



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA

ULISSES MENDES COELHO

**A PROFANAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO EM FILOSOFIA
NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE FILOSOFIA ENTRE 1940
E 1961.**

MARÍLIA
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA

ULISSES MENDES COELHO

**A PROFANAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO EM FILOSOFIA
NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE FILOSOFIA ENTRE 1940
E 1961.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Orientador: Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo

MARÍLIA
2014

Coelho, Ulisses Mendes.

C672p A profanação como possibilidade para a educação em filosofia no ensino médio: análise dos programas de filosofia entre 1940 e 1961 / Ulisses Mendes Coelho. – Marília, 2014.

120 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Bibliografia: f. 114-120

Orientador: Rodrigo Pelloso Gelamo.

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Ensino médio. 3. Ensino - Currículos. 4. Arqueologia - Filosofia. 5. Genealogia (Filosofia). I. Título.

CDD 107

ULISSES MENDES COELHO

A PROFANAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO EM FILOSOFIA
NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE FILOSOFIA ENTRE 1940 E
1961.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP –
Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de
concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília

2º Examinador: _____

Dr. Pedro Ângelo Pagni
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília

3º Examinador: _____

Dr. Maximiliano Valerio López
Universidade Federal de Juiz de Fora –UFJF/Juiz de Fora

Marília, 17 de Fevereiro de 2014

Agradecimentos

Um agradecimento todo especial à minha família, sem referência aos nomes, mas extensão da noção de família para todos os que me acompanharam e apoiaram nessa empreitada.

Agradecimento fraterno ao professor-filósofo (professor-amigo) e orientador Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo, o que teve a sensibilidade profana para provocar minhas atenções para possibilidades experienciais de pensamento.

Aos professores Dr. Maximiliano Valério Lopez e Dr. Pedro Ângelo Pagni pelo carinho respeitoso e crítico com que trataram minhas considerações argumentativas.

Aos estudantes que me acompanham pelos anos de atividade de ensino de Filosofia na escola pública, apenas posso fazer duas coisas por vocês, ser grato e pedir-lhes desculpas, afinal com boas intenções não se enche barriga.

Aos funcionários pela paciência.

À CAPES, pelo financiamento material.

Olha só aquele clube que dá hora,
Olha o pretinho vendo tudo do lado de fora
Nem se lembra do dinheiro que tem que levar
Do seu pai bem louco gritando dentro do bar
Nem se lembra de ontem, de hoje e o futuro
Ele apenas sonha através do muro...

Racionais - Fim de semana no parque.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a pensar novas formas para se pensar o ensino de Filosofia na escola secundária brasileira. Para isso, problematiza a relação pedagógica que livro didático de Filosofia estabelece na prática de ensino dos professores, analisando o primeiro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – 2012) para a disciplina que regulamenta o uso de quais livros didáticos devem ser trabalhados nas escolas. Na análise das formas de ensino que essas obras propagam, identifica-se que abordam o ensino de Filosofia na dinâmica de repetição e a memorização de princípios filosóficos, ou seja, um aluno para ser aprovado no componente curricular Filosofia precisa simplesmente memorizar e repetir os conteúdos difundidos pelo livro didático. No entanto, para pontuar o momento em que o ensino por meio do livro didático foi admitido como verdadeiro no Brasil e que ganha força de repetição até a atualidade, recorreremos aos conceitos de arqueologia e de genealogia trabalhados pelo filósofo Michel Foucault. Essas estratégias de pensamento permitiram encontrar na Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD – 1940) a primeira emergência histórica do livro didático na educação brasileira regulamentada pelo Governo Federal, e nas análises históricas do período, percebe-se uma semelhança com o período em que o ensino por meio dos livros didáticos e sua lógica da repetição e memorização de princípios foi organizado sistematicamente para as escolas europeias, por Comenius na “Didática Magna”. Assim, na educação brasileira do século XX como na que foi pensada por Comenius para o século XVII, essa modalidade de ensino ocupa a função de possibilitar e orientar a instituição da escola como um poder disciplinar, em que o ensino de Filosofia. Uma possibilidade de se pensar um ensino de Filosofia diferente dessa que está em prática, foi pensado com o auxílio de Giorgio Agamben, Jorge Larrosa e Jacques Rancière maneiras de se fazer experiências filosóficas no ensino de Filosofia em sala de aula que extrapolem a centralidade do livro didático nas aulas de Filosofia, ou seja, maneiras de se profanar o ensino de Filosofia regulamentado pelas instituições educacionais.

Palavras-Chave: ensino da Filosofia, arqueologia, genealogia, ensino médio, profanação.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to think new ways to conceive about the teaching of Philosophy in Brazilian secondary school. For this, discusses the pedagogical relationship that establishes philosophy textbook in teaching practice of teachers by analyzing the first National Textbook Program (PNLD - 2012) for the discipline that regulate the use of textbooks which should be taught at schools. In the analysis of the ways of education that propagate these works, it is identified that approaches the teaching of philosophy in the dynamics of repetition and memorization of philosophical principles, in other words, the student, to be approved in the Philosophy curricular component, must simply memorize and repeat the restrained broadcast in the textbook. However, to situate the moment when teaching through textbooks was admitted as true in Brazil and gains strength repeating until today, we turn to the concepts of archeology and genealogy worked by the philosopher Michel Foucault. Such thinking strategies allowed to find the National Commission Textbook (CNLD - 1940) the first historical emergence of textbooks in Brazilian education regulated by the Federal Government, and the historical analysis of the period allows to realize a resemblance to the period in which the teaching through textbooks and the logic of repetition and memorization of principles was organized systematically for European schools by Comenius in the "Magna Didactics". So, the Brazilian education in the twentieth century as it was thought by Comenius to the seventeenth century, takes the function of to enable and to guide the school institution as a disciplinary power. A possibility of thinking about the teaching of philosophy that is different from this in practice was designed with the help of Giorgio Agamben, Jacques Rancière Jorge Larrosa through ways of making philosophical experiments in teaching philosophy in the teaching of Philosophy regulated by educational institutions. Classroom that go beyond the centrality of textbooks in classes of Philosophy, in other words, ways to profane the teaching of Philosophy regulated by educational institutions

Keywords: teaching philosophy, archeology, genealogy, high school, profanation.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	9
2.	CAPÍTULO 1 – O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE FILOSOFIA	15
2.1	O encontro com um problema: o ensino de Filosofia que pretende ser reflexivo.	15
2.2	A arqueologia e a genealogia de Michel Foucault como estratégias de pensamento.	23
3	CAPÍTULO 2 - UMA FUNÇÃO PARA O LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS FILOSÓFICOS DE SUA FORMAÇÃO.....	41
3.1	A Didática Magna de Comenius e uma interpretação de seus princípios e dos modelos didáticos: a emergência do livro didático na escola Moderna	41
3.2	O solo epistemológico de Comenius e a Didática Magna: considerações sobre “As Palavras e as Coisas” de Michel Foucault.....	51
4	CAPÍTULO 3 - A CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: CONTROLE ESTATAL DA EDUCAÇÃO E A COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (CNLD) COMO FORMADORES DE UMA MODALIDADE DE SE PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA.	62
4.1	Controle estatal da Educação: criação do Ministério da Educação e Saúde e da CNLD.	62
4.2	– A função realizada pelo livro didático e as atividades da Comissão Nacional do Livro Didático: uma prática educacional brasileira para o ensino secundário.....	70
4.3	– As análises dos livros didáticos de Filosofia permitidos pela CNLD: pressupostos filosóficos de seus autores.....	80
5	CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO DE UMA DISCIPLINA CHAMADA FILOSOFIA E O DISCURSO PEDAGÓGICO: A PROFANAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DIFERENÇA.....	86
5.1	O discurso pedagógico e disciplina: formação de corpos dóceis e reprodução de uma cultura.....	86
5.2	– Entre o sagrado e o profano: a profanação em Giorgio Agamben.....	90
5.3	Experimentar o diferente: a experiência em Jorge Larrosa e a igualdade de inteligências em Jacques Rancière.....	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

1. INTRODUÇÃO

Nessa dissertação tenho o comprometimento de apresentar minhas ideias na forma como as desenvolvi, ao longo das jornadas acadêmicas e com as práticas como professor de filosofia no ensino médio, para estabelecer uma vivência reflexiva de um docente. Quero usar as teorias e os filósofos que me auxiliam para a atividade filosófica apenas na medida em que se fizerem necessários, pois tento fugir das teorizações excessivas que apenas mostram um vaidoso intuito das vãs insinuações de conhecimentos vazios, expressos em uma citação de um autor simplesmente porque suas argumentações são bem vistas por uma determinada comunidade acadêmica.

Por isso, um comportamento que foi praticado e necessário para que essa pesquisa fosse constituída com “terminações nervosas”, foi o de não me afastar do trabalho como docente. Precisei diminuir pela metade minha carga horária, que outrora contava com trinta e oito horas semanais e agora está na casa das dezenove horas. Prefiri correr o risco de continuar como um trabalhador que se dedica à pesquisa e à reflexão. Tal disposição, muitas vezes rigorosamente combatida por parte da academia, encarei como uma marca de um projeto investigativo, que não abre mão de se dirigir aos professores de carne e osso, e que pisam e se confundem com o chão duro da escola¹.

Entendo atividade docente como a mais solitária das profissões, e hoje acredito que uma das motivações que tive para pesquisar e lecionar ao mesmo tempo foi também o medo da solidão. Talvez uma que se equipare em analogia e solidão, jamais em importância, é a de treinador de futebol. Quando tudo está indo bem, os responsáveis são a harmonia da equipe e as condições de trabalho postas por uma agremiação esportiva; agora, quando as coisas não vão bem, a culpa é do técnico, que é costumeiramente chamado de “burro”, e não sabe escalar um time, então por isso é normalmente demitido. O mesmo

¹ É interessante dizer que uma quantidade significativa de colegas de profissão se motivou para a busca de pós-graduações e desenvolveu seus pensamentos porque, segundo dizem, perceberam que é possível conciliar a profissão com o estudo, desde que ele esteja intimamente ligado aos problemas são enfrentados na de sala de aula.

se aplica ao professor, pois quando tudo está bem, os responsáveis são a equipe gestora da escola, que soube despertar a vontade de aprender do estudante, e a forma como os dirigentes de ensino de uma determinada região conduzem as atividades; no entanto, quando o projeto educativo descamba em um fracasso no ensino, a culpa é do professor que é atrasado e não está aberto para novas reflexões formativas. Essa situação deixa o professor numa posição solitária, como uma ilha de ignorância em um mar da mais profunda inteligência e sabedoria.

Assim, o professor vai elegendo seus companheiros de sala de aula que o auxiliam na disposição em educar seus estudantes e, via de regra, o amparo escolhido é o livro didático, pois ele nunca censura ou condena por alguém aprender ou não, e suas conceituações são de fácil assimilação. Contudo, mesmo sendo muito simples, por veicular apenas os princípios elementares de uma temática específica, os estudantes entendem pouco de suas páginas. A tensão despertada por essa realidade, a do cidadão não compreender muito de algo relativamente simples, foi envolvendo minhas atividades reflexivas. Concluí que essa discrepância entre ensino e aprendizagem se dá pois, de uma forma muito sutil, o livro didático não possibilita verdadeiras atividades reflexivas para seus leitores.

Foi partindo dessas primeiras questões sobre o livro didático que me propus a investigar mais a fundo esse elemento que habita as relações de sala de aula, o resultado dessa pesquisa procuro debater aqui nessas páginas. O trabalho está dividido em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, está desenvolvida a maneira como o ensino de filosofia, através do livro didático, foi se constituindo como um problema filosófico. Nele retomei a caminhada que fiz até chegar ao problema. Ao refletir sobre minha vivência como professor, encontro com pessoas e teorias, que me ajudaram a pensar e a entender melhor as inquietações sobre o ensino de Filosofia. Este capítulo está dividido em duas partes.

No primeiro tópico reconstituo minha caminhada até a forma como comecei a encarar o ensino de Filosofia como um problema a ser debatido na Academia. O tópico é escrito em primeira pessoa, por tratar de experiências individuais.

No segundo tópico, busco trabalhar as noções de arqueologia e genealogia em Michel Foucault e os usos que faço dessa estratégia de pensamento e como amparo para minhas reflexões nessa pesquisa. Nele há uma transição da primeira para terceira pessoa, posto que a partir do momento em que assumo um referencial teórico (no caso Michel Foucault e outros filósofos que fazem parte da forma de pensar de uma linha de pesquisa) os sinais pessoais de meu trabalho continuam, mas em uma perspectiva de subordinação à ordem discursiva preponderante nesse lugar de se criar conhecimento².

No segundo capítulo, está em questão a elaboração do conceito de livro didático. Para tanto, retornaremos ao educador Comenius, que estabelece em suas argumentações uma posição central para o livro didático naquilo que chama de “educação universal”.

Nesse capítulo, em seu primeiro tópico, temos o objetivo de retomar o momento em que foi possível uma inédita criação do conceito de livro didático no Ocidente. Para tanto, foi preciso ir até a obra de Comenius, educador Tcheco que escreveu o livro “Didática Magna”, com um procedimento de abordagem histórica para a compreensão das reais motivações que fizeram com que se empenhasse na elaboração de suas considerações teóricas sobre a Educação. Entretanto, dispensaremos uma atenção especial ao que diz sobre o que é e qual a função de um livro didático, com um enfoque na noção de didacografia.

No segundo tópico faremos uma breve ponderação sobre a importância do livro didático na obra de Comenius. Para isso, as considerações feitas no tópico anterior acerca dos modelos didáticos e da didacografia irão desempenhar um papel imprescindível para a concepção comeniana de livro didático como um agente de formação educativa.

No terceiro tópico, vamos fazer uma leitura do momento histórico ao qual Comenius destinou sua obra educativa. Para isso, nos referenciamos na obra “As Palavras e as Coisas” de Michel Foucault, principalmente para o uso da ideia de “episteme”, como uma noção temporal que dita o crivo de cientificidade

² Sobre o dilaceramento do autor recomendo a leitura de “O que é um autor?” Foucault (2006).

para uma produção teórica. Partindo desse raciocínio, estaremos situando o pensamento comeniano sobre Educação dentro de uma sociedade que produzia conhecimentos dotada de uma “episteme” própria.

Não está sendo defendido aqui o que se convencionou chamar de determinismo histórico, ou seja, as pessoas de um determinado tempo histórico são joguetes nas mãos dos interesses de seu período. A abordagem histórica que está em jogo olha para o contexto de uma criação conceitual como o lugar para onde essa mesma criação propôs dialogar com suas propostas teóricas, à medida que o período histórico as determinou, se limita simplesmente em dar voz ao que prescreveu em detrimento ao silenciamento de outras teorias dissonantes, assim sendo, em acordo com a já trabalhada noção de abordagem arqueológica, que esse trabalho empreende.

No terceiro capítulo desenvolvemos a questão da função do livro didático no Brasil e de quando as autoridades educacionais começaram a se preocupar com ele. Estabelecemos uma reflexão sobre o panorama educacional nos 1940, quando, com a primeira Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), começou a se registrar uma preocupação nacional do Ministério da Educação para com os conteúdos que os livros didáticos veiculavam. Os livros didáticos centrais para as argumentações do capítulo e da dissertação são os que se destinam para a disciplina de Filosofia. Está desenvolvida a maneira como o livro didático foi forjado no país e de que forma o conceito de didacografia, de Comenius, encontrou recepção nesses debates educacionais.

No primeiro tópico desse capítulo, serão trabalhados os dispositivos estatais criados para o controle da Educação, como a criação do Ministério da Educação e Saúde e a CNLD, em harmonia com o conceito de didacografia de Comenius, como estratégias de comando do que deveria ser ensinado nas escolas brasileiras. Assim, traça-se um panorama dos interesses históricos e as motivações, muitas vezes firmadas em vaidades pessoais, que legitimaram o domínio do ensino no Brasil.

No segundo tópico do terceiro capítulo, faremos a recuperação funcional do livro didático pensado para a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), e amparados nas reflexões de Choppin, será debatido sobre os usos e as

funções de um livro didático. Para finalizar, haverá um entendimento sobre o funcionamento prático da CNLD.

.No terceiro tópico, faremos as análises dos livros didáticos aprovados pela CNLD e suas vinculações com maneiras preponderantes do período histórico de se pensar o ensino de Filosofia. Nesse debate, com o objetivo de identificar uma consolidação de uma maneira de se pensar o ensino de Filosofia, está em pauta um comparativo entre os livros didáticos que foram aprovados pela CNLD nos anos 1940 com os que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012.

No quarto e conclusivo capítulo, falaremos da temática do poder disciplinar em Michel Foucault, esta desenvolvida no sentido de compreensão da concepção de livro didático de Filosofia em sala de aula e sua função na constituição da Filosofia como uma disciplina escolar. O conceito de profanação, desenvolvido pelo filósofo italiano Giorgio Agamben, e as relações que podem ser estabelecidas com os livros didáticos de Filosofia e seu ensino. Nesse capítulo, com intenções conclusivas, está proposta uma reflexão sobre a obra “Pedagogia Profana”, de Jorge Larrosa, seguida de uma possibilidade de profanação do ensino de filosofia, desenvolvida por Jacques Rancière em “O mestre ignorante”, que embora trate de uma situação em que está em jogo o ensino de línguas, faremos reflexões apoiadas nele para o ensino de Filosofia. A divisão do capítulo está em quatro partes.

No primeiro tópico, trabalharemos o conceito de poder disciplinar por meio das considerações tecidas por Michel Foucault, nas obras “Vigiar e punir – História da Violência nas Prisões” e em “Microfísica do poder”. O objetivo da abordagem, no que Foucault chama de poder e de disciplina, se insere em compreender como o Estado imprime seu poder disciplinar na escola, posto que se trata de uma instituição tal como a prisão, que cria dispositivos e disciplinas, com o intuito de docilizar os corpos em nome dos interesses estatais.

No segundo tópico, o conceito de profanação cumpre uma função central, principalmente com o auxílio do pensador italiano Giorgio Agamben e sua obra “Profanações”. Debatem-se nessa leitura do conceito de profanação, elaborado por Agamben, as possibilidades de um ensino de Filosofia na

instituição escolar, posto que ela apenas difunde os princípios elementares do poder disciplinar chamado Filosofia e, precisamente por isso, não estimula a reflexão e a diferença. Assim, elaboram-se as impossibilidades do ensino de Filosofia na instituição escolar. Sua formatação disciplinar inviabiliza a reflexão e, sobretudo, a consideração da diferença no âmbito educativo.

Para isso, no terceiro tópico além do pensamento de Agamben sobre profanação, será debatida também a obra “Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas”, de Jorge Larrosa, para se pensar uma Filosofia que escape para fora da escola, o templo da Educação. Assim, estabeleceremos uma leitura possível de Jacques Rancière em “O mestre ignorante”, com o intuito de analisar uma possível postura de resistência profana do professor de Filosofia dentro da instituição escolar.

No quarto e conclusivo, será debatida uma possibilidade de profanação do ensino de Filosofia. Para tanto, foi realizada uma articulação dos pensamentos de Agamben, com o de Larrosa e Rancière. Nesse diálogo com tais autores, estabelecer uma maneira de se ensinar Filosofia que extrapola as imposições conceituais colocadas pelo livro didático de Filosofia, situando-o em um lugar que não ocupe a centralidade do ensino de Filosofia na sala de aula.

2. CAPÍTULO 1 – O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE FILOSOFIA

2.1 O encontro com um problema: o ensino de Filosofia que pretende ser reflexivo.

A única coisa que eu não consigo fazer sendo professor de Filosofia é deixar de ser transparente. O que estou chamando de transparência aqui não é pura e simplesmente requerer uma confiança do leitor nos termos: “Podemos acreditar nesse trabalho porque o autor não consegue deixar de ser transparente, portanto, honesto consigo mesmo e eticamente comprometido”. A transparência que atribuo me é atribuída, pela minha própria reflexão enquanto professor de Filosofia, se situa em não querer ser imparcial. Em outras palavras, estou assumindo que faço escolhas entre autores e teorias e me posiciono apontando minhas concordâncias e discordâncias com cada um desses elementos, ou seja, não quero buscar uma imparcialidade como ponto de legitimação sobre aquilo que estou pensando, mas apontar minhas preferências teóricas como lugares em que meu pensamento vai se constituindo e reconstituindo.

O objetivo desse trabalho se situa exatamente nesse ponto de tensão, por pretender expressar minha vivência como professor de Filosofia, principalmente em seu aspecto de descontinuidade. Quero mostrar as reflexões que fiz em outros tempos, pontuando que não há nada de linear e evolutivo que as ligam com as que vivencio atualmente, posto que elas foram sempre, além de pensadas, vivenciadas. Assim, pretendo portar-me mais respeitoso com essa potência extraordinária que costumamos chamar de vida, pois ela não segue métodos ou previsões mantendo-se na esfera dos acontecimentos e não raramente das surpresas.

* * *

Graduei-me em Filosofia com Licenciatura Plena em fevereiro de 2005. Justifico o recorte desse relato por estar fazendo alusão direta às minhas experiências de professor de Filosofia. Jamais desvincularei minha vivência

profissional da pessoal, aliás, repudio qualquer distinção de vivências designando-as com adjetivos, como profissional, pessoal, religiosa, enfim... Acredito que vivência é vivência e, quando constituída de sentido, reflete seus ecos na vida como um todo, não apenas em uma parte, se é que possível dividir a vida em partes.

Precisava muito do emprego como professor, afinal meu pai tinha sofrido um Acidente Vascular Cerebral (AVC), o popular “derrame” em agosto de 2004. Na época não havia aulas de Filosofia na grade do ensino médio paulista, situação que mobilizou minhas atenções para os estados da Federação que já contemplavam a disciplina de Filosofia em suas cargas horárias. Meu primo estava trabalhando em Sinop – MT e, depois de solicitar-lhe uma averiguação sobre as chances existentes para poder lecionar Filosofia naquele estado, decidi que seria mais adequado ir tentar a vida por lá. Entretanto, fiz a inscrição para ser professor temporário pela Diretoria Regional de Ensino de Assis, cidade onde residia e ainda persisto, pois, devido à recuperação lenta de meu querido pai, era preciso que continuasse na cidade de Assis.

Com um clima pesaroso de despedida dos familiares que amo, fui à atribuição de aulas para o ano de 2005. Não havia nenhuma chance de conseguir aulas até o meio do ano, posto que concorreria às aulas de História e existe na região de Assis muitos graduados nessa disciplina pela UNESP da cidade. Por essa razão já havia agendado a passagem de ônibus para Sinop e ousar a profissão docente no território mato-grossense. Todo esse doloroso processo procurei não dividir com ninguém, exceto meu primo, para que essa ansiedade não atrapalhasse a recuperação de meu pai, que por sua vez, me motivava a ficar em casa e estava reaprendendo a andar e falar.

Como a vida nos propicia acontecimentos repentinos, tais como um AVC, dessa vez a surpresa foi muito bem desejada e recebida. O secretário estadual da Educação, Gabriel Chalita, baixou uma resolução em janeiro de 2005 que colocava a disciplina de Filosofia nos três anos do Ensino Médio. As atribuições de aulas eram feitas no ginásio de uma escola estadual, que tinha suas paredes cobertas pelos saldos de aulas que restavam dos professores efetivos. Uma dessas paredes, de aproximadamente uns vinte metros, que estava atrás de uma das traves de futsal, estava forrada com aulas de

Filosofia. Surgiu em mim um misto de alegria indescritível, não precisaria deixar meu pai no momento em que ele mais precisava de minha presença, com um ceticismo, por me negar a acreditar que as coisas estavam caminhando de uma maneira muito melhor do que eu esperava. Como não havia professores concursados de Filosofia na região, fui o segundo dos inscritos na disciplina a ter aulas atribuídas. Reconheço que parte dessa tão agradável surpresa tenha se confirmado devido à minha ignorância quanto ao que estava ocorrendo com a disciplina de Filosofia no estado de São Paulo, contudo, não troco a intensidade dessa vivência por qualquer outra consciência dos trâmites legais educacionais. Desmarquei a passagem para Sinop e fui apresentar-me na escola para as aulas de Filosofia.

Dessa forma, de repente, uma semana antes de me conferirem o grau de licenciado em Filosofia, estava na condição de professor de Filosofia de mais de trezentas pessoas. Busquei pelos mais incontáveis materiais didáticos que fizessem com que os estudantes vivessem experiências filosóficas. O que compreendia como experiência filosófica era a arte de se tomar posição diante dos pensamentos consagrados pela história da Filosofia. Para minha decepção, só encontrava materiais que reproduziam mecanicamente a História da Filosofia. Além dos livros serem limitados, defrontei-me também com minhas próprias limitações, por não conseguir fazer com que os estudantes tomassem suas decisões e refletissem sobre seus pensamentos, pois tinha a convicção de que o professor podia fazer a diferença.

Fiquei por anos e anos procurando fazer a diferença ou encontrar materiais que fizessem a diferença. Caí numa profunda descrença sobre as pesquisas na área educativa, pois só conseguia achar que tais pesquisadores não passavam de enganadores que, presos em suas cátedras acadêmicas, usurpavam o dinheiro do contribuinte repetindo papagaiadas, da mesma forma que os livros didáticos que encontrava pelo caminho. Para não me contaminar com esses pilantras que seguiam carreira nas pós-graduações em educação, iniciei um mestrado em História da Filosofia na UNESP de Marília- SP, pretendia estudar a obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis, especificamente a crítica de Roberto Schwarz “Um mestre na periferia do capitalismo – Machado de Assis”. Tinha a intenção de estudar a influência

da leitura de Georg Lukács na elaboração da crítica feita por Schwarz. Outro projeto frustrado... Pois vi que a leitura de Machado de Assis, que eu tanto primava artisticamente, ia se transformando numa obrigação maçante. Foi o doloroso momento em que fiz uma distinção entre Filosofia e Literatura, sabendo que pode haver elementos comuns, mas que para a minha vida a Literatura deve ser um escape que um texto de rigor filosófico não pode dizer, sejam as razões por academicismos filosóficos, sejam pelos limites da argumentação filosófica que se diz racional.

Continuei seguindo minha incômoda docência filosófica, tal qual os catedráticos que tanto repugnava, só que com uma pequena diferença salarial. Resolvi fazer algo diferente para me ajudar na tarefa de procurar estabelecer uma reflexão na sala de aula em vez de reprodução, ou seja, aliar duas coisas de que tanto gostava e que encontrara os limites de sua fusão, Filosofia e Literatura, sem depender das amarras acadêmicas. Para isso comecei a escrever um grande poema metrificado em Literatura de Cordel, outra grande paixão em mim despertada pelo saudoso Tio Nenê, com a pretensão de fazer uma história da Filosofia fundamentada na experiência dos estudantes. Achei a ideia genial (hoje o projeto está estacionado no John Locke), mas tão genial que optei por bem apresentar parte do poema que estava construído. Escolhi o trecho que tratava dos pré-socráticos, e decidi mostrá-lo para algum professor da pós-graduação (um daqueles que eu considerava enganadores) com o intuito de redigir um projeto e revolucionar a academia, articulando experiência, Literatura e Filosofia.

Com esse espírito, imbuído em uma missão salvacionista da educação, procurei no site da UNESP de Marília o contato eletrônico de algum professor que me ajudaria fazer o ambicioso projeto. Seria uma moleza! O professor iria ler meus ousados poemas, na certa louvaria meu senso estético-literário, e faria as orientações para um projeto acadêmico. Resultado: encontrei o e-mail do Professor Rodrigo, ele me respondeu prontamente marcando um encontro, nem leu meus vanguardistas poemas, mas conseguiu ter a sensibilidade de perceber minha professoral agonia em buscar o vínculo entre vivência e ensino de Filosofia. Destarte, começou a orientar minhas leituras focando a atenção

para essa temática, apresentando-me a obra “O mestre ignorante” de Jacques Rancière.

A partir dessas orientações, comecei a pensar um projeto de mestrado para passar pelo processo seletivo da Pós-Graduação em Educação, que seria realizado no final de 2011. Entretanto, fui mais uma vez surpreendido pelos sobressaltos da vida, o processo seletivo foi antecipado para o período de maio até junho do mesmo ano. E o choque foi tão grande e absurdo que fui informado a respeito dessa antecipação por um amigo, o filósofo-comunicador José Roberto, que por sua vez foi informado por sua namorada; detalhe, toda essa teia de transmissão informativa chegou até meu conhecimento restando quinze dias para o término das inscrições para o processo seletivo. Tal alarme fez com que passasse boa parte dessas quinze noites restantes, em claro, tentando viabilizar as minhas experiências com as leituras que consegui realizar até então.

