qualidade”. Levando isso em consideração, alguns pontos considerados relevantes são levantados para a escolha dos livros didáticos que foram avaliados como satisfatórios para que a/o docente possa ainda eleger o livro mais adequado para sua produção educacional.

¹⁴ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>.

O guia PNLD acaba se respaldando em outros documentos oficiais para construir sua proposta, demonstrando assim, uma integração entre o proposto nas leis e diretrizes educacionais, e como o material didático utilizado nas escolas de Educação Básica deve respeitar essas formulações. Podemos eleger alguns pontos importantes levantados pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), por exemplo. A LDB passou a entrar em vigor no ano de 1996. Aproveitando os mesmos preceitos formulados anteriormente pela mesma Constituição, a LDB chama nossa atenção para maiores especificidades que a Educação Básica deve contemplar, como por exemplo, o respeito, a tolerância e a diversidade étnica-racial (BRASIL, 2013).

Levando isso em consideração, devemos pensar como esse ensino oferecido irá contemplar essas vivências tão diversas e ainda promover um espaço de equidade social. O próprio PNLD nos aponta que

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

Como já evidenciamos anteriormente, podemos observar a importância da preocupação dos conteúdos selecionados, como eles podem ser trabalhados e qual a relevância disso para a vida das/dos discentes, visto que o conteúdo deve gerar uma significação para essas/esses estudantes.

Aproveitando da diferenciação feita anteriormente entre educação formal e informal, podemos observar que a educação formal deve levar em consideração, também, o conhecimento produzido no seio da comunidade em que a escola se encontra, uma vez que aquelas/aqueles jovens que estão acolhendo esses ensinamentos, devem produzir um significado para o que é apreendido, uma vez que devemos valorizar “a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes” (Ibidem).

É importante salientar os pontos que são levantados como fundamentais na integração das propostas pedagógicas para os livros didáticos. Optamos em selecionar apenas alguns, mas recomendamos uma leitura completa do material.

O último PNLD¹⁵ (da mesma forma que o anterior) aponta que os livros didáticos devem representar a sociedade, numa concepção regional e global, mas deve sempre levar em conta as relações regionais, uma vez que possuímos livros específicos para esse tipo de trabalho. Alguns pontos que consideramos importantes são:

- abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
- promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
- incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;
- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (Ibidem)

Elegemos apenas seis pontos que consideramos importantes, pois acreditamos que eles já conseguem abarcar um grande aporte teórico. Decidimos comentar um pouco sobre eles e qual a relação de tudo isso com a construção de identidade das alunas e alunos que manuseiam esse material.

O primeiro ponto elegido diz respeito a temática de gênero e sexualidade. Atualmente muitos debates estão sendo levantados sobre a questão de gênero e sexualidade. No cenário político atual, uma parte, ainda pouco expressiva no Congresso Nacional, chama nossa atenção para a importância do debate e como ele deve se fazer presente na Educação Básica (EB). Devemos levar em consideração que boa parte do corpo discente que frequenta as escolas de EB é composto por mulheres (para primeiro falarmos sobre esse ponto). Se incentivarmos um ambiente de enfrentamento à violência contra as meninas e

¹⁵ Visto que o programa é realizado de três em três anos, sendo o último datado de 2015, onde apresenta os livros didáticos aprovados para o triênio 2016-2018.

mulheres, levando pautas e discussões do espectro feminista, poderemos contemplar boa parte dessas estudantes, procurando um meio de modificar a estrutural atual baseada no patriarcado. Ainda sobre esse assunto, podemos fazer uma relação direta com o segundo tópico, uma vez que o mesmo incentiva uma produção a respeito das mulheres, dando visibilidade e demonstrando a importância que elas tiveram para a construção de nossa sociedade. Falar sobre essas questões ainda são bem delicadas, uma vez que podemos presenciar uma forte resistência por parte de várias pessoas que compõe a gestão escolar e até mesmo o corpo estudantil. Mas devemos ter em mente que essa temática é de grande importância para a construção do próprio *eu* dessas meninas e mulheres que se deparam com esse tipo de ensinamento, uma vez que a forma que elas são representadas pode interferir na forma que elas mesmas se enxergam.

O terceiro tópico é muito importante, pois reforça o que dizemos até aqui. Podemos demarcar como mais importante (para nossa exposição agora), o “respeito e valorização da diversidade” e o incentivo ao “exercício do respeito e tolerância” (Ibidem). Se estamos falando de um espaço multicultural, onde a diversidade se faz presente, devemos também pensar nesse espaço como um lugar que visa a democracia e o respeito às diferenças. Vale a pena ressaltar que tudo o que está sendo dito aqui, diz respeito à confecção do livro didático, onde ele deve priorizar esses pontos. De fato, devemos pensar numa escola que incentive essas ações fora do material didático também. Mas uma das possibilidades para que isso ocorra, a reflexão e o debate sobre esses temas, o livro didático deve ser capaz de oferecer esses subsídios teóricos.

O que nos faz pensar sobre como o quarto tópico é crucial nessa construção do material, designando algumas formas de se trabalhar a temática da história e cultura afro-brasileira e africana e história e cultura indígena. No ano de 2003 um novo artigo (artigo 26-A) foi acrescentado na LDB. O artigo determina que seja obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Se seguirmos as contribuições de Darcy Ribeiro no que diz respeito à constituição do povo brasileiro, sabemos que três etnias foram fundamentais nessa constituição. São elas a etnia indígena, africana e europeia. Logo, devemos promover um espaço educacional que consiga abarcar essas três etnias, demonstrando sua história e seu valor cultural para nós nos dias atuais. O que observamos é uma supervalorização da cultura europeia, em detrimento

da cultura indígena e africana. Utilizar esse dispositivo legal para promover um espaço que priorize a diversidade (como abordado no ponto anterior), conseguirá atingir um número bem expressivo da população brasileira, uma vez que discutir esse assunto é falar do nosso próprio passado que não é tão distante quanto imaginamos. De fato, do quarto ao sexto ponto, podemos observar uma consonância no que diz respeito ao eixo temático. Acreditamos que o que foi exposto até aqui consegue contemplar um pouco das definições propostas.

Como podemos observar, a história brasileira deve se manter presente quando pensamos na confecção do material didático oferecido na EB. Entretanto, qual história estamos falando? Que tipo de narrativa elegemos para contar nossa história e como abordamos nossas questões culturais dentro do livro didático? A seguir, propomos uma avaliação dos reflexos do colonialismo no histórico brasileiro e como nossa própria história acaba por interferir na nossa própria constituição enquanto seres humanos.

3. O ensino de filosofia e a colonialismo

Carnaval em Salvador

Negros são os tambores desse cortejo
Negra esta parte de mim, aprisionada
E calada em voz, que Olodum nenhum,
Repõe ritmo à minha saudade ancestral...
Negra esta poesia que desconstrói a tarde,
A efusiva alegria que desfila,
esta absurda Gana dos adjectivos de ver meus gemidos
Diluídas áfricas de fantasia, folia e folião...
A miséria largada nesse grande genocídio
O noticiário em jeito de fome e de guerra
E a alforria visceral habitada nas favelas...
O morticínio da raça na bolsa de valores
Esta castração crioula de ser negra a luz
E parte de mim os tambores desse cortejo...

Margarida Fontes

O processo de colonização, uma vez iniciado, acaba marcando drasticamente aquele povo, aquela sociedade, aquela nação. “As palavras cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino *colo* [...]. *Colo* significou, na língua de Roma, "eu ocupo a terra" (BOSI, 1996, pp. 11). Uma vez que os europeus sentiram interesses econômicos sobre o território americano, sentiram também uma necessidade imensa de dominar aquela terra e aquelas pessoas que aqui habitavam. Para que o processo de colonização desse certo, eles penetraram nas camadas mais fundas, tanto em sentido geográfico, quanto em sentido sociocultural. Destinamos esse capítulo para se discutir o processo de colonização, seguindo as contribuições do filósofo argentino Enrique Dussel, onde podemos apontar a importância do papel filosofia e do ensino de filosofia nesse contexto.

3.1. A produção filosófica nos livros didáticos

A atividade filosófica não se resume a simples reprodução de saberes científicos que não estão passíveis de questionamentos. É próprio da atividade filosófica o questionamento, vigorando o pensamento crítico acerca das coisas que estão colocadas no nosso cotidiano. Aqueles indivíduos que estão preocupados com o saber filosófico, estão preocupados com questões da sua realidade, uma vez que a filosofia procura encontrar respostas aos problemas contemporâneos ao indivíduo. Durante a história da filosofia ocidental¹⁶, que é amplamente estudada e discutida até mesmo na academia¹⁷, percebemos que existe uma unilateralidade da produção filosófica, uma vez que consideramos que a filosofia surgiu no continente europeu, mais especificamente na Grécia Antiga.

