



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Barbara de Oliveira White

A Filosofia no ensino médio: uma leitura a partir de Antonio Gramsci

São Gonçalo
2013

Barbara de Oliveira White

A Filosofia no ensino médio: uma leitura a partir de Antonio Gramsci

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

São Gonçalo

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

W582 White, Barbara de Oliveira.
TESE A Filosofia no ensino médio: uma leitura a partir de Antonio Gramsci/ Barbara de Oliveira White. – 2013.
104f.

Orientadora : Profº. Drº. Luiz Fernando Conde Sangenis.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação - Teses. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Jovens. I. Sangenis, Luiz Fernando Conde. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 371

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Barbara de Oliveira White

A Filosofia no ensino médio: uma leitura a partir de Antonio Gramsci

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 17 de maio de 2013.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis
Faculdade de Educação - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Glaucia Campos Guimarães
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof. Dr. Giovanni Semeraro
Universidade Federal Fluminense

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos avós, Edison e Deuseana, e à minha filha Mariana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela energia diária que possibilitou cada conquista durante a pesquisa.

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores – UERJ, pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou esta pesquisa.

Ao meu orientador, professor Luiz Fernando Sangenis, pelo incentivo, atenção e contribuições indispensáveis para a realização deste trabalho.

Ao mestre e amigo Giovanni Semeraro, pela generosidade, incentivo, confiança, e ensinamentos. Diante de tamanha grandeza e sabedoria do professor Giovanni, poucas seriam as palavras para descrever a minha gratidão.

Agradeço, especialmente, à professora Martha D'Angelo, pelo seu acompanhamento desde a graduação, contribuindo de forma singular para a minha formação.

Agradeço também à professora Glaucia Guimarães, pelas conversas e orientações desde o primeiro dia de curso na pós-graduação.

Aos amigos Andressa Estevam, João Claudio Bonfim e Sérgio Turcatto, pela oportunidade de estudo e interlocuções sobre educação, política e filosofia.

Aos amigos do NUIPE (Núcleo de Filosofia, Política e Educação), pelos momentos de estudos e de lutas, que se revelaram essenciais para a realização desta pesquisa. Em especial, agradeço ao professor Percival Tavares.

Ao meu companheiro Claudio Lima, que através de sua veia filosófica e de sua inquietação está sempre presente na realização de todos os meus projetos de vida.

À minha filha Mariana pela delicadeza e carinho que renovam as minhas energias.

À minha família pelo apoio incondicional em todos os momentos, e pelas riquezas de nossas experiências, que são reveladas através da dimensão política desta pesquisa.

Talvez o mundo não seja pequeno. Nem seja a vida um fato consumado.

Chico Buarque

RESUMO

WHITE, Barbara de Oliveira. *A Filosofia no ensino médio: uma leitura a partir de Antonio Gramsci*. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

O ensino de Filosofia no Brasil está em constante e crescente transformação, seja na educação básica ou no ensino superior. No ensino médio, a reintrodução do ensino de Filosofia ocorreu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 - quando foi oficializado o ensino de conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania. Ao relacionar os conhecimentos filosóficos ao exercício da cidadania a LDB assim como os PCN/EM (1999) apresenta uma perspectiva política ao ensino de filosofia para os jovens do ensino médio. É a partir desta premissa, da finalidade política intrínseca ao ensino de filosofia, que partirão as análises deste trabalho. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo central analisar a perspectiva política do ensino de filosofia no ensino médio a partir de sua reintrodução, correlacionando-a com o pensamento de Antonio Gramsci. Os aspectos suscitados pela pesquisa serão relacionados aos processos que permeiam a relação dos jovens alunos com o ensino de filosofia e com a educação. Esta reflexão terá como ponto de partida os objetivos indicados pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/1999 sob o referencial teórico de Antonio Gramsci.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Jovens. Educação.

ABSTRACT

The teaching of Philosophy in Brasil has constantly and progressively changed, a work in progress whether in basic or higher education. In high school, the reintroduction of the teaching of philosophy occurred since the enactment of the Law of Guidelines and Bases - LDB 9394/96 - when become official the teaching of the philosophical knowledge necessary for the exercise of citizenship, the LDB as well as the National Curriculum Parameters (PCN / EM - 1999) present a political perspective to the teaching of philosophy to the high school youth. And it is from this premise, from the political purpose intrinsic to the teaching of philosophy, that the analysis of this work takes place. Thus, this research aims at examining the political perspective of the teaching of philosophy in high school since its reintroduction, correlating it to the thought of Antonio Gramsci. The issues raised by the research are related to the process that permeate to the relationship of young students with the teaching philosophy and education. This reflection will have as its starting point the goals set by the Law of Guidelines and Bases 9394/96 .and by the National Curriculum Parameters for the high school Teaching /1999 under the theoretical framework of Antonio Gramsci.

Keywords: Teaching of Philosophy. High School. Education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	1 GRAMSCI, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	16
1.1	Resgate histórico de Antonio Gramsci	16
1.2	Introdução do pensamento de Antonio Gramsci no debate sobre educação no Brasil	32
2	PANORAMA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	35
2.1	Os jovens, a escola e a Filosofia no ensino médio	35
2.2	Lei de Diretrizes e Bases e Parâmetros Curriculares Nacionais	40
2.3	As Diretrizes e Parâmetros Curriculares e o Princípio Educativo em Gramsci	47
2.4	O Ensino de Filosofia no ensino médio	50
2.5	Desafios do professor de Filosofia	53
2.6	Exames avaliativos e a Filosofia no ensino médio	58
2.7	Ensino de Filosofia e Atividades Filosóficas	60
3	AS IMPLICAÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA	64
3.1	Histórico do ensino de Filosofia no Brasil	64
3.2	História da Filosofia como tendência filosófica para o ensino médio	71
3.3	Metodologia do ensino de Filosofia	74
3.4	Sobre a orientação curricular	85
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

O crescimento dos movimentos filosóficos no país teve como consequência o interesse de articulação da filosofia com diversas áreas do conhecimento que não se restringiu à área de Humanidades. Dentre as diversas áreas do conhecimento com qual a filosofia está em articulação, pode-se tomar como exemplo a articulação com a área das ciências exatas ou naturais, ou até mesmo com a área da saúde, com a utilização da filosofia para a construção de possíveis soluções para os problemas originados a partir da relação mente e corpo.

Na educação, a difusão da filosofia pode ser verificada através da expansão e criação de novos cursos de filosofia no ensino superior – incluindo cursos de licenciatura - assim como através do aumento do número de publicações, de artigos, dissertações e teses sobre filosofia. Na educação básica, a presença da filosofia foi oficialmente garantida através da reintrodução de seu ensino como disciplina obrigatória no ensino médio.

A reintrodução do ensino de filosofia no ensino médio ocorreu através da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDB 9394/96, e a obrigatoriedade do ensino de filosofia como disciplina do currículo do ensino médio ocorreu através da promulgação da Lei 11684/08. Entretanto, esta reintrodução da filosofia no ensino médio, além das próprias questões acerca da educação e, por conseguinte do ensino médio, fez emergir questões sobre a própria filosofia. Surgiram diversas questões acerca da filosofia, das suas possibilidades de ensino e da relação estabelecida entre os jovens e as políticas públicas educacionais. Questões como: o objetivo do ensino de filosofia no ensino médio; perspectivas filosóficas difundidas; formação dos professores que ministram aulas de filosofia e a relação estabelecida entre os jovens do ensino médio com a filosofia e com a educação, entre outras.

O objetivo central desta pesquisa é a partir do pensamento de Antonio Gramsci, problematizar a finalidade do ensino de filosofia no ensino médio, a partir da sua perspectiva política indicada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. A pesquisa tem como ponto de partida, a investigação da relação entre educação, filosofia e cidadania apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, artigo 36, §1 que indica que: “ao final do ensino médio o aluno demonstre domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania”.

A partir da perspectiva política descrita nas diretrizes e parâmetros curriculares da educação brasileira, a pesquisa conta ainda, com alguns objetivos específicos como:

problematizar os objetivos e finalidades do ensino de filosofia dispostos nas diretrizes e parâmetros curriculares educacionais; investigar a relação entre a perspectiva filosófica indicada pela legislação educacional e as perspectivas filosóficas que estão sendo difundidas em sala de aula, assim como as questões mais recorrentes no debate sobre o ensino de filosofia no ensino médio.

Para a compreensão das questões sobre o ensino de filosofia que estão sendo difundidas atualmente, a investigação parte, sobretudo, das análises publicadas pelos autores Silvio Gallo¹, Walter Kohan² e Filipe Ceppas³ no livro: *Filosofia – Ensino Médio*⁴, que hoje é apresentado como fonte de orientação das atividades pedagógico-filosóficas no ensino médio. A escolha dos autores teve como critério, o destaque destes autores no cenário de pesquisa nacional sobre o tema em questão.

O referencial teórico que norteará a investigação proposta nesta pesquisa é Antonio Gramsci. A pesquisa é caracterizada como um estudo de caráter qualitativo que lida com a interpretação de ideias, buscando interface com os campos da educação, da história, da política e da filosofia. A partir da reflexão sobre o pensamento político e filosófico do autor, terei como objetivo problematizar as implicações do ensino de filosofia no ensino médio.

Compreender o ensino de filosofia como uma das molas articuladoras do processo de autonomia intelectual, de desenvolvimento de consciência crítica, preparação para o trabalho e de exercício da cidadania - presentes nas finalidades dispostas nas diretrizes educacionais - é compreender a filosofia em seu caráter político. É preciso que esta filosofia, que é política,

¹ Silvio Gallo é Doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas, desde 1996 é professor suplente na mesma instituição. Possui uma ampla atuação na área da Educação e especificamente na área da Filosofia da Educação, com os temas filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, ensino médio, filosofia e transversalidade, anarquismo e educação, e pedagogia libertária.

² Walter Kohan é Pós-Doutor em filosofia pela Universidade de Paris VIII. Atualmente é professor titular de filosofia da educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças (ICPIC), vice-coordenador do GT de Filosofia da Educação de ANPED e do GT “Filosofar e ensinar a filosofar” da ANPOF. Participou do desenvolvimento de 40 produtos tecnológicos e de mais de 100 eventos no Brasil e no exterior. Atualmente coordena projeto de pesquisa sobre as relações entre infância, educação, filosofia e política.

³ Filipe Ceppas é pós-doutorado pela Universidade Paris VIII. É professor adjunto da Faculdade de Educação da UFRJ e trabalha na formação de professores, em especial dos licenciandos em Filosofia, com as disciplinas Prática de Ensino de Filosofia e Didática Especial de Filosofia. É professor do PPGF-UFRJ, onde pesquisa temas relacionados à filosofia francesa contemporânea, ensino de filosofia e educação. Coordenador do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF.

⁴ O livro é o Vol.14 - Filosofia, da Coleção Explorando O Ensino, publicada pelo Ministério da Educação no ano de 2010.

seja também apresentada através de uma política que seja filosófica, ou seja, da efetivação de políticas educacionais que garantam ao jovem do ensino médio, um ensino comprometido com sua elevação intelectual e moral, capaz de promover o autoconhecimento que conduzirá sua ação no mundo. Ação que deve ser consciente de sua historicidade e intencional em sua finalidade. E é sobre este pilar político da filosofia, que pretendo discutir as relações estabelecidas entre educação e filosofia a partir da correlação entre as implicações do ensino de filosofia e a proposta da filosofia da práxis delineada por Antonio Gramsci.

O pensador apresenta ainda, a proposta de uma “escola unitária”, de uma “escola de saber desinteressado”, ou seja, que não visa um interesse imediato, uma escola que não visa apenas interesses individuais ou de pequenos grupos, mas o interesse coletivo, universal. A ideia é a transformação da educação enciclopédica e abstrata, numa educação formativo-cultural, através de uma práxis filosófica e política, sendo o próprio indivíduo o dirigente e o protagonista da sua história.

É preciso contextualizar o projeto de Gramsci, o que nos remete aos acontecimentos políticos, econômicos e sociais do início do século XX, contudo, chega-se à conclusão de que suas propostas apresentam atualidade. Hoje, ainda sob a lógica do capital, a escola do trabalho continua sendo transformada em escola do emprego, e as condições a que estão submetidos os trabalhadores (ou “subalternos” como ele diria), em quase nada parece diferenciar daquela apresentada no século passado.

O pensador italiano sofreu influência direta do humanismo renascentista. Não podia conceber o espírito humano subjugado a uma máquina. A ideia era a de elevação intelectual-moral. Educação a partir do desenvolvimento de um conjunto, que englobará cultura, prática produtiva e política. Defende as atividades que desenvolvam a formação cultural, desde que a cultura não seja a enciclopédica, pois para o “subalterno” esta cultura é tão abstrata que acaba por confundi-lo e desinteressá-lo.

Outro aspecto a ser ressaltado, é a questão da competência sobre a filosofia. É quase lugar comum, restringir a filosofia aos grandes intelectuais, obliterando contribuições dos que como eu, não tem formação específica em filosofia, mas que, de algum modo, compreendem a urgência da introdução da filosofia no processo educativo. Sempre me pergunto, a quem pertence a filosofia? Quem está designado a legitimar o exercício filosófico? Ou ainda, para que serve o ensino de filosofia no ensino médio, se muitas vezes partimos do pressuposto de

que os jovens das escolas públicas, em grande parte mergulhados em um senso comum, não apresentam condições de desenvolverem um pensamento filosófico?

A escolha de Antonio Gramsci foi feita após muitas reflexões e ponderações que surgiram dada a dificuldade de interpretação do autor italiano. Contudo, apesar de compreender que Gramsci não dá conta de explicar todas as minhas questões, e após muito relutar, encontrei em Gramsci respostas concretas para situações concretas da educação.

Então, não poderia deixar de lado a minha própria concepção de filosofia, que é acima de tudo política, identificada como a base para a orientação das ações e do modo de vida, a ser consciente e intencionalmente escolhido pelo indivíduo nas suas dimensões e potencialidades humanas, como por exemplo, a criatividade.

As experiências vividas na Rede Municipal de Educação de Niterói, somadas às experiências como integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação – NUFIFE – foram determinantes para a escolha do referencial teórico desta pesquisa. Todas as experiências convergiam para uma mesma questão: de que valem todos os títulos, diplomas e teorias se a prática é apenas a reprodução regulada dos interesses de um grupo dominante? Onde buscar uma perspectiva filosófica, que possibilite na vida prática, uma ação orientada através do exercício de pensamento motivado pelo conhecimento teórico?

Assim, encontrei em Antonio Gramsci e na filosofia da práxis respostas para o meu problema filosófico e pedagógico. Resolvi assumir o risco e encarar o desafio de tê-lo como referencial teórico deste trabalho, apesar de considerar-me ainda iniciando os estudos do autor italiano. Esta escolha fez com que esta pesquisa fosse construída sobre os pilares constituídos pelo compromisso com a educação, e com o objetivo de apresentar ao leitor, uma filosofia que não seja e não esteja restrita apenas aos grandes intelectuais da academia.

A ideia é que ao final da pesquisa, os jovens que estejam cursando o ensino médio, ou não, tenham a oportunidade de ter contato com a filosofia da práxis, que além de respeitar e valorizar os sistemas filosóficos clássicos apresenta originalidade e atualidade, pois proporciona ao jovem um exercício de pensamento que dá sentido às situações concretas do seu cotidiano. Uma filosofia para vida.

Contudo, o leitor pode estar se perguntando como, quando e porquê cheguei a este tema e às questões que motivaram este trabalho investigativo. Algumas pessoas passam incólumes pela vida. Eu não. A miséria, a fome, a desigualdade econômica e social, com que nos deparamos na jornada que é a vida, afetam-me desde sempre, todos os dias. Não é preciso conhecer o chão de uma escola pública, para saber que as relações sociais são constituídas também de angústia, sofrimento e injustiça. Mas com toda certeza, a experiência na escola

pública apresenta uma realidade bastante distante da realidade apresentada pelos organismos educacionais do Estado.

Pode até parecer piegas esta sinalização, todavia, assustadora é a quantidade de negros, de pobres, de miseráveis, de jovens que chegam ao quinto ano do ensino fundamental com quinze, dezesseis, dezessete anos porque precisam trabalhar desde pequeninos nos canteiros de obras, no roçado ou em outro lugar. Ou os que vão por dias consecutivos doentes à escola porque desistiram de aguardar atendimento na rede pública de saúde. Crianças que aguardam ansiosamente pelo horário da merenda, ou aquelas que suplicam no horário da saída, para ir embora com você sonhando em ter uma vida com um pouco mais de dignidade. Um mundo tão distante e ao mesmo tempo tão próximo de mim motiva cada dia mais a minha inquietação acerca da cidadania.

Como grande parte dos jovens da classe popular, depois de algumas tentativas sem sucesso de cursar a universidade, devido às intensas demandas de trabalho e das contingências da vida concreta, a minha efetiva entrada na universidade foi tardia, aos 30 anos. Esperava contribuir para o processo de modificação da sociedade através do ideário difundido pelo grupo social dominante, no qual a educação era a única responsável por mudar o mundo. Entretanto, na universidade, descobri que nos moldes do modo de produção capitalista, a educação como um dos maiores elementos da superestrutura, além de não ser a responsável por mudar o mundo, molda e forma os indivíduos para a manutenção do *status quo*. Que na verdade a educação é pensada pelo grupo dominante com a finalidade de conquista do consenso das massas populares. Mas em Gramsci, descobri que a educação pode assumir uma outra perspectiva, em que os subalternos e o simples, através de uma elevação intelectual e moral tenham capacidade de se dirigir e de dirigir quem os dirige, e ainda, formar intelectuais, que orgânicos ao seu grupo social organizem uma nova forma de cultura.

A minha identificação com a filosofia ocorreu logo no primeiro semestre da minha graduação em pedagogia, momento em que fui formalmente apresentada à filosofia. Ao longo do curso – e por se tratar de um curso de pedagogia – eram constantes as abordagens, citações e presença, quase que cotidiana, de textos e pensamentos filosóficos que além de contribuírem para a construção de nosso conhecimento acadêmico, buscavam estimular a criticidade e autonomia dos alunos, como educadores em formação e como indivíduos.

O meu primeiro período na universidade foi sem dúvida alguma fantástico. Um misto de sentimentos envolvia-me naquele momento. E para a minha surpresa, logo pude constatar

que a educação não era a responsável por mudar o mundo, mas a responsável por nos adequar ao mundo nesse intenso processo hegemônico de manutenção do grupo social dominante.

As aulas de filosofia logo me encantaram. Assistia às aulas e como se tivesse uma máquina do tempo, facilmente me transportava para a Antiguidade e algumas vezes até participava dos diálogos de Platão. As aulas despertavam em mim uma curiosidade infinita, tanto que, no terceiro período, fui aprovada em processo seletivo para monitoria da disciplina de Filosofia da Educação V. Experiência que contribuiu significativamente para o meu interesse sobre o tema, pois além da minha auto-observação e observação da minha turma, tive a oportunidade de observar algumas outras turmas através da experiência como monitora.

Logo à primeira vista, percebi que muitos alunos, como eu, tiveram sua apresentação formal⁵ à filosofia apenas na universidade, o que contribuía para o processo de estranhamento e possível desinteresse pela disciplina, visto que a proposta de um exercício filosófico implica sempre em um esforço e trabalho de desenvolvimento intelectual (que não é restrito aos intelectuais, há de se fazer a distinção).

Uma questão acompanhou-me por todo o curso: por que alguns alunos em um curso de pedagogia repeliam a filosofia? Por que demonstravam tanto desinteresse por uma disciplina indispensável ao desenvolvimento e à aprendizagem? Por que os alunos sentiam tanta dificuldade em desenvolver um raciocínio a partir de um pensamento que tivesse como base a abstração? E foram estes pontos que despertaram o meu interesse pelo ensino de filosofia no ensino médio.

É possível que se a apresentação formal da filosofia acontecesse durante a educação básica, talvez o ensino de filosofia no ensino superior, não fosse motivo de tamanho estranhamento, sendo aproveitado com maior profundidade. Ou se a filosofia clássica apresentada, não estivesse baseada em tantos processos de abstrações, com maior proximidade das situações concretas do cotidiano.