Confesso que as colocações realizadas no projeto que apresentei à banca examinadora já foram em grande parte substituídas, contudo, a relação entre o ensino da filosofia e a ousadia de pensamento por parte dos estudantes permaneceu como o grande mote da pesquisa. Com essa irregular trajetória, a partir de então, encontrei sentido para prosseguir minhas pesquisas, acentuando ainda mais o olhar sobre professores, tanto na Universidade quanto na Educação Básica, que são simplesmente carreiristas, mas agora identificando e prestando atenção aos que ultrapassam os limites que os prendem tão somente em suas preocupações com as respectivas trajetórias acadêmicas. Além do Professor Rodrigo, meu atual orientador, outro professor que me fez entender que é possível conciliar a carreira docente com a intensidade no que se está refletindo em sala de aula foi o Professor Pedro Pagni.

Nas aulas da disciplina “Temas contemporâneos em Filosofia da Educação”, curso que fez grande sentido para as minhas pesquisas, consegui perceber um aspecto que me fazia, em princípio, rejeitar qualquer pesquisa em Educação e ensino de Filosofia, classificando todos os professores que as faziam como enganadores, e hoje encontrar tanto sentido nesses trabalhos. Nessa disciplina, estudamos os últimos cursos de Michel Foucault, entre os

quais me afetaram de uma maneira demasiado marcante, “A Hermenêutica do Sujeito” e “A coragem da verdade”, especialmente a forma como foi trabalhada a noção de *parrhesía*. Além desses cursos, ao “Discurso y verdad en la antigua Grecia” também dediquei um olhar atento que está fazendo a diferença na forma de me relacionar com minha própria pesquisa. Embora Foucault (2004b) situe uma análise da emergência da palavra *parrhesía* na cultura grega, nas tragédias de Eurípides, e sua trajetória durante toda a cultura grega e na romana, com sua decadência sendo coincidente com a ascensão do cristianismo no Império Romano, concentrarei minha atenção nos estudos realizados sobre a etimologia grega da palavra e a maneira como direciona suas reflexões com a ação do professor.

A palavra *parrhesía* é de difícil tradução para a língua portuguesa, mas pode ser compreendida como o “franco falar”. Foucault (2004b) identifica três desdobramentos linguísticos da palavra *parrhesía*: a nominal (*parrhesía*), na qual o filósofo precisa como o movimento da pessoa que utiliza a *parrhesía* para ser franco em seu falar; a verbal (*parrhesíazomai*), que se refere a quais situações se deve assumir a postura de se falar francamente; e aquela que predica aquele que se vale da *parrhesía*, o (*parrhesiastés*), que diz respeito ao ato de nomear o sujeito que utiliza a estratégia da *parrhesía* para se expressar.

Assim, pode-se concluir que *parrhesía* trata-se de uma ação na qual o *parrhesiastés* põe em jogo a sua reputação moral diante da comunidade para onde é destinada a franqueza de seu discurso. A situação *parrhesíazomai* explicita claramente um conflito onde o *parrhesiastés* levanta sua voz, ousando dizer aquilo que julga verdadeiro correndo riscos até de morte. Foucault usa dois exemplos muito interessantes, o do professor e o do filósofo, em que o primeiro ensina verdades a seus alunos sem assumir nenhum risco, e o segundo coloca-se em uma situação muito arriscada, enfrentando ditadores e tiranos:

Por ejemplo, desde la perspectiva de los antiguos griegos, un profesor de gramática puede decir la verdad a los niños a los que enseña y, en efecto, puede no tener ninguna duda de que enseña es cierto. Pero, a pesar de esa coincidencia entre creencia y verdad, no es un *parrhesiastés*. Sin embargo, cuando un filósofo se dirige a un

soberano, a um tirano, y le dice que su tirania es molesta y desagradable porque la tirania es incompatible com la justicia, entonces El filósofo dice la verdad, cree que esta diciendo la verdad y, más aún, también asume um riesgo (ya que el tirano puede enfadarse, castigarlo, exilarlo, matarlo). Y ésa era exactamente la situación de Platón com Dionísio em Siracusa – en relación com lo cual hay referencias muy interesantes em la Carta VII de Platón y en la Vida Dion de Plutarco. (FOUCAULT, 2004b, p.41-42)

Essa “zona de conforto” na qual Foucault posiciona o professor fez com que eu refletisse um pouco sobre essas palavras. Há nelas uma concepção de professor que, se olharmos para os docentes que atuam nas escolas e universidades, é facilmente notada, ou seja, aqueles que costumo chamar de enganadores. Não correm riscos, pois sentam no trono da verdade e ali reproduzem, numa eterna repetição dos planos de ensino e dos currículos municipais, estaduais ou federais. Daí minha dificuldade em encontrar um material que tivesse as características que procurava. Outrora pensei que fosse possível realizar num poema de cordel, mas que estou cada vez mais convencido de que é impossível de se realizar nas instituições de ensino. O filósofo, o que corre os riscos por acreditar e praticar aquilo que no momento julga ser verdadeiro, não se harmoniza com o professor, aquele que professa amedrontando-se e diante dos perigos se apega ao que é mais confortável.

A partir dessa reflexão, passou a fazer sentido a noção trabalhada por Gelamo (2009), de professor-filósofo. Nela podemos identificar uma postura de um professor, o que representa uma instituição e acaba por reproduzir as “verdades” de sua instituição de ensino, e a postura do filósofo, aquele que posiciona suas concepções custando o que lhe custar. Dessa forma, compreendi que é possível ser um educador comprometido com a Educação, mesmo não havendo garantias da efetivação da decrépita relação entre ensino e aprendizagem. O professor-filósofo pode extrapolar essa relação resistindo às obrigatoriedades institucionais, correndo riscos sendo professor em sua atividade filosófica.

Não fosse esse contato com a noção de parresía e a de professor-filósofo, jamais teria refletido verdadeiramente sobre as angústias que vivi como professor. Isso propiciou um melhor entendimento sobre a forma de como prosseguir minhas expectativas de pesquisa, que buscam aliar o ensino de Filosofia com a experiência de pensamento em sala de aula. Assim, ficou

mais intensificado e latente o incômodo com a massacrante repetição realizada pelos livros didáticos, o companheiro que tenta anular no professor a sensação de solidão, para o ensino de Filosofia (que não me propiciava nenhuma das formas de parresía) e, também com a legalização do primeiro Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012 para a disciplina de Filosofia, consegui pensar melhor sobre o projeto de mestrado e sobre qual a forma que poderia criar para pesquisar algo que faça sentido na minha vida. Esses fatos dispersos, que estão recheados de continuidades e descontinuidades, me fizeram ter a ambição de pesquisar a relação entre experiência de pensamento (filosofar) com ensino de Filosofia. O livro didático de Filosofia, algo que sempre me despertou a atenção, a partir de então passou a ocupar a berlinda das minhas reflexões.

O PNLD – 2012 regulamentou para as Escolas públicas de Ensino Médio as seguintes obras: "Filosofando – Introdução à Filosofia" de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; "Fundamentos de filosofia" de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes e "Iniciação à filosofia" de Marilena Chauí. A análise desse material, que se trata de reedições de obras antigas dos mesmos autores, manteve a estrutura concebida em suas edições anteriores, ora abordando a organização do ensino de Filosofia por ordem sistemática, ora por uma ordem cronológica, encontrando em ambas as vicissitudes de uma reprodução mecânica dos conteúdos da Filosofia, pois ao fim de cada unidade sistemática ou histórica há uma lista de atividades que avaliam no estudante apenas sua capacidade de reproduzir aquilo que lhe foi ensinado. O professor é colocado como um sujeito "iniciado" nos conteúdos filosóficos, mais "apto" para ser aquele que viabiliza esse processo de iniciação. As considerações sobre o livro didático encontraram amparo teórico nas reflexões de Lidia Maria Rodrigo, vejamos o que ela diz a respeito:

Nos manuais tradicionais, as formas mais comuns de organização dos conteúdos são basicamente duas: a abordagem sistemática, isto é, sua disposição segundo uma ordenação estabelecida com base nas partes em que o saber filosófico é dividido, e a abordagem histórica, uma exposição cronológica do pensamento filosófico, que muitas vezes vai dos pré-socráticos até os tempos atuais. (RODRIGO, 2009, p.42)

Essas duas formas de se pensar o ensino de filosofia nos programas para o ensino médio, tanto a sistemática, que tem a preocupação em dividir os conteúdos de filosofia nos temas aos quais os filósofos destinaram suas atenções (ética, estética, política, teoria do conhecimento, moral), quanto a histórica, que aborda os pensadores em ordem cronológica, parecem não considerar na sua forma de elaboração um importante aspecto, que a meu ver, e concordando com as reflexões que tratam o ensino de filosofia como atividade reflexiva conforme Bárcena (2005), Gallo (2003) e Gelamo (2009), seria fundamental para a aprendizagem da Filosofia: a capacidade que a disciplina de Filosofia pode desenvolver nos estudantes de fazerem *experiências de pensamento*. Diante desse contexto, procurar entender a partir de quando o livro didático passou a ser admitido como uma alternativa para o ensino de Filosofia no Brasil passou a ter muita importância, pois o seu uso implica em descartar uma maneira de se pensar a atividade filosófica em sala de aula, a experiência de pensamento, para a celebração de uma maneira mais tradicional e que a meu ver está falida: o ato de memorização, via livro didático e repetição.

2.2A arqueologia e a genealogia de Michel Foucault como estratégias de pensamento.

Diante desse panorama, duas questões passaram a ser de fundamental importância: em que momento o livro didático constituiu-se como um meio para o ensino da Filosofia? Afinal, quando essa valorização da reprodutibilidade dos grandes temas da Filosofia ou de sua ordem cronológica foi colocada nos programas de ensino de Filosofia, que os livros didáticos reproduzem, quais outras formas foram silenciadas (experiência de pensamento) para que essas duas se constituíssem como hegemônicas? A presente pesquisa é uma alternativa para entender essas perguntas. O restante desse tópico tem o papel de mapear todo o caminho a ser percorrido para a compreensão desse trabalho dissertativo.

A primeira Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) data de 1940. Essa emergência discursiva representou uma inédita preocupação estatal com

os livros didáticos que deveriam chegar até as escolas públicas, nos cursos que hoje equivalem ao ensino fundamental e médio. Como a disciplina de Filosofia estava no Ensino Médio, os livros didáticos avaliados pela CNLD, se dirigiam a esse nível da instrução pública, configuração essa muito semelhante com a atual, pois temos a Filosofia como disciplina obrigatória apenas no Ensino Médio. Dessa forma, passei a pesquisar sobre a CNLD como um acontecimento discursivo que deu sustentação legal para a veiculação dos livros didáticos para o ensino de Filosofia.

Para entender quais as relações que se inserem como justas na compreensão desse acontecimento discursivo, a perspectiva arqueológica nos permite o estudo das condições históricas e filosóficas em que um discurso emergiu com valor de verdade, ou seja, de chamar para a discussão os jogos de força que foram decisivos para a sua efetivação. Como o discurso que pretendo pesquisar sobre sua emergência é a consolidação da CNLD, a arqueologia se insere em apontar quais foram as instâncias de poderes, tanto filosóficas quanto históricas, que se mostraram determinantes para a confecção desse discurso que legitima os livros didáticos, menosprezando outras formas de ensino de Filosofia. Esses poderes que elegem discursos apropriam-se de acontecimentos, no caso o livro didático como um programa de ensino, e valoram a eles um *status* predicativo de verdade.

É preciso notar que as estratégias assim descritas não se enraízam, aquém do discurso, na profundidade muda de uma escolha ao mesmo tempo preliminar e fundamental. Todos esses grupamentos de enunciados que devemos descrever não são a expressão de uma visão de mundo que teria sido cunhado sob a forma de palavras, nem a tradução hipócrita de um interesse abrigado sob o pretexto de uma teoria (...). Essas opções não são germes de discursos (onde estes seriam determinados com antecedência e prefigurados sob uma forma quase microscópica; são maneiras reguladas (e descritíveis como tais) de utilizar possibilidades de discursos. (FOUCAULT, 2005, p. 76-77)

Em “A Arqueologia do Saber”, Foucault realiza toda uma exposição na qual retoma suas obras anteriores, com o intuito de responder seus críticos a sobre a forma arqueológica como trabalhou os temas já refletidos. Suas argumentações direcionam-se para analisar as maneiras como suas pesquisas

foram realizadas e, principalmente, questionando a forma de como alude à história das ideias³.

Esse empreendimento em compreender o lugar da análise histórica numa superfície de relações de poder, sem a escavação nas profundezas da história na busca de uma teoria fundamental da qual se origina toda uma visão de mundo, mas nos grupamentos de enunciados que expressam uma maneira de interagir concretamente na superfície; está como uma estratégia de pensamento para pensarmos o livro didático. Abordá-lo como um lugar do discurso, referendado como uma manifestação de um discurso de um tempo histórico, sem querer precisar em uma teoria além de suas relações temporais, apresenta-se como uma estratégia de pensamento para se pesquisar esse aspecto do discurso educacional. Dessa forma, não intenciona-se ir no momento em que surgiu o primeiro livro didático do mundo e fazer um processo evolutivo até chegar aos dias atuais, mas fazer um trabalho de se entender quais as condições históricas que propiciaram a emergência do livro didático como possibilidade de ensino que estende suas considerações até hoje. A hipótese que desenvolveremos é que essa concepção de livro didático foi forjada na modernidade.

Para tanto, a incursão no pensamento de Foucault, justifica-se em encontrar alguns elementos que desenvolveu sobre o que chamou de arqueologia, com o intuito de se estabelecer condições para tratar o livro didático como resultado de um jogo de interesses históricos. As considerações trabalhadas em “A Arqueologia do Saber”, que serão suficientes para tais desdobramentos argumentativos: 1 - *a relação do discursivo com o não-discursivo*; 2 - *o lugar do sujeito*; 3 - *o discurso como prática*; 4 - *o discurso como monumento*. Para isso, o que está sendo admitido no termo arqueologia é:

³ Segundo Machado (1981) para se compreender com justiça o que Foucault formula como arqueologia, é preciso retomar as três obras que antecedem A Arqueologia do Saber, que são: A História da Loucura; O Nascimento da Clínica; As Palavras e as Coisas. Assim, identifica, partindo de uma leitura crítica situada principalmente em As Palavras e as Coisas, que a análise arqueológica de Foucault trata dos pares conceituais criados pelas Ciências Humanas (o homem e sua representação): a função e a norma; o conflito e a regra. Tais pares se relacionam com os objetos empíricos, de um lado, e com a filosofia transcendental, de outro, constituindo a abordagem que Foucault chama de arqueológica, pois trata esses objetos empíricos como arquivos a serem interpretados em relação com os saberes científicos e filosóficos de seu tempo.

Esse termo não incita à busca de nenhum começo; não associa a análise a nenhuma exploração ou sondagem geológica. Ele designa o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo. (FOUCAULT, 2008, p.149)

A arqueologia vista por esse enfoque contempla os quatro já descritos aspectos. Quando Foucault afirma que ela não propõe a busca de nenhum começo, e a seguir usa a expressão “sondagem geológica” para ilustrar essa ideia, está descartando a busca de uma origem essencial, nos termos de uma origem genial atribuída a um sujeito igualmente brilhante, em que uma ordem discursiva foi admitida. Pode-se perceber o comprometimento do filósofo com a afirmação que vincula a arqueologia com a prática intrínseca com o próprio arquivo, ou seja, situar a análise arqueológica no nível do que é dito, descartando a busca de uma origem.

Esse procedimento arqueológico proposto por Foucault será de uma relevância bastante acentuada na forma como admitimos a pesquisa sobre o livro didático. Não estabelecemos uma “sondagem geológica” para apontar o momento em que esse dispositivo educacional se apresenta como uma proposta de ensino de Filosofia e suas evoluções até os dias atuais, contudo, ambiciona-se compreender em quais condições históricas ele se apresenta como uma prática formativa para o ensino, que se pode identificar na sua constituição como um arquivo forjado em um determinado tempo histórico.

Daí abre-se espaço para o primeiro aspecto, *a relação do discursivo com o não-discursivo*, ou seja, a análise arqueológica não isola seu objeto de pesquisa e tenta encontrar dentro dessa relação do objeto consigo mesmo as motivações pelas quais foi forjado. Ela situa o objeto e sua formação, seja um discurso ou um ponto específico dentro desse mesmo discurso, em afinidade com os jogos de relações e poder, considerando desde interesses políticos como caprichos de ordem pessoal que muitas vezes são decisivos para a implantação de uma regulamentação discursiva, de seu tempo histórico:

Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um

isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações. (FOUCAULT, 2008, p.32)

Tal postura investigativa permite esse olhar tanto para o discurso a ser analisado como para o que não está presente nele. Isolar uma abordagem das condições legais que possibilitaram a homologação da CNLD em 1940, desconsidera os interesses que estavam em jogo nesse tempo histórico, sejam eles de natureza filosófica ou política. Interpretar a emergência do livro didático no ensino de Filosofia, amparada pelo governo, analisando somente as leis que impuseram essa realidade, empobrece os resultados de uma pesquisa e não faz justiça ao acontecimento discursivo que ela é parte constitutiva.

Essa compreensão permite interpretar os agentes que viabilizaram a emergência do livro didático no âmbito educacional não como pessoas geniais que simplesmente se dispuseram a pensar a Educação e encontraram nele um mecanismo ideal para a efetivação do projeto educativo. Dessa maneira, esses agentes se situam em um tempo histórico que se propõe a pensar um modelo muito bem específico de ensino no qual o livro didático também possui uma função muito bem definida. No caso pontual da CNLD em 1940, nem o Ministro da Educação Gustavo Capanema, muito menos o ditador Getúlio Vargas, estão sendo entendidos como cabeças geniais que pensaram o controle sobre o livro didático como algo para a melhoria da Educação em um sentido amplo, mas como executores de um projeto educativo e seu desenvolvimento com o objetivo específico dos anseios políticos de seu tempo. Esse objetivo, em que esses agentes são apenas uma parte de composição de um pensamento que predomina em um período histórico, determina a dinâmica dos jogos de relações estabelecidas para a concepção dessa forma de ensino.

Com a interpretação desses agentes históricos pode-se compreender o que Foucault chamou de, o *lugar do sujeito*. Essa posição, que introduz no autor de uma ordem discursiva uma genialidade que o transfere para além de seu tempo histórico, é repelida por Foucault. Um olhar específico para o termo sujeito já explica muito sobre suas argumentações a respeito de seu lugar. Sujeito é aquele que está sob o domínio de uma ordem discursiva, ou seja, a ele é propiciado emitir saberes limitados pelas constituições filosóficas,

políticas e jurídicas que são inerentes ao seu tempo. Esses interesses temporais formam a ordem discursiva que, com a permissão para um pleonasma, sujeita o sujeito:

Se uma proposição, uma frase, um Conjunto de signos podem ser considerados "enunciados", não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. (FOUCAULT, 2008, p.108)

Esse tratamento dispensado ao sujeito permite a admissão de que um discurso que submete as pessoas a um tempo histórico só faz sentido se for funcional, em outras palavras, se tiver um vínculo com sua prática. Se qualquer um, na mesma posição, fosse o sujeito emissor do discurso, tal organização discursiva apenas teria usado um outro agente de propagação de seus preceitos, daí a necessidade de entrar no terreno da arqueologia que foi proposto para discussão, que é o discurso como prática. Assim, o discurso, ao qual é atribuído um predicado de validade, tem sua condição de existência relacionada à efetividade concreta do que sanciona ou proíbe:

(...) o que se chama "prática discursiva" pode ser agora precisado. Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a "competência" de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2008, p.133)

Nesses termos, o discurso que a CNLD e o livro didático propagam apenas tem valor na medida em que prognosticam uma prática e, para entender a realização daquilo que regulamenta, é preciso retomar seu tempo histórico para pontuar as condições práticas que permitiram propor suas predições como valor de verdade. Nessa interpretação da prática, está em jogo também as ações filosóficas e sociais que estavam à tona, ao lado de suas prescrições procedimentais, e que também admitiam tais posicionamentos práticos. Dessa forma, a interpretação de Machado (1981) ganha uma acentuada relevância, posto que torna possível uma relação conjunta entre a

prática que um discurso irradia em seu tempo, o que chamou de objeto empírico, e a Filosofia transcendental, uma norma científica que só é plena de sentido em contato com essa ação prática que ela regulamenta.

Para que essa leitura do discurso como prática seja feita, entra em cena o quarto aspecto da arqueologia que está sendo trabalhado, o *discurso como monumento*. Não é suficiente ir ao documento ou arquivo histórico com a intenção de encontrar em sua profundidade aquilo que o passar do tempo tratou de tornar enterrado e escondido, que não é mais possível, na contemporaneidade, enxergar com a devida cristalinidade. Destarte, não é recomendado ir às profundezas da história com a intenção de esclarecer um elemento essencial que foi sendo camuflado, mas de mostrar as relações aparentes que os documentos regiam e qual sua função enunciativa que consentia sua existência naquele dado momento específico:

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (FOUCAULT, 2008, p.7)

No caso da CNLD, não se trata de buscar um documento ou arquivo oculto que, se trazido ao debate, explica toda a fundamentação discursiva dessa instituição. O objetivo é buscar na instituição como um todo, e em seus documentos e arquivos, as razões que faziam dela uma norma válida e aparente. Buscando essas unidades, conjuntos, séries, relações que os documentos estabeleceram, demonstra o esforço em reconstituir o que eles comandavam e regulavam, e não simplesmente um esclarecimento memorialista que não atribui ao documento o valor de chefia discursiva que em seu tempo representava.

O livro didático, entendido como documento intrínseco à CNLD, assume uma função muito semelhante ao que Foucault está chamando de “unidades, conjuntos, séries, relações”. Ele é a expressão do que seu tempo histórico entende como saberes fundamentais que todo estudante de Filosofia deve conhecer para ser iniciado nessa disciplina configurada como área do conhecimento.

Ainda pensando a estratégia arqueológica elaborada por Foucault, é preciso pensar a transição entre enunciado e formação discursiva mostrando o sistema de regras de formação. A relevância dessa configuração elaborada pelo filósofo caracteriza um procedimento de interpretação que será amplamente usado nesse trabalho, pois existe a pretensão de articular arquivos discursivos do período da efetivação da CNLD, como atas, leis e livros didáticos, com seu contexto histórico da década de 1930: a efetivação do poder estatal na educação com a criação do Ministério de Educação e Saúde.

Entre o enunciado e a formação discursiva o método arqueológico prescreve quatro etapas: (1) é necessário que haja uma regularidade entre os objetos, as modalidades enunciativas dos sujeitos, os conceitos e as teorias e temas estratégicos, pois, na “arqueologia” de Foucault, a formação dos objetos está sujeita às regras do campo discursivo, dado que são constituídas a partir de critérios de emergência, de delimitação e especificação; (2) as modalidades enunciativas em que os sujeitos estão imersos representam as definições sobre o controle das zonas distintas do discurso, as quais, por sua vez, especificam o nível de autoridade da fala de determinado sujeito sobre determinado objeto; (3) tratados como elementos do discurso, os conceitos devem ser situados em um campo discursivo para tornar possível a análise de suas condições de emergência e de dispersão; (4) o conjunto das regras estratégicas das formulações teóricas regula os modos de utilização do discurso, visto que elas conformam os modos de articulação com outros conjuntos de regras de formação – por isso as regras das formulações teóricas estão hierarquizadas em relação ao domínio dos objetos, dos conceitos e das modalidades enunciativas. (GONÇALVES, 2009, p.16-17)

Assim, um arquivo, independente de qual se trate, vai se confundir com o sistema de formação. O campo discursivo onde ele está posto apresenta-se como um aspecto decisivo para uma compreensão adequada do objetivo que motivou sua própria elaboração. Fazer uma interpretação em que a arqueologia, o estudo desses arquivos é uma estratégia de pensamento condizente com a ambição de entender o que esse arquivo regulamenta como prática e, mostra-se imprescindível entender o campo discursivo. No caso, a compreensão dos interesses históricos que impulsionaram criações de mecanismos de controle estatal sobre a educação.

Para isso, não basta uma análise do livro didático ou de todos os mecanismos estatais que possibilitaram sua admissão no ensino oficial como meros resultados de um Decreto-lei. É preciso entender em que condições que tais decretos foram feitos; os interesses históricos presentes no momento; os

jogos de poder; a política governamental pensada para o país; quais grupos de intelectuais disputavam ideologicamente o poder na esfera da educação, enfim, o campo discursivo em que o livro didático foi criado como uma forma de se ensinar Filosofia.

Com essas considerações arqueológicas refletidas com Foucault, estão delineadas as condições com que será abordada a primeira possibilidade discursiva que regulamentou legalmente o ensino de Filosofia por meio do livro didático, a CNLD de 1940, inserida num contexto em que foram criados também outros dispositivos de controle como o Ministério da Educação e Saúde. A abordagem arqueológica nos permitirá fazer uma recapitulação crítica do ensino de Filosofia e a constituição dessa disciplina como uma ação formada em um tempo histórico, com o intuito de medir a função do livro didático nessa consolidação disciplinar.

É preciso notar que as estratégias... não se enraízam, aquém do discurso, na profundidade muda de uma escolha ao mesmo tempo preliminar e fundamental. Todos esse grupamentos enunciativos que devemos descrever não são a expressão de uma visão de mundo que teria sido cunhada sob a forma de palavras, nem a tradução hipócrita de um interesse abrigado sob o pretexto de uma teoria. (FOUCAULT, 2005, p.76)

Essa forma de assumir o procedimento arqueológico no patamar da prática discursiva, com o saber e com a ciência, prioriza um discurso como resultados de uma conjuntura filosófica e histórica, pois os discursos só emergem porque seguem regramentos de um período⁴. Os autores apenas enunciam aquilo que essa conjuntura que articula o discurso, como um saber dotado de poder (valor de verdade), assim sendo, a noção de autor (no caso os gestores políticos que na década de 1930 começaram a pensar a Educação, criando o Ministério e a CNLD) é suplantada em detrimento de uma conjuntura arqueológica que relaciona as condições de uma emergência discursiva, posto que: *“Ao invés de percorrer o eixo consciência-conhecimento-ciência (que não pode ser liberado do índice da subjetividade), a arqueologia percorre o eixo prática discursiva-saber-ciência”* (FOUCAULT, 2005, p. 207).

⁴ A leitura da obra de Michel Foucault encontra embasamento teórico nas considerações de Alfredo Veiga-Neto em: *“Foucault e a educação”*. Elas consideram três momentos da obra foucaultiana (ser-saber; ser-poder; ser consigo) em constante relação e interdependência, jamais como momentos isolados de sua produção filosófica e sem comunicação alguma.

No entanto, ainda havia um limite que impossibilitava estabelecer a CNLD como um marco que consolidava a propagação de livros didáticos pelo Brasil, ou seja, era preciso definir as razões que permitiriam realizar essa operação de restrição histórica. Com a noção de arqueologia, desenvolveu-se o questionamento para o entendimento dos jogos de poder que estão em prática quando um discurso, no caso a efetivação de livros didáticos, foi criado. Assim, o uso da arqueologia se insere em significar essas concepções de ensino de Filosofia em um ato legislativo, com o intuito disso acarretar sua reprodução que vai de 1940 até 2012, trazia uma contradição. Ora, a Educação passou por diversas reformas legais nesse período e em todas o livro didático tinha participação, não seria a CNLD de 1940 a propulsora desse movimento de reprodução; ela estaria tão somente expressando o pensamento histórico e filosófico de um período. As outras ações legislativas também cumpriram essa mesma função, ou seja, era preciso entender quais são as forças e poderes que forjaram, tanto filosoficamente quanto historicamente, a CNLD em 1940. Destarte, saber quando o livro didático foi regulado pela lei como possibilidade de ensino de Filosofia não era ainda o suficiente para entender, de fato, quais as condições históricas que possibilitaram a formação e a aceitação dessa lei, sem ser reducionista ao ponto de apenas dizer: foi um ato legislativo e deve ser cumprido.

Novamente as reflexões de Michel Foucault contribuíram para a pesquisa. Antes de citá-las, é bom deixar claro que não se trata de se acreditar em uma Filosofia “foucaultiana”. Esse filósofo apenas auxilia o trabalho em alguns momentos, da mesma forma, outros também foram companheiros de jornada, tais como Jorge Larrosa e Giorgio Agamben. O amparo teórico, para superar os limites da arqueologia, foi visto novamente em Foucault com a noção de genealogia.