Para Marilena Chauí em seu livro *Convite à Filosofia*,

A Filosofia, entendida como aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento, é um fato tipicamente grego. (CHAUÍ, 2000, pp. 20)

Essa tal caracterização realizada e exposta por Chauí, demonstra um certo modelo que fica restrito à filosofia grega, à filosofia europeia, ignorando outras formas elementares de produção de conhecimento fora do continente europeu. Devemos frisar isso pela postura que acaba assumindo dentro da nossa pesquisa, uma vez que, a própria filosofia entendida como componente curricular

¹⁶ Aqui estamos evidenciando o que chamamos de “filosofia ocidental”, uma vez que consideramos que a filosofia pode e é produzida em outros continentes também. Apesar do termo conseguir abarcar outros espaços para além do continente europeu, temos que ter em mente que a filosofia ocidental se restringe ao espaço europeu, uma vez que passam a considerar o continente europeu como único espaço responsável pela produção filosófica autêntica.

¹⁷ Aqui podemos fazer um adendo sobre uma discussão importante dentro da academia acerca do ensino de filosofia na Educação Básica e no próprio Ensino Superior. Privilegiamos o ensino de história da filosofia ocidental nos manuais e programas de disciplinas oferecidas no Ensino Superior. Algumas pesquisadoras e pesquisadores passaram a questionar essa supervalorização pelo ensino de “história da filosofia” e o esquecimento de se fazer de fato um “ensino de filosofia”. Realmente, essa discussão é importante para a apresentação desse trabalho também, uma vez que passa a questionar o ensino unilateral de filosofia, utilizando-a apenas como instrumentalização para se aprender sua história. Não recusamos a importância de se estudar a história filosófica ocidental, mas sim que outras possibilidades de ensino de filosofia são importantes também.

da Educação Básica e curso de formação de professoras e professores no nível da graduação, acaba perpetuando essa ideia¹⁸, de que o fenômeno filosófico é exclusividade do continente europeu.

Para sermos mais específicos sobre a relação da produção filosófica e como isso é entendido no nível global, mais uma vez recorreremos à Chauí, onde ela afirma que

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

Ou seja, fica explícito que a filosofia entendida como fenômeno grego deve compartilhar de uma metodologia própria que não é observada na forma de produção de pensamento de outros povos além daqueles que estão inseridos nessa sistematização de produção de conhecimento. Apesar de não ficar muito evidente para todos nós como se opera essa “lógica de produção de conhecimentos filosóficos de origem grega”, podemos questionar justamente como esse processo excludente age, uma vez que acaba elegendo uma única forma de desenvolvimento para o saber tido como filosófico.

Em seu artigo *Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana* o filósofo sul-africano Mogobe Ramose aponta que o saber filosófico, dito inaugurado na Grécia Antiga, já se fazia presente dentro de outras comunidades residentes no continente africano, demonstrando no decorrer de sua exposição como se operou a lógica de exclusão do pensamento africano (juntamente com outros pensamento para fora do continente europeu) e como isso ainda é perpetuada na produção filosófica atual. Para Ramose, “as filosofias africanas e outras próximas, igualmente silenciadas, são preeminentemente filosofias da libertação”, pois essas evidenciam um papel de resistência colonial e ruptura com o *status quo* (RAMOSE, 2011, pp. 07).

¹⁸ Gostaríamos de reforçar mais uma vez que, como frisamos aqui no sentido de utilizar o termo “ideia”, essa concepção não é compartilhada por toda a academia, uma vez que várias discussões já foram (e ainda são) levantadas a respeito da aceitação única e exclusiva da filosofia produzida na Europa. Para mais informações, ver as contribuições do filósofo brasileiro Renato Noguera.

Apesar dessa discussão ser, de fato, muito importante para se pensar na elaboração do material didático de filosofia (o que elegemos como foco de investigação do trabalho) devemos ampliá-la para outros campos de produção e formação de filosofia. Por exemplo, quando falamos em formação, podemos comentar sobre o papel da academia e sua rigidez no que diz respeito ao entendimento de produção de conhecimento, como citado anteriormente. Se estivermos presos à uma única forma aceita de se fazer filosofia, estaremos indo justamente no caminho contrário da proposta filosófica, uma vez que esta é uma atividade de questionamento e não de aceitação plena, sem uma reflexão crítica, acerca do papel que poderá ser executado.

Decidimos então, nesse primeiro momento, analisar como os dois livros de filosofia elegidos trabalham a temática do “surgimento”, do “nascimento” da filosofia. Acreditamos que esse ponto é importante para nossa explanação, uma vez que, dependendo do que constatarmos, podemos afirmar que o material não dá conta de compartilhar de outras experiências e vivências fora do eurocentrismo tão presente nas ciências humanas e sociais.

O livro *Filosofando: Introdução à Filosofia*, das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, trabalha com o assunto do saber filosófico e seu surgimento nos três primeiros capítulos que compõe a primeira unidade intitulada *Descobrendo a filosofia*. O primeiro capítulo (*A experiência filosófica*) aborda sobre o método utilizado pelo filósofo¹⁹ e a utilidade da filosofia como atividade de reflexão. Temos que levar em consideração o tipo de material produzido e qual grupo irá manusear esse material, uma vez que ele é destinado às escolas de Ensino Médio onde grande parte das/dos estudantes tiveram pouco ou nenhum contato com o ensino de filosofia²⁰, por isso seu caráter tão introdutório. Nesse primeiro capítulo o livro desenvolve apenas algumas reflexões sobre o tipo de conhecimento produzido, o responsável por essa produção de conhecimento (no caso, o filósofo), a etimologia da palavra “filosofia” etc., ou seja, uma pequena introdução sobre o que é filosofia²¹.

¹⁹ O livro sempre utiliza o termo no masculino.

²⁰ O ensino de filosofia se torna obrigatório apenas no Ensino Médio. Algumas escolas privadas inserem a disciplina nos níveis do Ensino Fundamental I e II. Entretanto, podemos afirmar que apenas uma pequena parte dessas/desses estudantes tiveram essa oportunidade, passando assim a considerar que grande parte das/dos estudantes do Ensino Médio tiveram pouco ou nenhum contato com a filosofia.

²¹ Na concepção adotada pelas autoras.

No segundo capítulo, intitulado *A consciência mítica*, o livro comenta um pouco sobre o entendimento do mito dentro da filosofia e como ele configura um espaço importante dentro da sociedade que dele compartilha. O interessante é que, para a filosofia, o sentido do mito pode se dar em níveis completamente variados, uma vez que o próprio entendimento dele é muito amplo. Basta que procuremos a grande diferença de definição do mito num dicionário de português, por exemplo, com a definição dada num dicionário de filosofia. Enquanto para o primeiro mito significa “fábula”, “fantasia”, “ilusão”, para o segundo, mito significa verdade (vide a definição etimológica apresentada no mesmo capítulo do livro). Vale a pena ressaltar pontos interessantes presentes nesse capítulo do livro.

São utilizadas contribuições de outra área do conhecimento, mostrando que o diálogo entre filosofia e as ciências acaba alargando seu campo teórico de conhecimento. O livro comenta sobre os estudos antropológicos, citando inclusive as contribuições de Lévi-Strauss, para o entendimento da importância do mito para aquela sociedade em que ele está inserido. No decorrer do livro, outras contribuições (inclusive do Lévi-Strauss novamente) são presentes. Outro ponto interessante é a utilização de uma imagem seguida de um pequeno texto numa parte do capítulo onde se comenta sobre um mito indígena brasileiro. Entretanto, o que acaba sendo privilegiada é a exposição da história antiga grega e sua respectiva mitologia.

O terceiro capítulo, intitulado *O nascimento da filosofia*, ponto que consideramos essencial para essa nossa exposição, traz justamente a ideia de que a filosofia é uma produção grega, privilegiando apenas essa nação que estava emergindo como produtora desse tipo de conhecimento. O capítulo remonta as causas internas e externas que acabaram propiciando o surgimento do fenômeno filosófico na pólis grega. Ao término do capítulo, uma breve exposição sob o subtítulo *Mito e filosofia: continuidade e ruptura*, demonstra como a filosofia se colocava contrária a formulação de constituição do mito, propondo uma maneira diferente de investigação.

Assim sendo, podemos afirmar que o material observado acaba compartilhando do posicionamento exposto anteriormente, principalmente nos trechos selecionados de Marilena Chauí.