Essas inquietações motivaram o tema da minha monografia, sob o título: A contribuição da filosofia na formação do educador. A partir da pesquisa realizada para a composição do trabalho monográfico e das observações durante a graduação surgiu o

⁵ Optei por denominar “apresentação formal”, o primeiro contato com qualquer disciplina que tenha como base a utilização da filosofia para o desenvolvimento do seu programa de curso.

interesse em aprofundar as investigações sobre o ensino de filosofia no ensino médio. A motivação foi pensar o ensino de filosofia a partir de uma filosofia política, que oriente e desvele as artimanhas do capitalismo. E assim ofertar ao jovem, a possibilidade de pensar a educação como fonte libertadora, na qual o aluno tenha condições de através de exercício do pensamento, atingir a autonomia necessária que garanta sua participação como dirigente no processo de disputa e construção de uma nova hegemonia.

Deste modo, a pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à exposição sobre o pensamento de Antonio Gramsci. A seção, além de apresentar Gramsci enquanto dirigente político recupera também a dimensão teórica e filosófica de sua concepção sobre a relação entre educação e filosofia.

O segundo capítulo apresenta um panorama do ensino de filosofia no Brasil a partir da investigação das orientações da legislação educacional brasileira relacionada ao ensino de filosofia e ao ensino médio, articuladas à contextualização dos jovens na sociedade brasileira. A investigação teve como base os artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Programa Nacional do Livro Didático 2012.

O terceiro capítulo trata da problematização das questões investigadas sobre o ensino de filosofia no ensino médio correlacionadas ao pensamento de Antonio Gramsci. O autor italiano não tratou, especificamente, do ensino de filosofia no ensino médio, contudo, sua abordagem sobre educação e filosofia, indica a possibilidade de uma investigação do ensino de filosofia em vigor, a partir de seu pensamento.

Em seguida, serão apresentadas as considerações finais, em que serão relatadas as impressões finais do processo investigativo desta pesquisa, a partir da articulação com os capítulos anteriores.

1 - GRAMSCI, POLÍTICA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

1.1 - Resgate histórico de Antonio Gramsci

Antonio Gramsci nasceu em 22/01/1891, na ilha da Sardenha, região meridional da Itália, que foi comparada ao nordeste brasileiro por Coutinho⁶, dada a pobreza e a exploração das elites locais daquela região. Seu pai era funcionário público e ele tinha ainda mais seis irmãos. Tem saúde frágil e pesquisas mais recentes afirmam que ele era portador da doença de Pott, uma espécie de tuberculose óssea.

Quando seu pai foi suspenso de seu emprego sob a acusação de irregularidade administrativa, as condições econômicas de sua família pioraram muito. Gramsci, que aos sete anos já demonstrava interesse e aptidão pelos estudos, teve que ser afastado da escola, retomando os estudos no ginásio dois anos depois. A experiência vivida na Sardenha, a partir das relações de produção estabelecidas naquela área rural, deixou marcas profundas no pensador italiano, que podem ser verificadas através de seu interesse pelas questões da política, filosofia e cultura⁷.

A aproximação de Gramsci com o socialismo acontece através da influência de seu irmão mais velho, que de Turim, enviava jornais socialistas para ele. As suas leituras de Marx são iniciadas de forma espontânea, a partir de sua “curiosidade”, ou melhor, de seu interesse, revolta e regionalismo, dadas as condições sociais a que estava submetido.

Em 1911, ganhou uma bolsa de estudos e seguiu para a Universidade Estatal de Turim, grande cidade industrial, ingressando na Faculdade de Letras. Lá conheceu a classe operária.

Em carta escrita durante o cárcere, à esposa Giulia confessa que:

O instinto da revolta, que quando era criança era contra os ricos porque eu não podia ir à escola, eu que havia tirado dez em todas as disciplinas nas escolas elementares, enquanto iam estudar o filho do açougueiro, do farmacêutico, do comerciante de

⁶ Ver introdução do volume I dos Cadernos do Cárcere.

⁷ Os detalhes das impressões, desta fase vivida por Gramsci na Sardenha, podem ser mais bem investigados, através das cartas que o autor enviou durante o período que esteve preso à sua família através da interlocução de sua cunhada Tatiana. Ver Cartas do Cárcere, volumes I e II.

tecidos. Essa revolta se dilatou para todos os ricos que oprimiam os camponeses da Sardenha, e eu pensava que precisava lutar pela independência nacional da região: ao mar os continentais! Quantas vezes repeti essas palavras. Depois conheci a classe operária de uma cidade industrial e compreendi o que realmente significavam as coisas de Marx que havia lido antes por curiosidade intelectual. Me apaixonei assim pela luta, pela classe operária (GRAMSCI apud NOSELLA, 2010, p. 36).

Estava mergulhado na atmosfera da Primeira Guerra Mundial. Em Turim, 1914, iniciou seus escritos sobre as questões políticas, participou junto aos grupos mais radicais de operários e estudantes da formação da esquerda revolucionária. Participou também, do debate sobre a posição do Partido Socialista Italiano na guerra.

O PSI não possuía uma posição política de ação em relação à guerra, mas Gramsci defendia uma posição de neutralidade, com o objetivo de preparar uma ação do proletariado para a tomada do poder do Estado Italiano. Gramsci logo percebeu que não bastava a tomada de poder, era necessário que o proletariado tivesse condições intelectuais e morais de se autogerir. E é a partir desta preocupação do pensador italiano em preparar o proletariado para o governo que ele desenvolve as reflexões sobre filosofia, educação e escola que serão tratadas neste trabalho.

Defende uma formação cultural “desinteressada”, que não interessa a pequenos grupos apenas, mas ao coletivo, a toda humanidade. O debate no PSI sobre a formação do proletariado tinha duas vertentes: a primeira acreditava que a própria prática produtiva e política seria a responsável pela formação cultural; a segunda defendia uma formação específica de cultura.

Gramsci defende uma formação cultural específica para o proletariado, entretanto, alerta para que as atividades formativo-culturais não devem ser enciclopédicas, burguesas, pois poderia dispersar a ação do proletariado. Concebe cultura como algo diferente do modelo cultural estabelecido e propagado pela burguesia. A cultura constituída a partir de um processo de crítica da própria concepção de mundo. Gramsci acredita que:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais elevado. Significa também, portanto criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O

início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer inicialmente essa análise (CC 11, § 12, p.94).

A mudança de Gramsci para Turim, aos vinte anos foi tão expressiva para a constituição de seu pensamento quanto às experiências vividas por ele na ilha da Sardenha. Gramsci foi testemunha das diversas transformações que envolviam não apenas a Itália, mas o mundo naquele período. Vivenciou a Primeira Guerra Mundial, a revolução russa, criação de partidos comunistas e por muito pouco não vivencia a Segunda Guerra Mundial.

Os sentimentos de revolta e de regionalismo, com sua chegada a Turim, são transformados, pois ele percebe que não é só na Sardenha campesina que há pobreza, exploração e subjugação a outro grupo social. O desenvolvimento do grande centro industrial que era a cidade de Turim apresenta profundas desigualdades sociais, que vão representadas através das péssimas condições da classe operária⁸ nos grandes centros industriais do mundo.

Assim, depois de tantas experiências impactantes desde a sua infância, somadas ao contato com a realidade da classe operária em Turim,

Pode-se dizer que toda a vida de Gramsci se consumiu na articulação entre o empenho prático-político de realizar a revolução socialista e o empenho teórico em compreender as particularidades dessa revolução no ocidente de modo a poder explicar o fracasso das tentativas até então encetadas e encontrar caminhos para seu êxito no futuro (SAVIANI, 2010, p.12).

O desempenho de Gramsci no processo de elevação cultural das massas com o objetivo de possibilitar aos operários a mudança da condição social de dirigidos para dirigentes, resulta na sua inserção profunda na política. Dentre tantas ações protagonizadas por ele, destaque para sua participação na criação do Partido Comunista Italiano, para sua participação como deputado no parlamento italiano e o seu empreendimento na elaboração de seus escritos durante o período em que esteve no cárcere.

⁸ Para aprofundar a questão sobre as condições da classe operária, ver ENGELS, F. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra, que apesar de ter a sua primeira publicação no século XIX, ainda hoje impressiona por apresentar atualidade acerca das condições a que estão submetidos os trabalhadores.

No ano de 1926, durante o regime fascista na Itália, Gramsci é preso. À época, além de deputado, era também secretário-geral do Partido Comunista Italiano. Durante seu julgamento foi proferida pelo promotor, a seguinte frase: “É preciso que este cérebro deixe de funcionar por 20 anos”.

O que o fascismo não sabia era que o cárcere não seria impedimento para o funcionamento do cérebro de Gramsci. Apesar de o próprio Gramsci afirmar em carta à sua cunhada Tatiana - sua maior interlocutora durante o cárcere com a qual se correspondia com certa frequência - que antes de sua prisão, já havia produzido o suficiente para elaborar cerca de vinte volumes de quatrocentas páginas, durante sua prisão a história não foi diferente, pois, mesmo com todas as adversidades, tratou de não esmorecer e empenhou-se na atividade da escrita.

O italiano, que mesmo debilitado fisicamente - posto que desde a sua infância apresentava saúde frágil, tendo o quadro agravado durante o encarceramento – utilizou os anos de prisão para elaborar reflexões de maior profundidade. Todavia, a autorização para dispor de material necessário para a escrita só foi concedida após dois anos de prisão, no início de 1929. Tendo autorização para ter em sua cela apenas três cadernos por vez. Escreveu enquanto sua saúde permitiu, isto é, até o ano de 1935.

Se no período anterior à prisão ele escrevia sobre questões de interesse imediato a partir de sua militância política, no cárcere ele desenvolveu uma produção teórica “desinteressada”, *für ewig*, isto é, “para sempre” ou sem interesse imediato. No período anterior à sua prisão Gramsci,

Já havia escrito uma enorme quantidade de artigos para a imprensa operária, um bom número de informes para serem discutidos pelo seu Partido, várias cartas privadas sobre questões de estratégia revolucionária e, pelo menos, um ensaio mais denso, dedicado a *Alguns temas da questão meridional*, no qual ainda trabalhava no momento de sua prisão. Mas nada disso havia sido publicado em livro (COUTINHO, 2010, p.7).

Um dos pontos que justifica a dificuldade de interpretação deste autor está centrado no fato de que ele não publicou nenhum livro, nem no período anterior e nem no posterior ao

cárcere. Durante o período em que esteve preso, escreveu 33 cadernos de capa dura, sendo quatro deles dedicado à tradução⁹.

Gramsci não chegou a organizar seus escritos de forma sistemática. Seus textos foram organizados da seguinte forma: textos A, B e C. Os textos A são os que foram redigidos como “cadernos miscelâneos”, que depois são retomados e agrupados como textos C. Os textos B são de redação única. Os cadernos são divididos em Cadernos miscelâneos, que apresentam notas sobre temas variados e em Cadernos Especiais, que são textos escritos tardiamente, tratam de eixos temáticos ou assuntos específicos que foram retomados dos textos A e convertidos em textos C, na maior parte das vezes. Exceto a parte II do Caderno Dez e o Caderno 29, que são quase todos formados por textos B.

Após sua morte em 27/04/1937, surge a necessidade de edição, de toda a sua produção elaborada durante o cárcere do autor. Todavia, seus textos foram apresentados aos poucos e de forma fragmentada, ora por sua cunhada Tatiana, ora pelo partido comunista.

A primeira edição dos Cadernos do Cárcere, conhecido como “Edição Temática”, foi editada em 1948 por Palmiro Togliatti, amigo e companheiro de luta de Gramsci. Porém, durante o primeiro grande simpósio sobre os estudos de Gramsci em 1958, em Roma, estudiosos sinalizaram a necessidade de uma nova edição de seus escritos, em que os textos fossem reproduzidos a partir da ordem em que foram escritos.

Em 1975, Valentino Guerratana, elabora a Segunda edição dos Cadernos do Cárcere, conhecida como “Edição Crítica” composta por quatro volumes, no qual os três primeiros apresentavam os 29 cadernos com cerca de duas mil e quatrocentas páginas, e o quarto volume com cerca de mil páginas.

No Brasil, Gramsci chegou tardiamente. Até a década de sessenta, o autor italiano era praticamente desconhecido no Brasil. As primeiras publicações acontecem em 1966 e em 1968, com a publicação de quatro dos seis volumes, extraídos da edição temática e mais uma antologia das Cartas do Cárcere.

⁹ Ver a introdução do volume I dos Cadernos do Cárcere, na qual Coutinho relata toda a trajetória da composição dos escritos carcerários do autor, assim como detalhes da constituição da edição brasileira.

A publicação da edição completa dos Cadernos do Cárcere no Brasil, com mais de duas mil e quinhentas páginas, acontece apenas em 1999, organizada por Carlos Nelson Coutinho e com a colaboração de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Esta edição é uma inovação, uma edição inédita, pois além de retomar a “edição temática”, de Palmiro Togliatti, e da proposta de Gianni Francioni¹⁰, retoma, sobretudo, a edição crítica de Gerratana.

Isto posto, percebe-se então, a dificuldade que é a interpretação do pensamento de Antonio Gramsci, pois além da profundidade e do alto grau de desenvolvimento intelectual do autor, toda a sua extensa obra é praticamente considerada, póstuma, a partir da interpretação e tradução de outros autores. Como o pensador italiano escreveu sobre temas diversos, as numerosas páginas editadas representam primeiramente um dos mais valiosos estudos sobre história, sociologia, filosofia, educação, literatura... e sobretudo, um dos mais significativos estudos sobre o marxismo.

Acaba havendo uma disputa de cada autor pela interpretação dos escritos de Gramsci. Cada um, de acordo com o seu grau de maturidade intelectual e aprofundamento das questões tratadas por ele, somadas às suas próprias convicções teóricas, interpreta e constrói o “seu” Gramsci. Nesta pesquisa, apresentarei o “meu” Gramsci, a partir de uma interpretação voltada para as questões da educação e da filosofia, apresentadas nos Cadernos 11 e 12¹¹ e conectadas com os outros Cadernos. Vale ressaltar, que Gramsci não tratou especificamente do ensino de filosofia no ensino médio, porém desenvolveu nos Cadernos de Cárcere e nas Cartas do Cárcere endereçadas à sua cunhada Tatiana valiosas considerações acerca do tema da filosofia, da escola e da educação.

Outra dificuldade na interpretação do pensamento do autor italiano é que dada a variedade de áreas do conhecimento estudada por ele, não se pode reduzir o autor a um especialista político disposto a elaborar apenas uma proposta de conquista de hegemonia das classes subalternas. O enfrentamento de suas reflexões sobre a educação significa também o

¹⁰ Giani Francionni é um filólogo italiano que põe em questão a “edição Gerratana”, indicando a necessidade de uma nova edição de todas as obras de Gramsci, numa “edição nacional”, baseada numa cuidadosa análise histórico-filológica.

¹¹ As referências aos Cadernos do Cárcere desta pesquisa referem-se à edição brasileira de Carlos Nelson Coutinho, com a indicação do Caderno, do parágrafo e da página a quais se referem, por exemplo, CC11, §12 (Caderno 11, parágrafo12).

enfrentamento das suas reflexões sobre a história, a política, a filosofia e outras mais. Em Gramsci estas questões estão profundamente entrelaçadas e representam a base da composição de sua teoria que é a relação dialética.

E como fazer este enfrentamento se em média, a vida escolar de um aluno no Brasil é composta por nove anos de educação básica, mais três anos de ensino médio, nos quais a política, especificamente, não tem seu lugar garantido em nenhuma disciplina? E sobre a filosofia? Apenas a partir de 2008 é que no ensino médio houve a reintrodução de seu ensino, com todas as implicações que serão tratadas nesta pesquisa. A educação básica conta apenas com a disciplina de história¹², que convive, ou ainda sobrevive nos currículos, acompanhada pelo contínuo processo de desvalorização da disciplina, diante das disciplinas de português e matemática. Isto sem falar, na metodologia de ensino de história baseada no processo de memorização, e da propagação de uma história na qual os protagonistas, de certo, não são representados pela classe popular.

As referências à classe popular nesta pesquisa podem ser compreendidas como os grupos sociais classificados¹³ pelo IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – que constituem as classes C, D e E. Apesar do critério econômico não dar conta de todos os aspectos que caracterizam a classe popular no Brasil, o IBGE foi utilizado como fonte para esta pesquisa, por ser a fundação a responsável por repassar à administração pública federal as informações obtidas através de suas pesquisas. E é a partir dos dados obtidos nas pesquisas do IBGE que são planejadas e organizadas pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão as políticas públicas para as classes populares no Brasil.

Desse modo, possibilitou que eu vislumbrasse a possibilidade de pensar a filosofia da práxis, como perspectiva filosófica para o ensino de filosofia no ensino médio, como proposta

¹²Mais adiante, a questão da história será discutida de forma mais ampliada na seção que vai tratar das implicações do ensino de filosofia.

¹³A escolha do IBGE para esta pesquisa justifica-se por ser o IBGE a fundação pública da administração federal brasileira, vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que de acordo com informações obtidas no site <http://www.ibge.gov.br> tem como missão “retratar o Brasil com informações necessárias ao conhecimento da sua realidade e ao exercício da cidadania”. Apenas o parâmetro econômico foi considerado na pesquisa do IBGE, que tem como base o número de salários mínimos (SM), e divide a população brasileira em cinco faixas ou classes sociais, conforme tabela válida para o ano de 2012, ou seja, classe A, renda acima de 20 SM, classe B, renda entre 10 a 20 SM, classe C, renda entre 4 a 10 SM, classe D, renda entre 2 a 4 SM e classe E, renda até 2SM. Cabe ressaltar que apenas cerca de 1% da população está classificada como classe A, com inexpressivas variações.

de reforma intelectual e moral no processo de tomada de consciência por parte dos subalternos. E a partir da filosofia da práxis, pensar na conseqüente formação de uma nova organização dos simples, dos que ainda são subalternizados e submetidos às desigualdades sociais, econômicas e políticas conseqüentes do modo de produção capitalista.

O cerne da filosofia da práxis delineada por Antonio Gramsci tem sua fundamentação nos estudos de Marx. Entretanto, a inovação da filosofia da práxis, delineada pelo pensador italiano, foi o aprofundamento do método dialético de Marx - responsável por desvelar as contradições das estruturas econômicas e ideológicas.

Em Marx o Estado assume a função específica de servir a burguesia no processo de exploração do proletariado, sendo a sociedade civil identificada com a base econômica, ou seja, no âmbito da estrutura. Em Gramsci, o Estado¹⁴ é repensado como no plano das superestruturas, como espaço de aglutinação e democratização da sociedade. Gramsci compreende o Estado como um dos dois grandes planos da dimensão superestrutural, a saber:

Por enquanto podem-se fixar dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos vulgarmente chamados de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (CC12, §1, p.20, 21).

Contudo, a concepção de Gramsci de que tanto o Estado, como a sociedade civil são os dois grandes planos da superestrutura, deve ser analisada de modo cuidadoso, buscando uma análise a partir de uma relação de unidade-distinção, na qual o Estado e a sociedade civil exercem funções inseparáveis. O Estado visando a coerção e a sociedade civil visando o consenso assumem as funções conectivas e organizacionais da sociedade.

A análise de Gramsci de que o Estado e a sociedade civil são dois grandes planos da superestrutura, foi interpretada por Bobbio (1999), como uma espécie de deslocamento da teoria marxiana, em que a sociedade civil passaria do plano da estrutura, das relações de produção, em Marx, para o plano da superestrutura em Gramsci, sendo difundida então, a

¹⁴ Para aprofundamento sobre a questão do Estado em Gramsci ler BUCI-GLUCKMANN, C. *Gramsci e o Estado*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

leitura equivocada e reducionista de Gramsci como “teórico das superestruturas”¹⁵. Liguori esclarece que,

enquanto Marx considerava a sociedade civil (base econômica) como o fator primário da realidade histórico-social, Bobbio supõe que a transformação efetuada por Gramsci desloque da infraestrutura para a superestrutura (e precisamente para a sociedade civil), esta centralidade (2007, p.40).

Como já citado, Gramsci parte de uma perspectiva dialética para a compreensão da realidade em que “essa relação é, para Gramsci, de unidade-distinção, por isso, a separação entre elas é metodológica e não orgânica” (BONFIM, 2012, p.66).

A função coercitiva do Estado pode ser exemplificada através das instituições jurídicas, da polícia e dos organismos militares, por exemplo. Já a sociedade civil, que tem a função de conquistar o consenso na construção pela hegemonia, através de uma ação voluntária, pode ser exemplificada através das organizações não governamentais, das escolas, dos conselhos, das cooperativas e até mesmo dos sindicatos. Nesta relação de hegemonia, sob a coerção e o consenso espontâneo que o grupo dominante estabelece sobre as camadas populares, de acordo com Gramsci (CC12, §1, p.21) “os intelectuais são os prepostos do grupo dominante”.