O próprio Foucault, em sua trajetória filosófica, teve problemas com os limites da arqueologia. Segundo Dreyfus e Rabinow (2005), o poder causal que as regras de formação de discurso organizam a forma arqueológica de se abordar a história acabam por tornar invisíveis os papéis das instituições sociais, tornando assim a arqueologia um fim em si mesma. Não basta olhar apenas para as possibilidades regimentais em que um discurso foi forjado, é

preciso também olhar para os focos institucionais de poder que tornaram uma formação discursiva um lugar onde se pronuncia o que é válido para uma população em um determinado tempo histórico.

Depois da Arqueologia, ele desvia bruscamente da tentativa de desenvolver uma teoria do discurso, e usa a genealogia de Nietzsche como ponto de partida para o desenvolvimento de um método que lhe permitiria tematizar a relação entre verdade, teoria e valores e as instituições e práticas sociais nas quais eles emergem. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.XX)

É importante salientar que Foucault, na medida em que se insere em um debate de como a história pode ser tomada em um projeto interpretativo, ele se coloca como alguém que quer romper com as teorias hermenêuticas e estruturalistas da história⁵. Quando ele percebe os limites de sua arqueologia, não acaba por abandonar completamente seu olhar arqueológico, mas pretende, com o desenvolvimento da genealogia para entender as formas de poder que a sociedade cria nos seus meandros institucionais, integrar uma maneira mais completa de se abordar e interpretar os arquivos históricos.

Destarte, a arqueologia propicia a compreensão das condições históricas e sociais que constituem um ambiente para o surgimento de acontecimentos discursivos. Já que o mero entendimento dessas condições não satisfaz uma amplitude que pretende entender as instituições de poder que instauram esses mesmos acontecimentos discursivos com valor de verdade, Foucault elabora sua genealogia, com o intuito de mostrar como um discurso adquire a função de se tornar hegemônico, necessariamente, silenciando outros que destoem de suas prescrições efetivas.

As reflexões de Foucault sobre a genealogia formaram a postura procedimental que permitiu focar a atenção dessa pesquisa para a CNLD, pois a genealogia é entendida como um procedimento de recuo histórico apenas até o momento em que algo que causa reflexão no presente ganha força de repetição, em relação com as instituições que tem o poder de emitir “verdades” válidas para o seu tempo histórico. Abordagem do procedimento genealógico em Foucault faz sentido na análise sobre o livro didático na medida em que

⁵ O trabalho de Dreyfus e Rabinow (2005) situa bem esse debate em que Foucault participa com a intenção de colocar a articulação entre arqueologia e genealogia como uma alternativa para se ir além da hermenêutica e do estruturalismo.

possibilita, em vez de um esforço de se alcançar o momento de que foi concebido o primeiro livro didático como fruto de uma mentalidade genial que formou as bases teóricas para sua aplicação no ensino, mas recuar historicamente até o ponto em que foi pensado, pela primeira vez, nas formas e funções em que se encontra atualmente; ou seja, atentando-se para um começo histórico.

A genealogia situa o começo histórico naquilo que é baixo, imperfeito e humano, Em “Nietzsche, genealogia e história” Foucault diz:

A história ensina também a rir das solenidades da origem. A alta origem é o "exagero metafísico que reaparece na concepção de que no começo de todas as coisas se encontra o que há de mais precioso e de mais essencial": gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã. A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia. Mas o começo histórico é baixo. Não no sentido de modesto ou de discreto como o passo da pomba, mas derrisório, de irônico, próprio a desfazer todas as ênfases. "Procura-se despertar o sentimento de soberania do homem mostrando seu nascimento divino: isto agora se tornou um caminho proibido; pois no seu limiar está o macaco". O homem começou pela careta daquilo em que ele iria se tornar; Zaratustra mesmo terá seu macaco que saltará atrás dele e tirará o pano de sua vestimenta. (FOUCAULT, 1979, p.18)

Essa forma de encarar a história proposta por Foucault, que situa a *Origem* na posição de “exagero metafísico”, por se tratar de um lugar antes do mundo e do tempo, objetiva o abandono dos procedimentos de pesquisa que usam a história com essa finalidade específica. Essa concepção permitirá para a presente pesquisa sobre o livro didático também o descarte dessa postura, de se pontuar um marco antes de tudo o que se disse sobre o debate a respeito do livro didático; com isso, procurar a situação histórica que possibilitou a emergência dessa configuração funcional do livro didático que ganha força de repetição até os dias de hoje, inscrevendo a pesquisa em um âmbito genealógico que ambiciona apontar um começo histórico. Para não resumir simploriamente todo um jogo de forças em que de seus desdobramentos foi o uso de livros didáticos para as aulas de filosofia, serão

pesquisadas as considerações foucaultianas sobre a noção de *Origem*, com vistas às críticas feitas sobre esse tensionamento.

O entendimento que Foucault estabelece sobre o que chama de acontecimento cumpre uma noção fundamental para os posteriores debates sobre Genealogia, ou seja, um passo decisivo para a ruptura com a interpretação histórica que busca a Origem de uma regularidade discursiva. Para tanto, Foucault afirma que no âmbito histórico se situa o lugar do acontecimento como verdade e, quem se dispõe a fazer uma genealogia, tem como foco apontar as condições históricas e os jogos de poder existentes no momento em que um acontecimento emerge com valor de verdade:

A história é o lugar do acontecimento da verdade, razão pela qual esta é sempre uma perspectiva de verdade. O genealogista tem como tarefa inevitável submeter aquelas verdades tornadas evidentes pela sua cultura a uma “prova de acontecimentalização”, apontar o jogo sempre empírico e provisório a partir do qual articulam-se estratégias de poder e técnicas com pretensão de verdade. Daí a empresa infrutífera que busca distinguir o verdadeiro do falso, o fundado do não-fundado, o legítimo e do ilusório. Sendo a verdade um acontecimento, sua abordagem é outra. (CANDIOTTO, 2007, p.207)

Nesses termos, está proposto o rompimento com uma tradição que interpreta a história como um estatuto que registra uma linearidade evolutiva em progressão, posto que a leitura é perspectivista e relacionada com o tempo histórico do acontecimento da verdade. O papel do genealogista em interpretar a verdade como acontecimento valoriza uma investigação que analisa as estratégias de poder do tempo histórico descartando a simples verificação que distingue o falso do verdadeiro.

Esse debate do lugar da verdade na esfera da história ocasiona um ponto de vista relevante para a pesquisa sobre o livro didático de Filosofia. Não se trata simplesmente de apontar se um livro é melhor que outro ou não, se suas conceituações são mais completas ou não, no entanto, o que está em jogo é a emergência de uma forma de se pensar o ensino de Filosofia que já aparece com valor de verdade embutido no próprio fato de emergir. Um ensino de Filosofia, regulado pelas autoridades estatais que prima pela repetição e memorização de princípios da tradição filosófica; para entendermos as relações

históricas que propiciaram essa concepção, tanto o trabalho arqueológico como genealógico se inserem como estratégias de pensamentos⁶.

Quando Foucault trabalha a genealogia em sua obra, são abordadas suas apreciações no texto “Nietzsche, genealogia e história” publicado no livro “Microfísica do Poder”. Sua postura investigativa que chama para a discussão o conceito de Origem e é exatamente a esse quesito que será chamada a atenção para organizar a noção de genealogia nesse trabalho. Para tanto, Foucault (1979) já começa afirmando que: “A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos.” Essa pontuação já abre a discussão situando o trabalho genealógico como uma pesquisa que foca suas atenções para o trabalho com fontes documentais.

Para mapear a localização do que entende por genealogia, Foucault aponta para o que não é genealogia. Para tanto, contrapõe o que está entendendo por genealogia com a postura dos utilitaristas ingleses:

Paul Rée se engana, como os ingleses, ao descrever gêneses lineares, ao ordenar, por exemplo, toda a história da moral através da preocupação com o útil: como se as palavras tivessem guardado seu sentido, os desejos sua direção, as idéias sua lógica; como se esse mundo de coisas ditas e queridas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias. Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (Platão em Siracusa não se transformou em Maomé). (FOUCAULT, 1979, p.12)

Com essa estratégia, ele mostra o que está combatendo para depois propor a sua concepção. Primeiramente, identifica em Paul Rée um engano em descrever gêneses lineares e em incutir na história uma teleologia impressa na busca pelo útil, em que todo esse sentido está em seu encaminhamento. Entretanto, ao propor o trabalho genealógico em uma delonga sobre a

⁶ Sobre a articulação entre a arqueologia e a genealogia em Foucault enquanto estratégia de pensamento, Dreyfus; Rabinow (1995) falam sobre o conceito de arqueogenealogia. Segundo dos autores, esse diálogo entre os dois conceitos elaborados por Foucault, visa a complementação das lacunas e falhas que uma leitura apenas arqueológica pode evidenciar.

singularidade do acontecimento, espionando todos os sentimentos que se davam ao seu redor a ponto de se poder fazer uma definição à ocasião em que não aconteceram, para assim aproximar-se das motivações que propiciaram a sua ocorrência. Assim, acaba por preocupar-se com as condições em que esse acontecimento se concretiza como fato.

A desconsideração para com a linearidade e a utilidade que se efetiva em uma abordagem teleológica da história, são estratégias que serão admitidas na maneira como lidar com o livro didático. Para tanto, o olhar para a singularidade do acontecimento que o livro didático de Filosofia expressa, o ensino de Filosofia por meio da repetição e memorização de princípios, se atenta para a identificação das motivações que propiciaram essa concepção de ensino. Tal enfoque deixa de lado uma busca de um suposto processo evolutivo pelo qual o livro didático passou através dos tempos até chegar onde está, ou seja, não se trata de uma pesquisa teleológica, mas de um olhar para a singularidade que viabiliza uma “verdade” a ser criada⁷.

A partir dessa descrença na teleologia, Foucault manifesta na genealogia uma exigência que se predispõe a lidar de forma distinta com um acontecimento. Esse trato diferente seria o de rejeitar a empáfia do filósofo em olhar a história de cima procurando uma Origem, um momento genial, em que a concretização de um acontecimento realiza-se. Destarte, o movimento genealógico também volta-se contra a confiança que os filósofos depositaram na teleologia, cujo lugar fica de fora da história e atribui ao desenrolar dos fatos históricos uma linearidade utilitária que descarta toda a singularidade do acontecimento:

A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência. Ela deve construir seus "monumentos ciclópicos" não a golpes de "grandes erros benfazejos" mas de "pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um

⁷ A tônica das pesquisas brasileiras sobre o livro didático discorre sobre a evolução do livro didático, ou seja, sobre como podemos desfrutar na atualidade do melhor livro didático produzido por nossa cultura com a possibilidade de fazê-lo melhor nas edições seguintes. Para isso, trabalhos sobre a eficácia evolutiva dos projetos de comunicação visual que os livros vêm trazendo ao longo dos anos também são muito freqüentes. Partindo de uma estratégia de pensamento que alia a arqueologia com a genealogia, a preocupação desse trabalho não é traçar uma linha evolutiva dos livros didáticos de Filosofia, contudo, objetiva-se trabalhar em que condições concretas o ensino de Filosofia admite formalmente o livro didático como uma prática de seu exercício.

método severo". Em suma, uma certa obstinação na erudição. A genealogia não se opõe à história como a visão ativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da "origem". (FOUCAULT, 1979, p.12)

Dessa forma, vai até os textos de Friedrich Nietzsche, onde consegue identificar um genealogista, para analisar como o pensador alemão trabalha com a noção de origem, posto que seu empreendimento queria investigar essa maneira teleológica que busca a origem que desencadeia toda uma seqüência de fatos até se chegar ao ponto onde o filósofo quer chegar. Para criticar essa concepção, Foucault (1979) analisa os usos da noção de origem que Nietzsche faz em suas obras, que variam entre o olhar para a "alta origem", melhor designada pelo termo alemão *Ursprung*, com os termos *Herkunft* (proveniência) e *Entstehung* (emergência). No trecho a seguir, em uma análise de *Para a Genealogia da Moral*, veremos um exemplo dos usos da *Ursprung* e da *Herkunft*.

Um dos textos mais significativos do uso de todas estas palavras e dos jogos próprios do termo *Ursprung* é o prefácio de *Para Genealogia da Moral*. O objeto da pesquisa é definido no início do texto como a origem dos preconceitos morais; o termo então utilizado é *Herkunft*. Em seguida, Nietzsche volta atrás, fazendo a história deste inquerito em sua própria vida; ele se lembra do tempo em que "caligrafava" a filosofia e em que se perguntava se era preciso atribuir a Deus a origem do Mal. Questão que agora o faz sorrir e sobre a qual ele diz justamente que era uma pesquisa de *Ursprung*; mesma palavra para caracterizar um pouco mais longe o trabalho de Paul Rée. Em seguida, ele evoca as análises propriamente nietzscheanas que começaram com *Humano, Demasiadamente Humano*; para caracterizá-las, fala de *Herkunftshypothesen*. Ora, aqui o emprego da palavra *Herkunft* não é arbitrário: ela serve para caracterizar vários textos de *Humano Demasiadamente Humano* consagrados à origem da moralidade, da justiça, do castigo. E contudo, em todos estes desenvolvimentos, a palavra que tinha sido utilizada então era *Ursprung*. Como se na época de *Para Genealogia da Moral*, e nessa altura do texto, Nietzsche quisesse acentuar uma oposição entre *Herkunft* e *Ursprung* com a qual ele não trabalhava dez anos antes. Mas, imediatamente depois da utilização especificada desses dois termos, Nietzsche volta, nos últimos parágrafos do prefácio, a utilizá-los de um modo neutro e equivalente. (FOUCAULT, 1979, p.13).

Fica claramente marcada a diferença entre os termos, posto que, quando se refere a uma origem metafísica, tal como na origem do mal, o

vocábulo é *Ursprung*; quando a alusão diz respeito a um começo histórico, distinto da origem, o que foi utilizado foi o *Herkunft*. Essa leitura que Foucault faz de Nietzsche, de uma forma muito pontual, é decisiva para elucidar o que o pensador francês está entendendo como um trabalho genealógico, por distinguir a concepção de origem das de emergência e proveniência.

Com essa distinção das maneiras como Nietzsche genealogista usa a origem em seus trabalhos genealógicos, Foucault mostra formas diferentes de interpretá-la, principalmente quando entra em cena a pesquisa histórica. Esse modo de abordar a história, ou seja, entendendo o começo histórico, no caso do presente trabalho do início da admissão dos livros didáticos como possibilidade para o ensino de Filosofia, desfaz-se das suntuosidades metafísicas e prende-se aos jogos de poderes, interesses sentimentais e aos fatores mais potencialmente humanos, do que a outra busca pelo momento genial da origem.

Para a pesquisa sobre o livro didático de Filosofia, o procedimento que está sendo discutido valoriza a noção de *Herkunft* em detrimento da de *Ursprung*. Prioriza-se a pesquisa do livro didático como um começo histórico em vez de situá-lo em uma origem metafísica. Daí a necessidade das considerações históricas, também arqueológicas, que serão realizadas no trabalho, tais como: a compreensão do panorama político do Brasil dos anos 1930 e as maneiras de se pensar a Educação que estavam em disputa nesse período.

Ainda que Foucault estabeleça mais considerações extremamente importantes sobre a relação entre genealogia e história no decorrer do texto, para esse trabalho sobre ensino de Filosofia são necessárias apenas as já apresentadas argumentações sobre a distinção entre origem e começo histórico. O que está sendo focado é a valorização do começo histórico e a valorização da proveniência e da emergência do acontecimento discursivo, no caso da presente pesquisa, referente ao livro didático. Esses dois citados aspectos do começo histórico, pensando em conformidade com Candiotti (2007), estão articulados com o entendimento de que a proveniência rompe com as categorias de semelhança ou pertencimento social de onde se derivam as ordenações que estabelecem diferenças, pontuando assim a dispersão

histórica do acontecimento. Por sua vez, a emergência marca um sentido para o surgimento de um acontecimento, que não é mais oriundo de uma linearidade histórica e evolutiva, mas que simboliza os interesses e jogos de poder de um certo momento histórico.

Postas essas considerações sobre a origem e o começo histórico, fica orientada a forma de como buscar o começo histórico do livro didático como uma emergência de acontecimento discursivo. Na modernidade, o debate educacional que Comenius estabelece no livro “Didática Magna”, apresenta-se como uma proposta que pensa a escola moderna e a função do livro didático para o ensino. Dessa forma, analisar como esse educador concebe a prática escolar de se ensinar e o trato que lida com o livro didático é a proposta do próximo capítulo.

3 CAPÍTULO 2 - UMA FUNÇÃO PARA O LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS FILOSÓFICOS DE SUA FORMAÇÃO.

3.1 A Didática Magna de Comenius e uma interpretação de seus princípios e dos modelos didáticos: a emergência do livro didático na escola Moderna

O presente capítulo tem o objetivo de entender a emergência do livro didático na modernidade. É preciso entender a função do livro didático na compreensão de Comenius em seu projeto educativo, porque de uma forma muito particular, essas concepções serão resgatadas nas políticas educacionais na consolidação da CNLD em 1940. Para isso, nesse primeiro tópico, será debatida a obra “Didática Magna” de Comenius no sentido de como o autor, considerado o pai da didática Moderna, estabeleceu as condições teóricas para que o livro didático desempenhe uma função formativa de suas pretensões educativas. A compreensão de sua concepção didática e educativa, e o papel do conceito de didacografia para a difusão de seu projeto educacional, apresenta-se como foco de discussão que está sendo estabelecido. Posto que o trabalho se inscreve nas posturas arqueológicas e genealógicas, está presente uma constante relação dessas criações conceituais com o momento histórico em que foram redigidas.

Comenius, pretende reformar a Educação com o intuito de formar as novas gerações para o convívio harmonioso com seu tempo histórico, marcado pela mecanização dos processos de produção. Com a preocupação comeniana em estabelecer princípios para a Educação em seu país⁸, há de se fazer algumas considerações sobre as condições históricas em que a obra foi concebida. Na introdução da obra, Comenius (1997), Fattori argumenta sobre as esperanças nutridas pelo autor em renovar a sociedade por meio da Educação, pois ela foi redigida em 1628 com o nome de “Didática Checa”, em

⁸ É importante salientar que Comenius (1997) entende a Educação como uma esfera da vida que, antes de qualquer preocupação formativa para o mundo, prepara as almas para seu futuro em uma suposta continuidade após a morte do corpo. Por isso o ensino da moral e da piedade assume um caráter central em suas argumentações formativas. Sobre isso debate Kulezsa (1992) e Gasparin (1994).

um momento em que Comenius acreditava em um triunfo protestante na Guerra dos Trinta Anos. Contudo, o êxito bélico protestante não foi concretizado e Comenius traduziu para o latim, entre 1632 e 1638, batizando-a de “Didática Magna”. Nessa versão latina acrescentou cinco capítulos: sobre a organização das escolas em cada um dos quatro graus: escola materna (cap. XXVIII); vernácula (cap. XXIX); latina (cap. XXX); Academia (cap. XXXI) e o que versa sobre a ordem universal das escolas (cap. XXXII). Com essa orquestração conceitual e histórica, Comenius forja suas considerações sobre a Educação enunciadas na “Didática Magna”.

Em Comenius, a arte de ensinar (Didática) deve imitar rigorosamente os princípios naturais. Segundo Narodowski (2004), a natureza, para Comenius, é tida como o modelo perfeito que todo projeto educativo deve seguir, principalmente por ser obra de Deus e, o ser humano, também como criatura divina deve assumi-la como guia para se aproximar dos fundamentos de seu criador. Portanto, não há problema algum em tomá-la como um fundamento modelar e as artes serão mais eficientes o quanto conseguirem reproduzir integralmente tais modelos, essencialmente, perfeitos⁹. Isso permite uma abordagem pedagógica para a escola na modernidade, pois encontrando a racionalidade das leis da natureza e aplicando-as nas metodologias educativas, a consequência seria uma efetivação simultânea entre o ato de ensinar e o de aprender

Com esse forte referencial didático, Gasparin (1994) identifica com clareza dois outros modelos didáticos para Comenius, logicamente derivados do primeiro. Além da natureza, os modelos que se seguem são o relógio e a tipografia. Assim encontra em Comenius duas concepções de natureza: 1- A natureza como estado primitivo do homem antes do pecado e 2- A natureza como providência universal de Deus. “A natureza é tomada como guia para a formação do homem. À medida que este se conformar àquela, em seu processo de desenvolvimento, tornar-se-á homem” (COMENIUS, 1997, p.77-78).

⁹ O presente trabalho tem a preocupação em analisar os modelos didáticos que Comenius usa como fundamentos da aplicação dos princípios de instrução, de moral e de piedade. A forma como o autor aplica esses os princípios dessas áreas usando seus modelos didáticos, para fins de consulta, é melhor conceituado em Covello (1991); Kulesza (1992) e Gasparin (1994).

Dessa forma a natureza é entendida como, além de modelo ligado diretamente com o elemento divino, um princípio de organização. Para as aspirações religiosas de Comenius, na qualidade de um perspicaz leitor de seu momento social, a organização didática das escolas cumpre uma dupla função: tanto a de propulsionar uma classificação dentro das escolas (como as de séries, distribuição no tempo e sequentes evoluções) como as de se estabelecer condições propícias ao seu empreendimento de propagação religiosa e protestante. No capítulo XIII *A base de toda reforma escolar é a ordem exata em tudo*, Comenius coloca sua admiração pelo relógio e pela arte tipográfica como máquinas em que a natureza foi admitida como modelo de uma forma correta e que, tanto a natureza, criação divina, quanto o relógio e a tipografia, criações humanas inspiradas na organização natural, servem como fundamentos didáticos.

Graças a que força oculta isso ocorre. Certamente graças à ordem manifesta que reina em toda a parte: graças à disposição do número, na ordem e na medida de todos os elementos, que contribui para que cada um deles tenha um fim definido que deve ser atingido por meios apropriados e modos preestabelecidos; todos esses elementos são perfeitamente proporcionais entre si, e cada um deles está devidamente ligado ao seu correspondente, transmitindo-se a força de um para o outro segundo leis recíprocas. (COMENIUS, 1997, p.127)

Enfim, com essas palavras Comenius demonstra toda a sua admiração pela ordem manifesta em feitos como o relógio, que exprime com exatidão as horas, e que, contudo, a razão de tanta precisão é atribuída à ordem que os humanos conseguiram transferir da natureza para esse autômato. Temos aí uma constatação comeniana de que o relógio conseguiu imitar o movimento do universo, ou seja, a reprodução perfeita e organizada do movimento condiciona um cálculo exato do tempo.

Com tamanha reverência para com o relógio, objeto que mostra a eficiência daqueles que se inspiram na natureza para seus objetivos, a própria natureza torna-se uma grande escola para as artes e, em seu projeto didático, para o ensino. De modo muito próximo ao natural, as coisas feitas pelas mãos humanas devem ter como objetivo o desenvolvimento, o que nos termos de Comenius é equivalente à evolução do pior para o melhor, tal como a marcha

natural. Se o homem é capaz de fazer algo tão ordenado e reprodutor da natureza como o relógio, na visão de Comenius, é também apto para ordenar seus métodos e estratégias didáticas para o ensino.

Destarte, na proporção em que o relógio está como modelo para as escolas e para a didática, a tipografia torna-se a expressão mais bem elaborada da didática de Comenius. Sobre o declarado encanto pela tipografia, Comenius dedica o capítulo XXXII *A organização universal e perfeita das escolas*, da Didática Magna, para essa arte em pleno desenvolvimento em seu século. Nele nota-se o referencial tipográfico para o procedimento didático tomado como modelo de precisão e eficácia.

Em nome de seu fascínio pela imprensa, Comenius (1997) compara a tipografia com o antigo método copista de livros por meio da escrita com a pena. Para exaltação da primeira e em detrimento da segunda, o autor apresenta que embora seja muito mais complexo dominar as técnicas de tipografia e imprensa do que aprender a escrever, a imprensa atinge seus objetivos com muito mais exatidão e elegância e, por essas virtudes, é o modelo que a didática tem de seguir.

O entusiasmo com a arte tipográfica, e com a sequente ambição de transferir suas qualidades para a didática, é tanto que Comenius chega a cunhar um neologismo para a sua didática. O termo criado para expressar a sua proposta arte didática é *didacografia*, em que pretende aliar a eficácia encontrada na tipografia com a sugerida eficiência atribuída por ele mesmo à organização das escolas, contida no relógio onde tudo está em seu lugar e a exatidão de seus resultados, que são as horas. Deve-se a isso e daí que todo o ensino deve ser seriado, ter seu conteúdo de acordo com o que é exigido em cada série e inspirado também nos modelos naturais. Assim, didacografia sintetiza sua proposta didática, pois reforça ainda mais sua crença no referencial natural.

Partindo de que o presente trabalho tem como uma de suas propostas de investigação a forma como a possibilidade de ensino de Filosofia no Brasil, através do livro didático, fora concebida em nossa Educação, o conceito de didacografia ocupa um lugar que merece uma cuidadosa análise, dado seu aparente vínculo intermediado pela imprensa. O livro didático, como o objeto

forjado por especialistas, que tem como função fazer da Educação um lugar em que tudo deve ser organicamente estruturado tal como as engrenagens de um relógio, apresenta-se como a expressão exata do que está sendo entendido como didacografia.

Comenius, em uma apaixonada defesa de sua didacografia, faz a seguinte comparação entre a arte tipográfica com sua nascente didacografia.

A arte tipográfica tem seus objetos e operações. Os objetos mais importantes são: caracteres tipográficos, tinta, prensa. As operações são: preparação do papel, composição dos caracteres segundo o protótipo, entintamento, correção, impressão e secagem, e cada fase é cuidadosamente executada segundo métodos bem estabelecidos: observados estes, tudo ocorrerá lentamente. Na didacografia (gosto de usar esse termo) é exatamente a mesma coisa, o papel são os alunos, cuja mente é impressa com os caracteres da ciência. Os caracteres tipográficos são os livros escolares e todos os outros instrumentos didáticos, por meio dos quais as matérias que devem ser aprendidas são impressas com facilidade nas mentes. A tinta é a voz do mestre, quando a partir dos livros, ele transmite o sentido das coisas para as mentes dos alunos. A prensa é a disciplina escolar, que predispõe e obriga todos a absorver os ensinamentos. O papel pode ser de qualquer tipo, porém quanto mais limpo mais nitidamente recebe e reflete os caracteres impressos. Assim, este método aceita mentes de todos os tipos, mas permite que progredam com mais facilidade as mais límpidas. A função dos caracteres de chumbo é muito semelhante à dos nossos livros didáticos (pelo menos em nosso entendimento). Assim como é preciso fundir, lixar e adaptar os tipos antes de começar a imprimir os livros, também é necessário preparar os instrumentos do novo método antes de colocá-lo em prática. (COMENIUS, 1997, p. 363-364)

Percebe-se uma transferência muito bem orquestrada das técnicas de imprensa para um almejado saber didático que deveria ser aplicado nas escolas. Essa transferência se dá em duas esferas, aquilo que o autor chama de objetos como o papel, os caracteres tipográficos, a tinta e a prensa; para aquilo que é classificado por operações como a preparação do papel, a composição dos caracteres, o entintamento, a correção, a impressão e a secagem. A articulação desses componentes, tanto objetivos como operacionais, resulta na imprensa, especificamente para nossos interesses educacionais, no livro didático.

Já na percepção desse procedimento comeniano podemos interpretar sua preocupação em migrar para a didática precisamente o que a tipografia simulou de natural em sua arte, justificando assim o uso de expressão *artificial*

quando queremos descrever algo que não é de origem natural. Trata-se da maneira como a natureza e a imprensa abordam um objeto, muitas vezes despreparado onde ambas afinam o seu preparo, e a forma como elas também abordam as operações, de modo a preparar um objeto com uma finalidade.

Seguindo esse raciocínio, o autor compara os objetos da arte tipográfica aos objetos da didacografia, em que o papel são os alunos, que podem ser de que tipo forem, os caracteres tipográficos são os livros escolares e a tinta é a voz do professor. Chamamos a atenção para o grifo na palavra *transmite* na citação anterior, pois é a voz do professor que cumpre o papel de transmissão dos princípios enunciados pelo livro didático. Para concluir sua harmoniosa comparação entre a imprensa e a didática, a função da prensa é alinhada com a disciplina escolar, que força os alunos a absorver os ensinamentos. Em um sentido muito semelhante ao exposto na interpretação da palavra *transmite*, podemos identificar no ato de aproximar a prensa da disciplina escolar, operação essa realizada para os alunos absorver os ensinamentos. Em todo o momento a função do aluno é apenas passiva, ou seja, ele é o próprio *a-lumno*, do grego sem luz, o que não tem conhecimento e está ali para ser iluminado pelos conhecimentos dos livros e do professor.