Para o segundo livro, *Fundamentos de filosofia*, do autor Gilberto Cotrim e da autora Mirna Fernandes, o autor e autora propuseram uma estruturação diferente, no que diz respeito as abordagens conteudistas, em comparação ao livro anterior. Em sua primeira unidade, intitulada *Introdução ao filosofar*, o que é exposto é um panorama de algumas questões importantes dentro do debate filosófico que podem ser diretamente contextualizadas com a vivência das/dos estudantes, por exemplo. Questões como felicidade, a dúvida, a consciência e cultura etc., são utilizadas para que a/o leitora/leitor seja introduzida/introduzido nos debates mais recorrentes dentro da filosofia para crianças e jovens.

As duas primeiras unidades comentam sobre termos e significações que são basilares na constituição da filosofia ocidental, como o trabalho, a linguagem e metafísica. Somente a partir da segunda unidade intitulada *A filosofia na história*, que o autor e a autora comentam sobre o surgimento da filosofia grega. Essa unidade contém sete capítulos que tentam abordar os principais pontos da clássica divisão dos períodos históricos²², utilizando do recorte histórico para a explanação das correntes filosóficas consideradas mais relevantes. De maneira similar ao livro anterior, o livro apresenta a passagem do mito ao *logos* como sendo o momento decisivo para o surgimento da filosofia na Grécia Antiga, já trabalhando com os filósofos pré-socráticos e suas correntes filosóficas. Não conseguimos encontrar nenhuma referência a contribuições fora do continente europeu.

Até aqui, o que conseguimos abordar, podemos observar como a produção dos livros didáticos (pelo menos os que foram avaliados) ainda privilegia uma única fonte de conhecimento no que diz respeito ao surgimento da filosofia, onde sua posição possui um local geográfico bem determinado, dentro do continente europeu, na pólis grega.

Esse saber, que foi considerado por muito tempo como exclusividade europeia (e até mesmo refutado por alguns pesquisadores), acabou servindo de autoridade para exploração de pessoas e territórios, validando teorias racistas, xenofóbicas, machistas e intolerantes, onde várias instituições, Estados, nações, reinos etc., aproveitaram esse espaço para dominar aquelas pessoas e

²² Pré-história (que é descartada, visto que não possuíamos registros escritos), Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. O livro acaba utilizando mais de um capítulo para trabalhar alguns períodos.

perpetuar seu interesse colonial. Ademais, podemos comentar sobre as contribuições de Enrique Dussel e sua filosofia da libertação, onde o mesmo propõe uma ruptura na lógica até aqui empregada.

3.2. A filosofia da libertação de Enrique Dussel

Em seu texto *Filosofia e práxis*, Dussel demonstra como a realidade em que o filósofo está emergido acaba influenciando sua forma de produção filosófica, uma vez que somos construídas/construídos culturalmente, nossas opiniões, gostos, pensamentos, expressões etc., são formuladas a partir da realidade em que estamos inseridas/inseridos²³ (como já foi discutido no primeiro capítulo). Dito isso, Dussel apresenta alguns exemplos de “contaminação” da vida sociocultural na forma de produção de alguns filósofos pertencentes ao “cânone”. Para conseguirmos ilustrar, optamos em fazer uma rápida exposição desses filósofos e suas respectivas “contaminações”, por compartilharmos da ideia de que isso se faz importante para se entender o contexto da filosofia da libertação apresentada por Dussel.

Aristóteles viveu na Grécia Antiga no século IV a. C. Nesse período a Grécia se valia da mão de obra escravizada conseguida através de batalhas vencidas ou também, por dívidas não liquidadas. Vivenciando esse período, onde a escravização era permitida e institucionalizada, Aristóteles escreve comentários que legitimam esse poder exercido do mais forte sobre o mais fraco. Em seu livro *A política* de Aristóteles, Dussel aponta como o filósofo utiliza-se de argumentos que recorrem a natureza, para declarar que alguns homens²⁴ nascem sob algumas disposições políticas e devem aceitar isso como designo natural. Nesse ponto, Aristóteles faz uma distinção entre os homens que nasceram para serem senhores e os homens que nasceram para serem escravizados. Também, vale a pena ressaltar o caráter etnocêntrico presente

²³ Ou seja, a práxis.

²⁴ Devemos levar em consideração que o gênero masculino sempre figurou um papel muito mais importante nessas sociedades, visto que elas, em sua grande maioria, eram patriarcais.

nas contribuições aristotélicas, uma vez que o mesmo afirma existir uma diferenciação entre os homens gregos e os povos bárbaros²⁵.

Para utilizar outro exemplo da “contaminação” presente nos textos filosóficos, Dussel utiliza-se de um comentário de Tomás de Aquino onde podemos ver de maneira explícita uma diferenciação do homem e da mulher, sendo que o primeiro possui uma posição melhor em relação à mulher. Tomás de Aquino foi um frade italiano que viveu no século XIII. Esse período no ocidente ficou conhecido como Idade Média, período esse que a Igreja Católica era detentora de muito poder político, econômico e social. Analisando a relação entre homem e mulher, Aquino afirma que, no caso da geração, o “pai é o princípio ativo e a mãe acaba oferecendo apenas a matéria” (DUSSEL, pp. 241), pois seria muito óbvio que o homem possuía maior poder físico e intelectual em comparação a mulher. Aquino acaba fazendo uma diferenciação até mesmo no ponto da perfeição humana de Adão e Eva, uma vez que Adão seria mais perfeito que Eva onde, se apenas Eva tivesse pecado, o filho gerado pelo casal não receberia o pecado original como castigo, uma vez que seu pai (princípio ativo) não teria sido exposto ao pecado (Idem).

Para terminar, Dussel utiliza outro exemplo, mas agora o filósofo escolhido por ele foi Rousseau. Na sua pedagogia, Rousseau destaca o papel da burguesia como fonte de inspiração para a formulação da educação que emerge no meio capitalista. Utilizando-se dos mesmos discursos que colocam a natureza como definidora das características de cada indivíduo, Rousseau preza por uma educação desvincilhada das tradições, onde o estudante deveria ser reconhecido como uma *tábula rasa* (Ibidem). Para Dussel,

Dizer que momentos ideológicos “contaminam” o discurso filosófico não significa que tal discurso fique inválido. Somente se indica que é um discurso humano, falível, finito, perfectível; ou seja, não é um “saber absoluto”, e isso por sua referência à práxis, à ação histórico concreta, inacabada, ambígua. (Ibidem, pp. 242)

Dussel demonstra como o indivíduo que se pretende na atividade filosófica é um ser que vive no seio de uma sociedade e que essa sociedade

²⁵ Na antiguidade, tanto em Grécia como em Roma, tudo que fosse exterior à Grécia e Roma era tido como bárbaro, diferenciando-os do restante do mundo, demarcando sua cultura e sociedade como mais bem desenvolvidas.

acaba por definir alguns padrões e formas de se enxergar o mundo, interferindo assim na produção desse mesmo indivíduo. Não devemos desconsiderar o papel importante exercido por essa interferência, pois se a/o filósofa/filósofo, ou qualquer outra pessoa que se pretende nessa ação, pensa questões que são colocadas em sua vida cotidiana, esse seu próprio cotidiano, suas experiências e conhecimentos, irão assumir um papel importante nas formulações de suas ideias. Por isso é tão importante que consideremos a relação disso com a produção do conhecimento filosófico, uma vez que a realidade de cada pessoa que propõe a pensar essas questões, acabam sendo “contaminadas”, como Dussel afirma, pelas suas próprias experiências.

Falar sobre a práxis dentro da produção do conhecimento filosófico, é falar também da formulação de um discurso de dominação, onde o consenso deveria ser alcançado através da criação de aparatos ideológicos hegemônicos (Ibidem, pp. 246). Basta que olhemos para o histórico escravocrata brasileiro para que reconheçamos essa doutrinação que se valia de discursos filosóficos e católicos para a exploração de territórios e povos²⁶ que aqui habitavam. Nesse ponto, Dussel acaba propondo uma modificação na forma de se pensar a partir dos continentes não-europeus e como podemos nos valer utilizando do próprio entendimento de filosofia, mesmo que seja necessário recorrer à filosofia europeia.

O debate acerca da inserção da filosofia não-europeia dentro dos ambientes acadêmicos e escolares é largamente discutido por filósofos não-europeus como forma de autoafirmação e indicação de uma formulação das ideias filosóficas, livrando-a do discurso colonial, onde o colonizador possui uma postura eurocêntrica.