É interessante ressaltar a relação dialética e pedagógica contida no processo de consenso espontâneo, assim como no processo de hegemonia, pois o grupo social dominante, além do domínio da dimensão estrutural, necessita igualmente do domínio da dimensão superestrutural. Isto pode explicar o intenso processo de privatização dos espaços públicos, assim como a eliminação das fronteiras entre o local e global com o advento da internet.

Diante da intervenção do Estado e da sociedade civil no processo de conquista e manutenção da hegemonia, ou seja, da tarefa educacional através das suas funções organizativas e conectivas exercidas pelos intelectuais, urge a necessidade de elevação de consciência das massas populares com o objetivo de formar novos quadros de intelectuais capazes de assumir esta função organizativa, mas conectiva com os grupos subalternos. E a presença da filosofia no ensino médio pode representar esta oportunidade para a classe popular.

¹⁵ Sobre o conceito de sociedade civil e a intervenção de Bobbio, ver Semeraro, 1999

Em Gramsci a filosofia da práxis passa a ter a finalidade de tomada de consciência dos subalternos, de uma compreensão e conhecimento de si mesmo através de uma interlocução crítica com o mundo. Culminando em um processo ativo de organização, no qual os subalternos sejam capazes de ser dirigentes e protagonistas na elaboração de um projeto próprio de sociedade, as conquistas de uma hegemonia popular. Segundo Semeraro

não se trata apenas de conquistar o poder, de apoderar-se do Estado, de administrá-lo técnica e pragmaticamente melhor que a burguesia, mas de romper com a concepção de poder e de Estado capitalista, de superar a visão política como esfera separada, estranha, acima do sujeito e das relações sociais [...] de modo a operar efetivamente a passagem para uma sociedade substantivamente democrática (2006, p. 55).

A filosofia da práxis propõe uma articulação entre teoria e prática visando sempre à emancipação humana através de uma atividade intencional. Busca uma reforma tanto intelectual quanto moral, tendo como objetivo possibilitar que as classes subalternas organizem-se, junto com seus intelectuais, e transformem a sua realidade desumanizada, em uma realidade autônoma, independente. É a unidade entre teoria e prática, portanto é necessário que essa teoria não seja específica de uns e a prática de outros. Konder (1992) afirma que “a filosofia das práxis não pode permanecer adstrita às universidades, pois seu fim será eminente. Sugere que ela ocorra a partir de cada um, relendo e renovando “seu Marx”, exigindo profundas posições críticas da realidade que se apresenta”.

Nessa construção de um novo sentido comum, percebe-se a valorização da ação educativa. Para a conquista dessa hegemonia popular, Gramsci (CC12, §1, p.19) define que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Isto é, a escola é a responsável pelo desenvolvimento intelectual dos educandos em seus diversos níveis. A partir da subjetividade de cada um, a escola deve possibilitar que cada indivíduo seja capaz de desenvolver o seu grau máximo de intelectualidade, possibilitando que esse indivíduo seja capaz de conduzir de maneira autônoma os caminhos que irá percorrer. Ao respeitar as subjetividades, conseqüentemente serão formados intelectuais em níveis diversos.

A intelectualidade é um dos aspectos mais relevantes a ser desenvolvido na filosofia da práxis. De acordo com Gramsci

Todos são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado

momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates) (CC12, §1, p.18).

Para Gramsci, a filosofia da práxis é a priori, a expressão das contradições históricas, conseqüentemente, uma filosofia que é política e uma política que é filosofia. Se a relação educação e sociedade é permeada pelo aparelho econômico, a relação educação e filosofia é indispensavelmente política. Pois, de outro modo, qual seria a real finalidade do ensino de filosofia no ensino médio posto que a filosofia tenha como pressuposto, a intervenção na realidade enquanto constitutiva da produção e reprodução da vida material, social, e dos interesses em disputa? Produção de conceitos? Contemplação? E sobre as implicações deste ensino a partir de sua reintrodução, quais reflexões que podem ser feitas?

Antonio Gramsci era um político, que diante de todas as experiências vividas por ele desde a infância, além de buscar compreender a realidade, buscava também meios para modificá-la. Um homem que não pode ser reduzido apenas a um político ou a um pensador. A relação entre filosofia e educação para este italiano, significava o desenvolvimento de uma atividade cultural, desenvolvida através da ação política, com o objetivo de criação de um novo senso comum.

A filosofia da práxis é a proposta de uma transformação ativa do senso comum, à medida que parte das questões de interesse coletivo, de temas que interessem a todos, incluindo, e, sobretudo, os temas de interesse das grandes massas populares. Esta filosofia propõe um deslocamento do objeto que constituirá o problema filosófico.

Se antes, a filosofia apresentava elucubrações distantes da realidade dos subalternos, tendo as questões práticas da classe popular obliteradas pelos filósofos de suas elucubrações, na filosofia da práxis, os filósofos propõem a unificação entre teoria e prática como forma de transformação ativa do novo senso comum.

O processo de elaboração deste novo senso comum indica a necessidade de formação de uma nova organização cultural, com o objetivo de conquistar a hegemonia através de um consenso, no qual as massas populares possam se identificar. O novo senso comum não será apenas a difusão de uma ideologia de uma fração de povo identificada com o grupo social dominante, mas a conquista de um projeto elaborado a partir dos grupos subalternos, ou seja, da classe popular. Seria a eliminação das relações sociais de subalternidade.

A conquista dessa hegemonia necessita então, de uma nova organização cultural, na qual os dirigidos tenham condições de serem dirigentes do seu próprio caminho. Gramsci não

propõe uma inversão de papéis, no qual o grupo dominante passe a dominado e os subalternos passem a ser os opressores. Mas que os grupos subalternizados, através de uma elevação cultural, adquirida a partir de uma educação intelectual e moral, tenham condições de tornarem-se dirigentes.

Historicamente, são os intelectuais os que possuem essa função de organização cultural do projeto social que será determinado pelo grupo dominante. Essa função organizativa é própria dos intelectuais devido ao desenvolvimento da capacidade dirigente e técnica que os intelectuais acabam por desenvolverem ao longo do processo histórico. E assim, os intelectuais são colocados numa posição tão privilegiada, que acabam por distanciar-se cada vez mais das camadas populares, o que promove uma condição de confiabilidade nas suas ações, diante do distanciamento apresentado entre eles e os grupos subalternos, no que tange o desenvolvimento da capacidade técnica e dirigente.

Gramsci (CC12, §1, p15) destaca que o processo histórico real de formação das múltiplas categorias de intelectuais é um processo complexo, mas duas dessas formas são as mais importantes:

- 1) Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.
- 2) Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento dessa estrutura, encontrou - pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias - categorias intelectuais preexistentes, as quais apareceriam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias é a dos eclesiásticos.

Na primeira categoria de intelectuais, o autor italiano sinaliza que as relações sociais estabelecidas a partir das relações de produção, determinam a criação de novas camadas de intelectuais. São intelectuais orgânicos ao grupo social ao qual pertencem, tendo como função, além da organização de forma homogênea desse mesmo grupo social, a organização

da sociedade em geral com vistas à expansão da própria classe social. Gramsci sinaliza ainda que,

pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (CC12,§1, p.15).

Os intelectuais orgânicos apesar da sua função de grandes organizadores e especialistas nas suas atividades profissionais - o que garante o vínculo com as relações de produção, e, por conseguinte, com o modo de produção do seu tempo – atuam também como agentes na produção cultural e educativa, como agentes de manutenção da ideologia do grupo social ao qual pertencem. Sua consciência de classe permite a atuação intelectual em diversas áreas da sociedade, como no aparelho jurídico, na sociedade civil e na sociedade política. Toda a intervenção desses intelectuais tem sempre como objetivo a hegemonia da sua classe social.

Já os intelectuais tradicionais, são o segundo grupo apresentado por Gramsci. São os intelectuais que sobrevivem às mudanças estruturais do modo de produção dos processos históricos. A continuidade do papel exercido pelos intelectuais tradicionais perpassa as modificações sociais, políticas e econômicas do modo de produção. Mesmo que ligada ao grupo social dominante, a camada de intelectual tradicional não age em benefício exclusivo de um determinado grupo, mas a favor da sua própria categoria e de seus interesses. Gramsci indica que,

Dado que estas várias categorias de intelectuais tradicionais sentem com “espírito de grupo” sua ininterrupta continuidade histórica e sua “qualificação”, eles se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante (CC12, §1, p.17).

Os intelectuais tradicionais com o seu “espírito de grupo” ao estabelecerem relações com o grupo social dominante, não estabelecem relações de subordinação. E tampouco estabelecem relações que visem apenas à hegemonia do grupo dominante. Pela força social e política que conquistaram - dada a continuidade histórica de sua presença nas relações sociais já estabelecidas com os grupos sociais mais importantes no processo de subjugação da classe popular – são agentes que mantêm certa independência do grupo social dominante, contudo, como agentes da superestrutura, mantêm o vínculo com o mundo da produção.

Ao tratar dos intelectuais tradicionais, os filósofos representam boa parte dessa camada intelectual. A filosofia é a representação da mais alta intervenção do grupo dominante no processo de conquista ideológica e garantia de sua hegemonia no plano da superestrutura, posto que até a camada intelectual do clero, desenvolve competências acerca do conhecimento filosófico.

Contudo, essa forma superior de cultura e de concepção de mundo não apresenta qualquer organicidade com os grupos subalternizados ou com os simples. A filosofia nos moldes a que foi enquadrada historicamente, pelos grupos dominantes foi desenvolvida para determinados grupos específicos, perpetuando o abismo cultural existente entre os simples e os dominantes. A saber,

De resto, a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas, ou seja, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (GRAMSCI, CC11, §12, p.100).

O autor italiano ao tratar do conceito de intelectual define que,

os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dados pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e portanto, da confiança) obtida pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, CC12, §1, p.21).

A sinalização de que os intelectuais, na luta pela hegemonia social e pelo governo político, são os responsáveis pelo consenso e pela coerção (quando o consenso espontâneo desaparece), acaba por indicar a necessidade de uma nova perspectiva de intelectuais orgânicos que será apresentada por Gramsci. Se o autor já havia apresentado a existência de intelectuais comprometidos com a própria classe social, diante do papel determinante dos intelectuais na reprodução da vida social, Gramsci inova ainda mais essa perspectiva e indica a necessidade de formação de intelectuais que sejam orgânicos à classe subalternizada.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político).

Essa organicidade defendida por Gramsci salienta que o saber popular não é algo inconsistente e miserável. Mas um saber desagregado, contextualizado mediante a realidade vivida. Saber este, permeado por singularidades e “inteligências objetivas” (MARX, 1989)¹⁶, produzidas nas relações sociais por meio de desigualdades e posições, ora de poder ora de submissão, em uma sociedade dividida em classes. Gramsci reforça que o movimento de organização e fusão do pensamento simples do pensamento intelectual, é um dever necessário para a construção de um corpo social verdadeiramente unitário. Afirmar ainda que,

Seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a mesma função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates) (CC12, §1, p.18).

A filosofia¹⁷ tradicional e as suas magníficas elucubrações individuais acabam por perpetuar a ideia de que os simples não são capazes de elaborar as suas próprias concepções de mundo. Gramsci inicia o primeiro parágrafo dos seus “Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura” sinalizando que,

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos (CC11, §12, p. 93).

Continua ainda alertando que,

No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (CC11, §12, p. 95).

¹⁶ MARX, K. E ENGELS, F., A Ideologia Alemã, São Paulo, Martins Fontes, 1989.

¹⁷ As considerações de Gramsci sobre a filosofia serão mais detalhadas ao longo da pesquisa.

Ao longo de todo o Caderno 11, Gramsci apresenta sua concepção de filosofia como a expressão de uma concepção de mundo. O que o autor italiano propõe é que a filosofia, como concepção de mundo, produza conhecimentos a partir das experiências políticas, econômicas, culturais e sociais correlacionadas com a expressão histórica real das, e para as, classes subalternas. A filosofia não pode ser reduzida a instrumento da política, mas deve ser ampliada como expressão da própria ação política.

Nessa nova dimensão que a filosofia adquire em Gramsci, é preciso pensar as instituições que promovem a formação desses novos quadros de intelectuais orgânicos e que possibilite aos subalternos e aos simples, uma consciência teórica que oriente sua ação. Desta forma, a dimensão educacional em Gramsci está para além dos muros da escola, mesmo tendo ele compreendido a escola, como uma das mais importantes instituições da superestrutura. A saber,

A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”... Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. Portanto, é possível dizer que a personalidade histórica de um filósofo individual é também dada pela relação ativa entre ele e o ambiente cultural que ele quer modificar, ambiente que reage sobre o filósofo e, obrigando-o a uma permanente autocrítica (¹ CC10, §44, p. 399).

A relação pedagógica contida nas relações de hegemonia, do mesmo modo que amplia a concepção de filosofia e a de intelectuais, amplia também a concepção de educação em Gramsci. A educação para o autor italiano assim como a filosofia, não pode ser concebida sem o entrelaçamento com a dimensão cultural, social e política. A educação, como parte constituinte das relações sociais na formação de um processo histórico, é também uma relação dialética.

Apesar de considerar que toda relação de hegemonia é também uma relação pedagógica, Gramsci, já definiu o papel da superestrutura na luta pela hegemonia e já definiu também, a importância da escola nessa questão. Se a escola italiana, sob o regime fascista era responsável por reproduzir as divisões de trabalho e de classe naquela sociedade, ele delineia uma proposta de escola onde o indivíduo tenha uma formação integral, ou seja, a escola unitária.

A escola unitária¹⁸ é uma escola formativa, caracterizada pela formação de cultura geral, de saber desinteressado, ou seja, sem interesse imediato, que possibilite o desenvolvimento técnico do aluno, assim como, das suas capacidades intelectuais. Esta escola deve garantir ao trabalhador, a possibilidade do justo desenvolvimento intelectual que o possibilite tornar-se dirigente, de dirigir ou controlar quem o dirige.

1.2 - A introdução do pensamento de Antonio Gramsci no debate sobre a educação no Brasil

As condições sociais e políticas no final do século XX funcionaram como um impulso para a obrigatoriedade do ensino de filosofia no país. O Brasil estava mergulhado em um sentimento de democracia, com diversos movimentos a favor de uma educação libertadora, crítica e autônoma. Entretanto, vale a pena ressaltar que esse movimento favorável a essa nova educação teve suas raízes, nos movimentos surgidos na década de sessenta, com movimentos populares como: Movimento de Cultura Popular, De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler, Movimento de Educação de Base, entre outros.

A partir da década de oitenta do século XX, com o movimento de redemocratização do país, o debate sobre a escola pública no Brasil foi intensificado. Perspectivas socialistas de educação eram destaques nestes debates, como por exemplo, as consideradas como “reprodutivistas”, na qual a escola seria um “aparelho ideológico do estado”, tendo como função reproduzir a ideologia do grupo social dominante. Algumas das correntes teóricas de maior representatividade no debate são as de Bourdieu e Passeron¹⁹ e Louis Althusser²⁰, que compreendem a escola como campo de reprodução das relações de produção através da ideologia e pela íntima relação estabelecida entre a reprodução cultural e a reprodução social. Segundo Dore,

Não obstante, Bourdieu e Passeron se inspirem num referencial weberiano, enquanto Althusser escolhe o marxismo, ambos afirmam um paradigma estruturalista de análise de sociedade. Sustentam que o papel da escola é o de reproduzir a estrutura

¹⁸ As características da escola unitária serão mais detalhadas e apresentadas ao longo da pesquisa.

¹⁹ Ver Bourdieu,P; Passeron, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 1975

²⁰ Ver Althusser. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.1974

social, por meio de um trabalho de “inculcação”, de *habitus* para os primeiros e de ideologia para o segundo, favorável à manutenção de uma estrutura de classes (Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n.70 p. 332).

Com a intensificação do debate acerca da questão da escola pública e com maior abertura política, a partir da década de 1980, a ideia de conceber a escola apenas como um aparelho de reprodução do Estado perde sua força diante das críticas direcionadas aos limites dessa concepção. É neste período que o pensamento de Antonio Gramsci chega ao Brasil e passa a assumir papel de referencial na discussão sobre a função da escola e sua relação com o Estado. Dore sinaliza que,

O interesse de Gramsci pela educação e pela escola desenvolve-se no mesmo passo em que ele amplia seu estudo sobre o Estado capitalista e rompe com as teorias dominantes no movimento socialista, segundo as quais as ideias não tinham importância, sendo apenas um produto do domínio do capital (Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n.70 p. 332).

Gramsci faz um resgate da leitura marxista relativa ao vínculo entre estrutura (economia) e superestrutura (ideologia). Apresenta uma nova elaboração sobre este vínculo, garantindo à superestrutura um papel de extrema importância no projeto de conquista e de manutenção do poder pelo grupo social dominante. Apresenta assim, uma ampliação da dimensão da cultura e da educação no processo de luta pela hegemonia.

O pensador italiano percebe a partir das suas próprias experiências de vida, do contexto histórico italiano sob o qual está inserido e das análises do pensamento de Marx e Engels, que os grupos dominantes desenvolveram novas características (em relação às características desenvolvidas anteriormente) no processo de convencimento das classes subalternas à submissão de seu projeto. Naquele período, Gramsci percebeu que o grupo dominante permitia e concedia aos operários algumas espécies de benefícios ou direitos, e assim criava novas mediações entre a economia e Estado. O grupo dominante ao fazer as concessões, aproveita as novas relações estabelecidas através dessas concessões, para garantir a submissão das classes subalternizadas através do convencimento. Se por exemplo, no século XIX, o grupo dominante usava exclusivamente a força e a opressão para garantir a conquista e manutenção do poder, no século XX, a garantia acontecia a partir do consenso.

No Brasil, a própria abertura política, através da organização de partidos políticos, da criação de sindicatos, da elaboração de nova Constituição Federal/1988, da elaboração da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação 9694/96, e da garantia de novos direitos dos trabalhadores podem ser alguns dos exemplos dessa nova organização do grupo dominante no processo de luta pela hegemonia.

Nessa nova perspectiva apresentada através da relação entre estrutura e superestrutura, economia e política, a cultura e a educação ganham maior força e expressão no processo de luta pela hegemonia. A nova organização da cultura é indispensável para a formação de uma nova hegemonia política. Gramsci (CC11, §12, p.112) indica que a Igreja e a escola são as instituições mais significativas na constituição e manutenção da hegemonia. “A escola – em todos os seus níveis – e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que as utilizam”.

Todavia, Gramsci percebe que se o grupo dominante articula a luta pela hegemonia através das instituições de cultura e educação, também os grupos subalternos devem articular-se através destas instituições. Assim, o pensamento de Gramsci é introduzido no debate sobre a educação brasileira, como uma nova possibilidade de organização das classes subalternas na conquista da hegemonia política.

2 - PANORAMA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

2.1 - Os jovens, a escola e a Filosofia no ensino médio

Compreender o ensino de filosofia como possibilidade e como contribuição no processo de formação da subjetividade dos jovens é acreditar na potencialidade criadora e criativa da filosofia. Para tanto, além da compreensão dos objetivos do currículo de filosofia para o ensino médio, com suas tendências e contradições, é necessário desvelar as características dessa juventude que compõe o ensino médio.

Sem que haja uma prévia classificação etária, a juventude será abordada neste artigo, a partir da ideia de uma condição juvenil, de acordo com o significado atribuído pela sociedade a esse período da vida, a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais (ABRAMO, 2005).

Contudo, a abordagem do jovem ao qual se refere essa pesquisa está relacionada ao jovem da classe popular, posto que os dados apresentados através de pesquisa realizada pelo IBGE²¹, considerando os jovens com faixa etária entre 16 e 24 anos, revelam que: no ano de 2009, 22,2% dos jovens recebiam até ½ salário mínimo; 27,1% recebiam de ½ a 1 salário mínimo e 49,2% recebiam mais de um salário mínimo. A pesquisa indica ainda que, no ano de 2006, 44,9% dos jovens matriculados no ensino médio apresentavam distorção idade-série, contando com 15,3% de abandono escolar no ano de 2005. A pesquisa conta ainda com a informação de que 14% dos jovens estão matriculados no ensino privado.

Após a apreciação dos dados da pesquisa realizada pelo IBGE, conclui-se que no ano de 2009, a remuneração mensal de 49,3% dos jovens brasileiros era de até 1 salário mínimo. E que 86% dos jovens estavam matriculados na escola pública. O curioso é que a pesquisa não apresenta os dados relativos à classe social de pertencimento dos 14% dos jovens matriculados no ensino privado. Ou pensando numa inversão, a pesquisa não apresenta a classe social dos 86% dos jovens matriculados na rede pública.