A compreensão de Comenius que equipara os caracteres de chumbo ao livro didático é decisiva para nossas argumentações que defendem que a Didática Magna, melhor sintetizada pelo autor no termo didacografia, trata-se de uma estratégia educativa focada na reprodução de princípios, voltados para a vida social e para a salvação da alma. São esses tipos, muito bem sinalizados sintomaticamente pelo autor na pesada expressão que a palavra chumbo carrega, que imprimem os princípios na mente dos alunos, e a voz do professor apenas trata de deixar essas impressões mais límpidas. Nesses termos, o professor é o iniciado nas instâncias do conhecimento e, por isso, é autorizado a fazer essa operação de impressão de princípios nas mentes dos alunos.

Com isso, afirmamos que a didática de Comenius está voltada para uma eficiente reprodução de valores e princípios sociais e religiosos. Em nenhum momento é respeitada a liberdade de pensamento do aluno, pelo contrário, o estudante é tido como um objeto que o professor deve trabalhar assim como um tipógrafo trabalha seus objetos: a ação docente limita-se ao repetir e

imprimir, tal como uma tipografia praticando a reprodução em série. Até o estatuto de humanidade é descaracterizado na personificação estudantil, assim o estudante é tido como aluno e o aluno como objeto.

O aluno, objeto nas mãos do professor Comenius, é ensinado por uma técnica didática que se mostra equivalente a uma operação. Nesse sentido, a palavra operação pode ser interpretada como uma ação técnica desprovida de valor educacional, limitando-se apenas à proposta de instrução comeniana. É inegável que o autor propõe uma didática com valores meramente instrutivos, e que, se aplicada nos termos propostos, acaba por cumprir a intenção de Comenius de instruir os reinos cristãos de modo a serem reprodutores de numa ordem social baseada na repetição de princípios e nos desígnios da Reforma Protestante. No entanto, se valorarmos à Educação um processo de formação de uma pessoa para pensar por si mesma, a proposta didática enunciada não é a alternativa mais adequada.

Se a Educação é uma esfera da sociedade, que assume responsabilidades tanto para com a instrução para o trabalho e a conservação da vida humana como para a salvação da alma, nada tão eficaz para isso do que referenciar as instruções em modelos didáticos como a natureza; o relógio e a didacografia, pois elas possibilitam uma reprodução fidedigna dos princípios de instrução moral e piedade. A didacografia, dentro do projeto educacional comeniano, funciona como um método que reproduz os princípios formativos pensados pelo autor.

Nesse contexto, o livro didático é pensado de modo a possibilitar uma estratégia eficaz para que nenhum desses princípios deixem de ser reproduzidos, seja por falta de unidade programática de ensino ou por defasagem formativa do professor. O livro didático sintetiza um programa de ensino e sua concreticidade é a garantia de que um programa de ensino, no caso que privilegia a educação por meio da repetição de princípios, seja executado com eficiência tão grande que o próprio Comenius usa as alegorias do relógio e a ação da imprensa na empresa educativa. O livro didático é a prática em si que executa os princípios metodológicos da didacografia.

Partindo das considerações comenianas sobre a relação dos modelos didáticos com o conceito de didacografia, torna-se necessário entender a

importância do livro didático, o dispositivo comeniano para a educação universal. O livro didático, para Comenius (1997), é o grande responsável pela efetiva difusão de sua ambição de “ensinar tudo a todos”, pois trata-se da possibilidade de um mesmo programa de ensino chegar para todas as escolas. Essa disposição em que empreende seu trabalho, a busca de uma unidade programática nas escolas para o desenvolvimento econômico e, como uma coroação, a entrada da alma no céu, é organizada de maneira gradual e seriada em anos e disciplinas adequadas para cada idade¹⁰.

Situar o lugar que o livro didático ocupa para a concretização do projeto educativo de Comenius assume uma posição chave para se entender a formação do que se convencionou chamar de escola moderna. Comenius, na construção dessa escola, se coloca como um marco inicial, ou seja, a emergência desse acontecimento discursivo, a escola moderna, será abordada como fruto de um interesse social no qual ele foi criado. Sobre isso.

Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma oficina de homens. (ALVES, 2006, p. 71)

Esse entendimento sobre o papel da escola como “oficina de homens” determina uma função para a escola moderna, que se exprime em formar pessoas para um nascente contexto econômico e social, pois nesse período o mundo está vivendo diversos combates bélicos, em nome dos preceitos religiosos, e às vésperas da Revolução Industrial. Assim, Comenius ao pensar uma escola para esse mundo considerou uma tecnologia, a imprensa, posta ao serviço da educação, reprodutora de livros didáticos.

Ademais, ainda com Alves (2005), o trabalho comeniano se destina a “ensinar tudo a todos” e a escola que pensou era o ambiente propício para que isso acontecesse. Como o autor pensa em numerosas escolas espalhadas pelos reinos cristãos, a repetição seriada do programa de ensino expresso nos

¹⁰ Na Didática Magna, Comenius divide a educação de acordo com a idade e o aproveitamento. Concebeu quatro escolas: a materna; a vernácula; a latina e a Academia. A graduação se dá em acordo com a idade específica para cada uma das escolas e a avaliação de rendimento para a aprovação de um nível para o outro.

livros didáticos pela imprensa disponibilizaria também o barateamento da universalização de sua educação.

Entretanto, Comenius ainda encontrava um sério empecilho para que a Educação Universal chegasse de fato a todos: a falta de erudição dos professores, que por vezes eram preceptores contratados pela família para educar os filhos. O livro didático seria uma solução ideal para superar essa dificuldade, pois ele é elaborado de modo que qualquer pessoa com uma inteligência considerada mediana seria capaz de executar os fundamentos e princípios que ele veicula.

Com esse objetivo universalizante, vemos em Centeno (2012) que Comenius se propõe a fazer uma alteração nessa relação do profissional que ensina com os conteúdos que deveria conhecer para poder ensinar. O preceptor passa a ser um trabalhador especializado, que hoje chamamos de professor, capaz de ler, compreender e reproduzir os princípios que estão em jogo no livro didático.

Entretanto, há que se definir quem seria o autor ou o coletivo de pessoas que seriam responsáveis pela criação dos livros didáticos.

Portanto, a base de tudo está na preparação dos livros panméticos: isso depende do acordo e da união de muitos eruditos ricos de engenho que não se subtraíam ao trabalho para realizar esse santo objetivo. Esse não é trabalho que possa ser feito por um só homem, sobretudo se estiver ocupado com outros afazeres ou não souber exatamente tudo o que é necessário para um método universal. Para que o trabalho seja realizado com perfeição, não basta toda a vida de um só homem, mas é necessária uma sociedade colegiada. Para realizá-la, será preciso contar com a autoridade e a liberalidade de algum rei, príncipe ou Estado, com um lugar tranquilo e solitário, com uma biblioteca e todas as outras coisas indispensáveis. (COMENIUS, 1997, p.373)

Em um esforço de garantir o trabalho adequado, na relação entre o professor e o livro didático, Comenius (1997) propõe também livros que orientem-no a lidar com o livro didático. Nessas publicações, os docentes aprenderiam os princípios elementares para a atividade de ensino via livro didático.

Pensadas essas condições para a elaboração e reprodução dos livros didáticos - como um material eficaz para a divulgação universal do método de

Comenius; superando a falta de erudição dos antigos preceptores e nascentes professores; sendo redigidos por um colegiado, de ricos, que se destinariam apenas ao “santo objetivo” de escrever os livros didáticos e reproduzidos pela imprensa - Comenius situa sua didacografia como um método de disciplinarização educacional, ao qual o livro didático cumpre uma função decisiva, pois é o dispositivo que leva a educação a todos os lugares.

Posto isso, vemos a centralidade do livro didático para Comenius em *Didática Magna*. Pontualmente, trata-se do meio termo entre suas aspirações de educação universal que sintetiza todos os princípios necessários para a vida em sociedade. E essa formação garante, na reprodução das moralizações cristãs, uma vida plena de alegrias no pós-morte, pois ela forma cristãos para o reino do céu.

A partir dessas considerações, torna-se viável pensar a escola dentro da modernidade, caracterizando assim esse modo peculiar de ensino. Alves (2005) situa Comenius como um marco para admissão da escola moderna e que o livro didático viabiliza, tanto a Educação pensada pelo autor, como também um ordenador de uma emergente forma de trabalho, o processo de manufatura, condizente com as forças produtivas da época. Assim, o antigo mestre, que era preceptor e tinha acesso completo no processo de ensino do aluno, foi desaparecendo dando lugar ao professor manufatureiro, um especialista em trabalhos muito bem definidos e parcelados no processo de educação, desobrigando-o do conhecimento de toda a formação desse mesmo aluno. Nessa mudança de perspectiva formativa, do preceptor para o professor, o segundo sabe muito menos do que o primeiro, contudo, tem um domínio muito mais específico daquilo que sabe. O antigo preceptor sabe um pouco de tudo, sem dominar nada; o novo professor sabe muito de pouco, sem conseguir estabelecer um olhar abrangente para o processo formativo.

Dessa forma, o professor que atua nessa escola gerada na modernidade, forma-se um profissional que simplesmente reproduz o programa de ensino veiculado pelo livro didático. Esse não pensa o que está em prática quando está em sua atividade de ensino, posto que Comenius delega aos senhores de engenho a arte de se fazer um livro didático. De uma maneira bem particular, debatendo mais incisivamente a questão da função do livro didático

para Comenius, nem um colegiado rico de engenho reflete filosoficamente sobre a forma do ensino que estão realizando. Eles apenas expõem os princípios adequados de uma disciplina que devem ser assimilados pelos alunos, contudo, reproduzindo a estrutura de repetição e memorização dos princípios disciplinares, modelo de ensino escolar pensado pelo próprio Comenius e não pelo colegiado, dentro do ambiente cultural da modernidade

3.20 solo epistemológico de Comenius e a Didática Magna: considerações sobre “As Palavras e as Coisas” de Michel Foucault.

Como já referido, a Didática Magna de Comenius foi concebida na década de 20 do século XVII e publicada na década de 50 do mesmo século. Esse posicionamento histórico das considerações argumentativas realizadas na obra permite um diálogo com Foucault, principalmente com o livro “As palavras e as coisas”, em que o filósofo tece algumas considerações importantes sobre o conceito de solo epistemológico.

As considerações que estão em debate no presente tópico refletem a função livro didático, pensada por Comenius, numa compreensão arqueológica. Para isso, retomar as maneiras pelas quais foi elaborada a transição do período Clássico para o Moderno, recriando as condições filosóficas e históricas em que o livro didático se apresenta como uma possibilidade de ensino de Filosofia, se apresenta como um panorama de fértil reflexão para a compreensão do pensamento comeniano no começo da modernidade.

Em Foucault (2007) temos a noção de solo epistemológico entendida como a forma de pensar de uma cultura. Essa forma de pensar, ou o que é compreendido como “a priori histórico”, estende suas concepções de mundo para toda a produção social do tempo determinado ao qual se refere. Esse modo histórico de se analisar os frutos de uma cultura, que Foucault chama de arqueologia, é iniciado em “As palavras e as coisas” e desenvolvido com mais atenção em “Arqueologia do saber”.

Segundo Araújo (2008), não há um determinismo histórico que se estende ao longo de todos os tempos, em outras palavras, o solo epistemológico, para Foucault, da cultura ocidental não é o mesmo desde

quando o Ocidente começou a fabricar sua cultura. Por isso uma das ocupações centrais, ao elaborar “As palavras e as coisas”, insere-se justamente em marcar os momentos em que o solo epistemológico da cultura passou por fortes rupturas, a ponto de mudar a forma de pensar de toda a sociedade. Assim, existem três formas de se pensar a cultura notoriamente assinaladas por Foucault.

Era da semelhança	Era da representação	Era da história
Até o fim do sec XVI	Século XVI até a segunda metade do sec XVIII	Fim do sec XVIII até nossos dias

Nessa abordagem que Foucault faz da história, nos situamos na **Era da história**. O que há de relevante para esta pesquisa é analisar como foi pensada por Foucault a passagem da **Era da semelhança** para a **Era da representação**, posto que o propósito dissertativo quer compreender o solo epistemológico em que a obra “Didática Magna” surge enunciando uma possibilidade de ensino, a repetição e a memorização de conceitos. O livro didático apresenta-se como uma função instrumental para que esse ensino seja bem executado. Ela está historicamente localizada na **Era da representação**, contudo, depois de um estudo das considerações foucaultianas sobre as eras e a retomada de alguns conceitos já mencionados sobre as intenções comenianas em sua obra, vê-se que essa localização não é tão simples quanto ela sugere historicamente ser.

A episteme de uma Era, ou o solo epistemológico, conforme Araújo (2008), é assinalada como a maneira como determinado tempo admite noções como a cultura, ou melhor, o que é culturalmente válido. Foucault assinala que a cultura Ocidental viveu até o fim do século XVI a Era da semelhança, o que quer dizer que teve alguns princípios que endossavam um valor de verdade para uma produção cultural e, para isso, chamou de quatro similitudes.

Nessa primeira configuração do saber, Deus é uma presença que liga toda a cadeia dos seres pela *convenientia*, quer dizer, a relação de parentesco que há entre todas as coisas. Isso forma um ajustamento, as coisas todas formando um círculo de encaixe. Pela *aemulatio*, cria-se uma força ou influência de reflexo de uma coisa sobre a outra, como das estrelas sobre as ervas, a terra sendo um espelho do céu. Pela *analogia*, superpõem-se as figuras da conveniência e da emulação, pois a analogia liga as semelhanças não necessariamente visíveis a um número indefinido de aproximações entre todas as figuras do mundo, por exemplo, analogias entre os animais e as plantas, estas consideradas animais de ponta-cabeça. Não há nada disperso, pelo contrário, as coisas estão tramadas entre si por parentescos e analogias, a *simpatia* ligando e dando movimento que só não transforma cada um em idêntico a todos os demais porque há uma força a impedi-lo – a antipatia. (ARAÚJO, 2008, p.39)

Convenientia, aemulatio, analogia e simpatia. Essas quatro similitudes constituem para Foucault o solo epistemológico da Era da semelhança. Ou seja, formavam um critério que legitima o conhecimento para as produções culturais desse período. Foucault (2007) pontua seus comentários sobre a Era das semelhanças mais contundentemente no Período do Renascimento, afirmando que foi uma época de grande refutação à lógica clássica, predominante na Idade Média, propiciando um distanciamento que o conhecimento fez da rigidez científica com um flerte bem próximo da superstição “*Convenientia, aemulatio, analogia e simpatia* nos dizem de que modo o mundo deve dobrar sobre si mesmo, se duplicar, se refletir ou se encadear para que as coisas possam assemelhar-se” (FOUCAULT, 2007, p.35).

Nesses termos, a busca do mundo em se refletir ou encadear, a busca das similitudes tem como objetivo encontrar uma lógica no mundo em que ele reflete, de certa maneira, uma origem divina. Se Deus é o articulador dessas aproximações, cabe aos seres humanos apenas procurar essa lógica interna. Foucault (2007) trata da *convenientia* como comunica-se o movimento, comunicam-se as influências e as paixões, e para isso usa o exemplo de como foi tratada a relação entre corpo e alma, porque foi preciso que o pecado tornasse a alma pesada para que Deus a colocasse nas entranhas da matéria. Com isso a alma recebe todos os movimentos do corpo, assimilando-os, e o corpo, por sua vez, sofre todas as paixões da alma. O ajuste conveniente entre as coisas admitidas como terrenas.

A *emulatio* é tratada na identificação dos sinais celestes na terra. Ela confere uma harmonia entre o divino e o terreno de tal modo que os renascentistas acabam atribuindo emulações que dignificam o homem com a marca de seu criador. Foucault (2007) resgata uma reflexão do período em que o rosto humano demonstra um êmulo do céu, posto que a inteligência humana não consegue reproduzir integralmente a divina; seu rosto, de uma maneira bem precisa, duplica essa limitação. Os olhos são comparados ao sol e à lua, mostrando a grande luminosidade do céu; a boca é o equivalente a Vênus, pois por ela são veiculados os beijos e as palavras de amor e o nariz minimiza o cetro de Júpiter e do caduceu de Mercúrio.

Assim, a *analogia* busca similitudes entre os objetos do mundo, seja o animal com a planta sugerindo que a segunda é um animal de cabeça enterrada, pois trata-se da forma como as raízes tiram o sustento da terra, analogamente, o animal com sua cabeça alimenta-se fora da terra. Foucault, (2007) citando Aldrovandi, indica que o corpo humano é comparado ao mundo: as partes inferiores do homem encontram seu correspondente nos lugares infectos do mundo, como o inferno, e os condenados ao inferno são equivalentes aos excrementos do universo.

No entanto, a *simpatia* é entendida como um dos critérios de conhecimento. Ela tende a transformar todas as coisas do mundo em uma só, posto que são derivadas do mesmo princípio divino. Essa disposição simpática força a assimilação de tudo em uma única grande coisa, por isso Foucault (2007) encontra o que chama de sua “figura gêmea”, a antipatia. Dessa forma, a antipatia garante um princípio de individualidade às coisas, posto que nem todos os animais do mundo, em sua individualidade, são simpáticos. O rato da Índia é inimigo do crocodilo, pois se esse dorme com a boca aberta, ele acaba roendo-lhe as entranhas e, por sua vez, o rato também tem seus inimigos, tais como a aranha. Essa descrição encontrada por Foucault em um escrito sobre a natureza, mais precisamente em *Magie naturelle* de G. Porta, ilustra as relações de simpatia em jogo com a antipatia, assim conseguindo encontrar um fundamento lógico para o movimento no mundo.

Com o desenvolvimento argumentativo dessas quatro similitudes, Foucault consegue estabelecer um solo epistemológico para a produção de

conhecimento até o Renascimento. Destarte, todas as produções intelectuais do período, para desfrutar da posição de conhecimento a ser entendido pela humanidade, deveriam submeter-se à chancela desse articulado parâmetro de valoração de verdade a ser conferido para o discurso. No entanto, o filósofo percebe uma ruptura com essa busca pelas semelhanças e harmonias no mundo, refletidas na realização de conhecimentos, no fim do século XVI e início do século XVII, quando assinalou uma mudança da Era da semelhança para a Era da representação.

Essa transição é ilustrada na figura de “Dom Quixote” de Miguel de Cervantes, por essa obra expressar uma dissociação entre as palavras e as coisas. A antiga busca por similitudes linguísticas e harmonias entre o que se está pensando e o que está se expressando é bruscamente rompida no romance espanhol, anunciando aí uma descontinuidade na ordem empírica do saber. A partir de então as semelhanças passam a ser evitadas e o homem do conhecimento volta-se para as representações.

O conhecimento na Idade Clássica, ou Era das representações, elimina as elaborações conceituais baseadas na semelhança e estabelece que o novo critério a ser utilizado para a produção de conhecimento passa a ser o método. Foucault (2007) aponta para as críticas de Bacon para o critério de conhecimento voltado para as semelhanças, pois ao denunciar os “ídolos” na sociedade, ele afirma que o espírito humano é dado a encontrar muito mais semelhanças na natureza do que realmente existem, posto que, na maioria dos casos, a natureza é repleta de diferenças e exceções.

É na crítica cartesiana que Foucault consegue legitimar a nova forma de se pensar o conhecimento, ou seja, na instauração do método como divisor de águas entre os solos epistemológicos da semelhança para o das representações. Nela fica presente que nem todo tipo de comparação é metodológica, apenas aquelas em que a medida e a ordem estão presentes.

A crítica cartesiana da semelhança é de outro tipo e somente a comparação da medida e a da ordem. Podem-se medir grandezas ou multiplicidades, isto é, grandezas contínuas ou descontínuas; mas, tanto num caso como no outro, a operação de medida supõe que, diferentemente do cálculo que vai dos elementos para a totalidade, consideremos primeiro o todo e que o dividamos em partes. (FOUCAULT, 2007, p. 72)

Dessa forma o método assume a função de diferir o que é passível de ser considerado conhecimento e o que deve ser desprezado como conhecimento verdadeiro. Esse distintivo é a marca indelével da produção intelectual da Idade clássica, constitui um solo epistemológico que ainda não tinha sido adotado como prática de produção de conhecimento. Por isso, essa criação conceitual cartesiana, o método, adquire um estatuto de critério de cientificidade, isto é, de conhecimento livre das confusões supersticiosas. Na Era da semelhança, conhecimento e superstição podiam comungar do mesmo valor de verdade. Na Era da representação, que assume a classificação e a organização meticulosa como marcas do método, somente aquilo que for metodologicamente referendado, que obedece à medida e à ordem¹¹, ganha contornos de verdade.

Contudo, pode-se atribuir essa supervalorização do método aos aspectos históricos do século XVII, quando o ser humano conseguiu elaborar grandes invenções como a máquina a vapor, e a mecanização das indústrias teve um acelerado desenvolvimento. Esse aspecto histórico, que refletiu de modo claro na intelectualidade do período, não está sendo desprezado nessa pesquisa, contudo, é admitido apenas como um dos aspectos que foram efetivos na concepção do método, mas não como um aspecto central, decisivo. E dessa forma, partindo que a “Didática Magna” estabelece um método de ensino e o livro didático é o meio concreto pelo qual esse método é praticado, ela está em harmonia como uma forma de pensar que se coloca como hegemônica nesse momento histórico.

Depois de delineado o que Foucault compreendeu como solo epistemológico preponderante até o Renascimento, fundamentado nas relações de semelhanças e como solo epistemológico da Idade Clássica, apoiado na análise das representações e legitimado por um método, cabe situar o solo epistemológico da “Didática Magna” de Comenius. Esse trabalho

¹¹ O método cartesiano, em resumo se divide em quatro regras: 1- A evidência – ou aquilo que não conhece nenhuma sombra de dúvida; 2- A divisão – que permite dividir um grande problema em pequenos problemas para facilitar a resolução; 3- A ordem – que propõe a organização dos pensamentos partindo dos mais simples para os mais complexos; 4- Enumerações – revisões completas com o intuito de ter a garantia de nada estar omitindo. Para maiores esclarecimentos sobre o método cartesiano vide: DESCARTES (2001) e LEOPOLDO; SILVA (1993).

quer esclarecer algumas leituras sobre o educador morávio, tais como ser considerado o “pai da didática moderna” e o reconhecimento tardio de sua obra, que embora tenha angariado alguns elogios no momento de sua publicação, teve sua consolidação efetivada tempos após a morte do autor.

Comenius (1997), conforme amplamente explorado no tópico anterior, criticou os métodos didáticos de seu tempo, classificando-os como enfadonhos e que não respeitavam a marcha gradual da natureza. Propôs uma didática, que em um lance de ousadia chamou de magna, com uma abordagem fortemente amparada na natureza.

Seus modelos didáticos, a natureza, o relógio e a tipografia, elucidam com clareza seu projeto, posto que o relógio e a tipografia, como criações humanas, estão intimamente ligados com a natureza. A eficiência que é atribuída para essas invenções encontra, a seu ver, sua grande virtude, exatamente na medida em que conseguem reproduzir o movimento e o automatismo da natureza.

Em sua preocupação didática, o relógio estaria como modelo mestre da escola, posto que ela teria como missão uma autonomia na reprodução dos princípios que julga orientadores de seu tempo histórico, que são os fundamentos da instrução, da moral e da piedade. A escola como instrutora de um novo tempo, deve estar organizada em cursos para os quais o tempo é cronometricamente organizado como no relógio, calculando precisamente as horas, os dias, os meses e os anos. Por essa razão, interpreta a escola como preparatória de um novo tempo que está em formação, Gasparin (1994) diz estar preocupado com um capitalismo nascente e se situa na industrialização e mecanização de uma sociedade, antigamente feudal, que necessita de cidadãos tecnicamente treinados. Esse aspecto social que valoriza o primado do mecanicismo, na interpretação de Narodowski (2001), é refletido em Comenius como um saber que somente pode ser concebido para um mundo iluminista moderno. O livro didático, no discurso educativo, é o que torna possível a reprodução dos princípios educativos dessa modernidade, que vai se forjando mecanicista.

Daí que a tipografia, uma das invenções humanas mais admiradas por Comenius, exerce uma influência com proporções tão significativas que atreve-

-se a cunhar um nome específico para sua didática, a *didacografia*. Nela acaba por fazer uma transferência conceitual em que os objetos da tipografia são equiparados aos alunos e, seguindo sua lógica reprodutiva, as operações de um tipógrafo são niveladas ao do professor. Dessa forma, com a mesma eficácia que um livro é reproduzido aos milhares em uma oficina de tipografia, o conhecimento, por sua vez, também é impresso nos alunos. O livro didático tem a função de fazer essa grafia de reprodução conceitual nas mentes dos alunos, cabendo ao professor preparar essas mentalidades como o tipógrafo trabalha um papel para impressão, sendo a voz do mestre o que vai deixar límpido e melhor marcado o conhecimento nesse discente.

Entretanto, aqui se propõe assumir uma postura arqueológica diante dos acontecimentos, tanto os discursivos e filosóficos quanto os históricos, em uma estância de igualdade. Com essa disposição, pretende-se fazer uma interpretação que faça justiça com a emergência discursiva e histórica desse dado pensamento, uma preocupação metodológica com a didática.

Acrescentando ainda a militância religiosa de Comenius, posto que a natureza é modelo porque é obra de Deus e Comenius tinha preocupação em educar os reinos cristãos. Nada mais moderno do que pensar cristãos educados para o trabalho fabril, superando assim a mentalidade medieval de que o trabalho é uma coisa indigna e que só diz respeito ao escravo.

Ao comparar a escola com a organização tão exata como a do relógio, organizando o tempo, as séries e a quantidade de salas por escola e de alunos por sala, Comenius elabora algo que ultrapassa a sua reverência pela cópia do modelo natural, acaba por fazer algo que é característico da modernidade, seu tempo histórico de existência, que é classificar e ordenar as coisas de acordo com um método. O próprio fascínio pela tipografia vai além de sua capacidade de repetir os movimentos naturais de maneira eficaz, ele surge pela necessidade de um processo que classifique e ordene os objetos em nome de uma finalidade. Assim sendo, percebe-se que é possível identificar que a admiração pela ordenação natural também estende sua atenção para o respeito pela ordem e pela classificação e, por isso, faz sentido a forma como os alunos são tratados, em acordo com o tópico anterior, rebaixados à

condição de objetos, pois da mesma forma como o papel deve ser trabalhado pelo tipógrafo, o aluno deve ser preparado pelo professor.

O livro didático entra na Educação para exercer um papel ainda mais elaborado em relação ao que o tipógrafo desempenha na imprensa, pois, além de garantir a padronização idêntica de todos os princípios que devem ser ensinados, acaba por formar as mentalidades dos professores e dos alunos. Ele não só possibilita a produção em série como também a formação de um modo exclusivo de se pensar o ensino, a reprodução e memorização mecânica dos princípios disciplinares.

O esforço desse trabalho em compreender a “Didática Magna”, especificamente a admissão do livro didático como dispositivo de ensino, no solo epistemológico da representação moderna, por meio de uma abordagem arqueológica dos acontecimentos, tem mais duas argumentações. 1 - A concomitância temporal entre Comenius e Descartes e a semelhança entre suas preocupações metodológicas; contudo, ao segundo é conferida a posição de precursor da Filosofia Moderna e ao primeiro o ineditismo da didática Moderna; 2 - A afirmação de uma obra intelectual voltada precisamente para a Educação estar localizada caprichosamente no começo histórico daquilo que se convencionou chamar de Modernidade.

Conforme já referido, Kulesza (1992) houve na Suécia um encontro entre Comenius e Descartes, ou seja, o pai da didática Moderna com o pai da Filosofia Moderna. Posto que a “Didática Magna” foi escrita em 1627 e publicada em 1657, e o “Discurso do Método” de Descartes é datado de 1637, notamos que Comenius antecede até mesmo o próprio referencial para a Filosofia Moderna no que diz respeito ao método. No entanto, por que Descartes foi considerado o pai do método?