Dussel questiona o papel da filosofia como instrumento de alienação e aculturação por parte dos colonizadores sobre as vítimas da colonização. Remontando a história da colonização dos indígenas na América e o rapto e escravização das africanas e africanos para trabalhar nas lavouras canavieiras

²⁶ Dentro da literatura temos vários exemplos de missões catequizadoras que se propunham em “salvar” as almas dos indígenas e operavam como uma extensão do governo português para se auto afirmar dominador dessa região. Na própria produção filosófica encontramos diversas contribuições que foram utilizadas para apoiar essa empreitada, como já citado acima com Aristóteles, para dar um exemplo. Outro exemplo que podemos dar é o chamado “fardo do homem branco”, uma vez que esse seria responsável por levar “civilidade” aos locais que ainda estavam na fase arcaica de desenvolvimento humano.

brasileiras, Dussel propõe que o resultado do processo de eliminação cultural das populações dominadas foi automático e gera resultados até os dias atuais. Para tanto, quando falamos de ensino de filosofia e colonialismo, estamos remontando diretamente ao assunto comentado acima.

Com a chegada dos portugueses em território brasileiro, o que foi observado foi uma intensa massificação da mão de obra indígena para a extração de Pau-brasil. Houve genocídio, escravização e progressivo embranquecimento cultural. O desprendimento do corpo (mão de obra) em relação a mente (cultura) foi imposto de forma rápida e progressiva, onde as/os indígenas não possuíam nenhuma propriedade de seu corpo, não sendo seres autônomos para continuar realizando suas formas culturais (PANSARELLI, 2013, p. 41). Observamos que

na América Latina após 1492 foi a gradual eliminação do ethos anterior e a imposição de um sub-ethos, que não deixava de ser um novo ethos, mas desamparado: sem história, sem relação com uma política autêntica e própria, sem ser protagonista de sua própria construção. Tratava-se de pessoas atomizadas, não de povos, dada a ausência de história, de tradição. Um ethos solto e não reconhecido, porém o único que havia. Incapaz de desenvolver-se por não ser produtor-produto de uma política. Ethos próprio que vivia sob ditames da política alheia – ou da política gerada por ethos alheio. (Idem, p. 57)

A proposta de análise que parte de Dussel e é trabalhada por Pansarelli, faz uma relação direta do corpo com a mente, sendo o corpo reprimido desde a Idade Média (a relação do ser humano com o corpo ser reduzida a um instrumento de pecado), e dando continuidade à repressão durante a Idade Moderna, período das grandes navegações e chegada dos portugueses ao território brasileiro. Os indígenas e africanos não eram possuidores de seus corpos, não possuíam liberdade física e tão pouco a mental, sua sobrevivência sendo reduzida a aceitação da cultura do europeu. Se falamos de imposição de pensamento, falamos também de silenciamento de outras culturas, de outras formas de pensamento, sendo aceito apenas a forma de produzir conhecimento que chegou juntamente com a exploração do continente.

A valoração dos feitos europeus como mais importantes, como o desenvolvimento alcançado dentro do continente, demonstra como estamos

limitados aos aspectos capitalistas²⁷ de produção, onde os feitos de desenvolvimento são aqueles que estão atrelados ao melhoramento de maquinários, a modernização da forma de produção de larga escala etc. Ou seja, o que tomamos como desenvolvimento ainda está ligado intimamente as questões europeias de pensar o mundo, de produzir no mundo, sem levar em conta as relações sociais presentes nas intimidades nacionais.

Para tanto, a proposta dusseliana vai de choque com toda a construção que falamos anteriormente, propondo uma forma diferente de se pensar o continente latino-americano, de pensar *no* continente latino-americano. A autenticidade do pensamento dentro do continente deve ser feita a partir de filósofas e filósofos do próprio continente (Ibidem, p. 142), onde sua realidade e sua vivência tem relação íntima com sua proposta filosófica, demonstrando grande valor dentro do contexto cultural realizado. Pois, como dito anteriormente, a própria filósofa ou filósofo que tem acesso a sua realidade, tentando assim explicar fenômenos específicos daquele ambiente, podendo sim, aproveitar o que os outros, no caso europeus, já falaram, mas sempre adaptando a sua realidade de convívio.

Podemos então aceitar “as definições de Leopoldo Zea [...] entendo com aquele autor que para ser filosofia, na América Latina, necessariamente há de ser filosofia contextualizada e provocada por problemas da própria realidade” (Ibidem, p. 146), definindo assim o que seria entendido como uma forma autêntica de se fazer filosofia dentro do contexto cultural, social, político e econômico daquelas pessoas que estão aplicadas à essa atividade e para aquelas outras que estão acolhendo esse tipo de ensinamento.

²⁷ Lembrando que algumas autoras e autores chamam atenção sobre a gênese do processo capitalista.

4. O livro didático de filosofia

Qual o tipo então de filosofia presente nos livros didáticos adotados pelas escolas de Educação Básica? Como essa filosofia é apresentada? Essas questões se fazem importantes, levando em consideração tudo o que já foi falado até aqui, onde conseguimos pensar a identidade dentro do contexto cultural e como a filosofia é abordada e importante dentro dessa realidade escolar. Uma das propostas do presente trabalho é analisar dois livros didáticos utilizados em algumas escolas do Brasil. Foram selecionados, como já mencionado anteriormente, foram os seguintes livros: *Filosofando: Introdução à Filosofia* e o livro *Fundamentos de filosofia*. Ambos os livros foram aprovados nos dois *Programas Nacionais do Livro Didático*. Escolhemos esses dois livros pela familiaridade que possuímos com ambos, visto que a primeira pesquisa foi realizada quando o livro *Filosofando* estava sendo utilizado na escola que participávamos do projeto Pibid. A ideia inicial desse trabalho era analisar, pelo menos, os três livros aprovados no primeiro PNLD de filosofia. Como não tínhamos muito tempo hábil, ficamos restritos em analisar apenas esses dois, mas a ideia é retomar a pesquisa e poder analisar os outros livros didáticos também. A seguir, podemos observar os resultados colhidos e uma possível discussão a respeito disso.

4.1. Analisando o livro *Filosofando: Introdução à Filosofia*

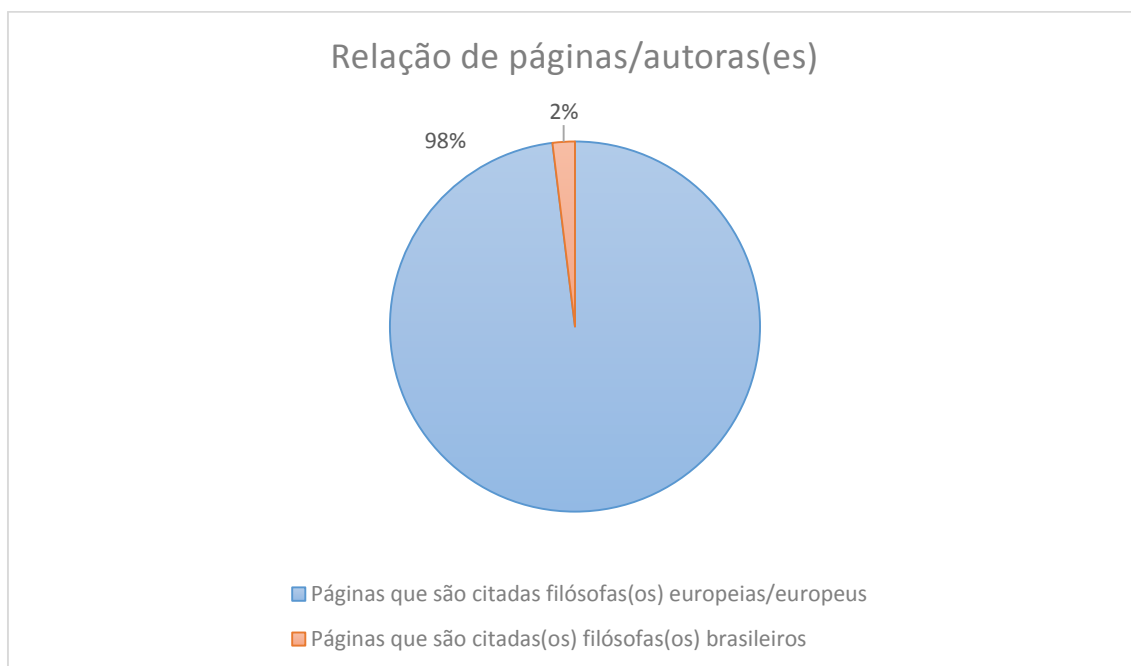
Para análise do primeiro livro²⁸, optamos em fragmentá-la em três pontos:

- i.) utilização de correntes filosóficas brasileiras;
- ii.) utilização de filósofos/filósofas brasileiros na construção da obra e
- iii.) análise imagética (quantidade de obras plásticas, desenhos, fotografias etc., que representassem ou fizessem alusão a cultura brasileira de alguma forma).