Gramsci pode auxiliar na compreensão dos alarmantes dados fornecidos pela pesquisa do IBGE,

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha

²¹ <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>

profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (CC12, §2, p. 49).

A juventude da classe popular, hoje pode ser caracterizada por embates a serem resolvidos a partir da realidade que está para além dos limites da escola, tendo a relação do jovem com a dimensão de tempo como uma das mais específicas. O jovem opera sempre numa dimensão de tempo presente, interessando-se por questões cotidianas normalmente relacionadas ao processo de sociabilidade. O embate para o jovem é compreender e solucionar as questões entre sua vivência no tempo presente e os projetos de futuro, no qual será responsabilizado não apenas pelo seu sucesso individual, mas pela injusta responsabilidade pelo desenvolvimento social e econômico de seu país.

Para a concretização deste futuro de sucesso, a escola, teoricamente, é apresentada ao jovem como o espaço de realização e desenvolvimento de sua intelectualidade, onde as perspectivas de ascensão e conseqüentemente, mobilidade social, serão efetivadas. A escola possibilitaria ao jovem um diploma, uma qualificação certificada, intemporal e universal. Esse diploma seria o “passaporte” para a tão sonhada mobilidade social.

Bourdieu²² revela que o sistema de ensino, como campo de produção de produtores, desempenha um papel determinante na relação entre o diploma e o cargo, pois além da produção social é responsável também pela reprodução técnica de seus agentes na estrutura social. Entretanto, por possuir uma relativa autonomia em relação ao campo de produção econômica, surgem defasagens estruturais e temporais que serão determinantes nas relações de forças constituintes da relação entre o diploma e o cargo.

O aparelho econômico - responsável pela regulação da produção de cargos – visa controlar a autonomia do sistema de ensino para melhor regular o processo de compra e venda da força de trabalho, assegurando desse modo, o controle sobre a relação estabelecida entre a classificação, desclassificação e reclassificação do diploma. Nesta relação dialética de desclassificação e reclassificação, faz-se indispensável à reconversão de um capital em outro, com o objetivo de garantir a maior rentabilidade na relação entre o diploma e o cargo.

Contudo, o jovem através das experiências adquiridas pelos processos permeados pelas desigualdades sociais a que está submetida a classe popular, percebe que a escola está

²² Ver Escritos de Educação. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A orgs. RJ. Vozes, 2010

longe de ser a única e exclusiva responsável pela eliminação do processo de subalternização ao qual está inserido. Se a escola não é a responsável pela redenção e futuro da sociedade, qual é o papel da escola na relação educação e sociedade?

Mészáros assim define a relação entre educação e sociedade:

Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu próprio sistema de educação. Apontar apenas os mecanismos de produção e troca para explicar o funcionamento real da sociedade capitalista seria bastante inadequado. As sociedades existem por intermédio dos atos dos indivíduos particulares que buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos “fins próprios” não negam as potencialidades do sistema de produção dominante. Essa é a verdadeira dimensão do problema educacional: a “educação formal” não é mais do que um pequeno segmento dele (2006, p.263).

Mesmo que o jovem ainda não consiga desvendar as articulações contidas na relação educação e sociedade, desde a mais tenra idade, o jovem concebe a escola como espaço de disciplina, controle e coerção, onde toda a sua espontaneidade, criticidade e autonomia são delimitadas e moldadas a partir de uma prática de ensino – não de aprendizagem – voltada para um intenso processo mecanicista, em que resta ao jovem, apenas acumular informações, desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades, para que em um futuro muito próximo, transforme-se em mão de obra qualificada para atender as demandas do capital.

Apesar de tantas expectativas impostas pela família e pela sociedade contemporânea, o jovem para garantir a construção de sua subjetividade, articula mecanismos que possibilitam a vivência da sua condição juvenil. A escola passa a ser então, um espaço de sociabilidade e de reconhecimento interpessoal, um espaço de interações, um espaço não escolar (DAYRELL, 2010, p.15).

A escola que deveria significar e propiciar à juventude o desenvolvimento da intelectualidade, a construção da autonomia para a realização do exercício pleno da cidadania, ao obliterar as tensões vividas pela juventude, exerce a sua função de agente regulador das políticas públicas neoliberais.

A relação entre juventude e escola não se explica por si mesma. A questão não pode ser reduzida nem somente aos jovens, nem somente à escola. Os desafios consequentes dessa relação devem ser contextualizados nessa sociedade caracterizada pelo consumo. O intenso processo de desigualdade social deve ser analisado como um dos aspectos mais relevantes no processo de escolarização e de formação da subjetividade dos jovens do ensino médio.

Os jovens em meio à efervescência natural deste período da vida, em meio às transformações do mundo trabalho e ao apelo do mercado capital estão ávidos para exercerem sua cidadania na democracia de nosso país. Mas a questão já está posta, de que autonomia estamos falando? De que cidadania trata a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira? De que democracia estamos tratando?

De acordo com Bauman (2008), a sociedade contemporânea vive um momento no qual as nossas experiências cotidianas estão delineadas para o consumo. E se há o consumo, há indispensavelmente a mercadoria. Contudo, essa não é uma inovação reflexiva, na sociedade moderna, Marx já tratava do fetiche da mercadoria. Entretanto, Bauman sinaliza que na sociedade contemporânea o fetiche não ocorre sobre a mercadoria, mas sim sobre a subjetividade. Ainda assim, a substituição da mercadoria pela subjetividade indica a perpetuação do processo no qual a interação humana continua a ser obliterada. A subjetividade do indivíduo passa a ser o objeto de desejo na sociedade de consumidores.

Na sociedade de consumidores, há a necessidade de se desenvolver ao máximo o potencial consumidor de cada indivíduo, encontrando na juventude um espaço fértil para a efetivação desse projeto. Os jovens, por estarem em um período de constante afirmação, são envolvidos pelo processo de “comodificação” que se abateu sobre a sociedade contemporânea.

Fairclough define que:

a comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. Não surpreende mais, por exemplo, que setores das artes e da educação, como o teatro e o ensino da língua inglesa, sejam referidos como “indústrias” destinadas a produzir, a comercializar e a vender mercadorias culturais e educacionais a seus “clientes” ou “consumidores” (2001, p.255).

A juventude, que representa uma potencial força de trabalho desta sociedade de consumidores, passa a ser também uma mercadoria que precisa se adequar a *héxis* corporal exigida por aqueles que comprarão não apenas sua força de trabalho, mas sua individualidade e subjetividade. Pois, esta juventude deverá manter-se em perfeita condição para atrair e garantir a aprovação daqueles que lhe ofertaram o trabalho.

Num processo de permanente tentativa de ascensão social, a juventude encara a condição de “vir a ser” como um constante processo de desejo. O desejo do consumo como

representação de um estilo que apresente o status social idealizado. Nesse processo, a busca por tornar-se uma vitrine, por ser desejado por todos como uma mercadoria é concebido como o exercício de cidadania. A cidadania passa a estar relacionada ao poder de compra que o jovem possui e ao poder de venda da sua subjetividade enquanto mercadoria.

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito a tingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável (BAUMAN 2008, p.20).

Esse processo de comodificação abrange não apenas aos jovens, mas também, à própria estrutura escolar. É notório e persistente o processo de reestruturação das práticas educativas sob o modelo do mercado financeiro. Modelo difundido através das políticas públicas que favorecem a criação e ampliação das instituições privadas que acaba enfraquecendo e reduzindo a autonomia das escolas públicas.

Os jovens, de acordo com Fairclough, na condição de aprendizes, nesse processo de comodificação da educação,

são construídos contraditoriamente. De um lado, são construídos no papel ativo de clientes ou consumidores conscientes de “suas necessidades” e capazes de selecionar cursos que venham ao encontro de suas necessidades. Por outro lado, são construídos no papel passivo de elementos e instrumentos em processo de produção (2001, p.256).

O processo de comodificação na educação parece explicar os aspectos contraditórios presentes na relação entre legislação e políticas públicas educacionais. As características das perspectivas educacionais apresentadas no ensino médio de aligeiramento nos cursos, cursos à distância ou tecnicismo representam esse movimento de qualificação dos indivíduos como elementos e instrumentos no processo de produção – preparação para o trabalho e flexibilização às novas condições de ocupação. E, por conseguinte, a garantia de manutenção e permanência dos indivíduos, em seu papel ativo de clientes e consumidores que ao longo da educação básica desenvolvem uma “autonomia” controlada e limitada, pelos grupos dominantes que acabam por instituir estas políticas públicas.

Diante da irresistível e inevitável oferta do modo de produção capitalista como pensar o ensino de filosofia para os jovens da classe popular? Como pensar o exercício da cidadania estando todos submetidos às relações sociais e de produção do capitalismo? Como tornar atrativo e interessante a filosofia como disciplina no ensino médio?

Tornar significativo o processo de ensino-aprendizagem não é uma especificidade da disciplina de filosofia. Todavia, a filosofia por si, antes mesmo de ser incluída nos currículos da educação básica, já está difundida no senso comum como atividade restrita às camadas intelectuais. Este é um dos aspectos que indica a necessidade de buscar em Gramsci²³ um referencial teórico para pensar o ensino de filosofia no ensino médio.

A partir da teoria desenvolvida pelo pensador sardo, a filosofia da práxis por ele proposta é a possibilidade, a partir de uma metodologia historicista, de apresentar ao jovem, a filosofia como uma concepção de mundo na qual o jovem é também, protagonista desse processo histórico. Desenvolver no aluno uma compreensão crítica de si mesmo, despertando nele a “consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política)” esta é a “primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (CC11, §12, p.103).

Se durante toda a educação básica, o sistema educacional apresenta-se intencionalmente deficiente por obliterar a dimensão política de seus objetivos, o ensino de filosofia, diante do vínculo estabelecido, pelas diretrizes e bases, com a cidadania, tem o dever de ser uma filosofia política.

2.2 - Lei de Diretrizes e Bases e Parâmetros Curriculares Nacionais

Entre as tantas articulações do grupo dominante na luta pela hegemonia através do consenso e submissão dos grupos subalternos, através da concessão de direitos, o final do século XX apresentou uma expressiva modificação na legislação educacional brasileira através da elaboração de novas diretrizes e bases da educação e dos parâmetros curriculares.

²³ Na próxima seção será aprofundado o pensamento de Antonio Gramsci sobre esta questão, entretanto a teoria está apresentada nos Cadernos do Cárcere, especificamente no Caderno 11, vol.1 da edição brasileira.

Entretanto, Gramsci já evidenciara o papel determinante da organização da cultura no processo de conquista e manutenção do poder, através da luta pela hegemonia política. E já denunciara também, que o grupo dominante, visando de forma mais eficaz e segura o consenso e a submissão do grupo subalternizado ao seu projeto econômico e político, concede-lhes alguns direitos, evitando assim, uso exclusivo da força e da opressão. Ressaltando apenas que, a força e a opressão não desaparecem nesse processo, mas serão aplicadas como recursos em última instância.

Com a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/EM 1999, o ensino médio passou por alterações em sua finalidade, conteúdo, métodos, formas de avaliação e áreas disciplinares. Aparentemente, a base das diretrizes e dos parâmetros estava comprometida com uma formação crítica do educando, com bases reflexivas e com relações interdisciplinares, tornando indispensável o retorno do ensino de filosofia nos currículos do ensino médio.

Na seção IV do artigo 35 da Lei 9394/96, estão descritas as finalidades desta lei:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

O artigo 36 LDB, que trata das formas de avaliação, métodos e conteúdos do ensino médio, o artigo considera que:

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

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

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

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

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§2º - O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§3º - Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§4º - A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Os objetivos e as finalidades apresentados pelos artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases, quando relacionados com as políticas públicas educacionais e com as condições reais

apresentadas no cotidiano escolar, apresentam uma dimensão ambígua e contraditória. Saviani (1997) sinaliza que:

...os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação. Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação das forças que controlam o processo.

Os objetivos proclamados nas diretrizes da educação, através da vinculação da preparação “básica” para o trabalho e cidadania à adaptação do jovem, com flexibilidade, às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, parecem perpetuar os objetivos reais que foram produzidos historicamente: o caráter profissionalizante do ensino médio e sua terminalidade educacional para os jovens que não são parte constituinte dos grupos dominantes. Os objetivos retratam de forma clara e específica, as questões suscitadas por Gramsci nas relações entre a superestrutura e a estrutura.

Ao adotar como parâmetro a concepção de mundo de um grupo social específico, minoritário que detém os meios de produção, a classe popular acaba por legitimar o processo de submissão a que foi submetida por essa elite. Se as ciências, as letras e as artes dos simples não são compreendidas como produtos de processo histórico das relações de forças das lutas de classes, os jovens acabam por não compreender o objetivo do ensino de filosofia, ao constatarem a separação entre a teoria proposta no artigo 35 da LDB e a prática efetivada no segmento médio da educação.

Em 1999, com o objetivo de regulamentar a LDB 1996, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN/EM 1999, que segundo a Resolução CEB/ MEC nr. 3 (26 de junho de 1998) em seu art.1º:

Se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar, integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a integração com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Os PCN/EM1999 propõem uma aprendizagem voltada para a construção da cidadania em função dos processos sociais, como parâmetro curricular para a educação no ensino médio. Propõem também, que seja desenvolvido, além do pensamento crítico e autonomia

intelectual, a formação ética do indivíduo. Os PCN/EM 1999 trazem uma proposta que busca romper com uma educação tecnicista e burocrática instalada nos anos sessenta. Entretanto, a própria LDB e as políticas públicas relativas às condições de ensino e do trabalho docente na escola básica, apresentam-se de forma contraditória à proposta dos parâmetros curriculares.

A disposição sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia no ensino médio, são divididas pelos PCN em três partes:

a) representação e comunicação – leitura de textos filosóficos de modo significativo; leitura de textos de diferentes estruturas e registros; elaboração por escrito do que foi apropriado de modo reflexivo; debate, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face dos argumentos mais consistentes.

b) investigação e compreensão – articulação de conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

c) contextualização sociocultural – contextualização de conhecimentos filosóficos tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o entorno sociopolítico, histórico e cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Inúmeras são as ambiguidades entre as finalidades e objetivos apresentados pelas diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares, possibilitando outras tantas práticas ambíguas. Na verdade, as tendências e ambiguidades apresentadas na legislação brasileira são nada mais que a representação da diferença entre os objetivos proclamados e os objetivos reais para a educação e, por conseguinte, para o ensino de filosofia.

O §1º do artigo 36 da LDB 9394/96 considera que ao final do ensino médio o educando demonstre o “domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”, contudo, não define de forma mais específica, quais são os conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania. Desse modo, possibilita que

através das políticas educacionais implantadas, o ensino de filosofia seja compreendido da forma mais adequada aos interesses do grupo dominante.

Para Gallo (2010, p. 161), conceber a filosofia como disciplina que apresenta conhecimentos necessários à cidadania ou como elemento para a conquista de qualquer outro objetivo é conceber a filosofia a partir de um caráter instrumental. Ele afirma que,

Desde Aristóteles que a filosofia se define como um fim em si mesma, e não como um meio para atingir a um objetivo determinado. Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental – isto é, a filosofia a serviço de algo como a cidadania – é essencialmente antifilosófico, portanto.

A concepção adotada por Gallo de conceber a filosofia como um fim em si mesmo parece não apresentar uma utilidade prática para a sua reintrodução no ensino médio. Fato é que reduzir a filosofia a apenas um meio, é praticamente um crime. No entanto, conceber a filosofia como apenas um fim em si mesma, pode ser o fator que dê maior contribuição para o desinteresse dos jovens pela filosofia, por não apresentar nenhuma intervenção ou utilidade prática em suas vidas.

Kohan (2010, p. 207) não trata especificamente da questão do exercício da cidadania, mas apresenta a filosofia, assim como a educação, como elementos necessários para que o indivíduo desenvolva o exercício consciente e livre do seu pensamento. Ou seja, “De tal modo que um verdadeiro processo de formação precisa fornecer tanto os elementos necessários para um exercício soberano e livre da consciência quanto as condições para sua prática”.

Este é o ponto de partida, ou contrapartida para a filosofia inaugurada por Marx e delineada por Antonio Gramsci, a filosofia da práxis. Marx inaugura uma filosofia que não é apenas um fim em si mesma, ou a filosofia como apenas elemento libertador. Inaugura a filosofia da práxis que é a possibilidade de transformação do mundo a partir de uma ação orientada pela teoria. A partir de uma relação dialética e historicista elaborar o pensamento através do exercício filosófico para além da própria personalidade, ou individualidade, que é de interesse coletivo. A filosofia como fim em si mesma é apenas elucubração individual.

A inovação da filosofia da práxis pode ser elucidada através da Tese sobre Feuerbach XI, em que Marx sinaliza que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”. Gramsci (CC11, §49, p.189) vai complementar a Tese XI: “isto é, que a filosofia deve se tornar política para tornar-se verdadeira, para

continuar a ser filosofia, que a ‘tranquila teoria’ deve ser ‘realizada praticamente’, deve fazer-se realidade efetiva”.

Ou seja, que o mundo deve sim ser interpretado, mas depois deve ser modificado. A teoria pode ser compreendida como o meio através do qual o homem se potencializa, se elabora, se desenvolve. A teoria é um momento, uma etapa do processo da filosofia, assumindo um papel tão fundamental quanto o papel da prática. Então, conclui-se que a filosofia se torna prática através da ação política. Porque é a interpretação do mundo que possibilitará a ação que o transformará. A filosofia da práxis pode ser caracterizada por ser uma filosofia que é política e uma política que é filosófica, pois representa a unidade entre teoria e prática.

A questão dos conhecimentos necessários da filosofia ao exercício da cidadania para Gramsci pode ser identificada através de toda a luta que travou em sua vida, para a elaboração de uma teoria que, possibilitasse as classes subalternizadas uma elevação intelectual e moral, que garantisse a estas classes a capacidade de autodireção e de direção daqueles que os dirige, ou seja, cidadania. E este é o ponto que vai perpassar toda esta investigação sobre a relação entre a filosofia e o exercício da cidadania no ensino médio.

E sobre este os conhecimentos necessários ao processo de formação, quando Gramsci, ainda fora do cárcere, inicia suas reflexões acerca da escola unitária, sobre a última fase da educação, que pode ser compreendida hoje como ensino médio (1985, p. 122) ao indicar que “aos quinze, dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária”, o autor sinaliza que,

a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização de trocas, etc). [...] esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (1985, p. 124).

O ensino médio de acordo com o autor sardo seria a fase em que o aluno desenvolveria a autonomia num sentido de desenvolvimento das potencialidades criadoras a partir de um desenvolvimento intelectual e também moral. Nesta fase seriam desenvolvidas as condições necessárias de autonomia para que o jovem, ao ser inserido numa posterior especialização, tenha certa “autonomia e orientação”.

A reflexão que está posta é a seguinte, há efetivamente, a garantia legal do ensino de filosofia no ensino médio – através da LDB 9394/96 – atendendo assim as expectativas da classe subalterna, quanto à proposta de educação reflexiva, criativa e autônoma. Entretanto, a indefinição acerca de quais são esses conhecimentos garante o controle do ensino de filosofia ao grupo dominante. Conclui-se que, a garantia legal é uma espécie de concessão à classe subalterna, no entanto, a concessão será organizada e mediada pelo grupo dominante. Ou seja, a garantia legal do ensino de filosofia representa a ação política do grupo dominante - na luta pela manutenção de sua hegemonia através da ideologia – posto que, o ensino de filosofia sob os moldes ao qual foi reintroduzido, está implicitamente comprometido com a reprodução das relações sociais estabelecidas de acordo com as relações de produção.

2.3 – As Diretrizes e Parâmetros Curriculares e o Princípio Educativo em Gramsci

A disposição legal para o ensino de filosofia no ensino médio tem como eixo orientador as indicações apresentadas pela LDB 9394/96 e pelos PCN/EM 1999. As reflexões apresentadas na seção anterior sinalizam um princípio educativo voltado para o trabalho, ou seja, toda a construção e exercício da cidadania acontecem a partir da orientação para o trabalho.