Nossa proposta de trabalho direciona para a defesa do aspecto histórico e filosófico do debate, retomando decisivamente o fato da “Didática Magna” se caracterizar exclusivamente com o solo epistemológico da Representação. Esse momento de consolidação do modo metódico e moderno de se compreender o mundo, em que estamos situando a obra de Comenius, define-se como um momento de extrema importância para se compreender porque foi considerado o “pai da didática moderna”.

Descartes também assume posições religiosas, segundo Leopoldo e Silva (1993), quando se refere ao método suas disposições são asseguramente ordenadoras com vistas para a busca de um conhecimento verdadeiro e, principalmente, quando se refere ao método não pretende nenhuma forma de evangelização focando apenas fatores como organização, medida e classificação. Já em Comenius a preocupação com a religião se mostra como um fator central, em que a organização, a medida e a classificação são aspectos secundários, constituindo aí o que está sendo chamado de início da modernidade. Por essa razão, o discurso dito por Descartes tem uma caracterização mais aceita pela modernidade, o que não ocorre com as considerações comenianas¹².

É muito interessante situar uma obra voltada para a Educação se localizar historicamente no período de inicial do solo epistemológico da Representação, ou seja, é preciso educar uma sociedade em transe para a sua nova realidade. O anseio histórico desse período de mudanças no continente europeu, abalado severamente por guerras, justifica a emergência de um projeto educativo, de reproduzir e memorizar princípios, como o da “Didática Magna”.

Enfim, nossa interpretação arqueológica deve apontar um solo epistemológico da criação da “Didática Magna”, constituindo a posição ideológica em que ela foi gestada. Ela é moderna, pois tem características que foram amplamente desenvolvidas na modernidade, como o mecanicismo e pensar a Educação em um projeto reprodutor de princípios, efetuando assim, um direcionamento educativo para uma nova sociedade que está em um processo acelerado de formação.

Para confirmar essa afirmação, que se refere arqueologicamente ao processo de formação do livro didático na modernidade por meio do conceito didacografia, é importante salientar as colocações de Narodowski (2001, p.14), “constitui-se no grau zero da pedagogia”. Para o autor, o procedimento conceitual feito por Comenius na “Didática Magna”, que o situa como “o pai da didática moderna”, é partilhar a responsabilidade da educação das crianças,

¹² Não se trata aqui de definir a paternidade da modernidade, entretanto, estamos procurando compreender o contexto filosófico e histórico da emergência do discurso da didática moderna.

em que a família ocupa a função da formação individual e a escola realiza a educação coletiva com o objetivo de socialização. Assim, o papel da escola Moderna é formar o cidadão para seu convívio coletivo e social.

Nesse panorama, o livro didático opera uma função de importância central para a Educação em Comenius que se estende para a modernidade, que se resume em formar as pessoas para o modo de vida Moderno. Uma sociedade com uma expansão industrial em curso sente a necessidade de gerar uma modalidade educativa que também se industrialize, ou seja, a formação em série, baseada nos princípios que cada disciplina escolar, acelera tanto o processo de formação educativa como reproduz a modalidade de vida industrial dentro da escola. Essa compreensão filosófica e histórica será central no próximo capítulo, em que trabalharemos a forma como o livro didático foi considerado como uma possibilidade efetiva de ensino de Filosofia e, com isso, a recepção de Comenius no Brasil, principalmente na década de 30 do século XX.

4 CAPÍTULO 3 - A CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: CONTROLE ESTATAL DA EDUCAÇÃO E A COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (CNLD) COMO FORMADORES DE UMA MODALIDADE DE SE PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA.

4.1 Controle estatal da Educação: criação do Ministério da Educação e Saúde e da CNLD.

O Ministério da Educação foi criado em 14 de novembro de 1930. Essa ação representou um grande marco na cultura brasileira, pois, por um lado, denota uma inédita preocupação estatal com o controle do que se ensina nas escolas brasileiras. Por outro lado, foi um dos primeiros atos do governo provisório de Getúlio Vargas, que havia sido instaurado em 3 de novembro de 1930. O desenvolvimento dessas duas características nos permitirá uma compreensão ampla do papel da criação da CNLD e da importância dos pressupostos educativos de Comenius, dentro da conjuntura da Educação brasileira nas décadas de 1930 e 1940.

A década de 1930 representou um grande movimento pela Educação brasileira, o chamado Movimento da Escola Nova, marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Para Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), ele representou uma pioneira reivindicação dos intelectuais desse período por uma escola pública universal e gratuita, com o objetivo de possibilitar a todos o acesso à cultura para que tivessem as mesmas oportunidades no mercado de trabalho. Essa luta por uma Escola Nova, baseada nos princípios educativos de John Dewey, que foi professor de Anísio Teixeira, um dos mais notórios escolanovistas, constituiu um precioso campo de debate para as alterações que a Educação passou pelas décadas seguintes¹³.

¹³ Para um entendimento mais específico dos princípios educativos que norteavam os defensores da Escola Nova e de sua importância na cultura brasileira, recomenda-se a leitura de Lourenço Filho (1942), em que o autor faz uma exposição introdutória aos ideais desses pensadores. Formas novas de se pensar a educação como a necessidade da unidade e de controle estatal, com o intuito de se criar uma identidade nacional, já são pensadas pelos escolanovistas, argumentos amplamente usados pelos responsáveis pela pasta criada em 1930. Embora o “Manifesto” tenha sido publicado em 1932, dois anos após a Revolução, suas ideias já estavam em cena nesse conturbado período político, pois as noções de educação

De uma maneira muito contundente, o Movimento pela Escola Nova chamou a atenção para a necessidade de se pensar a função do ensino público no Brasil, um país que era prioritariamente agrário, mas que possuía a ambição de ser industrial. Desde a proclamação da República em 1889, a chamada República Velha com a política do Café com Leite, que representava os interesses dos cafeicultores paulistas e pecuaristas mineiros, tinha os interesses em manter essa dinâmica social que sustentava seus interesses econômicos. Para Fausto (1995), Getúlio Vargas soube fazer uso como poucos de uma insatisfação nacional com a política do Café com Leite¹⁴, realizando um discurso progressista de industrialização do Brasil e se aproveitando de um cenário político, que se mantinha tenso por conta do período entre guerras e de um impasse político entre paulistas e mineiros no fim da década de 1920.

Um novo tipo de Estado nasceu após 1930, distinguido-se do Estado oligárquico não apenas pela centralização e pelo maior grau de autonomia como também por outros elementos. Devemos acentuar pelo menos três dentre eles: 1. a atuação econômica, voltada para os objetivos de atender a industrialização; 2. a atuação social, tendente a dar algum tipo de proteção aos trabalhadores urbanos, incorporando-os, a seguir, a uma aliança de classes promovida pelo poder estatal; 3. o papel central atribuído às Forças Armadas – em especial o Exército – como suporte da criação de uma indústria de base e sobretudo como fator de garantia da ordem interna. (FAUSTO, 1995, p.327)

Portanto, nesse panorama histórico, em virtude da Revolução de 1930, que propiciou a criação do Ministério da Educação, temos três fatores importantes: 1 - Uma nova forma de se pensar a política estatal, que prima pela centralização de poder nas mãos do Estado como forma de se conter um retorno à política oligárquica; 2 - Um Movimento pela Escola Nova, que

pública para todos e, principalmente a de controle estatal em nome de uma nacionalização, já faziam parte dos que defendiam a Escola Nova e do governo brasileiro.

¹⁴ Para um detalhamento mais preciso sobre a revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, a obra História do Brasil, de Fausto (1995), expõe fatos mais específicos sobre o contexto histórico desse período de nossa história. É relevante compreender o desentendimento entre paulistas, na figura do presidente Washington Luís, com os mineiros, em Antonio Carlos Ribeiro de Andrada. Washington Luís, rompendo o acordo da política do café com leite que preconizava o revezamento no poder nacional entre um paulista e um mineiro, não apoiou o mineiro dando total aval para a candidatura de Júlio Prestes. Prestes venceu a eleição, mas não foi reconhecido pela Aliança Liberal, liderada por Getúlio Vargas, que acusou a presença de fraudes no pleito. Essa postura empurrou os mineiros para a formação da Aliança Liberal com os gaúchos e os nordestinos. Tal configuração fortaleceu Getúlio Vargas e levou a vitória de seus combatentes na Revolução de 1930.

defende a escola para todos como garantia de igualdade de condições e que, por defender a laicidade no ensino, sofreu sérias reações do catolicismo que se amparava na política populista de Getúlio Vargas e exerceu demasiada influência na consolidação desse controle do Estado na Educação pela criação do Ministério¹⁵; 3 - A necessidade de um domínio estatal sobre a Educação, pois foi muito propagada a urgência de uma nova forma de educar que se volte para a industrialização e, principalmente, que mantenha o novo governo liderado por Getúlio Vargas sem maiores questionamentos.

Destarte, não foi casual a separação de catorze dias entre a posse de um novo governo e a criação do Ministério da Educação. O interesse em controlar a Educação partia tanto de aspectos filosóficos, já expressos no Movimento pela Escola Nova, como históricos, figurados na política de Getúlio Vargas, que trabalhava constantemente para a permanência no poder. A Educação seria um instrumento de formação das elites que iriam governar um país que começava a se voltar para a industrialização e, de uma maneira muito eficaz, formaria cidadãos que reconhecessem o modo “getulista” de governar, construindo assim uma identidade nacional.

O primeiro Ministro da Educação que ocupou a pasta foi Francisco Campos, advogado mineiro e da mesma filiação política do Governador, também mineiro, Antonio Carlos. Foi um dos grandes articuladores de Minas Gerais que possibilitou a formação da Aliança Liberal com Getúlio Vargas. Segundo Bomeny (1999), a orientação de Francisco Campos era fascista, inspirada no modelo italiano, alemão e português, que ficaram claras para a população no golpe do Estado Novo em 1937, quando assumiu o Ministério da Justiça¹⁶.

Seu grande legado para a Educação foi a Reforma Francisco Campos de 1931. Ela se configurou como a primeira reforma de caráter nacional e que

¹⁵ Na execução do projeto pelo Ministério da Educação, o Centro Dom Vital criado em 1922 por Jackson de Figueiredo, impulsionou diversas publicações, a revista *A Ordem* já na década de 1920 e a *Revista Brasileira de Pedagogia* entre 1934 e 1938, em que se combatia o Movimento pela Escola Nova. A partir de 1928, a instituição passou a ser dirigida por Alceu Amoroso Lima, que teve influência decisiva para a escolha de Francisco Campos para o Ministério da Educação.

¹⁶ Suas convicções fascistas são expostas em um livro de sua autoria, chamado “O Estado Nacional. Sua estrutura, seu conteúdo ideológico” Campos (1942). Nele é fundamentada a necessidade, a seu ver, da imposição de um Estado totalitário em substituição do Estado liberal-democrático. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.79)

conferiu uma estruturação orgânica para o ensino secundário, comercial e superior. Sobre isso.

Os dispositivos de consolidação da reforma do ensino secundário de 1931 previam que os programas do ensino e as “instruções sobre os métodos de ensino” seriam expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde e revistos, de três em três anos, após apreciação das propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II, por uma comissão designada pelo Ministro da Educação. A lei de consolidação da reforma do ensino secundário, expedida em 1932, submetia à apreciação de comissão designada pelo Ministério da Educação os resultados de inquéritos realizados pelo Departamento Nacional do Ensino entre os professores dos estabelecimentos equiparados e sob o regime de inspeção. Na última reunião da Congregação, em 1930, a “ordem do dia” foi a votação dos programas de ensino para 1931. O relator da comissão de ensino leu o parecer que foi posto em discussão. Na discussão travada sobre a manutenção ou exclusão dos livros a serem adotados nos programas, notamos que a Congregação tinha conhecimento de que estava sendo preparada uma reforma do ensino com implicações imediatas nas atividades dos professores, pois o professor Delgado de Carvalho advertia que o corpo docente congregado deveria “aguardar a reforma do ensino para então abrir mão dessa prerrogativa”, ou seja, da indicação dos livros a serem adotados. O parecer dos programas de ensino para 1931 é aprovado com dois votos contrários. A leitura desta ata da Congregação nos revela um pouco da prática do Colégio de decidir sobre os programas de ensino, antes da promulgação da Reforma Francisco Campos. (DIAS, 2008a, p.5)

Com essas medidas, as décadas de 1930 e 1940 constituem um campo de batalha entre os professores colegiados da Congregação do Pedro II em oposição ao Ministério da Educação. O Colégio Pedro II, a partir da deliberação da Reforma Francisco Campos, deixou de ter autonomia plena sobre os programas de ensino que eram praticados em suas aulas, pois deveria submeter-se à apreciação de uma comissão designada pelo Ministro e estar em acordo com as legislações ministerialmente deliberadas. Até a validação desse dispositivo legal sobre a Educação, a instituição fluminense gozava de uma alta posição na Educação Secundária Nacional, posto que seus programas eram tidos como modelo para as outras escolas do país. O que sua Congregação decidia como programa para o ensino de uma disciplina, nas Reformas Educacionais anteriores, servia como referência para a prática de ensino em todo o Brasil. Depois dessa efetivação das leis pelo Ministério da Educação e Saúde, o Colégio Pedro II passa a ser um lugar da manifestação concreta de um programa, elaborado pelo seu colegiado, mas que deveria

estar legalmente amparado destronando assim sua posição de escola que cria modelos educacionais para o país, muitas vezes não seguidas por outras instituições escolares, para o lugar onde havia a manifestação dos ditames do Ministério da Educação e que seriam, obrigatoriamente, aplicados em todas as escolas secundaristas brasileiras.

Um exemplo emblemático desse conflito entre a congregação do Colégio Pedro II e a intervenção do Governo Vargas, encontra-se nas discussões realizadas sobre o regime de contratação de professores. Segundo Dias(2008)b, a Congregação sempre foi muito resistente a essa intromissão, até então inadmissível, do Ministério da Educação no ato de admissão de professores para o Colégio. Com isso, nota-se uma inserção cada vez maior do Estado na instituição, que outrora dispunha de uma posição privilegiada na nação, no que diz respeito à elaboração de suas disposições gestoras e educativas.

A função da Igreja Católica foi bastante acentuada na montagem dos princípios educativos do Ministério da Educação, pois novamente vemos em jogo as habilidades políticas de Getúlio Vargas que soube aproveitar conceitos progressistas da Escola Nova; contudo, no que diz respeito à laicidade, apegou-se à Igreja Católica para manter-se no poder. Francisco Campos deixou o Ministério da Educação em 1932, sendo sucedido por Washington Pires. O segundo ficou até 1934, continuando o projeto de controle estatal do ensino brasileiro iniciado pelo primeiro, quando Gustavo Capanema assumiu o Ministério, posto que dirigiu até 1945. Sobre isso Schwartzman afirma que

A faceta talvez mais significativa da gestão de Capanema no Ministério da Educação, hoje freqüentemente esquecida, foi sua íntima associação com os setores mais militantes e conservadores da Igreja Católica naqueles anos, representada por Alceu Amoroso Lima, Padre Leonel Franca e, como figura central, o Cardeal Leme, do Rio de Janeiro. Não se tratava de mera afinidade filosófica ou ideológica. Em 1934, quando Capanema chega ao Ministério da Educação, firmou-se o pacto político entre Getúlio Vargas, de origem castilhistas e positivista, e a Igreja. Segundo este acordo, a Igreja daria ao governo apoio político e receberia em troca a aprovação das chamadas “emendas religiosas” na Constituinte de 1934, que incluía, entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. Mais do que isto, o pacto levou a que o Ministério da Educação fosse entregue a pessoa de confiança da Igreja, que trabalharia em consulta constante com Alceu Amoroso Lima. (SCHWARTZMAN,1985, p. 45)

Essa formação política, que prima por um homem de confiança da Igreja como Ministro da Educação, propiciou para o Estado e para a Igreja um acordo que permitiu a Gustavo Capanema ter a maior longevidade, até os dias atuais, entre os que ocuparam seu cargo. Schwartzman (1985) ainda debate três consequências decisivas para a Educação brasileira dos anos de 1930 que aparecem como decorrentes desse acordo.

A primeira se apresenta como uma permissividade maior, por parte da Igreja, não se opondo às interferências do Estado na Educação. O acordo deu uma resolução do embate educacional entre ensino público e leigo, gerido pelo Estado, contra o ensino particular e confessional, defendido pela Igreja. Essa permissividade da Igreja com o Estado na organização nacional da Educação custou ao Estado a formulação de um programa de ensino com ênfase no catolicismo, em especial na constituição da disciplina escolar para o ensino religioso. Tal configuração se entende no diálogo próximo entre Gustavo Capanema e Amoroso Lima. Destarte, a estatização do ensino brasileiro não sofreu perseguições ferrenhas por parte da Igreja como em outros países.

A segunda consequência foi a de descaracterizar a divergência entre a Igreja, que defende o ensino religioso, contra os defensores de um ensino público e leigo, tais como os “Pioneiros pela educação nova”. Com essa manobra, o embate entre as ideias ficaria apenas no plano do ensino religioso ou não, posto que possibilitou à Igreja apoiar o Estado para a formação de um programa nacional de ensino¹⁷, possibilitando também a inserção de intelectuais que militavam pela “Escola Nova” nos quadros gestores do ministério, como o caso de Lourenço Filho.

A terceira consequência foi a ênfase destinada ao ensino clássico e humanista, principalmente no ensino secundário, posto que esse se destinava

¹⁷ Entretanto, em Schwartzman (1985), ainda temos que olhar com mais atenção essa “descaracterização” do confronto entre a Igreja e os “Pioneiros da educação nova”. A gestão do Ministro Capanema, de uma forma muito articulada com a Igreja, tratou de fechar a Universidade do distrito Federal, dirigida por Anísio Teixeira e por um curto período por Amoroso Lima; o controle ideológico na contratação de professores para a Universidade de Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, e para a Faculdade Nacional de Filosofia. Essa descaracterização nesse confronto ideológico não se deu da mesma forma na prática, posto que Capanema e o catolicismo agiam, efetivamente, acentuando a religiosidade no ensino e eliminando todo e qualquer discurso defensor da laicidade.

para a formação das elites pensantes e gestoras do país, enquanto o ensino primário era direcionado mais para as classes menos favorecidas e o ensino superior a uma elite ainda menor e com funções gerenciais ainda maiores no Brasil. Disciplinas como Matemática, Biologia e Física ficaram num segundo plano, enquanto História, Geografia e Filosofia Tomista, essa última a partir de 1940, foram ganhando cada vez mais destaque.

Esse contexto conflituoso marcou a Educação brasileira na década de 1930. De um lado o Estado querendo formar as elites dirigentes do país, e de outro, a resistência por parte de estratos educacionais que perderam o prestígio com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, que, de uma forma muito estratégica, era amparado no debate dos escolanovistas e na Igreja conciliando assim duas correntes divergentes. Bomeny (1999) adverte que o golpe de Estado, liderado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, foi o que possibilitou a imposição truculenta dos princípios de industrialização e modernização do país que nortearam a Revolução de 1930. Para Bomeny.

O regime político próprio às massas é o regime da ditadura, do apelo, e não o da escolha. Nossa época vivencia o divórcio entre democracia e liberalismo, insistia em sua argumentação. Redimensiona o sentido da democracia, retirando-lhe o aspecto da representação parlamentar, forense, que, segundo ele, está falida, ineficaz e corrompida. O Estado totalitário não se submete à "atenuação feminina da chicana forense". Tem sua vertebração fundada na eficácia da manipulação racional da irracionalidade das massas. Somente um Estado forte é capaz de arbitrar justamente, sem que se privilegie particularmente a qualquer que seja a facção política. O novo Estado, inaugurado em 10 de novembro de 1937, viria corrigir o rumo da Revolução de 1930 desviado nas discussões da Constituinte de 1934. Seria identificado pelo clima de ordem garantido pela existência de um chefe que se sente em comunhão de espírito com o povo de que se fez guia e condutor. Somente o chefe pode tomar decisões porque ele encarna, na excepcionalidade de sua natureza, a vontade e os anseios das massas. É essa potencialidade intransferível que assegura o caráter popular do Novo Estado, uma perfeita simbiose entre as duas entidades do regime: o povo e o chefe. (BOMENY, 1999, p.146)

Entretanto, sobre a temática do livro didático e a forma como o conceito de didacografia de Comenius foi recebido no Brasil, em especial para o ensino de Filosofia, é preciso entender esse processo histórico, em que a industrialização apresenta-se como uma condição imposta, no caso ditatorialmente, por uma decisão política. Essa industrialização, um dos

projetos da Revolução de 1930 que teve de passar por uma imposição ditatorial, cria um clima para uma política educacional que se fundamenta na transmissão de princípios para uma nova sociedade por um Estado que quer se fazer onipresente nas escolas. Como já foi debatido anteriormente, não estamos fazendo a apologia de um determinismo histórico, que ampara todos os acontecimentos de uma sociedade vinculados, necessariamente, com os fatos históricos, mas uma abordagem arqueológica, que pretende demonstrar as maquinações que fazem com que umas vozes sejam caladas, para que outras possam se destacar de maneira contundente.

Dessa forma, podemos interpretar a criação da CNLD como mais um dispositivo estatal de controle da Educação. É preciso salientar que existe um fator em comum, que entendemos como decisivo, entre o trabalho educacional desenvolvido no Brasil a partir dos anos 1930 e as reflexões de Comenius sobre a Educação, que se insere pontualmente em conceber um sistema de ensino a ser aplicado em todas as escolas de um Estado. Em outras palavras, a chance de um pensador protestante como é o caso de Comenius ser lembrado em um lugar dominado pelo catolicismo apresenta-se como politicamente nula, entretanto, seus conceitos sobre educação, muito convenientes ao momento filosófico e histórico analisado, são retomados de uma forma demasiadamente semelhante ao que o autor concebeu¹⁸.

Esse “silenciamento parcial”, de Comenius, se pode perceber nas palavras de Amoroso Lima para o que entende como “pedagogia integral” para a juventude. Na leitura de Saviani (2008) sobre essa pedagogia, Amoroso Lima compreende dois planos formativos: o cronológico e o ontológico. O cronológico se refere a três instâncias formativas: a educação, que compreende o período que se estende do nascimento até a morte; a instrução, que ensina da puberdade até a morte; e por último a cultura, que começa na maturidade e vai até a morte. Identificado esses momentos cronológicos que

¹⁸ A temática arqueológica aparece aqui de um modo muito necessário, pois silencia-se Comenius, acreditamos que por ser protestante, mas na medida em que suas considerações são relevantes para os interesses de poder de um governo ditatorialmente constituído, elas são retomadas sem se lembrar, arditamente, de seu autor. Com isso, é fácil entender as razões e os interesses históricos para o fato de existir poucos estudos sobre a relação entre o pensamento de Comenius e a consolidação da política de distribuição de livros didáticos no Brasil.

julga convenientes para a formação, o autor os distribui no segundo plano formativo, o ontológico, que se estende por outros três planos: o físico; o intelectual; o moral e o religioso. Para esse aspecto ontológico; a educação imprime os hábitos; a instrução os princípios necessários para a vida e a sobrevivência digna em sociedade e a cultura para subir o nível de ilustração social e individual. Destarte, contempla-se as três progressões pedagógicas; o físico que se refere ao poder; o intelectual ao conhecer e o moral ao dever humano.

Essa maneira de se pensar o ensinamento de princípios considerados essenciais aos seres humanos civilizados, conforme já desenvolvido no capítulo anterior, se pode identificar um sincretismo muito parecido aos princípios educativos que Comenius pretendia gravar nos alunos. As ideias do “pai da pedagogia moderna” são utilizadas na medida em que são relevantes e, de certo ponto, muito convenientes ao pensamento político de um período histórico.

Partindo dessas motivações e interesses pessoais de esforço para a consolidação de um chefe de Estado no poder, e de certa maneira também históricas, que permearam a Educação brasileira na década de 1930, é importante compreendermos como se deu a constituição da CNLD. Para isso, no próximo tópico, vamos analisar de que forma era entendido o conceito de livro didático, como se formou a Comissão para sua análise e quais suas conseqüências.

4.2– A função realizada pelo livro didático e as atividades da Comissão Nacional do Livro Didático: uma prática educacional brasileira para o ensino secundário.

Com o Decreto-lei n. 1006 de 30 de dezembro de 1938, a articulação para fundamentar com eficácia a atuação do Estado na Educação ganha mais um fato, ou seja, o controle do conteúdo que se deve propagar nas escolas. Para tanto, o conceito de livro didático criado para ser aplicado foi:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938)

Essa ação estabelece, além da padronização do ensino no Brasil, uma definição do que é entendido como livro didático. O que foi postulado como compêndio está como um dos subgrupos de um conjunto maior que seria o livro didático; é o objeto de estudo desse trabalho dissertativo. Entra-se agora num debate em que se discute se o livro didático deve ser objeto ou fonte de estudo para a História da Educação. Como estamos partindo de uma perspectiva em que se propõe estabelecer essas considerações pelo aspecto arqueológico e genealógico, é importante acentuar que o livro didático se situa numa posição de objeto e fonte.

Essas duas perspectivas não se excluem, pois, na medida em que o livro é entendido como um objeto de pesquisa abre-se condições efetivas de entendê-lo e também as conseqüências de seus usos como algo concreto e presente no cotidiano educacional, forjado por gestores, reproduzido por professores e assimilado por alunos. Na proporção em que também é abordado como fonte, fica possível também analisar seu conteúdo em uma relação estreita com o tempo histórico e os interesses pessoais que viabilizaram sua estrutura programática¹⁹.

A forma como a função do livro didático foi tecida no Brasil nos diz muito sobre esse emprego, eminentemente harmonizada com o pensamento de Comenius, conforme Bittencourt:

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina. (BITTENCOURT, 2004, p. 296).

¹⁹ Sobre o debate entre as formas de se abordar a história em uma pesquisa e as relações entre representações e práticas, para uma leitura mais detalhada desse problema, recomenda-se a leitura de Foucault(1979, 2005) e Chartier (1990),

Nessa passagem, a autora usa o conceito de material didático como equivalente ao livro didático, ou seja, eles mediam a aquisição de conhecimento. E, procurando atender sua função didática, facilitam a aprendizagem. Além disso, ele possibilita a compreensão dos princípios de uma linguagem ou disciplina.

Como se pode perceber, livro didático tem a função mediadora entre o conhecimento e a ignorância, além de facilitar e iniciar o educando no domínio lingüístico de cada disciplina. Assim, podemos afirmar que o professor é alguém preparado para fazer essa transição da ignorância para o conhecimento, pois é ele quem conhece os conceitos da disciplina e usa o livro didático para sua finalidade de levar o conhecimento àquele que desconhece. O livro didático assume uma função instrumental nas mãos do professor, torna positivo o conhecimento nas mentes dos alunos, não abrindo chances para uma produção filosófica em sala de aula. Assim sendo, nota-se uma familiaridade muito próxima desse tipo de raciocínio sobre como trabalhar com o livro didático em termos muito parecidos com os anteriormente pensados por Comenius.

Entretanto, podemos identificar alguns usos que são possíveis, para a intervenção no processo educacional, através do livro didático. A partir dessas considerações serão pensadas as funções que um livro didático pode assumir. Os apontamentos de Choppin apontam quatro funções para o livro didático: referencial, instrumental, ideológica e documental.

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das

classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. 4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Diante desse leque de funções que um livro didático pode assumir, Choppin (2004) argumenta que elas variam de acordo com o ambiente sócio-cultural, as disciplinas, as épocas, os métodos, os níveis de ensino e as formas de utilização. Posto que os livros didáticos aqui analisados entre o período de 1940 a 1961 têm como referencial genealógico a CNLD de 1940 e, como referencial arqueológico, as análises dos livros didáticos aprovados pela Comissão, que enunciam uma concepção de ensino de Filosofia baseada na reprodução e em uma intervenção cada vez maior do Estado, por meio do Ministério da Educação e Saúde, em um contexto histórico de entre guerras e a formação da ditadura do Estado Novo, identificamos nos livros didáticos as quatro funções propostas por Choppin.

O autor ainda identifica no livro didático um ícone cultural que expressa uma mentalidade, para além da educativa, que diz muito sobre a forma de pensar de uma sociedade e de um tempo histórico. Destarte, procuraremos encontrar nos livros didáticos, juntamente com os interesses políticos, pessoais e históricos que possibilitaram-nos como uma forma de se praticar o ensino de Filosofia na escola secundária, os vestígios de um pensamento filosófico que viabilizaram sua concretização em nossas escolas. Daí a necessidade de se debater as formas como Comenius desenvolveu seu conceito de didacografia, debatido no capítulo anterior, e como entendeu o livro didático para a difusão de sua concepção educacional.

