

## A CONSTITUIÇÃO DA VONTADE E A QUESTÃO DO LIVRO DIDÁTICO: ELEMENTOS CRÍTICOS PARA O ENSINO

**Resumo:** O artigo tem como objetivo o enfoque sobre a *estrutura* e o *conteúdo* que estão presentes nos livros didáticos no Brasil. Para completar essa finalidade, convidamos três pensadores, a saber, Émile Chartier, David Hume e Umberto Eco, que farão o trajeto elucidativo e conceitual sobre a *vontade*, com o intuito de corroborar a especificidade proposta neste ensaio. Na primeira passagem do texto, destaca-se a contribuição do manifesto de Émile Chartier sobre a condição de possibilidade do *trabalho* e da *vontade* como pressupostos imprescindíveis para o exercício intelectual do educando. Em seguida, contextualiza-se o conceito de *vontade* segundo David Hume, com o foco no *trabalho intelectual*, cujo intuito é alcançar o valor da liberdade como ponto de apoio que permite o *despertar da vontade* do aprendiz pela própria *impressão interna* que propicia o aprimoramento da *percepção da mente*. Em ambos os autores é possível perceber que esse *despertar da vontade* permite o desenvolvimento da autonomia para a criança. No entanto, percebe-se que os fatores que ajudam a elaboração desse processo (e que são pontualmente destacados por esses dois pensadores), podem ser *engolfados* por detalhes incidentes na superfície desse *labor intelectual*, de maneira a aniquilar as possibilidades do alcance dessa autonomia. Um bom exemplo desses detalhes se mostra (em boa parte) na estrutura dos livros didáticos programados no Brasil. E é assim que Umberto Eco acrescenta o último elemento importante para essa análise, que por fim, assinala o foco central desse trabalho como contribuição crítica para o ensino.

**Palavras chave:** Trabalho intelectual, Despertar da vontade, Livro didático, Autonomia.

### Introdução

Na *Décima Nona Lição* da obra *Considerações sobre a Educação*, Étienne Chartier (Alain) reforça a tese d'*A vontade e o trabalho*, cujo modelo estabelecido satisfaz algumas regras pedagogicamente bem definidas<sup>1</sup>. Ao examinar tais considerações e regras à luz do conceito que se apreende por "vontade humana", percebe-se que a gênese da vontade para as crianças têm uma dimensão

---

<sup>1</sup> Ao todo são sete regras, cujo intuito é refletir sobre a *práxis* pedagógica. Em dezembro de 1970, Ávila de Azevedo destacou que, embora Alain não tenha sido considerado um pedagogo, é possível encontrar elementos de uma pedagogia, sobretudo pelo fato da "originalidade das suas reflexões e das suas especulações sobre a educação" (AZEVEDO, 1970, p. 31). Tal fato pode ser constatado na obra *Considerações sobre a Educação*, visto que ela estabelece um lugar pedagogicamente definido que lança o autor ao posto de *l'Educateur*.

imprecisa, uma vez que se trata de um assunto que, mesmo para o adulto, encontra-se nas categorias subjetivas do pensar/sentir ou do agir.

Refletir como e em que medida esse conjunto de regras pode ser aplicado em todo e qualquer ambiente educativo é um grande desafio para o professor, sobretudo por ser plausível (pois há elementos que estão presentes na leitura do autor) que *a vontade precede o trabalho*<sup>2</sup>. Primeiramente é importante destacar que é a partir do latim que se desenvolve o conceito de vontade, a saber, *voluntas* (*volere*). No entanto, a palavra *voluntas* significa ânimo e desejo; e a etimologia da palavra desejo é grega, se diz: (*επιθυμία*) ou *epithymía*. PETERS (1974) destaca no verbete *epithymia* que, especificamente em Aristóteles, “o objeto” do desejo é a afabilidade, ou melhor: “O objeto da *epithymia* é o agradável”. (De Anima [frag. 414b]), e que, portanto, “o desejo é um apetite para um bem antecipado” (PETERS, 1974, p. 79).

Nesse íterim, é preciso não somente perquirir os significados de *vontade* enquanto busca por um bem antecipado (que já se encontra na possibilidade do afável), mas também compreender como se produz essa característica humana, ou ainda, como ela opera a ação deliberativa do humano. Há elementos pedagógicos que se tornam necessários à disponibilidade do professor (dentro ou fora de sala de aula), para citar alguns exemplos, tem-se 1- a organização do ambiente mais propício ao surgimento da *vontade de aprender*, 2- a formulação do diário de atividades – contornadas pontualmente – para o que se faz bom e contagiante (disposição e ânimo discente); 3- o teor da estrutura do uso dos conteúdos (ou como se apropriar deles para elaborar uma boa estrutura educativa); 3- a fala mais adaptada à construção do *desejo de aprender* (*questões e dúvidas*); 4- os objetos disponíveis ao aprimoramento do bom aprendizado; e dentre esses vários recursos, destaca-se, entre os principais, o próprio *livro didático*.