Primeiramente, podemos apresentar a quantidade de comentários ou utilização de correntes filosóficas brasileiras ou a partir do desenvolvimento de

²⁸ A edição analisada foi a utilizada no período do Pibid, como dito anteriormente. Optamos em ficar com essa edição pelo já conhecimento da obra. Reconhecemos que seria importante analisar uma edição mais atualizada.

outras correntes que aqui tiveram especificidade qualificada em seu desenvolvimento na constituição do livro didático. Do total de 411 páginas que possuem conteúdos escritos²⁹, apenas 8 (oito) contém informações sobre filosofia no Brasil, ou utilizam comentadoras/comentadores brasileiros para trabalhar algum conceito. No gráfico seguinte podemos ter uma imagem acerca da proporção do dado comentado anteriormente.



Dessa forma, podemos afirmar que apesar dos esforços de várias filósofas e filósofos para a inserção da filosofia brasileira nos currículos acadêmicos e escolares, a filosofia ainda possui o ranço eurocêntrico, presente nas principais autoras/autores entendidos como clássicas/clássicos. Talvez não fique muito explícito o motivo da necessidade de inclusão de autoras/es brasileiros na construção de um livro didático que será utilizado por jovens em idade escolar. A filosofia quase sempre se construiu dialogando com seu tempo, com o momento em que essa está sendo pensada. Se estamos falando de uma experiência que ocorre em um continente ou região, que dispõe de uma história e realidade diferente de outras, suas necessidades, também no que se refere à relação com o conhecimento, devem ser remodeladas, para conseguir, pelo

²⁹ No total o livro possui 479 páginas. Entretanto, retiramos a contracapa, índice, atividades etc., conteúdos que não possuíam informações em forma de texto escrito.

menos, produzir sentido para as pessoas sem as alienar de sua história, sua cultura e suas construções epistemológicas.

Falar em filosofia na América Latina, por exemplo, no que nos toca, é também falar de apropriação de uma forma de pensar que foi sistematizada no continente europeu³⁰, mas que não pode possuir simplesmente uma cópia ou transcrição para a realidade latino-americana onde inúmeros processos sociais, inclusive de produção de conhecimento, se desenvolvem com suas especificidades. Falar de problemas brasileiros, por exemplo, demanda uma pesquisa e estudo minucioso das pessoas que vivenciam aquela realidade, visto que o mesmo problema pode se apresentar de formas diferentes em lugares diferentes³¹.

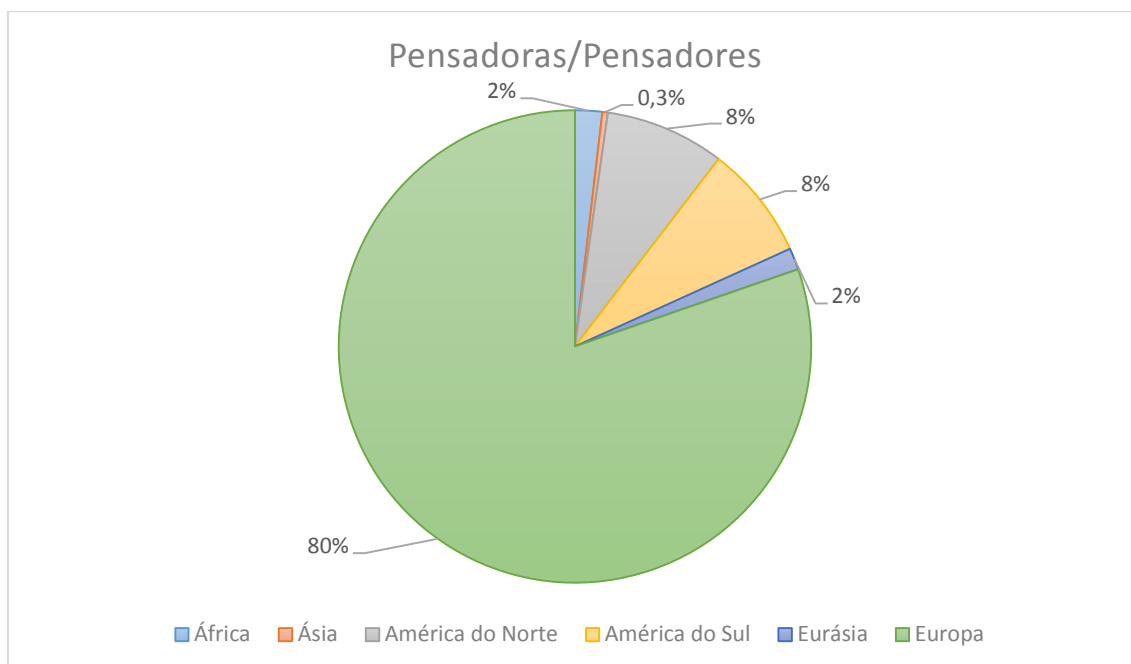
Vale comentar também, a utilização de quais correntes filosóficas estamos falando. No caso deste livro, ele se limita em comentar apenas a corrente filosófica positivista no Brasil, ou seja, uma corrente filosófica que teve origem na Europa e como esta foi acolhida aqui no Brasil, demonstrando mais uma vez o caráter copista da filosofia brasileira. Os demais comentários se resumem em utilizar poemas e/ou notícias de alguns acontecimentos aqui no Brasil. Não que isso não seja importante, mas observamos que o estudo das ideias do Brasil aqui no Brasil é quase inexistente se partimos do pressuposto de que nas escolas em que esse livro for adotado, não tendo outros materiais didáticos, ele será a única fonte ou a fonte mais privilegiada para o que será ensinado nas escolas daqui.

Em segundo lugar nesta análise do livro didático, partimos para a análise da quantidade de autoras/es não-europeus utilizados na construção da obra. Partindo da mesma ideia comentada anteriormente, quando a perspectiva de utilizar a filosofia para tratar de problemas próprios, parece ser importante também que utilizemos autoras/es que vivenciam constantemente dessa realidade em questão. Para isso, um dos pontos da atual pesquisa, foi a análise de autoras/es que foram utilizados para compor a obra, desde de correntes

³⁰ Levando em conta que o conhecemos hoje por filosofia, foi “inaugurada” na Grécia Antiga.

³¹ Por exemplo, a Antropologia considera que dispendo do mesmo clima, mesmo aspecto geográfico etc., comunidades diferentes vão se desenvolver de forma diferente, pois a especificidade de cada grupo vai dizer respeito a si mesmo, não sendo repetido em outro local só por dispor de algumas características similares. Não que isso não possa ocorrer. Pelo contrário. Mas que não irá assumir caráter decisório.

filosóficas utilizadas, como por exemplo platonismo, e a utilização de comentadores de sua obra sendo europeus também. Observasse que até mesmo na atividade de comentador, a obra ainda se apoia na procura de filósofos europeus, tornando-a exclusivamente europeia. Para demonstrar em gráficos, segue as informações colhidas durante a pesquisa.



Ou seja, vemos um total de 20% da obra foi produzida com autoras/es não-europeus, sendo limitada exclusivamente ao estudo dos filósofos pertencentes ao continente europeu e quando utilizados filósofos de outros continentes, observamos que seu papel se limita a comentar a corrente filosófica europeia ou citação para exemplificar algum conceito³². Proporcionalmente, observamos que o número de filósofas/os europeias/europeu é esmagadoramente maior, apontando o privilégio oferecido aos filósofos europeus³³, limitando a filosofia ao ensino de correntes europeias.