Com a clareza de que cumpre abordar o livro didático pela perspectiva de seus usos e funções, de acordo o Decreto-Lei n.1006 de 30-12 -1938 estabelecem-se os critérios de impedimento da divulgação de um livro didático.

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático: a) Que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou honra nacional; b) Que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação; c) Que envolva qualquer ofensa ao chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais; d) Que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria; e) Que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; f) Que inspire o sentimento de superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões; g) Que incite ódio contra raças e nações estrangeiras; h) Que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais; i) Que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa; j) Que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais; k) Que inspire o desamor a virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana. (BRASIL, 1938)

Uma garantia de se não fomentar nenhum tipo de questionamento às autoridades civis e militares constituídas. Essa legislação permitiu a formulação da CNLD como um dos dispositivos governamentais para implementar uma forma de se pensar o governo brasileiro. O país estava em um contexto internacional tenso pela II Guerra Mundial e, interno, pela composição autoritária que estava presente pelo golpe militar que culminou com o Estado Novo²⁰.

A forma como se estava pensando educação a secundária, expressa nesses impedimentos que não permitiriam a validação de um livro didático para ser trabalhado no ensino público, podemos perceber uma forte preocupação com a blindagem do Chefe da Nação, das autoridades constituídas e das Forças Armadas que se predispõem a defender o país. Afirmar que um livro

²⁰ Sobre as disputas políticas entre os getulistas, os comunistas e os integralistas que, foram decisivas para a formação do Estado Novo, recomenda-se uma leitura mais detalhada do livro "História do Brasil" Fausto (1995). Segundo esse historiador, todas as ações mais autoritárias do Governo Getúlio Vargas, inclusive na área da Educação, foram motivadas pela ambição desse governo em permanecer no poder e comando do país. Assim, as medidas para contenção principalmente dos ideais comunistas, encontram uma parcela de suas ações, na constituição institucional da CNLD.

didático não pode pregar contra o regime político em vigência, já evidencia a atenção que era despendida para com a situação política que estava vigorando no Brasil.

A letra da lei que restringe o incentivo à oposição e à luta de classes e o fortalecimento do sentimento religioso marcam a ideologia que se fazia preponderante pelo grupo governamental. Schwartzman (1980), ao fazer uma leitura da carreira política de Gustavo Capanema, discute a proximidade entre o intelectual católico Alceu Amoroso Lima com o Ministro; nela, pode-se identificar uma intenção de instrumentalizar as medidas educacionais tomadas por Capanema, em correspondência constante com Amoroso Lima, com a finalidade de se mobilizar a educação brasileira para combater as ideias comunistas, através de medidas que divulgassem a religiosidade católica nas escolas.

Com isso, o governo brasileiro atua, via medidas por meio do Ministério da Educação, para criar as condições de sua permanência no poder. O livro didático e sua regulamentação pela CNLD desempenham um papel importante para essa finalidade política. Essas restrições à publicação dos livros didáticos explicitam uma forma de pensamento²¹ de se usar o livro didático, em acordo com um dos usos possíveis identificados por Choppin (2004). Segundo esse autor, justamente pelo livro didático ser um objeto cultural que divulga uma função ideológica de um determinado tempo, é preciso analisar as políticas públicas, as normas e as leis reguladas pelo Estado para a sua produção em um período histórico.

A função da CNLD se coloca em escolher os livros didáticos que divulguem princípios elementares de cada disciplina escolar²². Em outras palavras, os pareceristas analisavam os materiais que chegavam até a Comissão, envoltos de um clima político que propiciava a propagação de uma

²¹ O debate sobre os livros didáticos de Filosofia que foram aprovados pela CNLD se insere em uma forte influência do pensamento de Tomás de Aquino, principalmente, em acordo com a proximidade entre o catolicismo e o Ministério da Educação. Esse ponto será trabalhado com a devida atenção no próximo tópico.

²² Choppin (1998, 2002, 2004) argumenta sobre a importância do livro didático para a formação das disciplinas escolares. A CNLD, nesses termos, consolida tanto uma forma de se ensinar como a própria natureza disciplinar de cada componente curricular.

natureza de ensino de Filosofia, que se harmoniza com seus interesses históricos.

Ainda no Decreto-Lei n. 1006 de 30 de dezembro de 1938, estabelecem-se as atribuições que a CNLD deveria exercer.

Art. 9º Fica instituída, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático. § 1º A Comissão Nacional do Livro Didático se comporá de sete membros, que exercerão a função por designação do Presidente da República, e serão escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas. § 2º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático não poderão ter nenhuma ligação de caráter comercial com qualquer casa editora do país ou do estrangeiro. § 3º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático perceberão, por sessão a que comparecerem, a diária de cem mil réis, limitado, porém, a um conto de réis, o máximo dessa vantagem em cada mês. Art. 10. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático: a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso; b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país; d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei. Art. 11. O expediente administrativo da Comissão Nacional do Livro Didático ficará a cargo de uma secretaria, que será dirigida por um secretário, designado pelo Ministro da Educação, dentre os funcionários efetivos de seu Ministério. *Parágrafo único.* Todo o demais pessoal, efetivo ou extranumerário, da Secretaria da Comissão Nacional do Livro Didático será constituído na forma da lei. (BRASIL, 1938)

Com essas disposições legais, amparadas por um interesse de origem histórica e que se mescla aos desejos pessoais de manutenção do poder, a educação fica completamente dirigida para o controle daquilo que pode ser ensinado ou não em uma escola. De acordo com a mesma legislação, a CNLD teve o ano de 1939 para reunir seus pareceristas para as análises dos livros didáticos, que já seriam adotados pelas escolas a partir de 1 de janeiro de 1940.

A partir disso, o Ministério da Educação tratou de encontrar pareceristas que julgariam os livros didáticos, de acordo com as restrições previstas, a partir dos componentes da CNLD que deveriam ter a designação do Presidente da

República e os notórios preparos pedagógicos e morais. Entre 1939 e 1941, assumiram tal posição os pareceristas.

Abgar Renault; Euclides de Medeiros Guimarães Roxo; Waldemar Pereira Cota (Oficial do Exército); Padre Leonel Franca; Álvaro Ferdinando Souza da Silveira; Alonso de Oliveira (Oficial do Exército); Comandante Armando Pina; Professor Jonathas Archanjo da Silveira Serrano; Professora Maria Junqueira Schmidt; Professor Carlos Delgado de Carvalho; Antônio Carneiro Leão; Rodolfo Fuchs; Hahnemann Guimarães; Joaquim Rufino Ramos Jubé Jr. (no lugar de Alonso de Oliveira); Ruy da Cruz Almeida (no lugar de José de Melo Moraes); Cândido Firmino de Mello Leitão; João Batista Pecegueiro do Amaral; Adalberto Menezes de Oliveira (Marinha); Gustavo Mendes de Oliveira Castro (no lugar de Cândido Firmino de Mello Leitão); José de Melo Moraes; Prof. Arduino Bolívar (no lugar de Hahnemann Guimarães). (FILGUEIRAS, 2008, p.4)

O Decreto-Lei n.1006-38 determina que nenhum membro da Comissão poderia ter um livro de autoria de qualquer um desses integrantes. Caberia aos diretores e professores da escola o papel de escolher os livros didáticos, dentre os que passaram pelo crivo da CNLD²³.

Contudo, o Decreto-Lei n. 1417-39, veio alterar essa situação.

Art. 2º. A autorização para uso do livro didático, cuja autoria seja no todo ou em parte de algum membro da Comissão Nacional do Livro Didático, será requerida ao Ministro da Educação, com observância do disposto no art. 12 do Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Recebido o livro, submetê-lo-á o Ministro da Educação ao exame de uma comissão especial de três ou cinco membros, por ele escolhidos dentre especialistas estranhos à Comissão Nacional do Livro Didático (BRASIL, 1939).

Com essa estratégia, os participantes da CNLD poderiam ter os livros de sua autoria aprovados para o uso nas escolas. Assim, a CNLD começa a atuar e existe muita dificuldade para a publicação de listas dos livros aprovados. Ferreira (2008) aponta que a principal dificuldade de publicar as listas foram os empecilhos que Gustavo Capanema encontrou para formar a equipe da CNLD, que sempre sofria alterações em virtude de constantes trocas dos seus quadros e, com isso, não conseguia manter o número de pareceristas

²³ Esse mesmo critério foi também utilizado no PNLD – 2012 para os livros didáticos de Filosofia. O Ministério da Educação estipula o leque de três livros de Filosofia e o a equipe gestora das escolas, em um debate com os professores, escolhem qual deles a instituição irá adotar. Houve casos em que essa decisão não foi respeitada, com a justificativa de que a opção escolhida não estava disponível para a região do país.

previstos, então pelo Decreto-Lei 1.177-39 ampliou para o número de dezessete. Além disso, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, alterou sobremaneira o currículo das escolas, fato que também dificultou a aprovação de anteriormente elaboradas.

Em Dassie (2012), essa situação se estendeu até 1945, com o fim do Estado Novo e da gestão Capanema²⁴, com o Decreto-Lei n. 8.460 de 26 de dezembro de 1945, que determinou uma publicação semestral dos livros didáticos que deveriam ser opções para o ensino secundário. Contudo, essa foi a única alteração substancial em relação ao Decreto-Lei n.1006-38, pois ela permanece com as restrições bem semelhantes para a veiculação de livros didáticos nas escolas secundaristas.

Art. 26. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático: a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional; b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime democrático; c) que envolva qualquer ofensa às autoridades constituídas, às forças armadas, ou às demais instituições nacionais; d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria; e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao valor e ao destino do povo brasileiro; f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões; g) que incite ódio contra as raças e nações estrangeiras; h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais e raças; i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa. j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue conta a indissolubilidade dos vínculos conjugais; k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1945).

Com essa persistência em se publicar as listas dos livros didáticos que poderiam ser trabalhados nas escolas, entretanto, mantendo as mesmas diretrizes defendidas pelo já superado Estado Novo, o sucessor de Gustavo Capanema no Ministério da Educação, Raul Leitão da Cunha, que ocupou o cargo entre o fim de outubro de 1945 e o fim de janeiro de 1946, tratou de

²⁴ A partir de 1945 o Brasil vive a transição para um regime democrático chamado de Terceira República e com eleições diretas. Com a eleição do general Eurico Gaspar Dutra, que também fez parte da ditadura getulista do Estado Novo, as bases da ideologia militar, já bem fundamentadas por Getúlio Vargas e por Gustavo Capanema, permaneciam em seu mandato (FAUSTO, 1995).

viabilizar nessa legislação a redução da CNLD para quinze pareceristas. Clemente Mariani, que assume o Ministério em 1946, foi quem realmente possibilitou as publicações das listas de livros aprovados pela Comissão.

Assim, as escolhas sobre os livros didáticos começaram a ter um dinamismo que não tiveram outrora na gestão de Capanema. Em termos de bases ideológicas e legais, o trabalho de Capanema permanece no Ministério e chega até o ano de 1961, mas a produtividade no que diz respeito à concreticidade do livro didático que chega à escola secundária, foi a gestão Mariani que possibilitou.

Através da Portaria n.363 de 31 de julho de 1947, o Ministro Clemente Mariani determina que a primeira lista de livros aprovados pela CNLD deve ser publicada até a data de 31 de dezembro de 1947 para ser utilizada no ano letivo de 1948. Outras obras didáticas que não estiverem listadas, não poderiam ser usadas, desde que, outras listas posteriormente redigidas pela Comissão não as recomendassem.

A partir de então, segundo Dassie (2012), foram publicadas seis listas apenas no ano de 1947; uma no ano de 1950; três em 1951; uma em 1952; duas em 1953; duas em 1954; uma em 1955; duas em 1956; duas em 1957; quatro em 1959; uma em 1960 e uma em 1961; ou seja, totalizando vinte e seis listas com decisões da CNLD sobre os livros didáticos que deveriam ser estudados nas escolas secundaristas brasileiras. Até o ano de 1961, outros dez Ministros passaram pelo Ministério da Educação e todos mantiveram as diretrizes ideológicas de Gustavo Capanema e a agilidade em reatualizar as listas elaboradas pela CNLD estabelecida por Clemente Mariani, que deixou a pasta em 1950.

Pretendemos, ao abordar o funcionamento legal da CNLD, compreender que a imposição governamental sobre os livros didáticos se deu, não pura e simplesmente através da validação de um Decreto-Lei, mas que a legalização desse discurso tem raízes filosóficas e históricas. A raiz filosófica, para se pensar o ensino de Filosofia, que trataremos nos tópicos a seguir analisando os livros didáticos de Filosofia autorizados pela CNLD, fundamenta-se em elaborar o ensino de Filosofia baseado na propagação de livros didáticos e no pensamento católico de Tomás de Aquino; a raiz histórica apoia-se nas

motivações temporais, tanto de ordem política como nas de interesses pessoais, que viabilizaram esse modo de ensino de Filosofia.

4.3– As análises dos livros didáticos de Filosofia permitidos pela CNLD: pressupostos filosóficos de seus autores.

A CNLD, além de livros didáticos de outras disciplinas, referendou a veiculação de dez livros didáticos para a disciplina de Filosofia. Tais obras seguem as prescrições recomendadas pela legislação, conforme especificado no tópico anterior. As obras, os autores e o ano de aprovação das obras seguem-se na tabela abaixo:

LIVRO	AUTOR	ANO DE APROVAÇÃO
Pontos de Filosofia	Isidoro Dumont	1947
Introdução à Filosofia Lógica	Leonardo van Acker	1947
Manual de Filosofia	D. Ludgers Japers	1947
Compêndio de Filosofia	José Bonifácio	1947
História da Filosofia	Jonatas Serrano	1947
Noções de História da Filosofia	Pe. Leonel Franca	1947
História da Filosofia	D. Ludgers Japers	1947
Compêndio de Filosofia	Henrique Geenen	1947
Lições de Filosofia Tomista	Manuel Correia de Barros	1951
Manual de Filosofia	Teobaldo Miranda Santos	1951

Conforme pode-se perceber, oito livros foram avaliados em 1947 e os outros dois em 1951. Embora nossas análises estejam concentradas nas obras “Noções de História da Filosofia” de Pe. Leonel Franca, por ser um dos pareceristas designados para a CNLD, e em “Manual de Filosofia” de Teobaldo Miranda Santos, por ser o que teve vigência maior entre 1951 e 1961 todas as

outras obras também fazem uma ampla defesa do filósofo católico Tomás de Aquino

Em Franca (1940), membro destacado do Centro Dom Vital e que afastou-se de suas atribuições na CNLD com o intuito de ser o primeiro reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, percebemos uma notória tendência ideológica voltada evidentemente para o catolicismo. Tal disposição extrapola o fato de ser um religioso católico, pois se expressa claramente nas suas posições conceituais difundidas pelo livro didático de sua autoria, composto em 1918 e que sofreu reedições com o objetivo de uma constante atualização. Em algumas passagens suas preferências religiosas fica evidente. “Sete séculos passaram por sobre a obra admirável do anjo das escolas – séculos de luta e de revoluções profundas no campo das ideias, e ela persiste viva, palpitante, imortal como a verdade.” (FRANCA, 1940, p.108)

Além de considerar a Filosofia de Tomás de Aquino como algo “imortal como a verdade”, o autor redige um apêndice ao livro em que ressalta a importância da retomada da Filosofia hegemônica na Idade Média. Dessa forma, podemos começar a vislumbrar a maneira pela qual os interesses políticos do período em que o livro foi autorizado a ser ensinado nas escolas brasileiras foram postos em prática na realidade do ensino de Filosofia, ou seja, a difusão de uma maneira de se pensar esse ensino que se pauta na reprodução de princípios educativos, apoiados na filosofia de Tomás de Aquino.

Ora, além de Descartes e Bacon, primeiras balizas do pensamento moderno, além do último período da Idade Média, de inegável decadência filosófica, que nos oferece a história senão as sínteses robustas da escolástica do século XVIII? Subir, pois, até lá e pedir a S. Tomás a chave perdida da metafísica e com ela abrir os tesouros da ciência moderna, eis o verdadeiro caminho da regeneração filosófica. (FRANCA, 1940, p.334)

O trecho, que se coloca em momento conclusivo do livro, espelha uma visão de Filosofia muito peculiar que foi difundida em larga escala pelos livros didáticos autorizados pela CNLD. É interessante perceber que a forma como o filósofo Tomás de Aquino se faz presente requer seu pensamento como um paradigma de interpretação das benesses da ciência moderna. Portanto,

somente é identificada uma validade filosófica naquilo que se passar pelo crivo da religiosidade. Os conteúdos filosóficos são abordados de maneira cronológica, partindo dos filósofos Orientais concluindo em seus contemporâneos Ocidentais. No final de cada unidade, existe uma lista de atividades em que o aluno é avaliado na medida em que repete o conteúdo estudado.

Essas mesmas formulações se repetem também em “Manual de Filosofia” de Teobaldo Miranda Santos. Formado em Odontologia e Farmácia, ocupou diversos cargos administrativos na educação brasileira até que nos anos 1930 começa a escrever livros para a educação brasileira e em 1944 assume a cátedra de Filosofia da Educação, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Vejamos o que diz o primeiro parágrafo do prefácio:

Este compêndio nada possui de novo e original. Constitui apenas uma pequena introdução ao estudo da filosofia. Sua finalidade é puramente didática. Visa iniciar nossos estudantes nos problemas fundamentais do pensamento filosófico. Para isso, procuramos realizar uma síntese da filosofia tomista com os ensinamentos da ciência moderna e a contribuição das correntes filosóficas contemporâneas. (SANTOS, 1951, p.9)

Sua abordagem religiosa é bem semelhante com a de Franca. Tomás de Aquino é tido como o ponto alto da Filosofia, sendo que o que aconteceu historicamente anterior ao Doutor Angélico, não passa de evolução do pensamento filosófico, e o que aconteceu posteriormente e for diferente de seus pensamentos filosóficos, não passa de degeneração do ser humano e da Filosofia.

Desta maneira, Sto. Tomás precisa e completa o conceito aristotélico de filosofia, diferenciando essa da teologia e das ciências particulares. Essa harmonia orgânica entre a filosofia e a teologia assinalada pelo gênio de Sto. Tomás seria mutilada ainda na Idade Média, por Guilherme de Occam, um dos pioneiros da decadência da escolástica que, no século XIV, pretendeu, em vão, erguer as barreiras entre a razão e a fé. (SANTOS, 1951, p.18)

Tal passagem demonstra a admiração pelo filósofo Tomás de Aquino que foi difundida nas escolas, regulamentada pela CNLD, pelo período mínimo

de dez anos, posto que em 1961 a disciplina de Filosofia passou a ser optativa. Ainda em Santos (1951) há um capítulo que versa sobre as responsabilidades morais individuais e sociais do ser humano. Nele, valores como a manutenção da família tradicional e as responsabilidades com compromissos religiosos e Deus são princípios amplamente difundidos.

Um valor amplamente repetido nesse capítulo é o de obediência irrestrita dos filhos para com os pais e as autoridades constituídas. Não se procura refletir sobre essa afirmação no sentido ético, ou seja, se o filho identificar que seus pais estão incorrendo em algum desrespeito ao ser humano, portanto, por ser filho, deve ele obedecer simplesmente pela autoridade paterna? O que chama atenção, além dessa reflexão ética, é que o valor obediência está sendo dirigido a duas faixas etárias muito bem determinadas: a das crianças e a dos adolescentes, ou seja, ao público efetivamente escolar. Em outras palavras, fica evidente um interesse manifesto em conter a juventude, que é algo que está sendo disciplinado para um convívio social consoante com as disposições políticas do período: formar para o trabalho e para a obediência aos ditames sociais em jogo²⁵.

Estendem-se essas análises aos outros livros didáticos colocados pela CNLD, pois também seguem essa orientação religiosa, por terem sido escolhidos pelos mesmos fundamentos teóricos. Nesse momento, faz-se necessário um olhar sobre os livros didáticos que estão sendo postos pelo PNLD – 2012, com o intuito de perceber que suas formas de se propiciar o ensino de Filosofia são muito semelhantes, para não dizer idênticas.

O livro “Filosofando”, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, marca a retomada do ensino de filosofia nas escolas públicas na década de 1980. Com a lei n.7.044/82, a filosofia passou a ser matéria facultativa no currículo. Essa obra contempla tanto a abordagem histórica e cronológica quanto a sistemática em temas, posto que trabalha os conteúdos de filosofia de forma temática, com o detalhe de que dentro de cada tema a visão obedece uma linha cronológica. Na unidade temática que trata a filosofia

²⁵ Sobre o papel da obediência na instituição escolar, no capítulo 4 está desenvolvido qual é a sua função como uma instanciação que consolida a disciplina de Filosofia enquanto componente curricular,

política, por exemplo, a organização se inicia nas sociedades tribais e, em ritmo cronológico, conclui-se nos totalitarismos do século XX. Além do mais, é notória a conotação marxista do livro. No final de cada unidade, existe uma lista de atividades em que o aluno é avaliado na medida em que repete o conteúdo estudado.

O livro “Iniciação à filosofia” de Marilena Chauí aborda a Filosofia através da orientação temática. Entretanto, pode-se identificar no título, na palavra “iniciação”, uma noção de que a filosofia é um conteúdo fechado no qual quem quiser participar de suas considerações deve ser um “iniciado”. Assim, a autora permanece fiel à missão francesa que inaugurou a Universidade de São Paulo em 1934. No final de cada unidade, existe uma lista de atividades em que o aluno é avaliado na medida em que repete o conteúdo estudado.

A obra “Fundamentos de filosofia” de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes segue diretrizes muito parecidas às já antecipadas pelo “Filosofando”, com abordagens tanto temáticas quanto históricas e obedecendo claramente orientações escancaradamente plóticas; nesse caso, mais diretistas. Comparando esse trabalho a os dois outros impostos pelo PNLD 2012 (Filosofando e Iniciação à filosofia), ele dispõe de uma linguagem mais acessível aos alunos secundaristas, linguagens que por vezes é insuficiente, deixando alguns conteúdos demasiado simplistas. No final de cada unidade, existe uma lista de atividades em que o aluno é avaliado na medida em que repete o conteúdo estudado.

As análises desses livros incorrem, basicamente, nas mesmas críticas que se pode fazer aos que foram postos pela CNLD, pois seguem as mesmas formas reprodutivas e avaliam o aluno na medida em que ele é capaz de reproduzir aquilo que foi estudado. Entende-se que a repetição e capacidade de reprodução de princípios pode se apresentar como uma forma de se estudar Filosofia, contudo, o que está sendo refletido é o engessamento operado pelas autoridades educacionais nessa única maneira de se efetivar o ensino de Filosofia.

Identifica-se, assim, na prática do ensino de Filosofia, uma característica reprodutora de princípios, sejam eles filosóficos, por se tratar de uma

orientação marxista ou direitista, sejam eles sociais, por se tratar de reproduzir valores como o de família tradicional e o de crença em Deus. No entanto, a veiculação de livros didáticos com uma orientação ideológica específica ultrapassa a formação de cidadãos trabalhadores e obedientes, pois também enuncia o silenciamento de outras formas de se conceber a Educação.

5 CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO DE UMA DISCIPLINA CHAMADA FILOSOFIA E O DISCURSO PEDAGÓGICO: A PROFANAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DIFERENÇA

5.1 O discurso pedagógico e disciplina: formação de corpos dóceis e reprodução de uma cultura.

O campo da Educação é um lugar em que o pensamento de Michel Foucault encontra demasiada ressonância. Em “Vigiar e Punir”, Foucault (2005), quando desenvolve sua compreensão de procedimentos disciplinares, afirma que a partir do século XVII as disciplinas vão assumindo suas fórmulas gerais de dominação. Embora já houvesse rigores disciplinares nas instituições medievais, o fato deles adquirirem o caráter de dominação generalizada chama a atenção do autor.

Por isso, a grande característica desse trabalho de Foucault concentra-se na análise da escola e da prisão, pela razão de encontrar nessas instituições as manifestações disciplinares, que se tornam comuns a partir do século XVII. Como o interesse central desse trabalho é entender o livro didático de Filosofia, dentro da instituição escolar, o olhar para o pensamento de Michel Foucault está sendo realizado de modo a entender o poder disciplinar, especificamente, na escola. Para ele.

O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 2005, p.143).

A disciplina não é uma regulamentação meramente restritiva e proibitiva, por também autorizar discursos e afirmar novas formas de se adestrar. O poder disciplinar tem sua filiação em uma sociedade que se dirige para uma ideologia burguesa, quando o poder se transfere da figura do monarca soberano para o tecido em rede do corpo social. A disciplina passou a estabelecer poderes regulamentares com o objetivo de controlar as individualidades.

Para essa sociedade que está em seus primeiros passos, em Foucault (2005), o poder disciplinar é aquele que vai dividir os indivíduos nos espaços. A execução desse poder desenvolve técnicas de encarceramento para os vagabundos; da jornada de trabalho nas fábricas para os trabalhadores; e na escola, de sua carga horária para professores e estudantes.

A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil. (FOUCAULT, 2005, p.123)

Essa divisão operacional permite que as instituições disponibilizem espaços para o seu controle e imposição dos fundamentos pelos quais são responsáveis. Na escola as divisões que Foucault (2005) aponta nas instituições sociais se mostram de uma forma bastante clara. Há o quadriculamento, posto que as divisões dos espaços se realiza através de grandes quadros, representados pelas salas de aulas, e de pequenas subdivisões dentro das salas, apontando lugares para os indivíduos como as carteiras escolares para estudantes, professores, funcionários e diretores.

As filas representam outra técnica disciplinar utilizadas pela escola. Elas organizam os recintos nos interiores escolares por algum critério prévio determinado pela direção, que pode ser por tamanho, distinção entre garotos e garotas, faixa etária ou ordem de chegada. Essas separações possibilitam que o projeto disciplinar da escola seja executado de modo que, além de viabilizar seus objetivos de instruções intelectuais, administra disciplina e torna dóceis os corpos de todos os agentes envolvidos com o ambiente escolar.

Foucault (2005) adverte para o uso tanto do quadriculamento quanto da disposição em filas, técnicas disciplinares aplicadas nas instituições modernas, em lugares institucionais como os presídios e os sanatórios, onde a docilização dos corpos se efetiva por meios de outras estratégias que extrapolam as técnicas educacionais. Na escola, lugar de instrução e disciplinarização da infância e da juventude, a disposição física já se configura como a primeira subordinação do indivíduo ao discurso disciplinar pedagógico.

Foucault toma a classe escolar para exemplificar: fila no pátio, corredor e sala; colocação obtida a cada prova ou tarefa; colocação obtida a cada semana, mês ou ano, alinhamento das classes pela idade. (GODINHO, 1995, p.85)

Essa estrutura física é muito comum nos ambientes escolares modernos. O corpo dentro da escola está, ininterruptamente, sujeito às técnicas disciplinares. O ser humano fica classificado em quadriculamentos e filas, posto que as distribuições de cargos, funções e espaços se organizam visando um a funcionamento autônomo para a escola como um todo. O domínio físico da ordenação instrutiva escolar sobre ele, no que diz respeito aos lugares onde deve estar, é completo. Todos sabem onde fica o diretor, determinado inspetor, funcionário, aluno e professor, e também o que cada um deve praticar em sua posição institucional.

Veiga-Neto (1996) faz uma continuidade dessas análises de Foucault sobre o processo do poder disciplinar sobre os corpos nas escolas, detectando-as também nos currículos escolares. Não basta para a efetivação concreta do poder disciplinar para uma modernidade crescente apenas dominar fisicamente o indivíduo, mas também agir nas instruções formativas que deve conhecer e reproduzir.

A escola situa seu tempo em divisões como séries e turmas por rendimento, tornando assim os estudantes em corpos dóceis. O currículo escolar se insere como um instrumento eficaz nesse processo disciplinar. O controle e adestramento dos corpos e a administração do tempo são características fundamentais da atuação da escola sobre os estudantes. Essas maquinações se apresentam como práticas sucessivas que visam impor sobre o aluno os princípios de educação social, sem a liberdade de pensamento para os mesmos, posto que um currículo existe para ser assimilado e não refletido.

O termo currículo vem sendo utilizado, nos últimos trezentos ou quatrocentos anos, para designar um percurso a ser feito – ou corrido – pelo aluno em seus estudos. Nada parece vir tão ao encontro da temporalização dos conteúdos em sala de aula! (VEIGA-NETO, 1996, p.24).