Contudo, o livro didático pode colaborar para somar *vontade* no educando? Ou se trata de um recurso *en passant* da pedagogia? Parece que, uma afirmação como esta se torna demasiadamente perigosa, se se chegar a conclusão de que,

---

<sup>2</sup> Segundo (CHARTIER, 2012).

de fato, o livro didático realiza apenas uma breve passagem (um acidente) no *plano pedagógico*<sup>3</sup> da escola, sobretudo se observar que a princípio, o livro – que se mostra um grande aliado na educação – pode, nesse caso específico, se tornar o grande vilão que perpetra o declínio da *vontade* que remete ao *trabalho*<sup>4</sup>.

É então que, para abordar esse fator, se torna necessário investigar a constituição da aquisição da vontade (como nasce e como detectar seus sinais), enfim, como ela se torna cotidianamente *presente* na vida do aluno, de modo que, os educadores reflitam sobre esses indícios<sup>5</sup> específicos que criam identidade com a constituição *sociopolítica* do homem<sup>6</sup>. Para essa finalidade convidamos à palavra dois filósofos: Alain e Hume.

Um dos fatores marcantes que Alain manifesta na *Décima Nona Lição* da obra em questão, diz respeito à constituição de algumas *considerações* que primam pelas condições da conquista da “obediência” por parte das crianças, que segundo o próprio autor: “é sempre boa pela potência que ela nos faz conquistar a nós mesmos” (CHARTIER, 2012, p. 232). Bem entendida a trajetória dessa argumentação, a inclusão da obediência na escola parece fundamental para o bom andamento da educação. Nesse fluxo pedagógico que propende à construção de uma subordinação (respeitosa) do discípulo em relação ao seu mestre<sup>7</sup>, é possível notar alguns fatores *contraproducentes* que se manifesta no fortalecimento de uma espécie de *obediência silenciada*<sup>8</sup>, e parece, segue na esteira de boa parte da estrutura e dos conteúdos do livro didático<sup>9</sup>, e veremos como isso ocorre.

<sup>3</sup> Ou se preferir, nos recursos voltados ao trabalho pedagógico.

<sup>4</sup> Trabalho intelectual, conforme a premissa de Alain.

<sup>5</sup> Ao contrário de *apenas* tentar encontrar elementos que fomentam a *vontade do discente ao trabalho intelectual*. Entender a vontade é se antecipar à construção dos elementos.

<sup>6</sup> Não se trata, portanto, de estudar elementos de motivação ou reflexões propensas a construção da vontade (deveras realizadas em empresas com fins economicamente neoliberais), mas de propor aos educadores um olhar mais acurado à questão da vontade, ou dos fatores que levam a ausência de vontade nos alunos.

<sup>7</sup> Bem como do discípulo em relação a si mesmo.

<sup>8</sup> Diferente da obediência que reflete (silenciosamente) sobre “a conquista de nós mesmos” tal como afirma Alain. Trata-se então da conquista da contemplação espontânea (nascida com o aluno) da necessidade da obediência como autocontrole e autossuficiência.

<sup>9</sup> O que, em absoluto, não aparece na obra de Alain. A “obediência” para o autor tem outro viés, uma vez que não se ensina a ser obediente, mas sim, se cultiva um assentimento esclarecido que gera uma obediência própria no/do aluno. Nesse caso, o uso da condição de obediência *didático-*

Alain traz uma reflexão pertinente sobre uma educação que se mostra internamente em sua *práxis*, diz o autor: “se eu tivesse de avaliar uma classe de piano, gostaria de escutar os alunos, e não o mestre” (CHARTIER, 2012, p. 76). A educação – desde o renascimento – traz um núcleo bem situado no fortalecimento da emancipação do homem. Diversas teorias foram “conduzidas” para esse fim, ou seja, ideais que visavam o *esclarecimento* humano, incluindo aqui – a partir do positivismo – o aprimoramento da obediência para as crianças. Não é preciso dizer que, sob as azáfamas dos regimes totalitários, essa premissa se tornou imprescindível<sup>10</sup>.

Nessa linha de raciocínio, projeta-se um *movimento educativo-moral*<sup>11</sup>, cuja sujeição parece encontrar a sua *mola mestra* no interior da possibilidade “da imposição do incentivo a querer” (CHARTIER, 2012, p. 232). Resta saber como é possível “impor” o querer. A premissa da referida “obediência” que acompanha toda a obra de Alain<sup>12</sup> tenciona seu pensamento pedagógico no interior da “moralidade” com bases imprescindíveis para a aquisição de certas regras, ou melhor, o autor se certifica de que, em absoluto, “não há crianças que resistam à regra escolar em razão de um dever superior. Mas a desobediência sempre indica não a força, e sim a fraqueza” (idem, *ibidem*). Não por menos, durante toda a obra, o autor propõe 31 lições formuladas a partir de *considerações* sobre a educação, que na década de 30, por assim dizer, estava muito próxima do estabelecimento do positivismo francês<sup>13</sup> e talvez por isso, algumas questões de Alain estejam inclinadas para as condições de socialização e formação propostas

---

*livresca* interessa a este artigo, pois é capaz de aproximar o que será tratado no decorrer dessa dialética.

<sup>10</sup> E porque não dizer: pedagogicamente fundamentalistas.