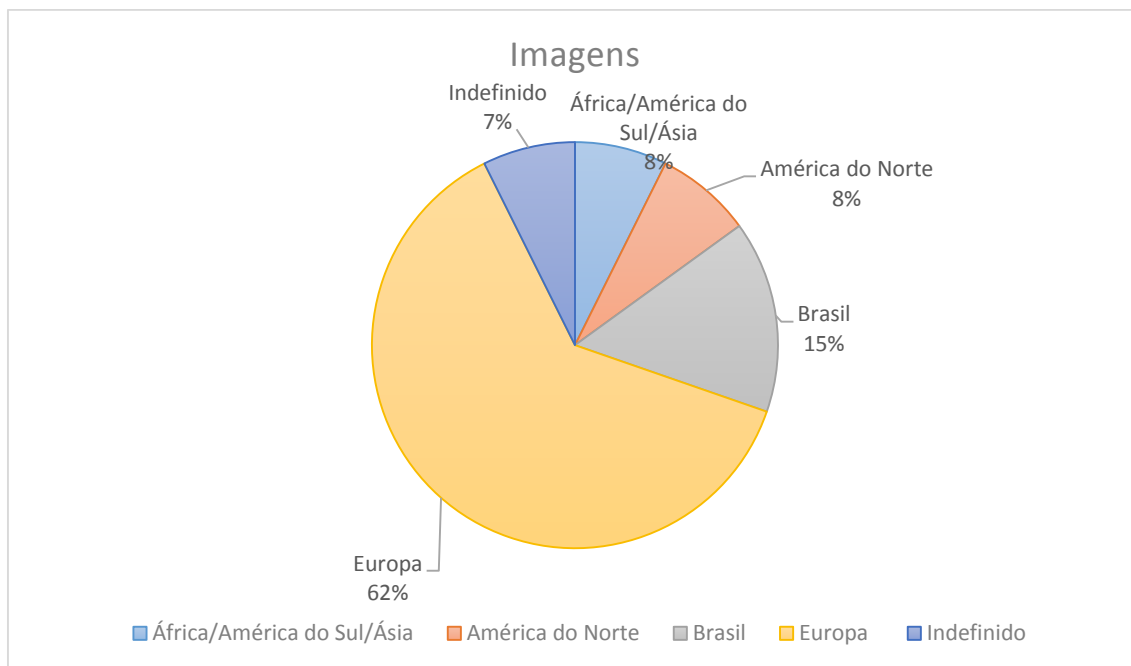
³² Por exemplo, a utilização de algum poema ou fragmento deste para fazer um paralelo com o que está sendo explanado. Vale lembrar que a utilização do poema acaba entrando na cotação de pensadoras/es brasileiras/os. Ou seja, no final das contas, o número de filósofas/os brasileiras/os é mais reduzido ainda.

³³ Observa-se que nesse caso, devemos fazer o recorte de gênero, visto que a grande maioria são homens, em detrimento das mulheres. Entretanto, este assunto deve ser discutido com mais cuidado e atenção em outras pesquisas.

Outro ponto importante da investigação do livro didático foi a análise imagética (iconográfica) do material selecionado pelas autoras. No caso, foram observadas todas as imagens (fotografias, imagens de filmes, cartazes, obras plásticas etc.) e em qual contexto estas estão inseridas, pois dependendo do diálogo proposto, elas podem muito bem fazer uma referência direta a realidade das/os estudantes. Foram contabilizadas todas as imagens e a nacionalidade das autoras e autores, mostrando assim uma importância a construção do olhar de cada artista sendo influenciado pelo meio em que vive. Separamos as imagens em cinco categorias: primeiramente na classe denominada 'europeia/europeu' para todos aqueles que nasceram no que atualmente concebemos como continente europeu; depois 'brasileira/o'; o terceiro grupo formado por 'africana/o, asiática/o ou latino-americana/o'; em quarto 'norte-americana/o' tendo em vista que estão sendo retratadas/os principalmente as/os estadunidenses (apenas duas imagens fazem alusão ao Canadá, por exemplo) e por fim, 'indefinidos' para aqueles que não possuem créditos ou não fazem ligação direta com a classificação das divisões propostas acima (uma imagem de um DNA, por exemplo).

Esse interesse pela análise imagética, se dá, entre outras razões, pela importância que as imagens possuem na interação que potencializam com os conteúdos dos textos, ou menos, como estas se tornam textos que mediam ou direcionam a aprendizagem. Se levamos em conta as transformações que o uso da imagem vem produzindo com a confluência de mídias e o progressivo uso de hipertextos em dispositivos móveis, a análise imagética toma outra importância em qualquer material que se proponha pedagógico.

A seguir, podemos observar os dados coletados explanados em forma de porcentagem, contendo as cinco divisões apontadas acima.



O interessante da questão das imagens no livro analisado, apesar de ainda ser observado a perpetuação da tendência dos dados anteriores (no caso, uma maioria de imagens de origem europeia), vemos que a proporção diminuiu drasticamente, onde outras vozes (ou imagens) conseguem dialogar com o conteúdo apresentado no livro. A construção imagética, de fato, acaba possuindo uma grande importância na formação de identidades dos que recebem esse conhecimento. No caso da utilização das imagens, para exemplificar ou traçar um paralelo com o conteúdo proposto no livro analisado, observamos a crescente utilização de fotos que são bastante próximas a nossa realidade, possuindo um diálogo entre a filosofia, majoritariamente europeia, e a realidade brasileira.

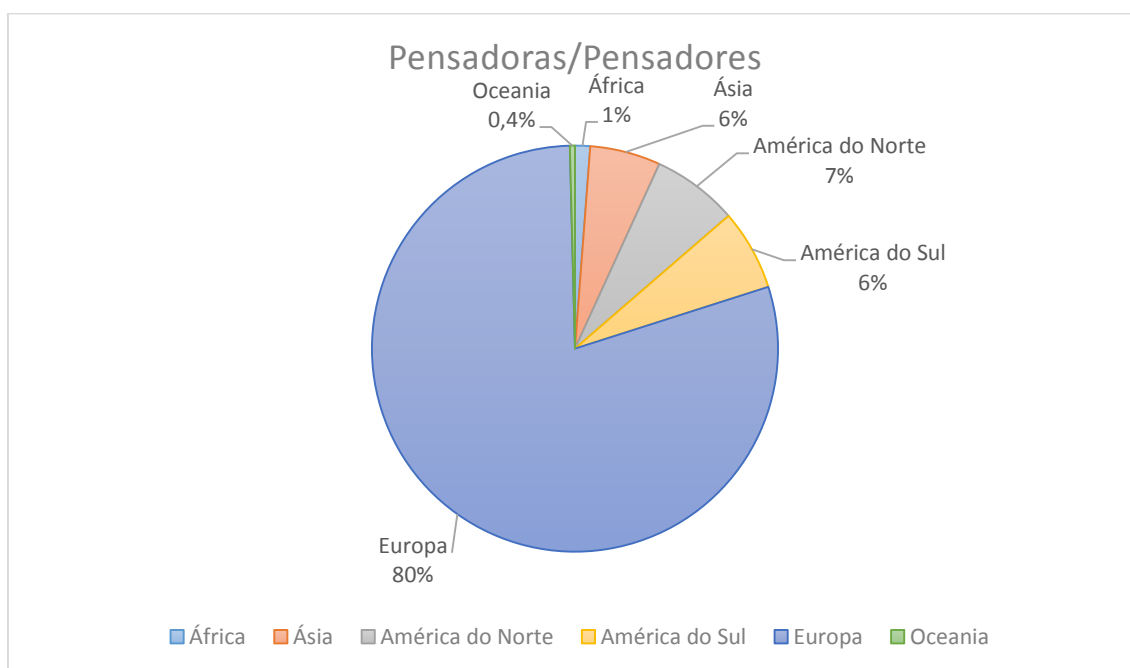
4.2. Analisando o livro Fundamentos de filosofia

A proposta de análise do livro didático *Fundamentos de filosofia* contou com categorias um pouco diferentes, mas que conseguem abarcar um pouco da discussão proposta no tópico anterior. Decidimos incluir a categoria fílmica, uma vez que consideramos importante trazer essa discussão para o âmbito da educação.

Para análise desse livro, fragmentamos nos seguintes pontos:

- i.) utilização de pensadoras/pensadores (dentro de suas respectivas nacionalidades);
- ii.) utilização de imagens, respeitando as nacionalidades de suas/seus realizadoras/realizadores e autoras/autores e
- iii.) sugestão fílmica como complemento dos conteúdos abordados.

Decidimos fragmentar as categorias que correspondem a nacionalidade das pensadoras e pensadores utilizados no livro didático entre os seis continentes que conseguimos encontrar alguma contribuição. Salvo o caso da América, que dividimos entre América do Norte, América Central e América do Sul, por acreditarmos que não podemos incluir as mesmas em uma única categoria. Decidimos não representar aquele continente que obteve porcentagem igual a 0 (zero), visto que acreditamos não ser necessário expor no gráfico, mas somente discutir no corpo do texto. Dito isso, podemos analisar os dados colhidos e acrescentar possíveis comentários sobre o processo de coleta e algumas reflexões pertinentes.