As práticas disciplinares que Foucault (2005) encontra na escola: quadriculamento, fila, divisão, seriação e controle do tempo, foram

recomendadas por Comenius (1997) da “Didática Magna”, ou seja, a dominação disciplinar da escola já foi estabelecida pelo “pai da pedagogia moderna”. Essa afirmação, aliada ao trabalho de Veiga-Neto (1996), que entende o currículo como um mecanismo de temporalização, assume uma característica central para se compreender o livro didático de Filosofia como um correspondente de reprodução conceitual e de administração do tempo na escola equivalente ao currículo.

O livro didático, que representa concretamente o currículo nas mãos dos alunos, além de organizar o tempo na escola, é aquele que reproduz um princípio instrutivo, pelo meio da repetição, e o professor consegue avaliar se o conteúdo foi aprendido pelo aluno na medida em que o discente repete aquilo que ele leu. Pode-se, assim, dizer que o aluno precisa aprender uma coisa antes de ler e reproduzir, pois em todo o momento a escola exige diversas posturas dele que ele se posicione em seu lugar determinado, siga as regras estabelecidas e estude aquilo que estiver programado para a sua série, bimestre, segundo o plano de aula do professor e o currículo pré-estabelecido. Em outras palavras, é necessário que ele aprenda a obedecer para depois começar a ler e reproduzir. A obediência às normatizações escolares que o divide dentro do espaço escolar é o primeiro princípio, talvez o mais importante para a emergente sociedade disciplinar, que se forma dentro da escola.

O real valor da obediência para as escolas: controlar os caprichos futuros dos alunos. Podemos entender que qualquer tipo de diferença, ou pensamento crítico, não é estimulado pelas escolas, isso desde a emergência da escola moderna em Comenius. A obediência é um pressuposto que assume uma função capital na sociedade que se moderniza industrializando-se, tanto na Europa do século XVII quanto no Brasil dos anos de 1930.

O livro didático de Filosofia é utilizado, nesses termos, nos lugares escolares como uma estratégia de ensino que cumpre duas funções primordiais: 1 - Doutrinar os princípios institucionais, majoritariamente a obediência; e 2 - Ensinar os princípios filosóficos, organizados sistematicamente ou historicamente e distribuídos nos tempos estabelecidos nas unidades escolares. Nessa dupla função, a primeira é mais enfatizada do

que a segunda, por se tratar de uma condição básica para que o ensino de Filosofia se realize nos rumos estabelecidos pelo livro didático.

Destarte, o livro didático de Filosofia desempenha um papel importante na inserção da disciplina nos alunos, pois é preciso obedecer para que se possa ser satisfatoriamente disciplinado e, por meio dele, se pode também aprender a obediência²⁶. Assim, representa o currículo escolar em contato com o aluno, operando na prática institucional disciplinar a assimilação da obediência como um comportamento para se relacionar na escola e para aprender Filosofia, ou seja, assume tão somente uma função institucional escolar que não aponta para nenhum outro modo de ensino que seja diferente disso.

5.2– Entre o sagrado e o profano: a profanação em Giorgio Agamben

No último tópico foi desenvolvido o papel desempenhado pelo livro didático de Filosofia dentro da instituição escolar. Pensadores como Foucault e Veiga-Neto foram decisivos para a compreensão do funcionamento desses livros didáticos na sala de aula, pois se comportam uma função que imprime os princípios institucionais e filosóficos. No presente tópico, trabalharemos alguns conceitos de Agamben (sagrado e profano) com o objetivo de compreender se existe a possibilidade de um ensino de Filosofia, via livro didático e no interior das instituições escolares, que seja diferente na dinâmica da reprodução e repetição.

O filósofo italiano Giorgio Agamben em "*Profanações*", no ensaio *Elogio da profanação*, propõe de uma forma deveras relevante a ação de profanar. Para o entendimento do que é compreendido como profano, Agamben usa as palavras de um antigo jurista romano: "*Profano*" — *podia escrever o grande jurista Trebácio* — "*em sentido próprio denomina-se àquilo que, de sagrado ou*

²⁶ No capítulo 3, quando foi feita a análise do livro didático "Manual de Filosofia" Santos (1951), foi ressaltado o valor que o autor deu para a aprendizagem da obediência. Os livros atuais, recomendados pela PNLD – 2012, não fazem uma defesa expressa do comportamento obediente, contudo, a obediência aparece como um princípio civilizatório para a vida em sociedade. Não está se questionando o valor comunitário dessas considerações nos livros didáticos atuais, apenas apontando que a obediência é um princípio que se repete de outra forma.

religioso que era, é devolvido ao uso e à propriedade dos homens" (Agamben, 2007, p.59).

O verbo profanar, de uma forma muito especial, mostra-se mais como restituição do que como forma de expropriação. Esse ato está sugerindo, como o enunciado na citação acima, uma devolução, pois os rituais religiosos demonstram uma separação que é concretizada pelas religiões. Para isso, Agamben vai fazer uma nova interpretação da palavra religião, afirmando que em vez de religar o ser humano com a divindade ela realiza uma releitura que define aquilo que deve ser separado ou não do espaço comum para ser dedicado ao que entenderá como lugar sagrado:

O termo *religio*, segundo uma etimologia ao mesmo tempo insípida e inexata, não deriva de *religare* (o que liga e une o humano e o divino), mas de *relegere*, que indica a atitude de escrúpulo e de atenção que deve caracterizar as relações com os deuses, a inquieta hesitação (o "reler") perante as formas — e as fórmulas — que se devem observar a fim de respeitar a separação entre o sagrado e o profano. *Religio* não é o que une homens e deuses, mas aquilo que cuida para que se mantenham distintos. Por isso, à religião não se opõem a incredulidade e a indiferença com relação ao divino, mas a "negligência", uma atitude livre e "distraída" — ou seja, desvinculada da *religio* das normas — diante das coisas e do seu uso, diante das formas da separação e do seu significado. (Ibidem, 2007, p.60)

O que separa algo da profanação e o torna sagrado são os ritos das religiões, geralmente consumados nos sacrifícios. É evidente que existem diversas formas religiosas, desde as mais extremadas que pedem os sacrifícios mais extenuantes de seus fiéis até aquelas que se fiam mais em movimentos ritualistas estéticos. Essa mentalidade é muito presente no discurso cristão de não se conseguir o reino dos céus sem sacrifício, que varia de mitigações corporais às sangrias monetárias efetuadas nos dízimos.

Para Agamben os rituais religiosos são dispositivos de sacralização, ou seja, a ação de transformar o profano em sagrado. Vale lembrar como o italiano trata o conceito de dispositivo em uma conferência proferida em Florianópolis, cujo título é "*O que é um dispositivo?*". Ele faz uma exposição de Michel Foucault, como leitor de Jean Hyppolite e sua *Introduction à la philosophie de Hegel*. Nesse trabalho, Hyppolite analisa Hegel e as argumentações sobre as relações entre religião natural e religião positiva;

enquanto a primeira concerne às intimidades imediatas das pessoas com o elemento divino, a segunda se impõe positivamente através das cerimônias ritualísticas. Sobre isso:

Em particular, o termo "positividade" tem em Hegel o seu lugar próprio na oposição entre "religião natural" e "religião positiva". Enquanto a religião natural diz respeito à imediata e geral relação da razão humana com o divino, a religião positiva ou histórica compreende o conjunto das crenças, das regras e dos ritos que em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico são impostos aos indivíduos pelo exterior. (AGAMBEN, 2005, p.10)

E assim para definir dispositivo:

Se "positividade" é o nome que, segundo Hyppolite, o jovem Hegel dá ao elemento histórico, com toda a sua carga de regras, ritos e instituições impostas aos indivíduos por um poder externo, mas que se torna, por assim dizer, interiorizada nos sistemas das crenças e dos sentimentos, então Foucault, tomando emprestado este termo (que se tornaria mais tarde "dispositivo") toma posição em relação a um problema decisivo, que é também o seu problema mais próprio: a relação entre os indivíduos como seres vivos e o elemento histórico, entendendo com este termo o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam as relações de poder. O objetivo último de Foucault não é, porém, como em Hegel, aquele de reconciliar os dois elementos. E nem mesmo a de enfatizar o conflito entre estes. Trata-se para ele antes de investigar os modos concretos em que as positividades (ou os dispositivos) atuam nas relações, nos mecanismos e nos "jogos" de poder. (AGAMBEN, 2005, p. 10-11).

O dispositivo, nesses termos, é um mecanismo instrumentalizado para impor a religião para outrem. Entende-se a religião como algo fechado e que se almeja ocupar o espaço sagrado, ou seja, fora do contato mundano, posto que, para se profanar algo que foi consagrado, basta o simples contato.

O que foi separado ritualmente pode ser restituído, mediante o rito, à esfera profana. Uma das formas mais simples de profanação ocorre através de contato (*contagione*) no mesmo sacrifício que realiza e regula a passagem da vítima da esfera humana para a divina. (AGAMBEN, 2007, p.58-59)

O entendimento de que existe uma distinção entre profano e sagrado, e que o dispositivo é um instrumento de interiorização dos dizeres religiosos, abre a questão para o debate sobre a formação do sujeito. Se o uso eficiente de um dispositivo inicia o indivíduo em um domínio de regulamentação

sagrada, que se situa separada do âmbito mundano, pode-se afirmar que se trata também de uma situação que modela os sujeitos. O que tem de ficar esclarecido é que o sagrado se situa numa posição onde se isola e fica distinto do comunitário. Essa separação é tamanha ao ponto de se conceber o mero contato como uma maneira de se destituir o status que adquiriu por meio desse sacro isolamento. A relação do livro didático com o ensino de Filosofia se insere como um dispositivo, pois introduz o aluno em um campo sagrado que não tem contato popular: o conhecimento dos princípios filosóficos.

Entretanto, o sagrado não se limita apenas à alçada da religião promovendo a separação de algo para rituais focados na relação entre o ser humano e o divino. Para sustentar essa argumentação, Agamben retoma um escrito póstumo de Walter Benjamin, “O capitalismo como religião”, onde pensa o capitalismo de forma diferente como Weber o concebeu. Destarte o capitalismo deixa de ser “uma secularização da fé protestante” e é visto como uma manifestação religiosa que cresce de maneira paralela e como condição de existência do próprio cristianismo.

E Agamben identifica três pontos cruciais no texto de Benjamin que caracterizam o capitalismo como religião:

O capitalismo como religião é o título de um dos mais profundos fragmentos póstumos de Benjamin. Segundo Benjamin, o capitalismo não representa apenas, como em Weber, uma secularização da fé protestante, mas ele próprio é, essencialmente, um fenômeno religioso, que se desenvolve de modo parasitário a partir do cristianismo. Como tal, como religião da modernidade, ele é definido por três características: 1. É uma religião cultual, talvez a mais extrema e absoluta que jamais tenha existido. Tudo nela tem significado unicamente com referência ao cumprimento de um culto, e não com respeito a um dogma ou a uma idéia. 2. Esse culto é permanente; é "a celebração de um culto *sans trêve et sans merci*". Nesse caso, não é possível distinguir entre dias de festa e dias de trabalho, mas há um único e ininterrupto dia de festa, em que o trabalho coincide com a celebração do culto. 3. O culto capitalista não está voltado para a redenção ou para a expiação de uma culpa, mas para a própria culpa (AGAMBEN, 2007, p.62-63).

A discussão se insere entendendo o trabalho como o conceito central dessas três indicações, posto que nas palavras do autor o próprio trabalho coincide como a celebração do culto. Assim, para entender a relação paralela com a religião, o trabalho é um dispositivo que insere nas pessoas o próprio

capitalismo, funcionando como um formador de sujeito. Essa formação conceitual que situa o trabalho como um dispositivo ideal que forma os sujeitos, naquele cansativo ritual de no mínimo oito horas diárias, terá duras conseqüências na educação e mais especificamente na elaboração dos programas de filosofia para o ensino médio. O conhecimento do livro didático, pela leitura ou pela aula de um professor iniciado, está para o ensino de Filosofia assim como rituais estão para as religiões, e no caso específico, o trabalho está para o capitalismo.

O que chama a atenção nessa relação que enxerga no capitalismo uma forma religiosa é como o problema com a culpa é tratado. A culpa é tratada como algo inerente, pois não se trabalha no capitalismo com o objetivo da redenção, mas pelo próprio desespero, pela própria necessidade e sobrevivência. Interpretando o capitalismo como uma religião, a pobreza se insere na “vontade de Deus”, conforme os pressupostos das religiões protestantes. Portanto, a culpa de ser pobre é do próprio Deus, que economicamente se mistura com o próprio capitalismo.

O templo onde se celebra a religião capitalista, que separou do ser humano o que ele tem de humano, deixando-o órfão de sua dignidade humana e como um reles produto, que se vende ou se descarta em qualquer momento, é o museu. Nesses ambientes, que não se limitam apenas aos prédios onde se opera a conservação das obras artísticas de todos os tempos, mas, por vezes, bairros, cidades e até povos, o ser humano tenta entrar em contato com aquilo que a espécie teve de gente em outros tempos. Busca rememorar, nesses monumentos artísticos e históricos, uma idade onde as espiritualidades ilustradoras da existência humana faziam parte de nosso viver, de nosso contato, e, por nós outrora profanadas.

A impossibilidade de usar tem o seu lugar tópico no Museu. A museificação do mundo é atualmente um dado de fato. Uma após outra, progressivamente, as potências espirituais que definiam a vida dos homens — a arte, a religião, a filosofia, a idéia de natureza, até mesmo a política — retiraram-se, uma a uma, docilmente, para o Museu. Museu não designa, nesse caso, um lugar ou um espaço físico determinado, mas a dimensão separada para a qual se transfere o que há um tempo era percebido como verdadeiro e decisivo, e agora já não é. O Museu pode coincidir, nesse sentido, com uma cidade inteira (Évora, Veneza, declaradas por isso mesmo patrimônio da humanidade), com uma região (declarada parque ou

oásis natural), e até mesmo com um grupo de indivíduos (enquanto representa uma forma de vida que desapareceu). De forma mais geral, tudo hoje pode tornar-se Museu, na medida em que esse termo indica simplesmente a exposição de uma impossibilidade de usar, de habitar, de fazer experiência. Por essa Razão, no Museu, a analogia entre capitalismo e religião se torna evidente. O Museu ocupa exatamente o espaço e a função em outro tempo reservados ao Templo como lugar do sacrifício. Aos fiéis no Templo — ou aos peregrinos que percorriam a terra de Templo em Templo, de santuário em santuário — correspondem hoje os turistas, que viajam sem trégua num mundo estranhado em Museu. Mas enquanto os fiéis e os peregrinos participavam, no final, de um sacrifício que, separando a vítima na esfera sagrada, restabelecia as justas relações entre o divino e o humano, os turistas celebram, sobre a sua própria pessoa, um ato sacrificial que consiste na angustiante experiência da destruição de todo possível uso. Se os cristãos eram "peregrinos", ou seja, estrangeiros sobre a terra, porque sabiam que tinham no céu a sua pátria, os adeptos do novo culto capitalista não têm pátria alguma, porque residem na forma pura da separação. Aonde quer que vão, eles encontrarão, multiplicada e elevada ao extremo, a própria impossibilidade de habitar, que haviam conhecido nas suas casas e nas suas cidades, a própria incapacidade de usar, que haviam experimentado nos supermercados, nos *shopping centers* e nos espetáculos televisivos. Por isso, enquanto representa o culto e o altar central da religião capitalista, o turismo é atualmente a primeira indústria do mundo, que atinge anualmente mais de 650 milhões de homens. E nada é mais impressionante do que o fato de milhões de homens comuns conseguirem realizar na própria carne talvez a mais desesperada experiência que a cada um seja permitido realizar: a perda irrevogável de todo uso, a absoluta impossibilidade de profanar. (AGAMBEN, 2007, p.65-66).

Por isso erramos continuamente pelo mundo em busca do elo perdido com o que tinham de humanos. Talvez enganemo-nos pensando que essa busca seja a busca de algo substancial enquanto matéria, mas, seguindo as argumentações de Agamben, a busca deve ser de nossa própria potência de profanações. A realização de uma filosofia que seja condizente com as mínimas condições de dignidade humana passará pelo contágio de humanidade com aquilo que o capitalismo apartou da vivência humana, ou seja, nossa capacidade de profanar, com o cheiro de humanidade, nossas potencialidades de vida.

A escola, na forma como é inserida na sociedade capitalista, nos termos de Agamben, cumpre a função de ser o “museu da educação”, pois é útil ao sistema social, mas não propicia um contato (contágio) direto do aluno com o conhecimento, por essa relação dele com o conhecimento estar sempre sendo mediada pelo professor, pelo livro didático, pelo currículo e pela instituição. Dentro desse raciocínio de Agamben, ousamos afirmar que o dispositivo de

isolamento da educação tem sua representação nítida no livro didático na forma como ele se apresenta, principalmente, conforme o já analisado, no ensino de Filosofia. Os estudantes buscam, na escola, sua parcela de humanidade; os pais esperam que a escola propicie para seus filhos, sua parcela de humanidade, seja ela na formação ou na bolsa de assistencialismo social; a sociedade espera que a escola disponibilize a parcela de humanidade. Entretanto, há a forma meramente reprodutiva como a escola se configura, cristalizada no livro didático como um dispositivo.

Para, em linhas gerais, concluir o profano raciocínio, Agamben diz não ser possível profanar algo simplesmente anulando as fronteiras que fazem a separação com o sagrado. É preciso ir além com a confecção de uma nova função utilitária para as coisas: “*Assim, a criação de um novo uso só é possível ao homem se ele desativar o velho uso, tornando-o inoperante.*” (Ibidem, 2007, p.67). Ter a capacidade de atribuir novos usos aos objetos que já existem e, conseqüentemente, poder criar novos com funções também novas, é apontada como um caminho para se realizar as profanações.

Destarte, nas considerações feitas sobre o ensino de filosofia no Brasil, tem-se questionado muito sobre a função educativa do livro didático. Pode-se filosofar com o livro didático em sala de aula de maneira distinta do procedimento institucional escolar que prima pela reprodução e repetição? Entendendo como o dispositivo que vem se demonstrando, ou seja, formando sujeitos dentro de tradições que se limitam em reproduzir conceitos nas aulas de Filosofia, por estar inserido em um contexto onde apenas uma forma de ensino de Filosofia é admitida.

Contudo, ainda pensando com Agamben, a profanação seria uma possibilidade que se mostra como diferente do ensino usual que as instituições fazem com a Filosofia. Como afirmamos, não é possível experimentar o pensamento no ensino de Filosofia em uma escola seguindo metodicamente seus princípios disciplinares, que possui muitas características que convergem para apenas uma modalidade de ensino de Filosofia, conforme já debatido. No entanto, de que forma podem-se pensar maneiras diferentes para se resistir a essa tendência reprodutiva claramente expressa nas atividades escolares? Nesses termos, como profanar o ensino de Filosofia expulsando-o de templo

museificado da Educação, sendo que a própria escola cria tecnologias de domínio do corpo que dificultam esse tipo de postura? Esses questionamentos são centrais para esse trabalho, pois indicam possibilidades de se experimentar a prática da Filosofia, como uma forma de resistência, nas escolas.

5.3 Experimentar o diferente: a experiência em Jorge Larrosa e a igualdade de inteligências em Jacques Rancière.

Para propor alternativas para esse dilema, profanar o ensino por dentro da instituição, o debate será estabelecido a partir das considerações de Jorge Larrosa. Suas reflexões, sobre a experiência e a pedagogia profana, constituirão uma possibilidade real para pensarmos essa prática da diferença, no ensino de Filosofia, a partir das instituições escolares.

Larrosa (2002) trabalha a noção de que quando se pensa a educação os interesses se destinam a satisfazer os binômios: ciência e técnica; teoria e prática. Essa perspectiva do trabalho em educação transforma a prática educacional em uma ação que divide e seleciona suas escolhas, sempre em função de atender as demandas exigidas pelos mencionados binômios. A educação coloca-se a serviço desse separatismo educacional. Sobre a dimensão tecnocrata do discurso pedagógico, em “Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas”, Larrosa fala sobre a sensação que nos é oferecida do silenciamento.

O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos aparecendo impronunciável. As palavras comuns começam nos parecer sem sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E cada vez mais temos a sensação de que temos de aprender de novo a aprender e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem). (LARROSA, 2010, p.7)

Para fugir desse panorama tecnocrata, o autor propõe a articulação entre experiência e sentido. Quando o autor fala que o discurso pedagógico se divide entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas,

podemos recuperar as discussões do capítulo anterior entre escolanovistas (discurso científico) e católicos (moralistas), posto que a Educação brasileira, em especial o ensino e o livro didático de Filosofia, como já visto, refletem essas tensões no campo educacional. Para realizar essa libertação da segurança dos saberes e técnicas que já possuímos e que nos possuem, o movimento de dar sentido à experiência é um caminho de profanação que se mostra como sugestão²⁷.

No entanto, as propostas de Jorge Larrosa se direcionam em buscar um movimento de se atribuir sentido à experiência como um indicativo de diferença de postura pedagógica. Para compreender a necessidade de se experimentar as ações educativas, o autor além de propor essa forma de se ver a educação acaba demonstrando de que forma a experiência foi eliminada pelo processo de modernização da sociedade espelhada pela escola.

O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*. O que vou fazer em seguida é sugerir certo significado para estas duas palavras em distintos contextos, e depois vocês me dirão como isto lhes soa. O que vou fazer é, simplesmente, explorar algumas palavras e tratar de compartilhá-las. (LARROSA, 2002, p.20)

Na análise da palavra experiência, afirma que se trata de ser algo que nos passa, em vez de ser o que se passa. Respalhando suas considerações nas reflexões de Walter Benjamin, adverte que a incapacidade dos tempos atuais de se fazer experiência, ou seja, de ser surpreendido por um acontecimento, tem suas motivações enraizadas pelo excesso de informação a que estamos submetidos o tempo todo, em virtude das tecnologias.

Assim, o saber da experiência deve estar bem distanciado do saber da informação, posto que a última remeta ao conhecimento sobre as coisas. Por

²⁷ Em Larrosa (2010), está organizada uma série de textos escritos entre 1994 e 1998. O autor se predispõe a organizar argumentos e práticas pedagógicas que extrapolam a perspectiva reducionista e tecnocrata. Existe a preocupação em se ensaiar novas formas de leituras e atividades pedagógicas que se preocupam em fugir da dinâmica entre ensinar e aprender; teoria e prática; que se cristaliza nas discussões dos tecnocratas da educação.

isso, explicita a função da informação na sua improvável relação com a experiência. “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.” (Larrosa 2002, p.21).

Sobre essa distinção entre experiência e informação, a escola e o livro didático de Filosofia, podem ser colocados como portadores de informação, o que impossibilita de imediato qualquer tipo de experiência educativa dentro da instituição. Não basta a escola ser a porta voz de um processo de industrialização crescente, tanto no século XVII de Comenius na Europa como nos anos 1930 no Brasil, ela se esforça em ensinar a obediência a seus princípios institucionais e a assimilação mecânica dos conteúdos de Filosofia que seus livros didáticos veiculam. Esse turbilhão de informações sobre os corpos dos indivíduos vai tornando cada vez mais triunfante o modo reprodutivo do ensino de Filosofia.

Larrosa (2012) desdobra sua leitura sobre a experiência afirmando que essa banalização, operada pelo excesso de informação, tem como conseqüência a formação de uma sociedade onde as pessoas vivem uma seqüente necessidade de emitirem suas opiniões. Um lugar onde as pessoas estão bombardeadas por informações, cada vez mais novas, que transformam muitas outras que foram recebidas recentemente em obsoletas. Por enchermos cada vez e mais nossas mentalidades com as mais variadas informações, uma hora elas transbordam na forma de opiniões.

Nos livros didáticos de Filosofia, principalmente nos aprovados pelo PNLD – 2012, isso é facilmente verificável. Cada unidade, sistemática ou histórica, em seu término tem uma lista de atividades. Quando elas não pedem para reproduzir uma informação sobre Filosofia que foi previamente desenvolvida, acabam inevitavelmente por evocar um argumento dissertativo, sobre algum tema polêmico, onde são exigidos os conteúdos trabalhados pelo livro didático. Dessa forma, aprendem-se os princípios filosóficos, eles são repetidos numa lógica de respostas a perguntas e reproduzidos novamente como base argumentativa para se organizar uma opinião.

Benjamin dizia que o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. O

periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. (LARROSA, 2012, p.22)

Essa seqüência avassaladora de informações ocasionadas pelo periodismo resulta na morte da chance de se fazer experiência²⁸. A escola se coloca como o reino da seqüência de informações, pois todas as técnicas disciplinares se repetem periodicamente durante seu funcionamento. Os livros didáticos também seguem essa estrutura altamente informativa, pois refletem periodicamente a seqüência de leitura, explicação e atividades. A instituição e suas técnicas acabam por estrangular a possibilidade de experiência.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/ opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. (LARROSA, 2002, p.23)

A falta de tempo é outro dispositivo de destruição da experiência. O tempo cada vez mais controlado, preenchido com atividades escolares, faz dessa estratégia uma forma eficaz de se experimentar o diferente. Para Larrosa, isso também se reflete no excesso de trabalho, por ser uma atividade periódica e que não abre tempo necessário para a experiência.

O tempo e o excesso de trabalho nas escolas, onde todos os agentes estão sobrecarregados, causam as condições mais favoráveis para que ali não aconteça nenhum tipo de experiência. Assim, no livro didático de Filosofia, os conteúdos nunca serão em um tanto plausível de se reproduzir no tempo a que se propôs, pois antes de se cumprir um plano de aula, é preciso garantir que o tempo todo esteja ocupado.

²⁸ Para compreender melhor o significado de periodismo, é preciso recuperar o que quer dizer em espanhol, língua materna de Larrosa. Essa palavra significa o equivalente a jornalismo em português. Assim, o turbilhão de informações propiciadas pela modernidade, tem uma expressão bem definida no trabalho do jornalista no periódico.

Após desenvolver esses quatro dispositivos de aniquilação da experiência: a informação, o periodismo, a falta de tempo e o trabalho, Larrosa trabalha o sujeito da experiência, que foi destruído pela modernidade e se esvai na escola, e pontua suas características. Para Larrosa (2002, p.24) “O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto”, pois pela análise etimológica que faz da palavra experiência, conclui que tanto nas línguas germânicas quanto nas latinas, o termo designa as variações de travessia e perigo.

Para conseguir definir melhor o sujeito da experiência, Larrosa (2002) retoma o que entende por experiência. Se experiência é algo que nos passa, o sujeito da experiência é o lugar onde se realiza essa passagem, é o território de passagem. Esse sujeito “ex-posto” se mostra para a passagem das paixões, o que requer uma passividade, pois ele experimenta um sofrimento ou padecimento na medida em que não pode escolher o que vai acontecer com ele. Sofrimento e padecimento aqui se apresentam como algo digno do acontecimento, por não ter escolhido ativamente, mas simplesmente acontecido; não se refere a que a consequência natural desses fatos lhe seja dolorido ou não.

Essa passividade para com o acontecimento não sugere um inatismo. Pode acontecer qualquer coisa com qualquer um, mas se o sujeito se expõe abrindo mão dos binômios tecnocratas de racionalidade, ele vai reagir ao que lhe aconteceu. A pessoa se apaixona por outra sem escolher que vai se apaixonar. As ações que assumir depois desse acontecimento, independentemente de lhe ocasionarem dor serão as ações características desse sujeito da experiência, ou seja, o que se expôs à aleatoriedade dos acontecimentos que a vida pode proporcionar.

Como vimos que a escola é o lugar do primado da obediência, da reprodução racional de princípios, da ordem, da medida, da previsibilidade, esse tipo de sujeito da experiência não tem condições nenhuma de ser forjado em suas fileiras. Por isso que a ideia da profanação, o de se aludir a algo de fora do currículo, se apresenta como uma possibilidade de ensino de Filosofia que resiste às opressões institucionais escolares. Agamben vislumbra a necessidade da profanação e Larrosa identifica como seria essa experiência profana. Com isso, se pode pensar uma prática profana e um momento em que

ela se fez concretamente, para tanto, vejamos uma experiência no sentido de se expor ao perigo, nas palavras de Rancière.

Em “O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual”, Rancière (2002) trabalha uma postura diferente de se pensar a educação. O livro nos conta a experiência do professor Joseph Jacotot, especialista em retórica, línguas antigas, matemática e direito, que depois da Revolução francesa e o retorno da monarquia, se exila nos Países Baixos no século XIX, lugar onde começa a exercer suas atividades enquanto professor.