<sup>11</sup> Diz o autor no início do primeiro parágrafo da *Décima Nona Lição*: “Trata-se aqui da moralidade. Aprender a querer é aprender a se conduzir, em vez de se deixar conduzir.” (CHARTIER, 2012, p. 232).

<sup>12</sup> Não se pretende, por isso, fazer qualquer aproximação entre Alain e os “educadores déspotas”. A princípio é importante ressaltar que Alain foi um *militante pacifista* antes do acontecimento da primeira guerra mundial. Pode-se afirmar que além de pacifista o autor sempre foi um defensor da liberdade de pensamento.

<sup>13</sup> Auguste Comte foi um dos autores que influenciaram a escrita de Alain.

pelo positivismo<sup>14</sup>. Mas será possível a imposição do querer? O querer não sugere o estabelecimento ou acontecimento de uma vontade espontânea?

Segundo David Hume a *vontade* é capaz de colocar em movimento os exercícios mentais ou corporais, o que torna a criança - por sua vez - capaz de efetivar internamente, por meio da própria consciência, as possíveis realizações para todos os efeitos imediatos do querer, ou seja, a criança se envolve nesse mesmo processo, pois:

de todos os efeitos imediatos da dor e do prazer, não há nenhum mais notável do que a VONDADE; [...] por *vontade*, não entendo senão a *impressão* interna que sentimos e de que temos consciência quando conscientemente originamos um novo movimento do nosso corpo ou uma nova percepção da nossa *mente* (HUME, 2001, p. 465).

Primeiramente Hume não defende que a vontade é determinada pela razão, mas sim, que ela “participa” no plano da liberdade humana. Portanto, a vontade aplicada ao aprendizado mostra, nessa premissa humeana, que a dimensão do querer é importante para que o aluno possa descobrir “o prazer do estudo” (idem, p. 521), uma vez que esse prazer “consiste principalmente no ato do espírito e no exercício do gênio e do entendimento para descobrir e entender uma verdade” (idem, ibidem); e se é verdade que esse *descobrimento* interior gera um impacto fundamental para a continuidade da busca intelectual do ser humano (mesmo sabendo que isso depende da importância que esse ser humano atribui a essa tarefa específica), então, “a verdade que descobrimos deve ter também alguma importância” (idem, p. 520). Contudo, é preciso entender que em Hume, essa busca pela verdade não pode estar presa a padrões previsíveis de leitura e doutrinação, uma vez que ela se transforma na própria experiência, que por si só, já se mostra um constructo rumo a novas concepções, ou melhor:

---

<sup>14</sup> A se notar pela ordem das *sete regras* aqui já mencionadas, ou seja, as regras que se encontram no interior da *Décima Nona Lição*. Tais regras almejam ensinar os alunos a adquirir, por si só, suas virtudes e comportamentos morais, são elas: 1 – A assiduidade; 2 – A pontualidade; 3 – O aquecimento; 4 – A ordem; 5 – O descanso; 6 – A regra; 7 – A paciência e a tenacidade. Essas regras primam por ajudar o educando a encontrar a vontade para os exercícios intelectuais. Por essa razão, torna-se importante perceber, a partir desses exercícios, que essa “obediência” é fruto de um trabalho que surge internamente no aluno, ou seja, surge a partir da percepção adquirida no próprio ato contínuo de cada exercício, bem como na convicção da relevância que essa obediência passa a reger o próprio trabalho intelectual do aluno.

Hume sinaliza como “mote libertador” do enquadramento o poder e a vontade inerentes aos indivíduos para alterar as ideias, visto que o conhecimento está sempre em construção. Nossas experiências vão acontecendo e modificando/transformando nossas concepções. (SPINDOLA, p. 161).

Nota-se que essa busca pela verdade como um exercício espiritual do “gênio”, aproxima-se da função da instrução no texto de Alain, ou seja, segundo o autor das *Considerações*, a instrução, que se manifesta em todo processo educativo, deve ser vista como um fim que converge para os meios<sup>15</sup>. No entanto, esses meios já estão expressos no ofício pedagógico, na estruturação das regras, e por fim, na valiosa experiência escolar. Toda essa construção de ideias contribui para o exercício da autonomia em ambos os autores, sobretudo por razões que, segundo Alain, “o professor não deve trabalhar pela criança e junto com ela, mas deixá-la trabalhar. A criança, trabalhando, descobre por si mesma as dificuldades, e isso é o que importa.” (DALBERIO e FILHO, 2006, p. 2).

Mas, não parece desnecessário que se pondere sobre a importância de uma educação que seja capaz de emancipar o aluno<sup>16</sup> (*deixá-lo trabalhar*) para a vida política? Ou seja, criar no aluno a vontade da conquista pessoal na projeção da autonomia de seu pensamento já não se tornou um consenso entre os educadores? Parece *desnecessário*, se (e somente se) aqui estamos tratando daqueles educadores e governantes defensores da *liberdade*<sup>17</sup>, ou seja,

<sup>15</sup> Diz o autor: “instruir é uma obra que é primeiro um fim e só depois um meio” (CHARTIER, 2012, p. 235).