Gramsci (CC12, §2), em sua investigação, também concebe o trabalho como princípio educativo. Todavia, a concepção de trabalho em Gramsci, com certeza não é a mesma concepção de trabalho apresentada pela LDB9394/96 e pelo PCN/EM 1999. Se a legislação educacional brasileira parte do trabalho como eixo orientador de sua proposta educativa, a partir da aceção de trabalho como mercado de trabalho compreende-se que a escola passa a ser organizada com o grande espaço de relações sociais para a reprodução das forças produtivas. Nesta perspectiva, o trabalho é concebido a partir de seu reducionismo ao economicismo. Contudo, quando Gramsci parte do trabalho como princípio educativo, o trabalho é compreendido a partir de uma dimensão muito mais ampla, que tem no conceito de trabalho formulado por Marx, sua base para investigação.

Ao analisar a constituição das escolas italianas, a partir da Reforma de Gentile²⁴, Gramsci apresenta dois elementos básicos que fazem parte da formação do indivíduo na escola básica. O autor sinaliza que os elementos que compõem a base da educação e da formação dos indivíduos nesta fase são: as ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão. Entretanto, tanto as noções científicas quanto as noções de direitos e deveres entram em “luta contra o folclore e contra as sedimentações tradicionais de concepções do mundo” (CC12, §2, p.42).

As noções científicas seriam responsáveis por desmistificar todos os conceitos relativos à natureza - em um sentido ampliado - estabelecidos nos indivíduos a partir das impressões adquiridas através do saber desagregado formado pelo senso comum²⁵. As noções de direitos e deveres seriam responsáveis por orientar, modificar e adequar o indivíduo, para as relações estabelecidas através do sentido de coletividade, libertando-o da “barbárie primitiva” – que também pode ser considerada como folclore, à medida que também é uma representação do senso comum.

As noções científicas e as noções de direitos e deveres são organizadas na escola, com o objetivo de preparar o indivíduo para melhor administrar sua intervenção na natureza, garantindo maior adequação à sua atividade produtiva. “Isto é, tornar mais fácil seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente” (CC 12, §2, p.43).

No entanto, as mediações estabelecidas pelo grupo dominante, acabam delimitando o desenvolvimento das noções científicas e direcionando as noções de direitos e deveres. O autor sardo (1985, p. 122) sinaliza ainda que a questão de direitos e deveres deveria ser desenvolvida no “primeiro grau elementar [...] ao lado do ensino das primeiras noções instrumentais da instrução”. Os limites desse desenvolvimento são sempre regulados pela legislação, assim como pelas condições concretas sob as quais a escola está submetida.

Gramsci afirma ainda que,

²⁴ A Reforma de Gentile causou uma “fratura” entre os segmentos escolares da educação italiana. Se antes, essa “fratura” era especificamente, entre a escola profissional de um lado e as médias e superiores de outro, com a Reforma Gentile, a “fratura” foi deslocada para a escola primária e média de um lado e a superior de outro.

²⁵ A questão do senso comum será tratada capítulo II da pesquisa.

O princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção (1985, p. 122).

Os artigos 35 e 36 da LDB 9394/96 acaba por especificar em seus incisos e parágrafos, exatamente as indicações feitas acima por Gramsci. A indicação de domínio dos princípios científicos e tecnológicos, da compreensão do significado das letras e das artes, de instrução de comunicação, do exercício da cidadania, da autonomia intelectual, do pensamento crítico, e do domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia, entre outros, representam a organização da estrutura da educação básica pensada a partir do desenvolvimento tanto das noções científicas como das noções de direitos e deveres.

Contudo, o “conhecimento exato e realista das leis naturais” e a “ordem legal” que regula a vida dos indivíduos, no capitalismo, e, por conseguinte, na educação brasileira, são apresentados através de uma liberdade que aprisiona os jovens da classe popular nos processos que perpetuam sua subalternização ao grupo social dominante. À medida que o grupo dominante é o grande mediador do processo de organização e controle da educação, e a escola, como uma das mais significativas instituições de organização de cultura, perde sua autonomia diante da luta pela manutenção da hegemonia.

Dentre tantos exemplos, podem-se destacar as ambiguidades entre as disposições dos PCN/EM 1999 sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio e a recente Resolução²⁶ SEEDUC Nº 4746 de 30 de novembro de 2011, que regulamenta a redução da carga horária da disciplina de filosofia para o segundo ano do segundo segmento, de dois, para um tempo semanal, no Estado do Rio de Janeiro. Cabe lembrar, que desde a instituição da obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio, em 2008, o primeiro ano deste segmento já tinha a sua carga horária com um único tempo semanal, de cinquenta minutos. Diante desse exemplo, como pensar que ao final do ensino médio, o educando

²⁶ As considerações sobre a Resolução SEEDUC Nº 4746 de 30 de novembro de 2011 serão desenvolvidas na próxima seção.

apresente o domínio dos conhecimentos de filosofia necessários para o exercício da cidadania?

2.4 - O ensino de Filosofia no ensino médio

A partir desta perspectiva de educação comprometida com a construção intelectual autônoma e, das condições sociais, econômicas e políticas nas quais os jovens estão inseridos, como pensar a relação entre os jovens, a escola e o ensino de filosofia? Quais desafios estão postos ao ensino de filosofia?

A reintrodução do ensino de filosofia no ensino médio e o atual modelo de escolarização do Brasil constituem uma relação que promove reflexões, mesmo que de forma indireta, acerca de aspectos como: a massificação da escolaridade, as transformações no mundo do trabalho, as disputas entre a instituição escolar e outras fontes de sociabilidade, entre outros. Aspectos esses, que podem ser encarados como consequência das políticas públicas educacionais desenvolvidas ao longo do tempo e fortalecidas a partir do contexto neoliberal. É a partir das novas políticas públicas educacionais sob este contexto neoliberal, que a filosofia adquire sua obrigatoriedade de ensino como disciplina no ensino médio, através da promulgação da Lei 11684/08.

O final do século XX foi um período de mudanças significativas para a educação brasileira. Se a década de 1980 foi marcada pelo sentimento de redemocratização do país e da introdução de correntes de pensamento socialista no debate sobre educação no país, a década de 1990 foi marcada pela necessidade de conquista de cidadania, através da implementação das políticas neoliberais em diversos setores. E a educação, como instituição de organização de cultura, que por conseguinte, é detentora de expressiva força no nível da superestrutura, não ficou isenta destas implementações. Vide a criação da LDB 9394/96, dos PCN/EM 1999, da Lei 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

As políticas neoliberais da última década do século XX conseguiram equalizar a democracia e a cidadania, culminando na introdução de um novo ideário para a classe popular. A difusão da cultura da hiperatividade, na qual todos os indivíduos são capazes de realizar “tudo ao mesmo tempo agora”; a autosuperação, que acompanha a competitividade, em que o indivíduo sempre pode estender os seus limites para ser o melhor na sua categoria e assim garantir um futuro melhor; são alguns exemplos deste novo ideário de nação.

As diretrizes e bases da educação, assim como os parâmetros curriculares, apresentaram grande incentivo à essa nova perspectiva de nação. Um dos aspectos mais marcantes dessa legislação é a indicação do direito à cidadania, que deve ser construído a partir de uma educação que promova a construção de um indivíduo crítico, autônomo e reflexivo capaz de adaptar-se com flexibilidade às novas exigências do mercado.

Como uma nova forma de concessão das exigências dos grupos subalternos, o grupo social dominante empenha-se na elaboração de medidas que deem à classe popular a falsa impressão de que participam de forma democrática do exercício de sua cidadania. Agora, as leis passavam a garantir a todos o direito à escola, o direito à liberdade de expressão.

A massificação da escolaridade e todos os problemas dela derivados interferem de forma significativa não apenas no ensino de filosofia, mas no processo educacional. Cursos aligeirados, salas de aula lotadas, professores sem condições materiais e psíquicas para atender a demanda de trabalho são alguns dos fatores que problematizam a realidade da escola brasileira. Contudo, esses aspectos parecem estar distantes dos índices apresentados pelo governo aos organismos internacionais, que através de seus acordos procuram ratificar a situação da educação vigente no país. Observa-se então, um processo de escolarização deficiente, sem considerações a respeito da qualidade de ensino, formação do professor e desigualdades sociais.

O processo de empresariamento na educação garante o incentivo à privatização das escolas, tanto na educação básica, como especialmente no ensino superior. Urge a necessidade de titulação para que o indivíduo seja capaz de atender de forma flexível às exigências do mercado. E nessa competição desenfreada pelo exercício da cidadania, a reintrodução do ensino de filosofia nos currículos do ensino médio acaba por representar o ápice da equalização entre democracia e cidadania.

Ora, uma educação que tem uma disciplina caracterizada pela reflexão, como é a filosofia, é uma educação democrática e cidadã. As próprias raízes da filosofia, com o seu surgimento na Grécia Antiga, indicam a sua íntima ligação com a democracia e com a cidadania.

A reintrodução do ensino de filosofia no ensino médio, basicamente acontece a partir desse novo ideário de nação estabelecido no final do século XX, somado à intensificação de movimentos que partiram dos intelectuais que ansiavam por nova perspectiva de educação. Como por exemplo, o movimento ocorrido em 1994, no qual professores de filosofia e um grupo de estudiosos do tema em questão, do estado do Paraná, antecipando-se a LDB

9394/96, organizaram a Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia no Segundo Grau (atual Ensino Médio).

No entanto, sobre a questão da reintrodução da filosofia no ensino médio, Gallo²⁷ ressalta que,

Muitos falam em “volta da Filosofia” aos currículos, mas penso que isso seja um equívoco; como pode “voltar” algo que nunca esteve? Porque a Filosofia nunca esteve nos currículos como está agora, de forma plena e universal, nos três anos do Ensino Médio, em todos os estados brasileiros. O que tivemos em outros momentos da história foram presenças particulares da Filosofia, em uma ou outra série, em uma ou outra modalidade da educação média, ou então de forma optativa para as escolas. Desta forma como foi aprovada pela Lei 11684/08, é uma situação inédita em nossa história.

É verdade que a filosofia nunca esteve presente nos currículos da educação brasileira como está agora, e que esta, é uma situação inédita em nossa história. A principal diferença entre o ensino de filosofia presente ao longo da história da educação brasileira e o ensino de filosofia hoje, é que além de sua obrigatoriedade como disciplina, houve a indicação de uma orientação curricular, de material didático definido, carga horária específica e definições acerca do professor que estará em sala de aula, mesmo que ainda exista a necessidade de discussões e ajustes sobre esses e outros aspectos.

Contudo, a introdução da filosofia com todo esse aparato legal, não garante que as atividades desenvolvidas em sala de aula sejam consideradas como ensino de filosofia ou desenvolvimento de pensamento filosófico. Ou ainda, que a Lei 11684/08 e seus desdobramentos garantam maior eficácia e melhores resultados do que as atividades filosóficas desenvolvidas ao longo da história da educação básica brasileira, posto que não é a determinação legal a única garantia do desenvolvimento da filosofia na educação, apesar de sua inegável contribuição, tanto que estamos hoje aqui desenvolvendo este trabalho de investigação acerca de suas implicações.

²⁷ Entrevista concedida à seção Filosofia na Escola da ANPOF - Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia.

2.5 - Desafios do professor de Filosofia no ensino médio

Quais são os desafios do professor de filosofia no ensino médio? A tarefa do professor de filosofia torna-se ainda mais difícil, pois além das dificuldades características do processo educacional brasileiro, o professor tem ainda que contar com a dificuldade dos alunos em compreender um sentido real para a aprendizagem da filosofia.

É comum o professor de matemática, que cursou licenciatura em matemática, justificar o ensino da matemática através das experiências cotidianas dos alunos, encontrando rapidamente exemplos que apresentam algum sentido para aquela aprendizagem, tais como, a necessidade de saber fazer contas para poder comprar algo, conferir troco, o valor do salário... O professor de português, que também cursou licenciatura em português, justificar o ensino de sua disciplina a partir da necessidade de uma boa comunicação, da garantia de um emprego melhor... Gallo²⁸ sinaliza ainda que:

após a aprovação da obrigatoriedade da disciplina Filosofia, nossos cursos de Licenciatura estão se repensando e precisam se repensar. A formação de bons professores é que poderá consolidar a Filosofia no Ensino Médio. Sem bons professores de Filosofia isso não acontecerá. E não teremos bons professores de Filosofia se não tivermos bons cursos de Licenciatura em Filosofia. Sintetizando, penso que precisamos admitir que, historicamente, nossos cursos não estiveram comprometidos com a formação de professores para a educação média e, portanto, essa formação nunca foi, efetivamente boa. E que hoje é absolutamente necessário que nos empenhemos em levar a qualidade dos bons cursos de bacharelado em Filosofia também para a licenciatura.

Junto à necessidade da formação de bons professores de filosofia através da reformulação dos cursos de licenciatura em filosofia, há ainda a necessidade de desenvolver a discussão sobre quem é o profissional que está ministrando as aulas de filosofia e qual é a qualificação necessária para ser professor de filosofia no ensino médio. Hoje basta que o professor seja portador de diploma de licenciatura em Pedagogia, Ciências Sociais, Sociologia ou História, com o mínimo de 160 horas de estudos da disciplina.

No ensino de filosofia pode-se destacar a falta de formação específica dos professores que atuam como professores de filosofia, em muitos casos, professores de outras disciplinas,

²⁸ Entrevista concedida à seção Filosofia na Escola da ANPOF - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia.

que, na maioria das vezes, não possuem metodologia e conhecimento adequados para ministrar o ensino de filosofia, gerando conseqüentemente a insatisfação do próprio profissional e a desvalorização do professor qualificado para este ensino. Esse aspecto contribui para a difusão da perspectiva conceitual de que qualquer conversa e estímulo ao pensamento pode ser considerado uma aula de filosofia.

Ainda sobre a formação do professor de filosofia, Ceppas (2010, p.180) salienta que a meritocracia universitária impede a superação da distância entre a cultura do bacharel e a cultura do licenciando, por conseguinte, o distanciamento entre a cultura do pesquisador e do professor. Defende ainda que,

o professor de filosofia do Ensino Médio precisaria ter uma cultura filosófica tão vasta quanto a do bacharel, do mestre e do doutor, na medida em que precisa trabalhar com precisão as mais diversas referências da história da filosofia, e reagir com rapidez às mais diversas reações dos alunos. Porém, antes de tudo é preciso negar a lógica que subjaz a essa comparação. Não estamos numa gincana.

Apesar de não estarmos numa gincana, a comparação é inevitável e saudável, porque faz parte da crítica dos diversos aspectos, acerca da reintrodução da filosofia e de sua obrigatoriedade de seu ensino como disciplina nos currículos do ensino médio. A questão posta é a redução da formação e da cultura filosófica dos licenciandos, daqueles que estarão trabalhando com o ensino, em detrimento da formação e da cultura filosófica reservada aos que vão trabalhar com a pesquisa, no caso, os bacharéis, mestres e/ou doutores.

O ensino de filosofia sofre também com a ampliação e o incentivo do ensino voltado especificamente para o mundo do trabalho. Inquestionável é a necessidade de profissionalização e garantia de sucesso no chamado “mercado de trabalho”, porém, em se tratando de educação e de filosofia, não se pode ignorar a necessidade do desenvolvimento das inúmeras potencialidades humanas. Quando a educação é pensada unicamente com o propósito de garantia de produção de mão-de-obra, surge a dificuldade de desenvolver um indivíduo crítico, capaz de refletir sobre o seu papel como sujeito social.

Outro aspecto do ensino de filosofia quando relacionado à necessidade de atender à demanda do mundo do trabalho é o desinteresse que a disciplina pode causar nos jovens, posto que já possuem em sua realidade escolar, um ensino mecanicista, repetitivo e pouco estimulante, sentem-se pouco atraídos pelo processo de abstração comum ao pensamento filosófico. Os jovens passam a acreditar então, que não há necessidade de ampliar e

desenvolver o seu espírito crítico, pois o seu único objetivo passa a ser a conquista de um diploma que garanta sua aparente qualificação para sua inserção no mundo do trabalho.

Alguns fatores que contribuem para a dificuldade dos alunos em relação à filosofia:

a) A dificuldade de leitura de textos. Esta limitação que os estudantes apresentam tem origem no ensino básico. No ensino superior os alunos passam a conviver com essa dificuldade não apenas nas aulas de filosofia, mas em outras disciplinas também.

b) Dificuldade de pensamentos abstratos. Imaginar que o real não é o aparente, pensar um mundo a partir de um átomo, da água ou dos números, é um movimento quase assustador para muitos. Como não estão habituados a interpretar e enxergar uma realidade além do concreto, pensar o mundo das “Ideias” exige grande esforço mental.

c) Natureza disciplinadora e controladora da escola. A natureza coercitiva e disciplinadora da escola afeta a possibilidade do individuo exercer a sua autonomia e criticidade, impedindo-o de manifestar a sua opinião acerca de determinados assuntos e leituras. Inibe o indivíduo, quer suas participações e questionamentos sejam através da escrita, da leitura ou de apresentação oral.

d) Preconceito dos alunos em relação à filosofia. Esse preconceito é muito comum entre os alunos, pois a filosofia é considerada uma disciplina complexa, de difícil entendimento, que necessita de condições ideais para ser entendida, que remete a um percurso infinito... Creio que esse pensamento está interligado aos pontos citados anteriormente.

Para os jovens da classe popular, o desafio do contato com a filosofia, como disciplina de ensino, é ainda um pouco maior.

Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios de que dispõe a média da população escolar dos seis aos doze anos (CC12, §1, p.38).

O desafio para os alunos da classe popular são apresentados desde sua inserção na vida escolar. As desigualdades sociais que assolam a infância de meninos e meninas filhos dos grupos subalternizados representam o primeiro desafio no processo educacional. Estes alunos são condicionados a assumirem uma nova exigência cultural. A escola apresenta uma série de hábitos de leitura, concentração, atenção e até mesmo exigência de postura corporal, isto é, física, as quais estes pequenos indivíduos não estão acostumados e, principalmente, não foram preparados²⁹.

Este aspecto merece maior atenção quando o assunto é a filosofia, pois a concentração e a reflexão são condições indispensáveis para o início do desenvolvimento da elaboração superior de um exercício de pensamento. Sobre este desafio, Gramsci continua a sinalizar que,

No ensino de filosofia, o novo currículo pedagógico (pelo menos para aqueles alunos, a esmagadora maioria, que não recebem ajuda intelectual fora de escola, na família ou no ambiente familiar, e deve formar-se apenas com as indicações que recebem nas aulas) empobrece o ensino, rebaixando-lhe praticamente o nível, ainda racionalmente pareça belíssimo, de um belíssimo utopismo (CC12, §2, p.50).

O desafio do ensino de filosofia no ensino médio é conviver também com os desafios da educação, além dos próprios desafios inerentes à filosofia. Os estímulos que os alunos, que pertencem ao grupo social dominante, são explícitos e notórios. Basta que se faça a comparação entre, a lista de material que o aluno deve comprar no início do ano letivo de uma escola particular da elite dominante, e os livros oferecidos aos alunos da escola pública. Em vias de regras, a quantidade de livros extraclasse – que são aqueles livros que complementam as atividades literárias e de língua portuguesa – presentes nas atividades escolares dos alunos do grupo social dominante é infinitamente superior aos da escola pública. Isto quando na escola pública é desenvolvida alguma atividade extraclasse sobre literatura.

Todavia, Gramsci (CC11, §12, p.93) inicia os seus “Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura” indicando que,

²⁹ Para aprofundamento desta questão, definida por Bourdieu como Capital Cultural, ver NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. orgs. 2010.

É preciso destruir o preconceito, muito difundido de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de profissionais sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar que todos são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”.

Como os indivíduos da classe popular não são estimulados desde cedo a desenvolverem as potencialidades de concentração, atenção e reflexão, ou ainda, não foram apresentados a determinadas expressões da cultura hegemônica dominante, o preconceito de que não são capazes de fazer filosofia é comum e cada vez mais difundido no senso comum.

E como a filosofia da classe popular normalmente é a filosofia desagregada do senso comum, a difusão da ideologia de que a filosofia é “algo difícil e restrita à camada de intelectuais” atende de forma satisfatória aos grupos dominantes no processo de luta pela hegemonia política. Posto que, se o indivíduo da classe popular não é capaz de fazer filosofia, é porque também não é capaz de tornar-se um intelectual. E assim, o grupo dominante afasta cada vez mais a classe popular da possibilidade de desenvolvimento intelectual. E cabe ao professor atentar para este aspecto crucial no ensino de filosofia.

Apesar de todas as reflexões sobre o ensino de filosofia apresentarem dificuldades e desafios, há um crescente número de movimentos filosóficos que acontecem fora do ambiente das instituições escolares. Hoje, diversos encontros com a filosofia acontecem em cafés, livrarias, espaços públicos, com a finalidade de levar a filosofia para além das salas de aula. Desse modo, proporciona uma difusão da filosofia para outros ambientes, fazendo com que a filosofia esteja acessível a todos e ampliando os espaços de sociabilidade e produção de conhecimento para além dos muros da escola.