No entanto, Jacotot não conhecia a língua holandesa e se viu no desafio de ensinar a língua francesa para um grupo de estudantes que ansiavam em aprender o idioma. Para isso, conseguiu estabelecer um denominador comum, um livro chamado *Telêmaco* publicado em edição bilíngüe (francês e holandês) e, por meio de um intérprete, pediu para que os alunos usassem o livro para se exercitarem na língua francesa. Quando os alunos chegaram na metade do livro, Jacotot recorreu novamente ao intérprete e pediu que fizessem um resumo expondo o que estava pensando sobre o texto. Sua surpresa quanto aos textos foi muito grande, pois esperava encontrar erros grosseiros e naturais, pois a explicação sobre o idioma não tinha sido feita, e os alunos produziram materiais de muita qualidade. Esse acontecimento fez o professor Jacotot mudar radicalmente seus pensamentos sobre Educação.

Como alguém pode aprender prescindindo da explicação do professor? Rancière, analisando esse paradoxo causado pela experiência de Jacotot, encontra na própria explicação um processo de auxílio aos não instruídos, que tenta ser superado pelas palavras do professor mencionadas de modo explicativo, que presumem o aluno como incapaz de conhecer sem as instruções do mestre.

Essa lógica da explicação, que gera o embrutecimento, em princípio, ganha força e movimento porque parte de uma suposta incapacidade do aluno em aprender a partir de sua capacidade. O professor, o esclarecedor por excelência, se apresenta na qualidade de mentalidade superior que veio para extirpar a ignorância. Nessas condições, a lógica da explicação tem como fundamento a diferença de inteligências, pois uma, a do professor, conhece e tem condições plenas de explicar às outras aquilo que sabe; e a outra é

passiva, depende da explicação do professor e incapaz de aprender sem a explicação do professor, a do aluno.

A revelação que acometeu Joseph Jacotot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto — somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2002, p. 19-20)

A aventura intelectual de Jacotot demonstrou que a diferença entre as inteligências não é algo que acreditava ser natural, mas criado pelo professor ou instituição escolar, para realizar percorrer do ensino à aprendizagem, a instrução. Assim, a desigualdade de inteligências não é um fato, mas diz muito mais sobre uma arrogância da escola e do professor. Quando o professor parte de que todos são capazes igualmente em se jogar no mundo do conhecimento, esse pensamento só pode ser forjado pelo professor e nunca pela escola em virtude das razões institucionais modernas que já foram desenvolvidas, os alunos aprendem de maneira satisfatória, porque o professor se ampara no fundamento de que todos são igualmente capazes.

A explicação é o mito da pedagogia, que separa os capazes dos incapazes, é uma das bases mais assentadas da escola moderna. Quando foi desenvolvida no Capítulo 3 a importância do livro didático para Comenius, o autor diz que a voz do professor é a tinta que transmite e dá sentido para as coisas na mente dos alunos, o que nos permite dizer que a pedagogia moderna é fundamentada em um modelo de que para se ensinar se precisa de um professor que tudo conhece e um aluno que tudo ignora. O livro didático de Filosofia mostra, para o ignorante nessa disciplina, seus conceitos elementares; a escola, que se manifesta na boa vontade de um professor que

domina todos esses conceitos, opera a subestimação da inteligência do aluno e lhe ensina Filosofia. Nada tão atual e condizente com a mentalidade moderna.

Quando Jacotot se surpreende que é possível que alunos aprendam, no caso uma língua estrangeira, estando em um país que não falam essa língua e sem o auxílio de um professor; podemos inferir que houve um movimento de profanação do ensino. Os alunos tiveram contato com o que queriam conhecer, o professor minimamente deu uma voz de comando, e a partir de então aprenderam por si mesmos. Nos termos de Agamben, podemos dizer que a profanação aconteceu porque tiveram contato (contágio) por aquilo que queriam aprender; nos de Larrosa, podemos dizer que a profanação se fez presente por conseguirem realizar uma experiência educativa com sentido, pois estavam livres das amarras da pedagogia tecnocrata que o professor em todo o momento poderia suscitar com suas explicações; nos de Rancière, podemos dizer que houve profanação pelo professor ter partido (nem que seja pela contingência da situação) da igualdade das inteligências e de que todos são capazes, um mestre emancipador que possibilitou algo muito forte e autônomo para os alunos: aprender sem o recurso da explicação e da escola.

As coisas estavam, portanto, muito claras: não se tratava aí de *um* método para instruir o povo, *mas* da *graça* a ser anunciada aos pobres: eles podiam tudo o que pode um homem. Bastava anunciar. Jacotot decidiu consagrar-se a isso. Ele proclamou que se pode ensinar o que se ignora e que um pai de família pobre e ignorante é capaz, se emancipado, de fazer a educação de seus filhos sem recorrer a qualquer explicador. E indicou o *meio* de se realizar esse *Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência.* (RANCIÈRE, 2002, p.30)

Nessa maneira de se conceber a pedagogia, a igualdade não é uma finalidade a ser alcançada por meio dos dispositivos pedagógicos, mas uma postura filosófica que se assume na relação política com o outro. O professor não realiza um embrutecimento das inteligências por via da explicação, mas ele é o fator que possibilita o contato do aluno com o conhecimento. Ele não explica o conteúdo, mas orienta qual a ação do aluno que está com vontade de aprender.

O mestre não é prescindível, mas sua explicação sim. Na experiência de Jacotot, foi preciso de sua ação para recomendar um texto a ser lido em edição

bilíngüe, para solicitar que interrompessem a leitura e escrevessem um texto em francês para entender o que tinham compreendido e no ato de verificar a qualidade dos textos que os alunos redigiram. Em nenhum momento o que o professor fez foi explicar, mas orientar uma ação pedagógica onde suas explicações estavam completamente fora de jogo. Destarte, o mestre ignorante é o que possibilita a emancipação intelectual do aluno.

Esse movimento que compreende o conceito de profanação de Agamben, passa pela noção de experiência de Larrosa e verifica a profanação, em Rancière, na ação pedagógica de se possibilitar a experiência por um contato direto com um conhecimento, pois se admite que todos são iguais em capacidade. É uma construção argumentativa que aponta uma possibilidade de conhecimento, distinta do que vemos as escolas e os livros didáticos de Filosofia proporem, para fora do currículo escolar. A escola, em sua gestão moderna, forma para a obediência para com os trâmites institucionais de disciplina corporal e para com a assimilação dos conteúdos expostos pelo livro didático, vivificados pela explicação, embrutecedora do professor.

A profanação do ensino de Filosofia, nos moldes como articulamos essa abordagem, tem a mínima chance de acontecer fora do templo da Educação, fora da escola. Na escola com seus rigores metodológicos, também não. O professor de Filosofia, dentro da escola, se quer possibilitar um ensino diferente de Filosofia, além de estar ex-posto à experiência, seu comportamento precisa assemelhar-se com o de um vetor que aponta para fora desse currículo que o livro didático propaga. No entanto, ela acontece dentro da escola na medida em que o professor de Filosofia assume um comportamento que se esforça em resistir aos procedimentos disciplinares metodológicos que nela habitam. Ser um vetor que aponta para fora do currículo e do livro didático, não é necessariamente uma indicação para um aprendizado fora dos muros escolares, mas significa assumir posturas que não estejam previstas pelos métodos institucionais. Resistir ao embrutecimento propiciado pela lógica da explicação, que somente pode propiciar a assimilação mecânica de conceitos, se configura como a constante fuga desse método moderno.

Esse professor de Filosofia, que luta para fugir da lógica do embrutecimento, não precisa impor esse movimento vetorial a todos os alunos. Antes de qualquer coisa, ele precisa ter a sensibilidade de captar quais indivíduos estão em busca de uma aprendizagem diferente daquela que vem sofrendo ao longo dos anos na escola. Comporta-se como uma antena que busca, a todo o momento, captar as ondas energéticas do aluno que está no afã de experimentar algo diferente do que está na realidade escolar.

Esse professor de Filosofia não explica, conversa. O último subterfúgio, para estar em relação na sala de aula com seus alunos, é o conteúdo que seu livro didático imprime articulado com sua explicação. Ele é a antena falante, que tenta perceber a vontade do aluno de algo diferente do que viu até hoje e fala sobre coisas da vida sem o menor desejo de explicar a vida, mas de experimentar coisas novas ali, naquela brutal e opressora sala de aula, indicando que a possibilidade de se experimentar a Filosofia não pode estar ali. Tem a chance de estar fora.

O que estamos propondo não é um modelo de professor de Filosofia a ser seguido. A intenção é ensaiar um comportamento de professor que se incomoda com a organização reprodutiva da escola. E se é um ensaio, ensaia-se a si mesmo, o máximo que se pode almejar, é o ato de compartilhar esse ensaio com outros, que, se quiserem, poderão tentar a se ensaiarem também. O professor de Filosofia que quer profanar o seu ensino é uma antena falante que nunca para de ensaiar-se.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um professor parte para suas aulas de Filosofia no Ensino Médio sem nenhuma espécie de respaldo pelas políticas públicas. Entra na sala aula praticamente sozinho, mas ele não está totalmente solitário. A instituição que disciplina seu corpo, e faz dele também um disciplinador, permite que ele esteja acompanhado pelo livro didático e pelos estudantes. Escolher entre o livro didático ou o estudante é uma opção de um projeto de vida que faz, pois não é possível optar pelos dois. Isso por ficar entre a continuidade ou a resistência; entre o sagrado e o profano. Um deles vai se sobressair em sua postura diante do mundo e se fará sempre presente em suas ações

Falando em presente, esse está sendo de uma importância impar para o ensino de filosofia, posta sua efetivação nos cursos de educação básica e o advento do PNLB – 2012 para a componente curricular filosofia. Sabe-se que ela passou por diversas inserções e exclusões dos currículos oficiais, fatos históricos que exigem da atualidade uma maior atenção para os episódios contemporâneos.

Depois das diversas oscilações sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia no currículo oficial, estamos vivendo um momento histórico em que, além dela acabar de ser novamente adotada, existe a padronização conceitual de suas possibilidades programáticas em três obras didáticas. Esse movimento de delimitação do conteúdo de Filosofia, que foi admitido como política pública do Governo Federal, motivou o começo dessa pesquisa. Um problema presente mobilizou a pesquisa, possibilitando a atualidade do debate sobre ensino de Filosofia no Brasil.

Os esforços se empenharam em vasculhar o passado, no sentido de encontrar em que momento, e suas relações sociais em jogo, uma modalidade discursiva emerge com força suficiente para assumir um valor de verdade até o presente. A modalidade discursiva que direcionou a atenção para o passado foi a do livro didático de Filosofia. Esse olhar do presente para o passado, sem deixar de ter um comprometimento com sua atualidade, foi possível pelo amparo estratégico nas considerações de Michel Foucault sobre a arqueologia e a genealogia.

Isso permitiu olhar na emergência do uso do livro didático, na esfera institucional moderna, forjado nos princípios pedagógicos de Comenius (2007) em “Didática Magna”. O educador europeu pensa em toda a organização escolar e o que ela deve ensinar. Vai da divisão das escolas em salas, com seus respectivos professores, e em cada uma delas uma série. O livro didático garantiria o nível de excelência do ensino, pois padroniza os conteúdos trabalhados em todas as séries; desempenha a função de referência para os professores que têm mais dificuldade de assimilar os conteúdos; tornaria o funcionamento mecânico da escola, tal qual um relógio; reproduziria na educação o estilo e a elegância da imprensa, a criação de Gutenberg.

Situado no período em que Foucault (2007) chama de “era das representações”, ou seja, na modernidade, Comenius reflete todos os anseios que essa mentalidade moderna viveu. Um período em que a Europa viveu o encantamento pelas criações mecânicas, que propiciou a industrialização, exigindo assim um controle das instruções de ensino realizado pelas escolas. Comenius foi quem expressou essa mentalidade moderna na educação, por isso, foi celebrado pela posteridade como “pai da didática moderna”.

Essa mesma mentalidade de industrialização estava presente no Brasil da década de 1930, período em que as autoridades educacionais começaram a se preocupar com a regulamentação do livro didático, via Ministério da Educação e Saúde, criador e gerenciador da CNLD, aliás, nesse mesmo período o próprio Ministério foi criado. O Governo Federal, que administrava um país hegemonicamente católico, teve que conciliar mentalidades escolanovistas e progressistas com as religiosas conservadoras. Isso propiciou diversas disputas políticas para se verificar que ideologia, de fato, iria ser preponderante na Educação. Tais disputas convergiram para que os modernos fossem, paulatinamente, ocupando lugares nas instituições educacionais impulsionando suas publicações, enquanto os conservadores ainda mantinham seus redutos como a CNLD e a autorização de livros didáticos.

Nesse contexto, o conceito de livro didático como formador de uma mentalidade voltada para a formação tecnocrata foi se constituindo, nos moldes do pensamento de Comenius que Amoroso Lima reproduziu. Como o brasileiro era católico, inferimos que não seria de “bom tom” a menção ao pensamento

comeniano. No entanto, nem faria tanta necessidade essa citação, pois a emergência desses pensamentos, separados por séculos de distância, tem todo o sentido histórico, conforme as estratégias de pensamento que foram pensadas por Foucault.

As análises de alguns livros didáticos, que compreendem o período da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, refletem a lógica da assimilação e repetição de conceitos, baseados nos pressupostos teóricos comenianos. A mentalidade institucional moderna de imposição de princípios, pelo poder disciplinar sobre os corpos e o ensino, foi abordada no Brasil. Destarte, a instituição, com o intuito de disciplinar, ensina em primeira instância a obediência às suas normas de conduta; em segunda, a obediência ao livro didático e em um terceiro lugar os conteúdos próprios da Filosofia

Inserida a formação disciplinar do ensino de Filosofia, nas escolas secundárias com seus devidos livros didáticos, se percebe essa mesma assimilação e repetição de princípios filosóficos nos livros didáticos aprovados pelo PNLD – 2012. Aquele modelo de ensino que foi concebido pelos brasileiros na década de 1930 chega até os dias atuais. Por mais que os livros didáticos de Filosofia da atualidade divulguem em suas páginas afirmações mais liberais do que o conservadorismo religioso, eles ainda se inserem na mesma estratégia de ensino. Sobre essa preponderância das afirmações liberais nos livros didáticos de Filosofia da atualidade, o crescimento da mentalidade moderna com seus princípios iluministas afigura-se como um elemento central para sua consolidação²⁹.

A relação instaurada pelo poder disciplinar nas escolas, conforme Foucault (2005b), que enquadra o indivíduo dentro da instituição escolar com seu devido lugar em um quadriculamento previamente estabelecido, constitui mais um elemento de inspiração moderna e iluminista. A escola torna-se o lugar onde se ensina a obediência para se chegar à disciplina. O livro didático

²⁹ Recomenda-se a leitura de Pagni (2000), pois segundo suas argumentações o iluminismo na Filosofia da Educação é fruto da vitória da “mentalidade moderna”, que foi se consolidando no desenvolvimento das ações propostas pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. A inspiração iluminista que os Pioneiros encontraram em filósofos como Adorno e Horkheimer, o autor identifica como aspecto que foi decisivo para essa vitória.

encontra aí uma utilidade muito bem definida, por desempenhar a função de ser mais um elemento institucional que ensina a obediência para a formação de pessoas disciplinadas.

É importante salientar a relação que se estabelece entre livro didático e currículo. Veiga-Neto (2006) entende que não há nada mais adequado com a temporalização de conteúdos na escola como o que vem sendo praticado no currículo nos últimos quatrocentos anos. Por ele a escola controla o tempo de ensino e contribui para o processo disciplinar dos alunos, por dividir as aulas em minutos e quais os períodos em que o ensino acontece nesses tempos.

A proposta se coloca em identificar no livro didático as mesmas técnicas que Veiga-Neto encontra no currículo. Os livros didáticos de Filosofia aprovados pela CNLD se mostram como exemplos práticos dessa abordagem, pois ele divide os conteúdos em tempos previamente estabelecidos, que o professor tem que ajustar o andamento das aulas de acordo com essas recomendações. Os livros didáticos de Filosofia aprovados pelo PNLD – 2012 também seguem essas divisões. Existe uma orientação programática em seus apêndices que divide qual conteúdo deve ser trabalhado e em qual ano do Ensino Médio. Essa semelhança com o que Veiga-Neto aponta no currículo, como um ordenador do tempo de aula, é muito presente também nos livros didáticos.

Existe a possibilidade de ensino de Filosofia, na escola secundária, que seja diferente dessa praticada, que foi modernamente cristalizada pela concepção do currículo refletido no livro didático, fora da dinâmica de assimilação e repetição de princípios? Enquanto política de ensino, não é possível, pois a instituição existe para reproduzir os conteúdos disciplinares que lhe interessam, contudo, podemos situar uma possibilidade de prática de ensino de Filosofia diferente em um comportamento de resistência, ao poder disciplinar imposto pela instituição, por parte do professor de Filosofia. Essa resistência ao ato disciplinar da escola, entende-se como profanação.

Pensando com autores como Agamben, Larrosa e Rancière; a profanação, entendida no movimento de tornar popular aquilo que o dispositivo de separação tornou sagrado e intocável. O livro didático de Filosofia sacraliza a postura do professor de Filosofia: ele é o iniciado em Filosofia que deve

reproduzir seus conceitos e ponto. Nesse sentido, podemos encontrar no livro didático um dispositivo que separa o professor de uma postura de vida que não seja consoante com os objetivos determinados pela instituição escolar.

Com isso, o professor não experimenta no sentido colocado por Larrosa de não se tornar ex-posto. Ele acaba engessando suas possibilidades de filosofar, pois não consegue admitir outra forma de se fazer Filosofia que não seja uma sala inteira, cheia de adolescentes com os hormônios à flor da pele, prestando atenção no seu modo genial de reproduzir aquilo que já está presente no livro didático. Isso faz com que o professor de Filosofia acabe praticando o que Larrosa (2002) argumenta como inviabilizações da experiência: o excesso de informação e na constante exigência de opiniões. Acaba cobrando do aluno a repetição dos conceitos trabalhados; que ela se realize no ato de se pronunciar uma opinião, justamente pela cobrança de que ela esteja apoiada nos princípios trabalhados em aula.

Essa não disponibilidade do professor em experimentar novas formas de se ensinar Filosofia, ou de falar sobre Filosofia, transforma-o em uma função institucional, pois desumaniza o que tem de diferente e o livro didático é o seu apoio para isso. Na solidão parcial em que entra na sala de aula, acaba optando pelo livro didático em detrimento da humanidade que os alunos e ele mesmo representam ali. Assim, a aventura de Jacotot debatida por Rancière (2002) se mostra como uma resistência, dentre várias possíveis, ao modo reprodutivo de se ensinar, como um modo de se experimentar uma diferença na relação educativa. Não é que o professor deixou, delegou sua tarefa de reproduzir conceitos para uma edição bilíngüe, mas o professor permitiu que os alunos se sentissem instigados pela sua própria curiosidade de aprender. Essa curiosidade foi motriz para a aprendizagem, pois o professor não se dispôs em interferir na relação direta entre os alunos e suas necessidades de aprender uma nova língua.

O professor de Filosofia tem que ser sensível o suficiente para aprender junto com o que tem a curiosidade de aprender; e para compreender que muitas pessoas não gostam de Filosofia; sensível o suficiente para experimentar a diferença entre as pessoas que querem o modo reprodutivo de ensino de Filosofia e as que ambicionam uma relação diferente com a Filosofia.

Esse professor-antena capta as mensagens que os alunos estão em todo o momento direcionando para ele, pois é profano o suficiente para experimentar. Fica ex-posto às formas de se resistir ao que a escola entende como ensino de Filosofia, apontando assim para uma resistência ao currículo da escola, o templo da Educação, por estabelecer uma relação com o aluno que é diferente do que aquela que a instituição prevê.

Nesse movimento de se expor ao perigo de novas possibilidades de se praticar uma aula de Filosofia, a única coisa que consegue garantir efetivamente é o seu comportamento pautado na sensibilidade de identificar quem quer ou não experimentar outra possibilidade de ensino. Afinal, ele parte da igualdade inteligências, portando-se assim, haverá o respeito por aquele que não se interessa em aprender Filosofia. Não se tem a pretensão de impor a postura, como política de Estado para a realização sistêmica dessa igualdade de inteligências proposta por Rancière, mas apenas afirmar que é possível resistir ao modo moderno e engessado que se expressa na escola. É possível profanar o ensino em pequenas práticas dentro da escola, cada um que encontre a sua profanação profanando a sua própria postura.

Uma postura que se pode propor, sem a ambição de torná-la uma regra, olha para a descentralização do livro didático (currículo) como uma maneira de se profanar o ensino de Filosofia. O professor que se preocupa, em primeiro lugar, na relação que pode estabelecer com os estudantes de modo a se exporem ao pensamento e à diferença de concepções ideológicas presentes em uma sala de aula, pode apontar para uma possível profanação do ensino de Filosofia. Nessas condições, ele fica exposto às diferentes maneiras de se experimentar a prática de ensino de Filosofia; à possibilidade de alguém não se sentir provocado em refletir com as aulas de Filosofia; ao respeito para com o pensamento distinto de suas formas de importar-se com a disciplina de Filosofia. Entendemos esse ato de exposição como uma maneira concreta de se resistir aos soterramentos filosóficos, que o ensino de Filosofia sofre quando se pauta nos ditames curriculares que os livros didáticos expressam.

O livro didático, no ensino de um professor que se diz profano, ocuparia outro lugar nessa relação pedagógica. Quando se estabelece esse contato que considera a experiência desse pensar o diferente na sala de aula, pois se

respeita todo pensamento que seja distinto dos conteúdos curriculares; o livro didático pode estar num patamar secundário, ou seja, se algum conteúdo que ele difunde fizer sentido na relação educativa o mesmo pode ser colocado em jogo. Valorizar essa descentralização significa resistir aos processos de dominação do pensamento que o livro didático pratica na sala de aula, daí uma forma de se profanar o ensino de Filosofia. Para tanto, expor-se às experiências, conforme Larrosa e partir da igualdade de inteligências, em acordo com Rancière, se apresentam como aberturas para uma prática de ensino de Filosofia, em termos profanos pensando com Agamben, no ato de se fazer um uso profano do que outrora fora um instrumento de sacralização do conhecimento filosófico: o livro didático.

Existe vida dentro da instituição... É a possibilidade de se experimentar a profanação.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. **Profanações**. Trad. Selvino Assmann. São Paulo: Boitempo editorial, 2007.

_____. **O que é um dispositivo?** Disponível em: <http://150.162.1.115/index.php/Outra/article/view/12576> Acesso em 14/11/2011. de 2005.

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Editores associados, 2005.

ARANHA, M, L, A. MARTINS, M. H, P. **Filosofando: Introdução a Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2010.

ARAÚJO, I, L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOMENY, M, H, B. **Três decretos e um ministério: a propósito da Educação no Estado Novo**. in: Repensando o Estado Novo. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1006, 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Lex**, v.1, p. 1-6.

_____.**Decreto-lei n. 1.177, de 29 de março de 1939**. Dispõe sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1939.

_____.**Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário.

_____. **Decreto-lei n. 8460, de 26 de dezembro de 1945.** Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

_____. **Portaria Ministerial n. 363, de 31 de setembro de 1947.** Dispõe sobre a aprovação de livros didáticos.

CAMPOS, F. **O Estado Nacional. Sua estrutura, seu conteúdo ideológico.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

CANDIOTTO, C. **Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault.** *Kriterion*[online]. 2007, vol.48, n.115, pp. 203-217. ISSN 0100-512X.

CENTENO, C, V. **Os primeiros textos didáticos de história do Brasil no ensino secundário brasileiro durante o período imperial.** In: IX Seminário Nacional de Estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31-07 a 03-08-2012. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.02.pdf Acesso em: 07-04-2013.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática 1994

_____. **Iniciação à filosofia.** São Paulo, Ática, 2010.

CHOPPIN, A. **Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica.** In: SILLER, J. P.; GARCÍA, V. R. (Orgs.). *Identidad en el imaginario nacional: Reescritura y Enseñanza de la historia.* Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 1998. p. 169-180.

_____. **O historiador e o livro escolar.** *História da Educação*, Santa Maria, v. 6, n. 11, p. 5-24, abril 2002.

_____. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** In: Educação e Pesquisa. [online]. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566.

COMENIUS. **Didática Magna.** 3. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COTRIM, G. FERNANDES, M. **Fundamentos de filosofia.** São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

COVELLO, S. C. **Comenius – A construção da pedagogia.** São Paulo: Sejac, 1991.

DALTON, J, A. **A filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas.** Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/1771/1316>

Acesso em: 23/10/2011.

DASSIE, B. A. **A Comissão Nacional do Livro Didático após 1945 e os livros de matemática aprovados para o uso no ensino secundário.** In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p.88 -107 Set.2012.

DREYFUS, H. L.; RABINOW. **Paul Michel Foucault, uma trajetória filosófica (além do estruturalismo e da hermenêutica).** Tradução de Vera Porto Carrero. –Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

DESCARTES, R. **Discurso do método.** Tradução de Maria Ermantina Galvão São Paulo: Martins Fontes, 2001

DIAS, A. (2008)a. Atas da congregação do Colégio Pedro II: fontes de pesquisa para a História da Educação. in: **V Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em História da Educação.** <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/306.pdf> . Acesso em 27-11-2012

_____. **“ACATÁ-LAS” OU ATACÁ-LAS: A Congregação do Colégio Pedro II e as instruções para concursos.** in: Revista Contemporânea de Educação. v.3, n.6 (2008)b.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 1995.

FILGUEIRAS, J. M. **Os processos de avaliação de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático.** In: Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH – USP, 2008

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro, Graal, 1979

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas/ Michel Foucault.** Tradução de Salma Tannus Muchail. – 9ª. Ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **História de Sexualidade I: a vontade de saber.** Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Trad. Roberto Cabral de Meio Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau, 2003b.

_____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber.** Trad. Manuel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003c.

_____. **A hermenêutica do Sujeito.** Trad. Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **Discurso y verdad en la antigua Grecia.** Traducción: Ángel Gabilondo y Fernando Fuentes Megías. Barcelona: Paidós 2004 b.

_____. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005.

_____. **O que é um autor?** Trad. António F. Cascais e Eduardo Cordeiro. 6ª ed. Lisboa: Nova Vega, 2006.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005b

FRANCA, L. **Noções de História da Filosofia.** Rio de Janeiro: Agir, 1940

GASPARIN, J. L. **Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos.** Campinas: Papirus, 1994.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GODINHO, E. M. **Educação e Disciplina.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1995

GONÇALVES, S. C. **O método arqueológico de análise discursiva: o percurso metodológico de Michel Foucault.** História e-História .Campinas/SP: NEE-UNICAMP, v. 1,4 de fevereiro,p. 1-21, 2009

KANT, I. **Sobre a Pedagogia.** Trad.: Fontanella, F. C. 2.ed. Piracicaba: Unimep,1999.

KULESZA, W.A. **Comenius: a persistência da Utopia em educação.** Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Revista Brasileira de Educação* 19.1 (2002).

_____. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

LEOPOLDO E SILVA, F. **Descartes: A metafísica da modernidade.** São Paulo: Editora Moderna, 1993

MACHADO, R. **Ciência e Saber – A Trajetória da Arqueologia de Foucault.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

NARODOWSKI, M. **Comenius & a Educação.** Tradução por Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. BH: Autêntica, 2004. (Coleção Pensadores & Educação, 1).

_____. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna.** Campinas, 1993.

OLIVEIRA, J.B.A.e; GUIMARÃES, S.D.P.; BOMÉNY, H.M.B. **A política do livro didático.** São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

ROSSI, P. **Os filósofos e as máquinas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PAGNI, P. A. **Do " Manifesto de 1932" à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.** Ijuí: Editora UNIJUI, 2000

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

SANTOS, T. M. **Manual de Filosofia.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

SAVIANI, D. (2005). **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** *Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa para a Unicamp.*

Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>-acessado em, 1(12), 2008.

SCHWARTZMAN, S. O intelectual e o poder: **A carreira política de Gustavo Capanema**. In. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE A REVOLUÇÃO DE 30. Brasília: Editora UnB, 1980. (Coleção Temas Brasileiros).

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, M. H. B; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

VEIGA-NETO, A. **Currículo e conflitos**. In: Vera Regina Pires Moraes. Melhoria do ensino e capacitação docente. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1996.

_____. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2007.