<sup>16</sup> É difícil imaginar um educador que seja (pensando no nosso presente contexto político) contra a emancipação de cada aluno, pois, supondo uma educação libertadora que prepara o aluno para uma condição plena do exercício de sua cidadania, bem como, ao exercício de sua crítica aos modelos políticos estabelecidos à revelia (ou que visem apenas interesses estreitos ligados a uma parcela da população), a educação que emancipa o aluno é, por si só, uma construção necessária, um imperativo. E é justamente aqui que a questão nos desafia, pois: *quem* prepara aqueles que têm a função de emancipar?

<sup>17</sup> Não se trata apenas da *liberdade de pensamento*, mas da *liberdade* no sentido *lato* do termo. Liberdade de pensamento é um perigo quando se observa o núcleo (e as *engrenagens*) do neoliberalismo, que amiúde engendra um campo na vida dos diferentes sujeitos, padronizando-os (pela mídia e pelo *livro didático*?). Trata-se da *liberdade* com o devido *esclarecimento da liberdade*; tarefa árdua que todo educador e todas as escolas devem enfrentar.

educadores e governantes<sup>18</sup> que primam por uma educação que não abandonam o anseio de liberdade.

Nesse planisfério da liberdade, de largas fronteiras, a referência ao livro didático como um recurso pedagógico oferecido aos professores parece convidar a todos para se refletir. Ao que semelha, o livro é um recurso didático que se posta à função de apoio na *prática pedagógica*, seja através dos elementos presentes nos seus conteúdos<sup>19</sup>, ou nas várias propostas de exercícios e instruções vinculadas a essa prática, ou melhor, os livros didáticos oferecem (ou devem oferecer) os recursos que se prestam à contribuição do trabalho intelectual prático do educando; daí a sua característica *didática*.

### **Sob a *impressão* da nossa liberdade**

É importante perguntar se esses recursos contribuem para o exercício da liberdade do aluno? Não parece que os elementos pré-acabados e os exercícios formulados caminham, por assim dizer, na contramão da emancipação? Será que há contradição entre esse *instrumento didático* e o ensino para o exercício da liberdade? Observa-se ser oportuno que o *livro didático* representa um recurso plausível como contribuição para a educação das crianças, uma vez que os conteúdos possuem caráter permanente enquanto duram<sup>20</sup>. O que se pode esperar de um livro, cujas ideias<sup>21</sup> estão expressas e registradas<sup>22</sup>, e que se “põe à mesa” de um estudante para que possa ajudá-lo a completar sua educação? A didática do *livro didático* é capaz de contribuir plenamente para *formação da autonomia* de um educando? Eis a questão.

Esses questionamentos não podem ser feitos sem o auxílio daqueles que já buscaram - através da crítica – explorar os inúmeros capítulos de livros em

---

<sup>18</sup> Quando se diz governante, diz-se de todos, ou seja, desde os gestores da Política de Educação do Estado (que juntamente com sua equipe cuidam do planejamento e aplicação da Educação) até os gestores mais próximos à escola (que cuidam dos planos específicos já engendrados pelo Estado).

<sup>19</sup> Que fundem como os conteúdos propostos pelas *Diretrizes da Educação* propostas pelo Estado.

<sup>20</sup> Ou seja, enquanto a sua proposta (incluída em seus conteúdos) persiste para desafiar a sagacidade e a aprendizagem de cada aluno.

<sup>21</sup> Incluindo perguntas e respostas.

<sup>22</sup> Pelo menos desde a revolução de Johannes Gutenberg.

décadas a fio, e que encontraram, em cada *fio* dessa busca, os critérios para a legitimidade de sua crítica, bem como, da não legitimidade dos elementos apresentados nos livros que foram consultados. A "relevância" e a irrelevância dos conteúdos presentes no interior da estrutura dos livros didáticos é algo que interessa a essa crítica.

Primeiramente se pode começar pela defesa da importância que o livro didático possui para a educação do aluno, visto que o livro cumpre um papel histórico, filosófico e social, sobretudo por estar sempre à disposição do aluno (sobretudo nos momentos de ausência do mestre que ensina), seja restaurando suas informações, sejam agregando novas fronteiras rumo a novas descobertas, afinal, não é justamente isso que se espera de um livro didático?

Contudo, na educação como em várias outras áreas, não se postam os elogios como mera condição de consagrar as benesses do *objeto*, pois aqui (em cada elogio) que pode estar oculto o maior perigo. Talvez por isso seja importante se questionar com acuidade a questão do livro didático. Começemos a fazê-lo pelo questionamento do tempo de duração que um livro didático se presta a seu ofício.

Um dos fatores que se apresenta na questão do livro didático é o tempo em que ele se prolonga em suas reedições. O filósofo Ibn Sīnā, mais conhecido como o pensador árabe Avicena (980 – 1037), só para citar um exemplo, *publicou um cânone de medicina em plena idade média* que se tem registro de seu uso por muitos anos; para se ter uma ideia desse tempo, os registros (comprovadamente históricos) que se tem de suas consultas, datam o ano de 1650<sup>23</sup>, ou seja, um cânone que atravessou um longo tempo sem a necessidade de revisão é algo que possui estrutura e consistência.