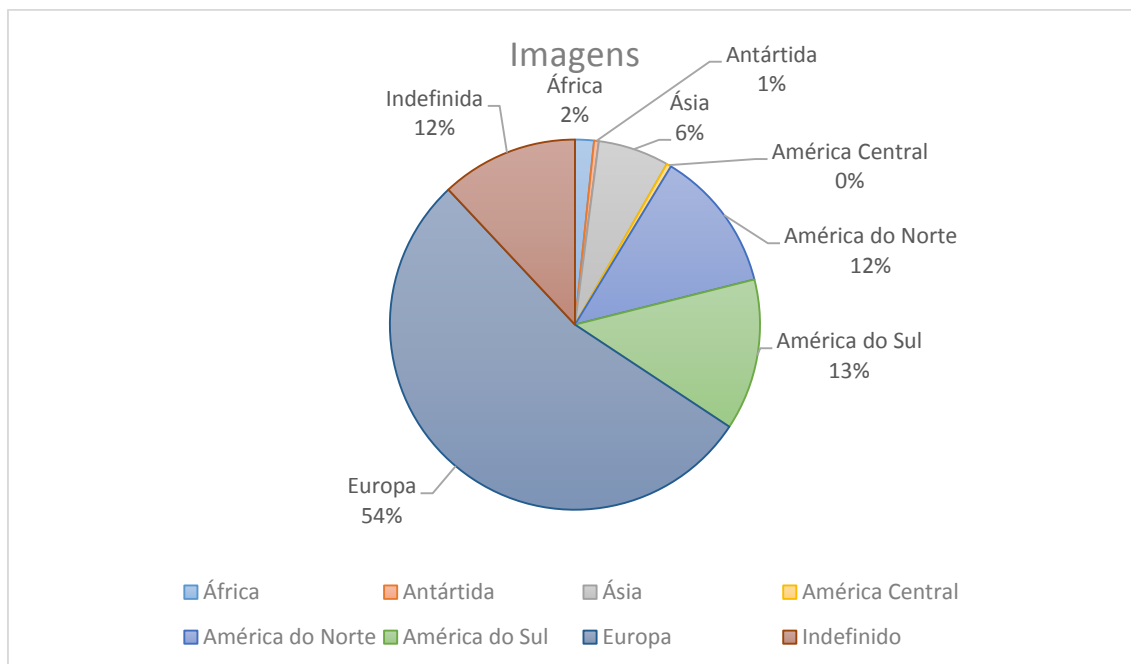


O livro didático agora analisado, demonstrou (como foi observado no anterior) que a utilização de pensadoras/pensadores europeus ainda se faz muito maior do que outras/outras de qualquer outro continente. Proporcionalmente, observamos que foram utilizados 4/5 de filósofas/filósofos

européus na composição da obra, reservado assim, apenas 1/5 da produção na tentativa de um diálogo da filosofia apresentada com a contribuição dessas/desses outras/outros pensadoras/pensadores. Isso quando nos referimos apenas a utilização dessas/desses pensadoras/pensadores, sem ao menos citar na utilização de outras correntes filosóficas. Ou seja, estamos avaliando aqui apenas a nacionalidade daquelas pessoas que ajudaram a compor a obra, sem ao menos (pelo menos nessa pesquisa) avaliar sobre outras correntes filosóficas que poderiam ser utilizadas para a formulação da proposta filosófica apresentada.

Para falarmos do caso brasileiro, o gráfico demonstra que 6% das contribuições presentes no livro didático, dizem respeito à América Latina. Para sermos mais específicos, esses 6% representam 16 pensadoras/pensadores, onde destas/destes, 14 são brasileiras/brasileiros. O que nos chamou atenção foi o fato de uma grande parte dessas contribuições latino-americanas serem especificamente composta por brasileiras/brasileiros. É justamente esse ponto que gostaríamos de comentar agora, utilizando o a proposta apresentada aqui.

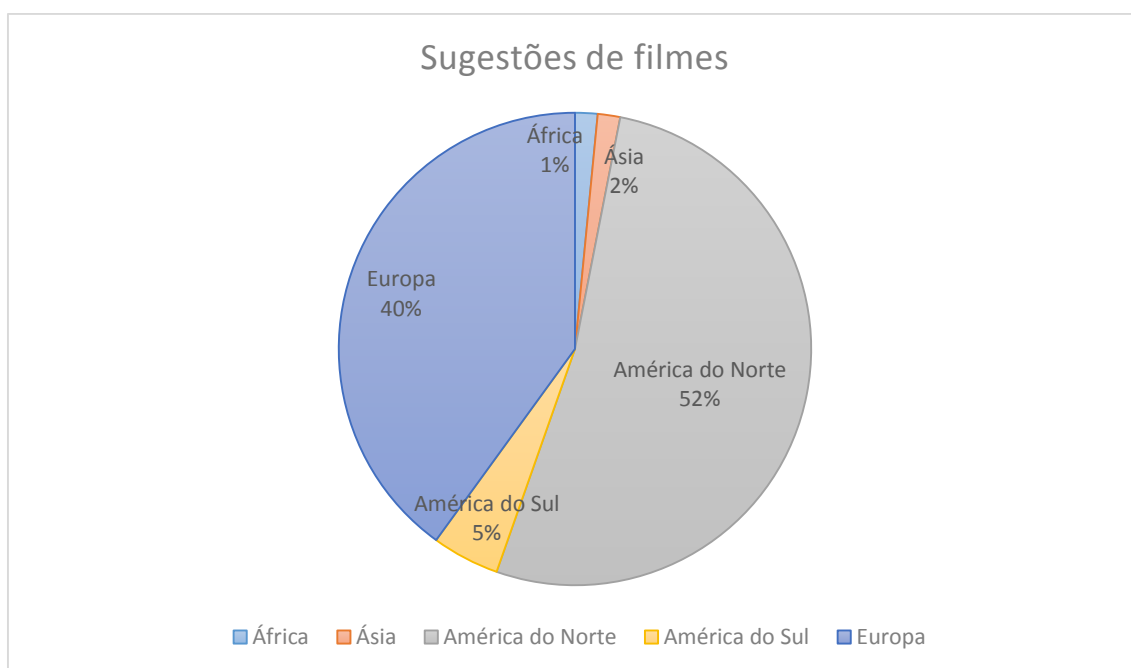
Como foi demonstrando no capítulo que destinamos para a discussão sobre a filosofia da libertação de Enrique Dussel, chegamos à conclusão de que para a produção filosófica ser realmente autêntica, essa deve ser pensada a partir da realidade de onde aquela pessoa está inserida. Para podermos pensar em uma filosofia que possa fazer algum sentido para as/os estudantes do Ensino Médio, devemos pensar também em uma filosofia que deveria ser produzida a partir do Brasil, a partir da realidade compartilhada por essas pessoas que estão recebendo esse tipo de ensinamento. Um dos passos iniciais para isso, é se pensar na utilização de pensadoras e pensadores brasileiros na composição da obra, uma vez que se vamos falar de filosofia produzida na Europa, por exemplo, podemos muito bem utilizar as contribuições nacionais a respeito do tema, abordando como essa questão pode ser pensada e problematizada a partir da nossa própria experiência.



Decidimos dividir as categorias de análise desse livro entre seis continentes, tendo uma subdivisão do continente americano entre América do Sul, América Central e América do Norte. Optamos por essa nova categorização para conseguir contemplar outros continentes que não conseguiram ser expressados no outro livro, como por exemplo, o caso da Antártida.

Majoritariamente, o continente europeu acaba sendo mais expressivo do que todos os outros juntos. Devemos também chamar atenção para uma produção um pouco mais diversa em comparação ao livro anterior, uma vez que as imagens utilizadas acabam fazendo referência a outros espaços para além do continente europeu e até mesmo as escolhas das imagens apresentadas. Por exemplo, na própria capa do livro podemos observar a utilização de duas fotografias que podem ser relacionadas diretamente com a realidade brasileira, onde temos uma criança negra segurando uma bola de futebol, vestida com uma regata escrita “Brasil”, no que poderia ser uma favela do Rio de Janeiro. Outra imagem apresentada na capa também, é a de um foco do rosto de um indígena com alargadores e pinturas em seu rosto. Por não possuímos grande conhecimento antropológico para poder afirmar categoricamente a qual etnia o indígena pertence (para poder localiza-lo geograficamente), podemos afirmar que ele possui traços fenótipos similares aos indígenas da América do Sul.

Podemos afirmar que a utilização de imagens, sendo assimilada ao conteúdo apresentado, acaba proporcionando uma melhor compreensão do conteúdo, uma vez que por meio da memorização, podemos utilizar esse recurso como facilitador, melhorando a forma de expressão do conteúdo e, até mesmo, fazendo uma relação direta com a vivência daquelas/daqueles estudantes. Por exemplo, no capítulo 8, intitulado *O trabalho*, é apresentada uma charge que critica a postura consumista da modernidade, levantando a reflexão sobre fetichismo e o consumo desenfreado. Nesse exemplo, fica evidente como podemos fazer uma relação direta com as últimas notícias brasileiras, onde alguns grupos e espaços acabam supervalorizando o consumo de marcas multinacionais³⁴.