A crise dos modelos de escolarização na contemporaneidade merece destaque nos processos de reflexão e consequente problematização. Alguns dos aspectos descritos apresentam-se apenas como sintomas de um processo educacional que perpetua a exclusão, a segregação e o afastamento da classe subalterna a uma educação crítica e libertadora. Assim, percebe-se a necessidade de uma educação comprometida com o desenvolvimento do homem e de suas potencialidades, para que esse mesmo homem seja capaz de contribuir, através das suas próprias escolhas para um processo mais democrático e menos desigual.

2.6 – Os exames avaliativos e a Filosofia no ensino médio

A filosofia foi retirada do vestibular em 1968, consequência do regime político ditatorial militar que estava instaurado no país. Demorou quase quatro décadas para que a filosofia retornasse aos exames de vestibular no Brasil. Apesar da disciplina ainda não fazer parte de todos os vestibulares do país, o número expressivo de universidades públicas que já aderiram ao movimento demonstram o quanto a filosofia está sendo difundida. O retorno da filosofia aos exames de vestibular aconteceu no início do século XXI. No ano de 2003, a Universidade Estadual de Londrina – UEL - incluiu a disciplina de filosofia em seu vestibular e no ano seguinte a Universidade de Brasília –UnB – também incluiu a filosofia como disciplina em seu vestibular.

É fato que, nos dois últimos anos do ensino médio, há um preparo e toda uma elaboração de conteúdos voltados para o vestibular, ou para o Exame Nacional do Ensino Médio³⁰ – Enem, e é a partir deste ponto que se percebe o risco de uma apresentação e de um estudo mecanicista da filosofia. Lembrando também dos cursos preparatórios, que se caracterizam por sua especificidade no preparo eficiente para o sucesso dos alunos na realização da prova do vestibular. Voltamos então à questão posta anteriormente: que tipo de filosofia está sendo ensinada? Ou, esse ensino pode ser considerado filosofia?

Se ao realizarmos uma análise, adotarmos como base o atual ensino de história e geografia - em que percebemos um alto índice de informações depositadas nos alunos como se fossem um banco de dados – devemos considerar a questão como no mínimo preocupante. Esta não é uma questão exclusiva da filosofia, mas um problema do sistema de ensino do país e do próprio processo avaliativo e seletivo.

Outro aspecto interessante nesse processo de inclusão da filosofia nos processos de avaliação dos alunos do ensino médio é a difusão da filosofia entre os estudantes. A partir do momento em que a disciplina faz parte das disciplinas contidas nos exames avaliativos, acredita-se que uma quantidade significativa de pessoas sejam apresentadas formalmente à

³⁰ Enem foi instituído mediante a Portaria Ministerial nº. 438, de 28 de maio de 1998, "como procedimento de avaliação do desempenho do aluno". Após a implementação do Enem, o vestibular praticamente caiu em desuso, sendo utilizado por algumas poucas universidades.

filosofia. Ampliando assim o número de indivíduos que voluntariamente desenvolvam interesse pela disciplina em questão.

O risco da inclusão da filosofia no vestibular ou no Enem, ou ainda da sua relação com os processos avaliativos é o de transferir para esses processos avaliativos a determinação acerca da filosofia que será transmitida no ensino médio. O ensino estará vinculado, então, às características apresentadas nas questões dos exames. O próprio exame pode determinar então, as perspectivas e características da filosofia a ser desenvolvida no ensino médio – culminando em um provável ensino mecanicista.

Sobre a avaliação, Gallo (2010, p. 169) apresenta uma série de aspectos como sugestões sobre as quais o professor pode utilizar em um processo avaliativo “centrado num exercício do pensamento conceitual”, no entanto, afirma que “se optarmos por um ensino conteudista e enciclopédico, o problema não é tão grande: basta que verifiquemos se os estudantes assimilaram os conteúdos transmitidos”.

O ensino de filosofia conteudista e enciclopédico será um ensino mecanicista, o que realmente facilitará a escolha do método avaliativo, pois o aluno vai tratar apenas de desenvolver uma técnica de memorização, que provavelmente já foi por ele elaborada diante das características da educação brasileira. Contudo, após o exame é muito provável que nada ou grande parte do que foi decorado seja imediatamente apagado de sua memória.

Gramsci ao problematizar o sistema educativo de sua época, sobre os processos avaliativos já havia concluído que,

os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames; prestar um exame, hoje, deve ser muito mais um “jogo de azar” do que antigamente. Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma “definição” é sempre uma definição; mas é um julgamento, uma análise estética ou filosófica?

A memorização de uma data, de nomes, fatos, não representa nenhum exercício de pensamento reflexivo. E ainda, qualquer professor ou pessoas que dispusesse das respostas poderia realizar uma avaliação desse tipo, posto que datas, nomes ou fatos não apresentam variações, são sempre elas mesmas. O que nos faz mais uma vez, problematizar a presença da filosofia no vestibular ou no Enem.

As políticas neoliberais que intensificam o processo de massificação da escola estão voltadas também para o ensino superior. A inclusão da filosofia nesses exames avaliativos como aparente proposta de avaliação do nível reflexivo do aluno, significa na verdade, a

mecanização da própria filosofia no ensino médio, e o conseqüente afastamento e desinteresse dos alunos pela filosofia.

2.7 - Ensino de Filosofia e Atividades Filosóficas

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com a LDB um dos maiores objetivos da educação é formar um indivíduo capaz de pensar com autonomia, de forma crítica e livre. Entretanto, quando observada a realidade do cotidiano escolar, constata-se que as políticas públicas são desenvolvidas de forma contraditória à indicação das diretrizes e parâmetros da educação. Cursos aligeirados, incentivo ao tecnicismo, avaliações que promovem práticas excludentes são alguns exemplos desta contradição.

Dentre os aspectos que suscitam estas contradições, relevante é a questão sobre a função do professor no processo de ensino de filosofia. A realidade posta nas escolas de nível médio são professores que por não possuírem clareza nos objetivos propostos pelas diretrizes curriculares sentem grande dificuldade em ministrar as aulas de filosofia. Isso sem comentar os que possuem formação em outras cadeiras como geografia, história, entre outras, mas que acabam ministrando as aulas de filosofia. Segundo Araldi (2005, p.38), além das dificuldades citadas acima,

os professores contam com algumas barreiras como a pouca valorização da filosofia [...], o preconceito dos alunos em relação à disciplina [...] e com a dificuldade em análise e interpretação de textos filosóficos, pois sentem dificuldade em empregar conceitos que vão além do senso comum.

Muitos alunos compreendem a filosofia apenas como uma aula de história da filosofia, o que é muito comum. Esse é um debate corrente na filosofia. Alguns professores defendem através da sua própria prática docente, em seu cotidiano, um ensino voltado para a história da filosofia. É indiscutível a necessidade e a relevância do ensino da história da filosofia, porém a filosofia não deve se deter apenas à sua história.

Entender a origem da filosofia, conhecer os pensadores de cada período histórico, faz parte do ensino da filosofia, mas a grande contribuição da filosofia na produção da vida social é sem dúvida a produção e o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo. O

professor pode, por exemplo, apresentar a história do surgimento da filosofia e provocar nos alunos um questionamento sobre que condições históricas colaboraram para esse surgimento. O importante é propor que através da filosofia e da sua história, sejam problematizadas experiências diárias do aluno, contribuindo para o processo de autoconhecimento do aluno e para a sua compreensão de mundo.

A utilização da leitura, da interpretação e da escrita como campos das atividades filosóficas, busca proporcionar ao aluno uma autonomia em seus pensamentos. Os textos filosóficos passam a ser uma excelente ferramenta para fomentar a atividade de pensar. É o momento em que o aluno pode ser instigado pelo professor a pensar com profundidade e com isso conseguir romper com o processo de legitimação de ideias difundidas por outros. A experiência de desenvolvimento do pensar – desconsiderando que pensar seja simplesmente atividades mentais mantidas por nós sem qualquer racionalização - pode proporcionar ao aluno um olhar que seja realmente seu, e essa é uma das características fundamentais da filosofia. Sobre a leitura como atividade filosófica no ensino médio, Gallo (2012, p.69) acredita que “não se ensina – não se transmite – a Filosofia, sem recurso aos textos filosóficos”.

À medida que libertamos a nossa mente e temos autonomia em nosso pensamento, percebemos que os conceitos são mutáveis e infinitos. Que existem possibilidades para tudo o que já está formulado e que tudo pode e deve ser questionado e repensado. Quando a filosofia é tratada em ambientes educacionais, é necessário proporcionar ao aluno as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento filosófico, tais como atividades orais criativas, estímulos diários e desafiantes. Entendemos que um grande esforço para manter um ambiente dialógico em sala de aula, deve ser parte integrante da rotina do professor, visto que a escola é um campo de constante tensão decorrente de sua natureza coercitiva e doutrinária.

Gramsci, na fase da educação representada aqui como ensino médio, sinaliza a necessidade de desenvolvimento da escrita e de atividades coletivas, como atividades essenciais no processo de “organização prática da escola”, com a finalidade de conquista da disciplina para os estudos. E em se tratando do ensino de filosofia, essa preocupação torna-se evidente.

Indubitavelmente, nesta espécie de atividade coletiva, cada trabalho produz novas capacidades e possibilidades de trabalho, já que cria condições de trabalho mais orgânicas. [...] O trabalho deve ser feito sobretudo por escrito, assim como devem ser feitas as críticas, em notas resumidas e sucintas, o que pode ser obtido mediante a distribuição a tempo do material, etc (CC12, § 1, p. 36).

A questão que está posta para os educadores é que através da filosofia possam ser formados indivíduos autores de sua própria obra, livres em suas possibilidades, para analisarem as informações apresentadas a eles no decorrer de sua vida. Que através de uma reflexão possam construir uma argumentação coerente para um determinado assunto, buscando sempre que as suas decisões tenham como base conceitos que vão além do senso comum.

O ensino de filosofia deve trazer questões do cotidiano do aluno para que este possa estabelecer relações entre o que vive e o que estuda e assim problematizar a sua vivência na sociedade. Em muitos casos não há efetivamente o cumprimento deste objetivo, não há uma compreensão por parte dos alunos quando a professora traz a discussão para o cotidiano. A proposta de utilizar a filosofia como meio de problematização do dia-a-dia muitas vezes não é compreendida pelos alunos e com isto não atende às expectativas do professor.

A filosofia há de, acima de tudo, no ensino, ajudar o jovem a pensar a realidade e a repensá-la com base no próprio contexto social no qual está inserido, interpretando o mundo não como acabado, pronto, finito, mas como processo em construção de si e da realidade; somente assim, ele poderá sair de uma possível consciência alienada para uma consciência crítica e criticante de si mesma (Ghedin, 2002, p.215).

O grande desafio não está apenas em difundir o ensino de filosofia, mas difundir as atividades filosóficas, o exercício do pensamento filosófico. O professor, pesquisador que deve ser, tem responsabilidade com sua formação continuada e com a sua contribuição na formação de indivíduos. Desenvolver em sala de aula, além das atividades do campo filosófico, um ambiente democrático, criativo que proporcione estímulos ao desenvolvimento crítico do educando, visando sempre a transformação e a racionalidade social. A sua responsabilidade perpassa os limites dos conteúdos, métodos e programas, objetivando as questões morais e éticas, ampliando assim o desenvolvimento da consciência de cada indivíduo.

A filosofia, em hipótese alguma, deve ser encarada apenas como um espaço de reflexão, no qual as pessoas entregam seus pensamentos sem que haja o mínimo de raciocínio lógico. Mesmo que essa lógica não seja aceita como verdade, há uma construção de raciocínio, há uma formulação de hipóteses. Há um movimento que busca deslocar o

indivíduo da sua zona de conforto e apresentar-lhe um mundo de possibilidades, um alargamento de sua consciência crítica. Possibilidades que não estão ligadas apenas ao presente, mas que circulam entre tempos históricos.

3 – AS IMPLICAÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA

3.1 - Histórico do ensino de Filosofia no Brasil

O ensino de filosofia no Brasil está em constante e crescente transformação, seja na educação básica ou no ensino superior. No ensino fundamental, há mais de uma década está sendo difundido o ensino de filosofia entre as crianças. No nível médio, a reintrodução do ensino de filosofia ocorreu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 – quando foi oficializado o “ensino de conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania”. No ensino superior, houve um considerável aumento dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aumento do número de dissertações e teses sobre o tema em questão.

O ensino de filosofia esteve presente no currículo dos cursos secundários no Brasil, desde a época dos jesuítas. O ensino de filosofia, como disciplina normativa, é instituído no Brasil no século XVI, em 1555 no Colégio das Artes sob a égide dos jesuítas até a sua supressão pelas Reformas da instrução pública pelo Marquês de Pombal. A filosofia, inicialmente, era disciplina oferecida apenas no curso de Filosofia e Ciências, que também era chamado de curso de Artes.

Os jesuítas restringiam o curso de filosofia ao ensino escolástico, tendo como base para estudos os textos de Santo Tomás de Aquino e Aristóteles, sob a vigência do *Ratio Studiorum*, método pedagógico da companhia de Jesus que tinha sua fundamentação na doutrina aristotélica, como já mencionada e na teologia. De acordo com Cerqueira (2002, p. 34) as regras indicadas para o ensino de filosofia eram específicas, o *Ratio Studiorum* que estabelece que:

1) Fim - Como as artes e as ciências da natureza preparam a inteligência para a teologia e contribuem para a sua perfeita compreensão e aplicação prática, e por si mesmas concorrem para o fim, o professor, procurando sinceramente em todas as coisas a honra e a glória de Deus, trate-as com a diligência devida, de modo que prepare os seus alunos, sobretudo os nossos, para a teologia e acima de tudo os estimule ao conhecimento do Criador.

2) Como seguir Aristóteles - Em questão de alguma importância não se afaste de Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposta à unanimemente recebida pelas escolas, ou, ainda mais, em contradição com a verdadeira fé.

Todavia, nesse período histórico nota-se o início de uma mudança de paradigmas na ciência da Europa, que, por conseguinte, acabaria estimulando uma mudança nos paradigmas da filosofia também.

Nas ciências, a tradição medieval adotava um paradigma geocêntrico para explicar a realidade do mundo. A Terra, imóvel, era o centro do universo. O Sol e a Lua (também considerados planetas) giravam em torno da Terra. Entretanto a explicação geocêntrica era toda baseada nas experiências sensoriais dos homens, pois podiam perceber a movimentação do Sol e de outros astros, mas não percebiam a movimentação da Terra.

O astrônomo Copérnico realizou a chamada revolução copernicana em 1543, quando publicou sua obra *De revolutionibus orbium coelestium* (Das Revoluções dos Corpos Celestes). Nesta obra concluiu que o sistema geocêntrico não conseguia explicar diversos fenômenos astronômicos. Afirmava que um sistema que colocasse o Sol no centro do universo e a Terra girando ao seu redor seria muito mais eficaz para explicar os múltiplos fenômenos astronômicos. Posteriormente Kepler demonstrará que o Sol também se movimenta, mas não em volta da Terra.

O alemão Immanuel Kant (1724-1804) trouxe contribuições que marcaram a filosofia moderna. Fez parte de uma época caracterizada por pensadores que segundo Châtelet (1994, p.88) “decidem usar unicamente a luz natural para iluminar a vida do homem, para facilitar o seu florescimento e o seu sucesso”. Esse período é a “Idade das Luzes” ou Iluminismo, um período caracterizado pelo pensamento que se opõe à utilização do sobrenatural, conseqüentemente das explicações metafísicas para as questões do mundo.

Nessa época os filósofos se interessavam pela experiência, pela ciência teórica, pelas transformações dos costumes, buscando explicações a partir de um raciocínio baseado na reflexão ou luz natural para responder às suas questões. Há uma oposição dos filósofos iluministas aos teólogos e aos metafísicos. Kant estava inscrito nesse “vasto movimento de ideias que se chama, na Alemanha, *Aufklärung*, que se pode traduzir como “esclarecimento”

(Cerqueira, 2002, p.88). A contribuição de Kant³¹ nesta relação entre ciência e filosofia ficou conhecida como “a revolução copernicana na filosofia”. Segundo Châtelet,

Assim como Descartes refletia sobre a descoberta de Galileu e se esforçava para lhe dar um status reflexivo, filosófico, assim também Kant terá como centro de sua reflexão as grandes descobertas de Newton no fim do século XVII, os prolongamentos dessas descobertas e talvez também – é um ponto controvertido, mas interessante – as descobertas de Lavoisier no campo da química(1994, p.87).

Gramsci sofre influência do humanismo, contudo critica a concepção de humanismo sem que o indivíduo tenha uma consciência teórica de sua ação. Sobre a questão do Iluminismo, aqui representada pela teoria elaborada por Kant, o pensador italiano dedicou-se também à esta investigação. Destaque para sua análise sobre a máxima de Kant, que diz “Atua de tal maneira que tua conduta possa tornar-se, em condições similares, uma norma para todos os homens”. Gramsci (CC11, §58, p.201) sinaliza que “é menos simples e óbvia do que à primeira vista pode parecer. O que se entende por condições similares?”

O que Gramsci quer sinalizar é que não existem condições similares, posto que as condições são constituídas por diversas relações que envolvem além daquele que atua, a sua individualidade, o meio ao qual está inserido, e as forças que atuam neste meio, apenas para exemplificar. E que aquele atua como criador das condições similares está atuando a partir de um modelo concebido por ele como o ideal. Ou seja, o agente criador parte de sua própria concepção de mundo, como o modelo a ser difundido entre outros indivíduos.

Continua Gramsci, “a máxima de Kant pressupõe uma única cultura, uma única religião, um conformismo mundial”. Esta afirmação de que Kant propõe um “conformismo mundial” é contraditória com a perspectiva de cidadania apresentada por Gramsci em toda sua teoria, na qual o indivíduo deve ser capaz de elaborar a sua própria concepção de mundo.

Assim, o ensino de filosofia no Brasil (Cerqueira, 2002, p. 37) que estava sob a regência do *Ratio Studiorum*, apoiava-se num modelo matemático-experimental das ciências da natureza, em que a perspectiva era colocar à disposição dos alunos a lógica aristotélica conforme o modelo humanístico, sem que houvesse uma ruptura com a escola tradicional, em que “a exigência de validade objetiva no estudo filosófico é por si só suficiente para

³¹ Para maior aprofundamento na teoria de Kant ver *A Crítica da Razão Pura* e *A Crítica da Razão Prática*

caracterizar um autêntico aristotelismo português como sendo o domínio das primeiras manifestações de caráter filosófico no Brasil”.

Ao longo do tempo, a filosofia passou a funcionar como uma disciplina indispensável para a preparação intelectual do indivíduo que almejava o acesso à universidade. Nesse período, os jovens eram preparados para assumirem a carreira eclesiástica ou serem encaminhados à Europa para cursarem medicina ou direito. Nesse contexto, a filosofia era uma importante ferramenta de preparação para esses jovens.

Apenas em 1827, data da criação dos cursos jurídicos de São Paulo e Olinda é que a filosofia tornou-se disciplina obrigatória no ensino secundário, público e particular. Contudo não perdeu o seu caráter preparador para o curso universitário, pois passou a ser pré-requisito para ingresso nos cursos superiores.

Com a influência do positivismo, em 1850, novas orientações começaram a surgir no ensino de filosofia. Representantes desses ideais apresentaram novos autores nas aulas de filosofia ministradas no ensino médio. Porém a disciplina continuava impregnada de um caráter enciclopédico e de memorização, não havia nem compromisso com o interesse do aluno e nem com as condições sociais históricas do país. As reflexões normalmente aconteciam a partir dos pensamentos dos grandes filósofos europeus, sem que houvesse confrontos com a realidade brasileira.

O ensino de filosofia no Brasil, nos cursos de nível médio, limitou-se a explicitar e a contar a história da filosofia produzida na Europa ou, quando muito, chegou a ser uma reflexão sobre questões colocadas por filósofos europeus, sem vinculação, ou mesmo confrontação, com o contexto histórico brasileiro, impedindo, assim, o surgimento de uma filosofia brasileira (Severino 1975).

Nas primeiras décadas do século XX, com a Reforma Carlos Maximiliano o ensino da filosofia perdeu a obrigatoriedade e passou a ser disciplina facultativa, mas na prática não era ministrada. Em 1942, com a Reforma de Gustavo Capanema, a filosofia recupera a sua obrigatoriedade de ensino no nível secundário. Entretanto, nesse período, houve a contínua redução do número de horas-aulas do ensino da disciplina. Iniciou-se então o processo de extinção do ensino de filosofia.