Esse feito seria possível em tempos modernos? Magda Becker mostra que, no Brasil, o tempo de permanência de um - determinado - livro didático, na escola, tornou-se "cada vez mais curto", ou seja:

[...] uma perspectiva histórica evidenciará que esse tempo vai se tornando cada vez mais curto, ao longo das décadas. No passado,

---

<sup>23</sup> Em se tratando de uma obra ligada à ciência, isso pode ser considerado um recorde.

houve livros didáticos com numerosas e sucessivas edições, utilizados por 40, 50 anos nas salas de aula. nas últimas décadas, o número de edições de um mesmo livro didático é bem menor, seu tempo de vida nas escolas não ultrapassa cinco, seis anos. (SOARES, 1996, p. 57).

No início do século passado, uma pessoa "diplomada" com nível superior no Brasil, estava incluída na parcela dos extremamente ricos, ou seja, uma parcela ínfima da sociedade brasileira de outrora. Somente os fidalgos chegavam a se formar<sup>24</sup>. Diante desses fatos, os autores de livros didáticos no Brasil, pertencentes à primeira metade do século XX, geralmente "escreviam livros didáticos para disciplinas não diretamente relacionadas com sua formação acadêmica" <sup>25</sup>.

Talvez, uma das mudanças mais significativas que permitam explicar esse uso e permanência (agora efêmero) do livro didático no Brasil, se deve a formação dos seus autores e a alta volatilidade dos conteúdos, uma vez que as mudanças são constantes na modernidade. A quantidade de autores de livros didáticos hoje – que completaram sua formação – cresceu tanto quanto a velocidade em que foram abertas novas editoras que se prestam ao fomento de exemplares de livros didáticos. Será que esse fator sugere uma nova perspectiva, agora mais econômica que puramente didática?

Deixemos essa questão para o leitor responder e observemos melhor a questão do tempo de duração do livro didático<sup>26</sup>. Para ser possível realizar uma avaliação da contribuição do livro didático para a autonomia do educando (o ponto mais inquietante desse texto) é preciso redimensionar a questão da formação da autonomia e o valor à liberdade de pensamento.

Para isso, retorna-se a tese sobre a vontade em David Hume, para pensar a ressonância entre autonomia e submissão aos conteúdos dos livros, nota-se que, no que tange a busca pela verdade, quanto mais edições sucessivas de um livro

---

<sup>24</sup> Geralmente os que saíam para estudar em outros países, de preferência os do continente europeu.

<sup>25</sup> (idem, p. 60). A autora mostra, por exemplo, que era comum os autores escreverem livros cujos assuntos eles não possuíam formação específica. "Olavo Bilac, autor de livros de literatura, curso de medicina e direito (na verdade, não concluiu nem um nem outro). Carlos de Laet, um dos autores de antologia para o ensino de português, era engenheiro-geógrafo e bacharel em ciências físicas e matemáticas." (idem, p. 59).

<sup>26</sup> Nem de longe esse é o assunto mais importante, mas não se pretende tergiversar, por isso esgotemos o assunto iniciado.

ruim (com muitos clichês, preconceitos herdados ou o excesso de lugar comum) apresentar; mais o erro se perpetuará nas mentes das crianças<sup>27</sup>. Ora, já vimos que se a busca pela verdade tiver como única condição os livros, é muito provável que essa busca, presa aos padrões de doutrinação de uma leitura, poderá inviabilizar as possibilidades benfazejas das experiências discentes, das quais, o professor pode auscultar de perto esse experimento que permite – ao aluno – a apropriação dessa mesma experiência para refazer a sua própria transformação<sup>28</sup>.

Ora, por que então o livro didático pode representar um problema se – conforme já se lembrou – o seu tempo de uso não ultrapassa "cinco ou seis anos"? Humberto Eco pode contribuir muito para responder essa questão, pois aqui não se trata da quantidade de tempo que um livro didático permanece disponível para um aluno, mas sim o que ele carrega em sua estrutura e conteúdo. Embora os conteúdos venham se alterando rapidamente, ainda assim, alguns elementos permanecem ideologicamente intactos no interior desses conteúdos, na maioria das vezes velados de forma simbólica.

A permanência de livros, cujas características se prestam a manutenção do *status* econômico da burguesia, por exemplo, é o que mais chama a atenção desse ensaio, uma vez que essa *estabilidade ideológica* bloqueia as condições de emancipação do educando<sup>29</sup>. Humberto Eco, embora tenha escrito uma obra só para tratar dos problemas de formação e estrutura dos "livros didáticos" na Itália, trás muitos pontos que se aproximam dos mesmos problemas de estrutura dos livros didáticos no Brasil<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> Uma vez o erro incrustado na mente do aluno, restar-lhe-á a reprodução desses mesmos erros que começarão a fazer parte de sua vida.