O caso do cinema acaba privilegiando um outro espaço de produção que é supervalorizado no que diz respeito a produção fílmica, mas ainda acaba privilegiando, também, a utilização de filmes europeus. Os Estados Unidos da América, com sua Hollywood, foram utilizados mais do que a metade do total de sugestões de filmes, representando 52%. O continente europeu ficou com a

³⁴ Vide a página do [wikipedia.org](https://pt.wikipedia.org/wiki/Funk_ostenta%C3%A7%C3%A3o) sobre o funk ostentação, em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Funk_ostenta%C3%A7%C3%A3o>. Último acesso em 03 de dez. de 2015, às 21:51.

correspondência de 40% das sugestões. Ou seja, apenas 8% dos filmes sugeridos são do continente africano, asiático e três filmes brasileiros (representando a categoria América do Sul).

Como no caso das imagens, acreditamos que os filmes podem auxiliar na absorção do conteúdo exposto em cada capítulo (uma vez que em cada capítulo do livro três filmes são sugeridos que, de alguma forma, conseguem abordar uma questão apresentada), uma vez que a/o própria/próprio docente pode se valer dessas sugestões para fazer uma relação direta entre o exposto e o assistido. Se trouxermos essas sugestões para o âmbito de produção cinematográfica nacional, poderemos, mais uma vez, tornar real os problemas filosóficos abordados, já que estamos trazendo para o debate realidades que podem ser conhecidas e compartilhadas por aquelas/aqueles estudantes.

Utilizando todas as constatações apresentadas até aqui, podemos afirmar que os livros analisados acabam não abarcando uma grande compreensão do entendimento filosófico, restringindo a produção apenas ao continente europeu, ainda se fazendo valer da dominação cultural imposta pelas nações europeias desde séculos atrás. Levando em consideração a especificidade das/dos estudantes que manuseiam esses materiais, devemos priorizar um aparato filosófico mais amplo, que consiga contemplar outras formas de se produzir esse conhecimento, enriquecendo assim nosso campo teórico. A própria atividade filosófica nos propicia ao questionamento, ao enfrentamento de paradigmas e dogmas. Mas parece que o entendimento do que é filosofia ainda opera nessa relação canônica. O que devemos constatar é uma filosofia que consiga ser real para aquelas e aqueles que entram em contato com ela, para que isso tenha um significado e importância, não sendo mais apenas uma disciplina livresca.

5. Considerações finais

Nos propomos em analisar como dois livros didáticos de filosofia que foram aceitos nos dois *Programas Nacionais do Livro Didático*, se colocam diante da problemática da perpetuação de um ensino eurocêntrico, que supervaloriza seu próprio continente em detrimento de todos os outros, silenciando-os no que diz respeito a produção de sua própria filosófica.

No primeiro momento, nos ocupamos com a questão da identidade e como ela acaba sofrendo uma forte influência das interferências externas em que o indivíduo está colocado, podendo assim mudar drasticamente como o próprio pode se construir perante a sociedade. Nesse ponto, tentamos evidenciar como a comunidade escolar pode exercer um papel importante no momento em que os indivíduos estão se constituindo enquanto seres humanos, visto que isso é um processo contínuo e iniciado desde a mais tenra idade. Dentro desse contexto, analisamos como a escola pode interferir nesse momento, que em alguns casos, pode ser crucial para algumas crianças, jovens e adultos.

Dito isso, um suporte teórico muito utilizado durante as aulas ministradas na Educação Básica, o livro didático, pode ser um instrumento que, em consonância ao que foi dito anteriormente, fará parte dentro desse processo de autorreconhecimento e autoconstrução. Decidimos então analisar como o guia do *Programa Nacional do Livro Didático* oferece os procedimentos para a produção e aceitação do livro didático que deverá ser utilizado em sala de aula, reforçando a importância desse dentro desse processo de construção de identidade das/dos estudantes.

Dando continuidade ao trabalho e avançando algumas questões, optamos em analisar um ponto específico no que diz respeito ao surgimento da filosofia, onde o que era aceito e propagado anteriormente (anterior as amplas discussões que tenta legitimar a filosofia produzida em outros continentes, sinalizando até que esses outros espaços foram responsáveis pelo que podemos considerar como “surgimento da filosofia”) era que esse fenômeno era essencialmente europeu. Justamente, pensando sobre a produção de filosofia, onde o material didático utilizado poderá desempenhar papel importante na formação de crianças e jovens, como demonstrado no primeiro capítulo, devemos levar em

conta um ensino de filosofia que consiga abarcar a diversidade de opiniões e produções, onde a/o estudante consiga se enxergar dentro desse processo e que isso faça valer o seu ensino e aprendizagem.

Para comentar um pouco mais sobre a produção filosófica ser considerada exclusivamente europeia, utilizamos as contribuições do filósofo Enrique Dussel e de sua análise proposta pelo também filósofo Daniel Pansarelli. Como é de nosso conhecimento, a América Latina passou por um processo de colonização que durou séculos de exploração e seus efeitos são sentidos até hoje pela população que aqui habita. Falar de colonialismo dentro na contemporaneidade é dizer como esse processo que foi iniciado há anos ainda consegue operar numa lógica de dominação cultural e financeira, para citar alguns casos. Será que nosso material didático tenta romper com esse resquício de exploração e dominação? Será que estamos preparadas/preparados para desenvolver conteúdos que propõe a libertação das amarras eurocêntricas? Utilizando o pensamento de Dussel, pudemos observar como a filosofia da libertação proposta, pelo mesmo pode nos ajudar em produzir um conhecimento filosófico autêntico que consiga ser condizente com a realidade daquelas/daqueles que o apreendem.

Até aqui comentamos um pouco sobre o livro didático, demonstrando um ponto específico no que diz respeito ao surgimento da filosofia no mundo antigo. Para finalizar a pesquisa, passamos a investigar como dois livros didáticos amplamente utilizados nas escolas, trabalham a questão da produção do conhecimento filosófico, se esses materiais se fazem valer de outras correntes filosóficas para além do continente europeu ou se funcionam apenas como reprodutores dessa relação de dominação da produção do conhecimento. O que podemos observar, que apesar de contar com pontos considerados importantes e positivos, os dois livros didáticos ainda carregam o ranço colonial na sua forma de produção filosófica, uma vez que utiliza, em sua maioria, correntes filosóficas europeias e filósofas/filósofos europeus. Como observamos no capítulo anterior, referente as contribuições de Dussel, se vamos falar de uma filosofia autêntica para brasileiras e brasileiros (já que é o nosso caso), devemos pensar na proposta de uma filosofia produzida aqui, pelas pessoas que vivência a realidade daqui, uma vez que isso pode trazer importantes reflexões sobre nossa própria experiência de mundo.

Para podermos pensar sobre o livro de filosofia produzido aqui no Brasil³⁵ devemos levar em conta a realidade que estamos inseridas/inseridos nesse dado momento histórico, uma vez que é próprio da atividade filosófica, pensar formulações e/ou soluções para problemas reais daquelas/daqueles que vivenciam esse período. Parece ser relevante levar em consideração que o material produzido e sua forma de ser trabalhado dentro de sala de aula pode assumir um papel importante para a construção do conhecimento daquelas crianças e jovens que estão utilizando-o. Se considerarmos isso como ponto importante, reavaliaremos nossa postura e escolhas que elegemos como fundamentais para a produção do conhecimento, entendendo que a comunidade escolar é viva e deve ser entendida como agentes ativos de sua própria educação.

³⁵ Já que estamos falando especificamente desse território. Devemos ter em mente que a produção filosófica, como sugerida por Zea, deve ser produzida a partir do território daquelas pessoas que estão vivenciando aquele dado momento. Ou seja, cada localidade deveria pensar a filosofia a partir de seu próprio lugar

6. Bibliografia

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando – Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

_____. PNL 2016: guia digital / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB. Brasília, DF: 2015.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. *In.*: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p. 209-227, jan./jun. de 2012.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. Ática: São Paulo, 2000.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2010.

COUTO, Mia. *Raiz de orvalho e outros poemas*. Editorial Caminho.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de Português formam professores? Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acessado dia 30 de nov. de 2015, às 22:00.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação na América Latina*. São Paulo: Edições Loyola.

GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. *In.*: Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil, Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LARAIA, Roque. Cultura: Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

PANSARELLI, Daniel. Filosofia latino-americana a partir de Enrique Dussel. São Paulo: Universidade Federal do ABC, 2013.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. *In.*: Ensaios Filosóficos, Volume IV - outubro/2011.

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

RISO, Ricardo (org.). Cabo Verde: Antologia de poesia contemporânea. *In.*: Revista África e Africanidades - Ano IV - n. 13 – maio de 2011.

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

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2003.