De acordo com Cartolano, no livro *Filosofia no ensino de 2º grau*, o processo de extinção do ensino de filosofia ocorreu por razões de ordem política e ideológica. Em 1961,

com a Lei 4024/61, a filosofia perdeu a sua obrigatoriedade de ensino, passando a ser disciplina complementar. O Brasil estava num processo de aceleração e modernização das forças produtivas.

A partir de 1964, com a instituição do Regime Militar, foi criada pelo Conselho Federal de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (que à época centralizavam as decisões da área educacional) uma série de leis, decretos e pareceres que contribuíram de forma expressiva para a extinção do ensino de filosofia, como por exemplo: a Resolução N°36, de 30/12/68 do Conselho Estadual de Educação, que limita a atuação da filosofia tornando-a disciplina optativa.

A criação da Lei 5692/71, que introduziu no país um grande incentivo à formação básica profissionalizante, pode ser apontada também, como fator de grande expressão no processo de extinção da filosofia dos currículos da educação básica, assim como para todo o processo de transformações na educação brasileira.

A situação começou a ser modificada apenas no final da década de 1970, pois o Brasil viveu intensos movimentos a favor da propagação da *pedagogia da liberdade* de Paulo Freire; a favor das eleições diretas para presidente e o fim da ditadura militar; e contra o quadro insatisfatório da proposta de ensino profissionalizante que ainda vigorava no papel embora não funcionasse na prática.

A Lei 7044/82, também trouxe sua contribuição para a modificação do processo de extinção da filosofia, pois fixava “o exercício consciente da cidadania, o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e a autorrealização com objetivos gerais do ensino secundário”(Ghedin, 2002). Assim a filosofia pôde ser reintegrada como uma ferramenta para a efetivação dos objetivos propostos na referida lei.

Ceppas sinaliza que,

A bibliografia da história da filosofia no Brasil, às vezes concebida como história da filosofia brasileira, é extensa; embora pouco prestigiada, com fontes primárias fora de catálogos e de difícil acesso. É sobretudo nestas fontes e nos textos da história da educação brasileira e portuguesa que encontramos, de fato, subsídios indispensáveis para uma história do ensino de filosofia, levando em conta as distâncias e mediações que a distinguem de uma história da filosofia *tout court*. (2010, p. 172)

A constatação de que as informações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil são encontradas, sobretudo, nos documentos que tratam da história da educação, é uma representação do papel secundário que a filosofia tem na constituição do processo de instrução da educação brasileira. “A fragilidade da filosofia entre nós, ao menos do ponto de vista de seu ensino, deveria ser pensada, portanto, em termos de fragilidade histórica de nosso sistema intelectual, e em especial de nosso sistema educacional” (Ceppas, 2010, p.174).

A afirmação acerca da fragilidade da filosofia pode ser ampliada não apenas para o aspecto de seu ensino, mas na própria consideração das produções filosóficas realizadas no Brasil. Por que nos currículos da educação básica não se faz a indicação de filósofos brasileiros ou latino-americanos? Onde está a produção filosófica dos trópicos? Será a razão europeia superior, e, por conseguinte, o modelo responsável por construir o nosso projeto educacional?

Ceppas, ao tratar da questão da “aclimatação da razão nos trópicos” afirma que,

O ensino de filosofia no nível médio foi quase sempre pensado em nossa cultura, do *Ratio Studiorum* aos Parâmetros Curriculares Nacionais, passando por Rui Barbosa e Silvio Romero, como parte de um projeto maior de “desasnar as crianças”, elevando-as ao nível da cultura letrada e preparando-as para o exercício da cidadania (Ceppas, 2010, p. 177).

A história da educação, e conseqüentemente, a história do ensino de filosofia, apresentam que todo o projeto de filosofia apresentado à educação básica, foi sempre idealizado a partir de uma razão europeia, que em nada se assemelha com as características culturais de nosso povo. E para além deste aspecto, o que parece mais perigoso, é a concepção da filosofia como a instrução intelectual capaz de salvar o povo da sua própria dimensão cultural. Ou seja, é a apresentação de um projeto filosófico do grupo dominante na sua permanente luta pela hegemonia.

No Brasil, o processo de constituição da educação brasileira acontece a partir de uma concepção de educação e de filosofia elaborada a partir da religião católica. A filosofia, como uma concepção de mundo, tornou-se uma religião, uma fé ou ideologia, que será responsável por elaborar um novo movimento cultural. Gramsci (CC11, §12, p.99) esclarece a questão: “isto é, o problema de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia”. Continua ainda:

E isto faz ressaltar ainda mais a capacidade organizativa do clero na esfera da cultura, bem como a relação abstratamente racional e justa que a Igreja, em seu âmbito, soube estabelecer entre os intelectuais e pessoas simples. Os jesuítas foram, indubitavelmente, os maiores artífices deste equilíbrio e, para conservá-lo, eles imprimiram à Igreja um movimento progressivo que tende a satisfazer parcialmente as exigências da ciência e da filosofia.

A presença da filosofia sob a regência do *Ratio Studiorum* garantia à Igreja que fossem atendidas as exigências da ciência e da filosofia. Através da alta capacidade organizativa da igreja e da escola imprimiram nas camadas dos simples, sem que os mesmos percebessem, uma ideologia que visava à formação de uma nova cultura. Os simples acreditavam – e acreditam até hoje – que estavam fazendo parte de uma forma de cultura e concepção de mundo superior. Gramsci (CC11, §12, p.99) chega a exemplificar a questão através da sinalização de que “tinha-se a impressão de que se assemelhavam aos primeiros contatos entre os mercadores ingleses e os negros africanos: trocavam-se coisas de valor por pepitas de ouro”.

Ainda hoje, para as camadas populares é difundida a ideologia de que a educação é a redentora das desigualdades sociais que avassalam o Brasil. Aos jovens é difundida a ideologia de que são eles os responsáveis pela elaboração de um novo projeto de sociedade. E ao ensino de filosofia no ensino médio é atribuída a responsabilidade das condições necessárias ao exercício da cidadania. O ensino de filosofia continua sendo concebido a partir de um papel salvífico no processo de elaboração de uma concepção superior de cultura e de cidadania.

Cidadania para Gramsci está ligada diretamente à capacidade do indivíduo de dirigir-se a si mesmo e à capacidade de tornar-se dirigente daquele que o dirige. O pensador italiano anuncia que,

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanística histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (CC12, §3, p.53).

A difusão da filosofia desde sua instituição na educação brasileira parece apresentar uma concepção de cidadania que só interessa aos grupos sociais dominantes. Os simples e os

subalternos não agem a partir de uma consciência teórica de suas ações. A elaboração de um projeto de cultura superior é caracterizada pela instrumentalização das classes subalternizadas, sem qualquer organicidade com o grupo social de origem e com o grupo social a que almejam fazer parte. É um projeto cultural que visa à manutenção das relações sociais como forma de garantia de formação de novas forças produtivas.

3.2 - História da Filosofia como tendência filosófica para o ensino médio

Entre as implicações que surgiram a partir da reintrodução do ensino de filosofia no ensino médio, a questão da tendência ou perspectiva filosófica a ser difundida em sala de aula, sempre foi uma questão de destaque no debate sobre o tema. Apenas a partir do ano de 2011, com a inclusão da filosofia no Programa Nacional do Livro Didático, mas que teve vigência a partir do ano de 2012 – PNLD 2012 – é que os professores e alunos passaram a ter disponíveis, a indicação da tendência filosófica a ser adotada, assim como a indicação dos livros didáticos de filosofia.

O processo de seleção dos livros didáticos foi nacional. Editoras de todo Brasil indicaram quinze livros, dos quais foram escolhidos três livros, por professores do ensino médio e professores universitários. Apesar da investigação sobre o processo de escolha dos livros didáticos, ainda não consegui identificar os critérios utilizados para a escolha dos professores que participaram da seleção, tão pouco, dados das editoras e dos quinze livros indicados. As escolas deverão escolher um dos três livros indicados, que será considerado volume único para as três séries do ensino médio. Os livros didáticos são: ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando - Introdução à filosofia*. Ed Moderna; COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de Filosofia*. Ed Saraiva; CHAUI, Marilena. *Iniciação à filosofia*. Ed Ática.

Os critérios básicos para avaliação e escolha dos livros didáticos tiveram como eixo norteador a História da Filosofia, que também perpassa todas as orientações indicadas no texto do programa. No PNLD (2012, P.10) está descrito que:

Por não ser um saber que tem por marca a evolução, como ocorre, por exemplo, com a área das biológicas, a filosofia se constitui e se alimenta a partir de sua própria história. Esse lastro histórico estabelece uma íntima relação entre a filosofia e sua história, de modo que, estudar filosofia é fazer, ao mesmo tempo, História da

filosofia. Um cuidado inicial foi o de se assegurar que a obra que conduzirá o aluno a um primeiro contato com a filosofia, isto é, com sua história, não contivesse como diretriz geral uma dogmática ou uma visão de mundo marcada por uma crença de qualquer ordem.

A orientação descrita no PNLD apresenta a História da filosofia como a tendência filosófica a ser desenvolvida nas salas de aula do ensino médio. Contudo, a afirmação de que “estudar filosofia é fazer ao mesmo tempo História da filosofia” indica que se deva atentar para a afirmação seguinte de, “assegurar que a obra que conduzirá o aluno a um contato com a filosofia, isto é, com sua história, não contivesse como diretriz uma visão dogmática ou uma visão de mundo marcada por uma crença de qualquer ordem”.

Estudar filosofia a partir da história da filosofia é imprescindível, pois é fazer também filosofia da história, ou filosofia da história da filosofia. Todavia, a escolha do livro didático que será adotado pela escola, isto é, a opção que será feita pela escola, já representa uma visão de mundo marcada por uma crença. Gramsci afirma que,

Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (CC11, §12, p.95).

A afirmação de Gramsci de que sem a consciência da própria historicidade é impossível ser filósofo, indica que a sua concepção de história parece estar comprometida com uma dimensão histórica e com uma concepção de filosofia muito mais aprofundada do que a presente no PNLD. Gramsci indica a necessidade de o filósofo ter consciência da própria historicidade, através do esclarecimento das contradições e concepções da própria história. Considera ainda, que o filósofo tem uma concepção crítica e coerente do mundo, que certamente não foi elaborada a partir de uma hora-aula semanal de cinquenta minutos.

É fato que a finalidade do ensino de filosofia proposta pelo PNLD, assim como pela LDB 9394/96 e pelos PCN/EM 1999 não é a formação de filósofos no ensino médio. Contudo, propõe o domínio dos conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania. E de que forma se pode pensar em exercício da cidadania sem uma concepção crítica e coerente do mundo? De que forma os conhecimentos filosóficos - que não foram

definidos pelas respectivas leis e programa – podem atuar no exercício da cidadania? Ou ainda, qual é a definição de cidadania proposta?

E ao afirmar que o primeiro contato do aluno com a filosofia acontece através da história da filosofia e que, durante o processo seletivo dos livros didáticos, houve o cuidado para que essa história não contivesse uma visão de mundo marcada por crença de qualquer ordem, a filosofia, pode ser encarada pelos jovens e pelos professores - que atuam como docentes desta disciplina, mas que possuem outra formação - como uma extensão das aulas de história. E qual é a história que não é marcada por crença de uma ordem? Gramsci (CC1, §12, p.94) afirma que “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos”.

Adotar a história da filosofia como perspectiva filosófica a ser desenvolvida no ensino médio não seria motivo de tanta preocupação, se na proposta houvesse menção à filosofia da história. O risco de adotar apenas a história da filosofia – e toda história por si só já é marcada por crença, fé, concepção ideológica - como eixo norteador, é o de obliterar a característica principal da filosofia: a investigação. Ou aniquilar o processo denominado por Gramsci de “análise crítica inicial”, que é o início do processo de elaboração crítica, é a possibilidade de conhecer a história através do que ele chama de “conhece-te a ti mesmo”.

A história da filosofia, nos moldes a que está sendo enquadrada, está sob o risco de ser reduzida a uma mera contação de história, tornando-se enfadonha e sem sentido para os jovens do ensino médio. E mais, esta proposta coloca sob risco também, a obrigatoriedade do ensino de filosofia na educação básica, pois nem os jovens, nem os professores parecem identificar o sentido de uma história desconectada da sua realidade.

Contudo, sempre há a possibilidade de resistência, que neste caso pode significar o desenvolvimento de uma história da filosofia a partir da elaboração de uma concepção política da história da filosofia, da compreensão da história como um campo de forças e suas relações sociais, esclarecendo ao jovem, que o seu posicionamento e conduta no mundo são fatos políticos. Gramsci sinaliza que:

Esta elaboração deve ser feita, e somente pode ser feita, no quadro da história da filosofia, que mostra qual foi a elaboração que o pensamento sofreu no curso dos séculos e qual foi o esforço coletivo necessário para que existisse o nosso atual modo de pensar, que resume e compendia toda esta história passada, mesmo em seus erros e seus delírios, os quais de resto, não obstante terem sido cometidos no passado e terem sido corrigidos, podem ainda se reproduzir no presente e exigir novamente a sua correção (CC1, §12, p.97).

A compreensão da história possibilitará ao jovem uma análise crítica da sua historicidade e norteará suas ações face aos embates e desafios do mundo. Assim, o jovem compreenderá as defasagens temporais, características das análises do presente realizadas por pensamentos elaborados através de problemas e questões de um passado que é consequência de uma construção hegemônica. Para que haja a correção de erros do presente é necessária uma análise crítica do passado e a consideração de que a história oficial, escrita por aqueles que são considerados os vencedores, está muito distante da história contada pelos vencidos, como sinalizou Walter Benjamin.

A história é mais que a unificação ou acomodação de fatos construídos de forma hegemônica com o objetivo de resolver uma questão. A elite dominante ao tentar bloquear as potencialidades da história, tenta excluir a classe popular do protagonismo do processo histórico. Entretanto, o ensino de filosofia no ensino médio pode ser considerado um colaborador para a intervenção neste processo, propondo aos jovens da classe popular uma ação política e a garantia de seu protagonismo na história. E a ação política, intencional, com relação a fins, isto é, à práxis, é capaz de alterar o resultado da história e seus protagonistas.

3.3 - Metodologia do ensino de Filosofia

A obrigatoriedade do ensino de filosofia como disciplina no ensino médio trouxe à tona, entre tantas outras implicações, o questionamento sobre a metodologia da prática do ensino de filosofia. É comum nas discussões sobre a reintrodução da filosofia nos currículos do ensino médio, surgir em lugar de destaque, o debate sobre a escolha da metodologia a ser utilizada pelos professores em sala de aula.

Como a metodologia de ensino de filosofia não foi previamente delineada pela legislação educacional, torna-se pertinente ressaltar um outro aspecto não menos importante, mas que está ligado de forma íntima com a questão da escolha metodológica. Quem é o profissional que vai ministrar as aulas de filosofia, seria ele um filósofo ou um professor de filosofia?

Para melhor compreensão sobre a questão metodológica do ensino de filosofia, é inevitável a investigação sobre os cursos de filosofia no ensino superior, sejam eles licenciaturas ou bacharelados. Qual é o enfoque do ensino no curso de filosofia? Há espaço

para disciplinas educacionais nos cursos de filosofia? Ou ainda, na academia, há o interesse pelo ensino de filosofia? Gallo sinaliza que,

os filósofos dão pouca ou nenhuma importância à questão do ensino. Os cursos preocupam-se em ensinar filosofia, transmitir o legado de sua história, às vezes preparando o pesquisador especializado nesse campo [...]. A tarefa de formar o professor é transferida para os Departamentos de Educação e suas didáticas e legislações, como se isso tudo nenhuma relação tivesse com a filosofia (2012, p.11).

A justificativa pelo provável desinteresse dos filósofos pela questão do ensino de filosofia pode ter sua raiz na própria condição histórica da ausência da filosofia no currículo da educação básica como disciplina obrigatória, posto que, apenas a partir de 2008 é que acontece a reintrodução da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio.

E quando se trata de formação ou cultura filosófica na formação do professor ou bacharel, *a priori*, me parece que é tratado apenas do saber determinado pela cultura filosófica dos grandes clássicos da filosofia ocidental. Será que a concepção de mundo do bacharel ou do licenciando sobre a filosofia oriental, latino americana ou brasileira, não deva ser incluída nesse cabedal cultural apresentado pela filosofia? Seria isto uma filosofia menor? Ou não seria de interesse do grupo dominante a consideração dessa filosofia? Gramsci esclarece que,

O processo de difusão das novas concepções ocorre por razões políticas, isto é, em última instância, sociais, mas que o elemento formal (a coerência lógica), o elemento de autoridade e o elemento organizativo têm uma função muito grande neste processo tão logo tenha tido lugar a orientação geral, tanto em indivíduos singulares como em grupos numerosos (CC 11, §12, p.108).

As razões históricas de subalternização da formação dos profissionais do magistério por si só, já apresentam as razões políticas e sociais para que haja uma diferenciação entre a cultura filosófica apresentada aos licenciandos e a cultura filosófica apresentada aos bacharéis. Os considerados “tios” e “tias” da educação básica não fazem parte da elite de cientistas universitária, que neste caso, representam o elemento de autoridade e organizativo.

Contudo, apesar dessa indicação de pouco interesse dos filósofos pela questão do ensino, a partir da obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio, há uma intensificação dos debates acerca da questão do ensino de filosofia, promovendo assim, um maior envolvimento dos filósofos, que *a priori*, pareciam não se interessar pelo tema.

Essa recente reintrodução pode impulsionar o processo de ampliação dos aspectos educacionais e pedagógicos que perpassam a presença da filosofia na educação básica. Quiçá a consolidação do ensino de filosofia no ensino médio provoque a necessidade de uma reformulação nos programas dos cursos de filosofia no ensino superior, visando uma presença maior das disciplinas educacionais, como por exemplo, filosofia da educação, didática, pesquisa e prática pedagógica.

A necessidade de uma indicação metodológica para o ensino de filosofia parece indicar uma fragilidade no processo de reintrodução do ensino de filosofia. Entretanto, não se pode desconsiderar que a falta de metodologia específica para esse ensino, pode significar uma oportunidade de exercício da autonomia docente – questão atual nos debates sobre a precarização do trabalho docente. O risco de um modelo fixo, de um padrão ou de uma coordenada metodológica fixa, pode caracterizar ou até mesmo intensificar o processo de perda de autonomia docente.

O aspecto metodológico do ensino de filosofia, dentre as implicações do ensino de filosofia deve respeitar as singularidades e especificidades de cada professor e de seus alunos. A metodologia que funciona para um professor, em uma determinada turma, pode não funcionar em outra turma ou para outro professor, principalmente quando a disciplina é filosofia. O que não quer dizer que não haja a necessidade de uma metodologia para o ensino de filosofia. Trata-se de encarar a ausência de uma metodologia específica na legislação educacional como oportunidade de flexibilização e autonomia no trabalho docente.

A questão acerca da metodologia de ensino é uma questão da educação e não propriamente do ensino de filosofia, pois é um aspecto constituinte da relação ensino-aprendizagem. E a autonomia docente tem papel fundamental nessa relação. A autonomia docente é fundamental no processo de aprendizagem. A escolha desta ou de outra determinada ação, das atividades a serem desempenhadas, dos recursos didáticos e de tantos outros aspectos que perpassam a questão sobre a metodologia, representam o que de mais valoroso o professor pode ter, a autonomia no exercício de suas atividades, isto, em qualquer área do conhecimento. É uma decisão do professor que deve ser feita de acordo com as necessidades e particularidades do próprio professor, dos alunos e da comunidade escolar.

A ausência de uma coordenada metodológica para o ensino de filosofia, não significa que não seja concreta e significativa a sinalização das deficiências nos cursos superiores de formação de professores já citadas no texto. Há que se oferecer ao professor em formação, as

inúmeras possibilidades metodológicas para o ensino de filosofia, para que a partir desse conhecimento possa ter uma prática orientada por ele mesmo. O interessante é que o professor tenha a sensibilidade para perceber até que ponto a metodologia escolhida e desenvolvida por ele, está contribuindo para a concretização dos objetivos a serem alcançados. Não obstante, vale lembrar (conforme citado em capítulo anterior) que nem sempre os objetivos proclamados são os objetivos reais.