<sup>28</sup> "Esculpir um educando, à diferença do que cabe ao escultor em sua acepção literal, não é exatamente formá-lo, mas transformá-lo: passar de uma forma a outra, não propriamente da matéria à forma. Esse trabalho de transformação não exime esse tipo de educador, entretanto, das tarefas do escultor assim como este, para começar a moldar sua matéria, precisa desbastá-la, aquele, para dar nova forma à matéria a partir da forma preexistente, tem de prepará-la, desvencilhá-la no mínimo de sua velha roupagem, traçar um limite de separação entre a antiga existência e a que está por vir." (GOTO, 2006, p. 22).

<sup>29</sup> Principalmente para o educando que possui baixas condições financeiras.

<sup>30</sup> Como bem aponta MESERANI ao mostrar que grande parte dos versos ensinados e descritos nos livros didáticos, mostrava um Brasil íntegro, de poemas cívicos, colorido tanto quanto a sua bandeira, onde "o amarelo representa o ouro; o azul a cor do anil; o verde as imensas matas; do

No que toca a questão da doutrinação, os problemas apresentados no interior dos livros didáticos revelam que, para preparar e educar um "pequeno escravo" <sup>31</sup>, o livro parece cumprir bem a sua função. Certamente, quando o livro didático chega a essa condição desprezível para a educação<sup>32</sup>, ou seja, condição que forma "exércitos" de crianças obedientes, futuros trabalhadores que se assemelham a *manadas* fieis à burguesia; é sinal de que, especificamente essa categoria de livros didáticos deixou de cumprir o seu real valor pedagógico, pois deixarem o aluno "preparado para o abuso, o sofrimento, a injustiça" <sup>33</sup>, o que termina por improvisar a esse aluno, a concordância com tudo que lhe é dito tanto pela palavra registrada no livro quanto pela voz (reproduzida a partir do livro adotado) do próprio professor<sup>34</sup>, que aquiescerá o coração das crianças com esperanças, por assim dizer, impossíveis.

Além do que, é preciso pensar na formação das opiniões e ideias comuns que serão fomentadas por essa espécie de *prisão pedagógica*, de onde se pode extrair umas miscelâneas típicas de lugares comuns que não produzem esclarecimento, quando muito, um modesto aprofundamento (mergulho) *inseguro* no que sobrou dos escombros da *leitura* catequético-pedagógica. Por fim, o que

---

nosso querido Brasil" (1980, p. 11). "Brincadeiras" à parte, é de se perguntar se "Haverá um outro país onde assim se devastam matas, vendem florestas, poluem o céu e entregam o solo e o subsolo à pilhagem?" (idem, ibidem). Claro que, das repetidas vezes em que foram reeditadas as obras que se prestaram à condição de "livro didático" no Brasil (especificamente no século passado), existe uma probabilidade grande de se encontrar resquícios dos legados desses livros antigos, ainda presentes, nos livros de hoje. Esse problema, no mínimo, representa algo que precisa ser levado em consideração, pois a *ilusão* (a respeito do que o autor trata) criada a partir das leituras dos livros de outrora que compuseram a estrutura educacional no Brasil (início do século XX) ainda permeiam boa parte das páginas dos livros de hoje, cujo passado "aprendíamos a grandeza da Pátria só comparável às imagens hiperbólicas dos heróis de nossa história monumental, que morriam pelo Brasil. Fora dessa estória, morria-se como hoje, de fome, subnutrição, malária e de um modo geral e Severino de pobreza. Mas o ilusionismo didático mostrava a pobreza como um privilégio, purificando o sofrimento do corpo as riquezas da alma. De resto, se a gente era pobre, o país era grande e rico, diziam os livros". (idem, ibidem).

<sup>31</sup> (ECO e BONAZZI, 1980, p. 16).

<sup>32</sup> E é muito provável que grande parte desses livros didáticos se encontra nessas condições.

<sup>33</sup> (idem, ibidem).

<sup>34</sup> E aqui é preciso dizer que há duas espécies de profissionais da educação com duas ideias que são distintas quanto ao trato dos seus próprios ideais. Um deles defende a educação como forma de catequização, o outro defende a educação como forma plausível para a dialética. Mas, "enquanto princípios pedagógicos, uma ideia é tão defensável quanto outra: dois pedagogos podem consumir uma vida em discuti-las sem resolver definitivamente a questão – deve-se tratar igualmente todos os educandos ou conceder a cada um o tratamento adequado aos resultados e ao desempenho que dele se espera ou se quer obter?" (GOTO, 2006, p. 34).

resta a esses alunos que são vítimas dessa prisão? Reproduzirem tais opiniões sempre que solicitadas a cada um deles? Como exemplo: um vestibular ou um concurso público?

Todo este cenário, obviamente contribui para a manutenção de um *status* que incumbe àqueles que conseguiram chegar ao patamar *histórico-ideológico* que perdurou na história do Brasil e que, recentemente vem dando sinais de mudança<sup>35</sup>. Não é preciso dizer que a alienação é uma condição presente na construção do livro didático feito para as massas, esses livros funestos:

contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas. E, o que é pior, cumprem este trabalho de mistificação servindo-se dos mais reles clichês da pedagogia repressiva do século passado, por preguiça ou incapacidade dos seus compiladores." (ECO e BONAZZI, 1980, p. 16).

Pergunta-se: Como fazer um país prosperar formando alunos imaturos e reféns das ideias dos livros didáticos, dos clichês, dos artifícios conciliados em boa parte das editoras que contribuem para que ocorram esses fatores? Para pensar em alunos maduros e autônomos implicar uma transformação radical, na qual, ou se revê todas as estruturas alienantes que ainda permanecem nas práticas pedagógicas (e isso inclui os livros didáticos), ou se finda esse recurso e se abre as possibilidades de engendrar propostas que participem da amplitude do

---

<sup>35</sup> Um bom exemplo para se debater sobre essa questão é pensar um artigo (publicado no jornal O Globo no dia 18 de setembro de 2007) do jornalista Ali Kamel intitulado: *O que Ensinam às Nossas crianças*. Quem teve acesso a esse artigo percebeu o desconforto do editor ao mostrar que, em um livro de história recente [2007], o autor do livro defendia uma série de ideias mais afeitas à esquerda política. Diz o editor que o livro é "apenas uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo" (KAMEL, 2007). O interessante desse artigo é o fato do editor não ter observado que durante séculos *os livros que serviram de base para a educação no Brasil* tinham justamente as ideias contrárias ao que esse livro que ele tenta refutar esclarece, ou seja, se trata do reverso da moeda após longos anos de ideias eurocêntricas cunhadas e somadas às "ideias de progresso" próprias do positivismo. Uma parte considerável dos livros didáticos no Brasil reproduziram ideias e ideologias neoliberais e doutrinárias que nada mais cumpriam senão o *favorecimento do empresariado burguês e a formação da ordem* em detrimento da consciência crítica dos alunos. Uma perfeita estrutura de constituição dos corpos economicamente rentáveis e politicamente dóceis, tal qual relatava Michael Foucault. É então preciso perguntar qual a razão do jornalista em questão não ter tratado?

fomento da cultura e da emancipação política dos alunos<sup>36</sup>. Não parece ser mais aceitável que ainda se apresente, nas escolas, livros que excitam ideais espúrios que tem por pretensão a doutrina do pensamento da juventude e das crianças com aproximações mais afeitas ao domínio e a alienação.

Incidir nesse debate pode ser o início de um longo debate que se inicia no campo das meras contestações fixadas a partir de uma análise negativa, mas que não possui, em absoluto, o desejo de ser apenas negativa ou crítica, uma vez que é com elas e por elas que se abrem as condições de transformação dessas análises em possibilidades de trunfo para os próprios alunos que, livres das amarras dos livros didáticos, podem, por fim, pensar por si próprios e adquirir o que, desde o início do texto orientou a *inclinação* desse artigo, ou seja, a imprescindível **vontade**.

Essa questão nos faz lembrar o documentário de João Jardim: *Pro dia nascer feliz*, do qual, em uma das histórias retratadas, mostra a saga de uma aluna<sup>37</sup> que relata a sua dificuldade de se fazer entender, de se mostrar responsável pela autenticidade de sua escrita, de sua redação, de seus poemas; dificuldade essa criada pelas suas próprias professoras, que, diante das oportunidades dadas aos alunos e alunas para redigir uma redação, “foram incapazes de considerar a legitimidade da própria redação dessa referida aluna, por não *acreditar* que aquela escrita fosse fidedigna, alegando, por conseguinte, que aquela redação não era de autoria da própria aluna”.

Seu nome é Valéria, que no auge dos seus 16 anos, têm que suportar o peso da incongruência incrustada na prática docente de seus professores, que são, por sua vez, vítimas da *dialética livresca* que ensina o aluno a copiar textos já impressos nos livros, sem lhes dar a chance de produzir – de maneira crítica e viva – o que já está impresso em suas interpretações, que já se faz fértil em suas almas. Professores que reproduzem seus delírios ao proporcionar condições de

---

<sup>36</sup> “Se a moral se apresenta como problema no texto literário, então o escritor não educa, diretamente, o povo: em sua obra a educação do cidadão pode aparecer não como um modelo a ser copiado, mas como um objeto a ser discutido, sobre o qual podemos refletir.” (GOTO, p. 18).

<sup>37</sup> Que é personagem do documentário.

expressão<sup>38</sup> aos alunos e, ao mesmo tempo, lhes retiram a grandeza de sua autoria<sup>39</sup>. Diz Valéria em sua redação: “Eu deveria ter uma péssima impressão da vida, se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver” (JARDIM, 2007).

## Conclusão

A história dessa aluna se mistura a história de muitas outras crianças, ela é o retrato vivo desse enigma que ronda as salas de aula. Os extenuantes embates entre os que acobertam a continuidade desses artifícios didáticos<sup>40</sup>, e os defensores de novas possibilidades de um trabalho pedagógico plural<sup>41</sup> dentro e fora de sala de aula, podem atender a essa demanda que, pela própria crise da educação, vem alertar toda sua comunidade que sonha com uma educação melhor para o presente, bem como para o futuro.

### LA CONSTITUCIÓN DE LA VOLUNTAD Y LA CUESTIÓN DE LIBROS DE DIDACTICOS: ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA LA ENSEÑANZA.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo centrarse en la *estructura* y el *contenido* que están presentes en los libros de didácticos en el Brasil. Para alcanzar este objetivo invitó a tres pensadores, Émile Chartier, David Hume y Umberto Eco, que me posibilitarán de manera simple y conceptual acercarme al concepto de *voluntad*, con el fin de apoyar la propuesta concreta en este ensayo. En un primer momento del texto, se destaca la contribución de manifiesto de Émile Chartier sobre la condición de posibilidad del *trabajo* y de la *voluntad* como presupuestos esenciales para el ejercicio intelectual del

<sup>38</sup> Diante da possibilidade de produzir *a escrita de si*, em uma redação, por exemplo.

<sup>39</sup> Uma vez que essas professoras e professores não conseguem entender como é possível que um aluno que só teve acesso a um livro didático empobrecedor, tenha adquirido tamanha autonomia.

<sup>40</sup> Incluindo aqui os livros didáticos que, diga-se de passagem, contribui muito para fomentar uma continuidade de aprisionamentos do pensamento. Salvo as editoras de respeito, que prezam pela qualidade de suas obras, é preciso “abrir o olhos” visto que uma nova tecnologia paira sob as “cabeças” e os *tablets* e *e-books* podem representar um perigo muito maior.

<sup>41</sup> Só para citar exemplos, podemos pensar em várias alternativas como: 1- críticas às redações jornalísticas; 2- análise de Clássicos da filosofia e da literatura; 3- laboratórios vivos de ciências exatas que se apresentam a partir do próprio cotidiano e da própria cultura dos alunos; 4- retomadas de acontecimentos históricos com a possibilidade real de tecer – nas interpretações dos próprios discentes – suas devidas análises; 5- demonstrativo de ideias que visem às perspectivas de melhoria da vida desses alunos; enfim, são múltiplos os elementos que podem ser pensados.

estudante. Posteriormente se contextualiza el concepto de *voluntad* de acuerdo con David Hume, con un enfoque en el *trabajo intelectual*, que tiene como objetivo lograr el valor de la libertad como un punto de apoyo que permite el *despertar de la voluntad* de aprender por su propia impresión interna que proporciona la mejora de la *percepción de la mente*. En ambos autores se puede ver que este *despertar* permitirá el desarrollo de la autonomía del niño. Sin embargo, está claro que los factores que contribuyen al desarrollo de este proceso (y, ocasionalmente, se destacan por estos dos pensadores), pueden sentirse abrumados por los detalles de la superficie incidente de este trabajo intelectual, con el fin de destruir las posibilidades de lograr esta autonomía. Se muestra un buen ejemplo de esos detalles se muestra (en gran parte) en la estructura de los libros de texto programados en Brasil. Y es así, que Umberto Eco añade el último elemento importante para este análisis, que en última instancia, señala el foco central de este trabajo como contribución esencial a la enseñanza.

**Palabras clave:** Trabajo intelectual. Despertar de la voluntad. Libro de didáctico, Autonomía

### Referências

AZEVEDO, Ávila de. Alguns aspectos da pedagogia de Alain. In: **Revista da Faculdade de Letras - Filosofia**. (pp. 31 - 41), Lisboa, Dezembro de 1970.

Fonte : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1271.pdf>

Acesso: 24/06/2013.

CHARTIER, Émile (ALAIN), (1978), **Reflexões sobre a educação**, tradução brasileira de Maria Elisa Mascarenhas, S. Paulo, Edição Saraiva, 2012.

DALBÉRIO, Osvaldo; FILHO, Mário José. Prazer *versus* disciplina na educação: um estudo exploratório das divergências e das convergências. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 39, N. 7, 2006. (ISSN: 1681-5653), (pp. 1-10)

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. Trad. Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

ESPÍNDOLA, Poliane Merie. A fenomenologia de Alfred Schutz: uma contribuição histórica. In: **Trama Interdisciplinar**, v. 3, n. 1, 2012.

GOTO, Roberto Akira. **O escritor e o cidadão: ensaios sobre literatura e educação**. Campinas: FE/UNICAMP, 2006.

HUME, David. **Tratado da Natureza Humana**. trad. Serafim da Silva Fontes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

JARDIM, João. **Pro dia nascer feliz.** (documentário), Tambellini Filmes, Fogo Azul Filmes, Copacabana Filmes, Globo Filmes e Eletrobás, 2007.

KAMEL, Ali. O que ensinam as nossas crianças. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 18 de set. de 2007. Disponível em: <[http://www.newmarc.com.br/drws/ali\\_kamel.pdf](http://www.newmarc.com.br/drws/ali_kamel.pdf)>. Acesso: 22 de junho de 2013..

MESERANI, Samir Curi. Apresentação da edição brasileira. In: ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades.** Trad. Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

PETERS, F. E. **Termos filosóficos gregos: um léxico histórico.** Trad. Beatriz Rodrigues Barbosa, 2. edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.

SOARES, Magda Becker. Um Olhar sobre o Livro Didático. In: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

\* Recebido em 02/11/2013

\* Aprovado em 16/11/2013