Uma das metodologias mais propagadas no ensino de filosofia no ensino médio no Brasil é a metodologia da “pedagogia do conceito” apresentada por Gallo, formulada a partir de uma crítica deleuzo-guattariana produzidas em “O que é a filosofia?” Segundo Gallo

com a crítica deleuzo-guattariana [...] propus uma “pedagogia do conceito”: que a aula de filosofia fosse um trato direto com os conceitos. E como o que importa na filosofia é o fato de que ela é uma “atividade”, um ato de criação, defendi que não basta ao professor dessa disciplina no ensino médio ser alguém que apresente conceitos aos estudantes, mas é importante que ele seja uma espécie de mediador da relação direta de cada estudante com os conceitos. Para tal, procurei trabalhar a aula de filosofia como uma espécie de “oficina de conceitos” (2012, p.15).

A filosofia como atividade de criação de conceitos tem os franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari como destaques da sua representação. Essa perspectiva filosófica tem como finalidade uma produção conceitual, uma atividade de criação, uma espécie de produção material. O conceito seria o produto material da filosofia. Segundo Deleuze e Guattari:

o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...]. Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...]. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam [...]. Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (1992, p. 13, 14)

A perspectiva da filosofia como produção de conceito acredita que a criação de conceitos possibilita ao homem a reflexão, a contemplação e a comunicação. O conceito seria a forma de materializar todas as atividades envolvidas na metodologia aplicada pelo professor durante as aulas. Nessa perspectiva filosófica de Deleuze, apenas o fato dos alunos estarem

refletindo, dialogando sobre um assunto, não significaria uma produção de uma aula de filosofia. É indispensável uma produção conceitual após a problematização dos temas que normalmente são colocados sobre um plano de imanência. Para Deleuze o que garante a especificidade da filosofia é a produção de um conceito. Apenas a filosofia produz conceito, sendo redundante dizer: “conceito filosófico”.

A pedagogia do conceito propõe atividades de criação de conceitos em sala de aula. Os conceitos seriam uma forma racional de equacionamento dos problemas vividos no mundo (2010, p.162). Nesta metodologia a atividade de produção de conceitos é mediada pelo professor, que será o responsável pela escolha da ferramenta didática a ser utilizada em sala de aula.

De acordo com o autor, a sala de aula deverá ser uma espécie de laboratório ou oficina das atividades práticas. Cada aluno, nas aulas de filosofia, deverá adotar a postura de ser um filósofo, tomando para si, a experiência do contato com a filosofia como produção de conceitos. Isto requer então, que as aulas de filosofia não sejam um mero espaço de transmissão de conhecimentos, mas um espaço de produção ativa, rompendo assim com a concepção de aula tradicional.

Entretanto, as características de produção ativa, mediação do professor e sala de aula como espaço de experimentação ou laboratório, não me parecem ser exclusividades de uma metodologia para o ensino de filosofia, pois são características de algumas tendências pedagógicas já utilizadas que buscaram romper com a pedagogia tradicional, como por exemplo, o construtivismo.

Gallo indica ainda que,

Não se produz conceitos do nada: muitas vezes, é a própria filosofia a matéria da produção de novos conceitos. Assim, é necessário que os estudantes tenham contato, de forma ativa e criativa, com a diversidade das filosofias ao longo da história, pois ela será matéria-prima para qualquer produção possível (2012, p.93).

É verdade que não se produz conceitos do nada. A filosofia é feita a partir de um espanto, um problema. Mas considerar, que apenas a diversidade das filosofias ao longo da história seja a matéria-prima para qualquer produção possível, parece apresentar uma visão contraditória e reducionista tanto da filosofia como da educação. Se a sala de aula é um espaço de experimentação e construção de conceito, por que as produções devem acontecer a

partir de outras experiências? É como se, só existisse filosofia de uma filosofia passada. Por que não produzir a partir das experiências cotidianas dos jovens e de seus próprios problemas auxiliados pelos sistemas filosóficos tradicionais?

Sobre a questão do ensino de filosofia, Gramsci indica que,

No ensino de filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um “filósofo” sem o saber). E, já que provavelmente não tiveram ainda mais que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, em segundo e, só numa terceira etapa, dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais (CC11, §13 p. 119).

O que Gramsci propõe é uma metodologia inversa à que estamos acostumados a utilizar. A realidade é que ainda hoje, a educação brasileira apresenta uma característica de valorização excessiva de conteúdos, de práticas focadas no processo de memorização e de ensino enciclopédico, que na maioria das vezes, está desconectado da realidade cotidiana dos alunos, isto é, das suas experiências, de seus conhecimentos. Isto tudo somado à precarização do trabalho docente.

Então antes da questão metodológica, a questão seria, qual é o posicionamento do professor diante do ensino de filosofia? É necessário que o próprio professor faça a avaliação de qual é sua finalidade com o ensino de filosofia. Se após a avaliação, a conclusão for de que o ensino de filosofia deve contribuir para a “formação cultural e elaboração crítica do pensamento” como sinalizou Gramsci, deve-se atentar para que as aulas de filosofia, não se transformem em aulas visando apenas a reprodução de uma história da filosofia desconectada da realidade dos alunos. Uma espécie de perpetuação de um processo de memorização.

A presença da filosofia nos exames de vestibular pode ser o exemplo, do risco de ter como finalidade para o ensino de filosofia no ensino médio, apenas uma história da filosofia passada baseada na memorização dos filósofos clássicos e seus conceitos, pois na prática, a metodologia de ensino estará voltada apenas, para a aprovação e classificação no exame de vestibular. Isto, além de contribuir para o desinteresse dos alunos para com a filosofia, pode incluir a filosofia no pacote das disciplinas que descontextualizadas, são memorizadas para a

realização de exames que visam apenas uma titulação, uma certificação. Seria isto, uma possível redução epistemológica e ontológica da filosofia.

O processo metodológico do ensino de filosofia é apresentado por Gramsci em três etapas, a primeira etapa a partir do senso comum, a segunda a partir da religião e a terceira a partir dos sistemas filosóficos elaborados pelos intelectuais tradicionais. Consta-se a inversão no processo metodológico apresentado pelo pensador italiano, visto que a primeira etapa do processo está focada no senso comum, no conhecimento trazido pelo aluno.

A sinalização de que o ponto de partida para o ensino de filosofia acontece a partir do conhecimento prévio trazido pelo aluno, ou seja, das suas experiências filosóficas, indica a necessidade de uma inversão de papéis no processo educativo. O protagonista não é mais o professor, tampouco os clássicos da filosofia, mas sim o aluno. E essa inversão fará toda a diferença no processo de aprendizagem, pois a filosofia será contextualizada e ressignificada a partir da própria concepção de mundo trazida pelo aluno, ou seja, de sua filosofia espontânea.

Ao sinalizar que a tarefa do professor, no processo de auxiliar o aluno na elaboração de um pensamento crítico deve partir do conhecimento trazido pelo próprio aluno, Gramsci sinaliza que esse processo deve ser precedido pela demonstração de que o aluno também tem uma experiência filosófica.

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore” (CC11, §12, p. 93).

Destruir o preconceito de que a filosofia é específica de especialistas de uma determinada categoria de intelectuais, que na maioria das vezes, compõe um seletivo grupo social distante do grupo social a que pertence o jovem do ensino médio, é possibilitar a aproximação e o interesse dos alunos com a filosofia. Os alunos poderão perceber que a sua própria concepção de mundo é uma composição de elementos sociais, políticos e culturais difundidos, na maior parte do tempo, pelos intelectuais tradicionais do grupo social dominante. Ou seja, que os simples, acabam por incorporar à sua concepção de mundo, uma

concepção de mundo que não é a sua, através de um processo de “submissão ou subordinação intelectual” (CC11, §12, p.97) historicamente determinada, sem que haja um processo de elaboração crítica e consciente por parte dos simples.

O senso comum é definido como,

a filosofia dos não-filósofos, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio [...] é o folclore da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inúmeras formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme à posição social das multidões das quais ele é a filosofia (CC11 §13, p.115).

Não se pode desconsiderar que o aluno pertence a um determinado grupo social, tendo assim, sua concepção de mundo constituída por todos os elementos sociais que compõem esse grupo. Esses elementos são absorvidos de forma acrítica e desagregados, sendo enraizados e legitimados pelos diversos espaços socioculturais pelos quais circulam. Acrítica porque são concepções absorvidas sem que haja a consciência dos elementos que se está incorporando. E de forma desagregada porque acontece a partir de processos já naturalizados pelo grupo a que pertence. Está presente nas brincadeiras da infância, nos hábitos adquiridos com a família, nas tradições e costumes do grupo a que pertence e na religião.

Contudo, apesar das críticas ao senso comum, devido o processo acrítico e desagregado da sua constituição, o senso comum também apresenta um lado “sadio”, chamado pelo autor italiano de bom senso. Quando os simples entendem a filosofia por “tomar as coisas com filosofia” (CC11, p.98) demonstram o interesse por “tomar as coisas” através de um processo de reflexão, de atividade intelectual, teórica, das questões a serem enfrentadas e resolvidas.

Este é o núcleo sadio do senso comum, que poderia precisamente ser chamado de bom senso e que merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. Torna-se evidente, assim, por que não é possível a separação entre a chamada filosofia “científica” e a filosofia “vulgar” e popular, que é apenas um conjunto desagregado de ideias e opiniões (CC11, p.98).

Desse modo, Gramsci apresenta duas vertentes para a questão do senso comum. A primeira é a possibilidade de desenvolvimento e elevação intelectual e moral a partir do conhecimento pré-científico apresentado pelo bom senso. A segunda é o processo de

superação das concepções desagregadas e acríticas, difundidas nas classes subalternas através do próprio devir histórico.

Na segunda etapa, Gramsci parte da religião. Assim como toda a obra de Antonio Gramsci, suas considerações sobre a religião devem ser contextualizadas historicamente, desse modo será possível compreender a relevância da religião como segunda etapa no processo de metodologia para o ensino de filosofia. E nesse caso, as considerações partem em específico, do conceito de religião aplicado por Benedetto Croce³² no qual a religião é concebida como filosofia, ou seja, como concepção de mundo, a partir do momento em que se torna fé sem que haja exercício teórico, mas ainda assim, exercendo um papel de estímulo à ação.

Para Gramsci, a questão da religião está centrada não no aspecto confessional, mas no sentido laico

A religião e o senso comum não podem constituir uma ordem intelectual porque não podem reduzir-se à unidade e à coerência nem mesmo na consciência individual, para não falar na consciência coletiva: não podem reduzir-se à unidade e a coerência “livremente”, já que “autoritariamente” isto poderia ocorrer, como de fato ocorreu, dentro de certos limites, no passado. O problema da religião, entendida não no sentido confessional, mas no sentido laico, de unidade de fé entre uma concepção do mundo e uma norma de conduta adequada a ela: mas por que chamar esta unidade de fé de “religião”, e não de “ideologia” ou mesmo de “política”? (CC11 §12, p.96).

A necessidade de reflexão sobre a religião, como a segunda etapa no processo metodológico de ensino de filosofia, ocorre a partir da crítica do autor sobre a força que a religião, concebida como concepção de mundo, tem no estímulo e na condução das ações dos indivíduos. Seria a substituição do termo fé por ideologia, ou seja, há uma premissa teórica implícita, que orienta e conduz a vontade e ação dos indivíduos, estando eles submetidos às sanções dessa ideologia. Mesmo que contextualizado historicamente os escritos do pensador italiano, percebe-se que apesar das diferenças entre os aspectos da religião em seu tempo e os aspectos da religião atualmente, o papel político desempenhado por essas instituições sobre as

³² Filósofo italiano com ascensão na Europa contra o materialismo histórico, favorecendo o campo das tensões e não das contradições, tentando desconstruir o pensamento de Marx. Gramsci constrói em sua teoria toda uma análise sobre Croce. Ver Vol.1 da Edição Brasileira dos Cadernos do Cárcere – Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.

camadas subalternizadas como forma de garantia de conquista e manutenção hegemônica do grupo social dominante, continua o mesmo.

Assim, a religião, como a escola, seria uma das maiores organizações culturais responsáveis por conservar a unidade ideológica de todo o bloco social que está submetido a uma determinada ideologia. Pode-se então, fazer uma relação entre a proliferação das diversas igrejas evangélicas atualmente, a abertura de novas escolas de educação básica deste cunho religioso e o quantitativo de políticos ligados a estas instituições, eleitos para exercício no poder executivo?

A relevância de análise da religião, assim como do senso comum, nas etapas metodológicas do ensino de filosofia parte então, do aspecto político contido no processo de elaboração de uma concepção de mundo. Isto ocorre através da capacidade organizativa e de conservação de unidade dos estratos religiosos na esfera cultural, agindo sobre o indivíduo que constitui sua concepção de mundo de forma acrítica e desagregada.

A concepção de mundo construída de forma acrítica e desagregada terá como consequência ações, atividades práticas, que serão orientadas por um processo de subordinação intelectual a outro grupo social. E como toda ação é uma ação política (CC11, §12, p.97) a construção de uma concepção de mundo, é também uma ação política. Portanto, os aspectos políticos intrínsecos à religião representados, ora pelos elementos que a religião fornece para a constituição do senso comum, ora pela influência da religião no processo de orientação das ações dos indivíduos, justificam a relevância dessa segunda etapa do processo metodológico definido por Gramsci.

A terceira etapa da metodologia apresentada por Gramsci trata dos sistemas filosóficos tradicionais, que são valorizados pelo autor italiano por apresentarem um rigor científico, através de elaboração intelectual crítica, coerente e sistematizada. Em sua grande maioria, estes sistemas filosóficos são produzidos individualmente pelos filósofos tradicionais, o que não ocorre com o senso comum, que é produzido coletivamente. Mas de que forma acontece esse processo de legitimação de um sistema filosófico?

A filosofia, compreendida na acepção de Gramsci como uma concepção de mundo, é também uma ação política. E as ações políticas são mediadas através das experiências adquiridas através dos organismos de cultura, que por sua vez, são delineadas e organizadas através da intervenção dos intelectuais que estão a serviço do grupo social dominante. Isto

posto, pode se dizer, que a filosofia é também um instrumento de coesão, e ou, de coerção, dos grupos sociais de uma sociedade. O processo de legitimação de um determinado sistema filosófico acontece então, a partir da satisfação das necessidades e dos interesses do grupo social dominante.

A filosofia, ou as diversas filosofias difundidas na história e apresentadas através de uma condição quase dogmática, serve como uma espécie de instrumento orientador no processo de conservação da unidade ideológica de determinado grupo hegemônico. A intensidade de apropriação de uma concepção de mundo está ligada à capacidade organizativa das esferas de cultura pelo grupo social dominante.

Apesar do brilhante desenvolvimento dos sistemas filosóficos dos filósofos tradicionais, ou clássicos, por serem desenvolvidos a partir de um desenvolvimento intelectual individual, apresentam grande distanciamento da realidade das classes subalternizadas, visto que, em vias de regras, a consciência dos simples ainda está mergulhada no senso comum.

Os sistemas filosóficos tradicionais, quase sempre partem de uma visão unitária de uma questão, tendo uma função muito mais intelectual e restrita às dimensões do pensamento, que na atividade prática dos subalternizados. À priori, estes sistemas parecem visar apenas a uma elevação das dimensões culturais e uma transformação das concepções de mundo. De acordo com Gramsci

o fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um “fato filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (CC11, §12, p. 96).

As condições sociais de desenvolvimento intelectual das classes subalternas foram historicamente mediadas pelos intelectuais tradicionais. Estes por sua vez, por estarem ligados ao grupo social dominante, conduziram este desenvolvimento intelectual de modo que, aos simples, restasse apenas o desenvolvimento intelectual limitado ao desenvolvimento técnico da produção material. E assim, as magníficas descobertas dos filósofos tradicionais fazem pouco ou quase nenhum sentido aos simples. Os subalternizados, que em grande maioria estão intelectualmente envolvidos no “folclore” do senso comum, não se identificam com a filosofia dos intelectuais, ou não conseguem atingir as elucubrações por eles realizadas.

Ao deslocar os sistemas filosóficos produzidos pelos filósofos tradicionais, para a terceira etapa do processo metodológico de ensino de filosofia, Gramsci não desvaloriza ou critica estes sistemas ou filósofos, apenas sinaliza que esta filosofia deve ser traduzida para a vida ativa, real e concreta. O autor italiano indica a necessidade de uma filosofia que atenda às necessidades concretas da vida dos indivíduos, que a filosofia não esteja restrita ao pensamento, mas que tenha sentido e orientação prática, ativa e criativa como concepção de mundo. Gramsci esclarece ainda que,

um movimento filosófico só merece este nome na medida em que busca desenvolver uma cultura especializada para restritos grupos de intelectuais ou, ao contrário, merece-o na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os “simples” e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos? Só através deste contato é que uma filosofia se torna “histórica”, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em “vida” (CC11, §12, p.100).

Uma das críticas feitas à disciplina de filosofia pelos jovens é a de que a filosofia é pouco interessante e que eles não conseguem perceber a utilidade da filosofia na vida cotidiana. A metodologia indicada por Gramsci, ao partir do senso comum, passar pela religião e por fim chegar aos sistemas filosóficos dos intelectuais tradicionais pode desvelar essa “filosofia” que *a priori*, apresenta-se tão desinteressante e sem sentido para os jovens alunos do ensino médio.

A filosofia apresentada pelos filósofos tradicionais, ainda que seja uma representação do mais alto padrão de evolução intelectual de um indivíduo, faz parte também de um senso comum, de um senso comum restrito ao grupo de intelectuais. A inovação apresentada por Gramsci é a de que esta filosofia (que também é um senso comum, só que dos intelectuais) seja difundida a partir de uma renovação que acontece somente através da ligação dos intelectuais com as questões da vida prática dos “simples”.

3.4 - Sobre a orientação curricular

Apesar da reintrodução da filosofia no ensino médio, através da LDB 9394/96, apenas a partir da promulgação da lei 11684/08, é que a filosofia passou a ser disciplina obrigatória no ensino médio. O ensino de filosofia passou a ser obrigatório sem que fossem estabelecidos

critérios, currículo ou material didático aos professores. Esta lacuna gerou para além da insatisfação, a angústia tanto nos profissionais que foram designados a ensinar a filosofia, como nos alunos, que muitas vezes não conseguiam compreender o objetivo da reintrodução da filosofia no ensino médio.

Em 1994, no estado do Paraná, professores de filosofia e um grupo de estudiosos do tema em questão, antecipando-se a LDB/1996, organizaram a Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia no Segundo Grau (atual Ensino Médio). Segundo RODRIGUES (2005), a proposta visualizava “processo de reflexão, caminho para a inteligibilidade e articuladora do contexto cultural, partindo dos recortes ético e epistemológico, entendidos como mais adequados ao nível de inteligência e desenvolvimento do aluno desse nível”.

No Rio de Janeiro, com a criação do Currículo Mínimo de Filosofia em 2011, é que as escolas passaram a ter um currículo específico de filosofia no ensino médio. O Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro para o ano de 2013 (p.3) tem como objetivo apresentar as

competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar contidos nos planos de curso e aulas de filosofia no ensino médio. Sua finalidade é apresentar de forma clara e objetiva os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.

O documento funciona como uma proposta de eixo norteador do ensino de filosofia, que deve ser um ponto de partida e não um roteiro de conteúdos fixos, promovendo uma ação que possibilite ao estudante (p.4) “condições deste se apropriar dos fundamentos teóricos e metodológicos da área”. O Currículo Mínimo sinaliza que,

Não se trata de formar o especialista em Filosofia deste nível de ensino, e sim, ir, aos poucos, aproximando os estudantes em sala de aula, do contato com o estilo reflexivo da filosofia, que é indispensável para se aprender a forma de abordagem filosófica (o filosofar) de modo significativo.

Assim como a LDB 9394/96 e os PCN/EM 1999, o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro também apresenta ambiguidades nas suas disposições. Um exemplo destas ambiguidades é a indicação de que seu objetivo é possibilitar ao aluno “condições de se apropriar dos fundamentos teóricos e metodológicos da área” e logo em seguida indicar que

neste nível de ensino, o objetivo é aproximar os estudantes “do contato com o estilo reflexivo da filosofia”.

Ora, a apropriação de quaisquer fundamentos teóricos e metodológicos, *a priori*, exige rigor e aprofundamento no processo de ensino-aprendizagem, que não me parecem estar presentes nas condições apresentadas pelo próprio Currículo Mínimo, pelas diretrizes e bases da educação ou pelos parâmetros curriculares. Além disso, há de ser problematizado e esclarecido, se o objetivo é a “apropriação dos fundamentos teóricos e metodológicos” ou o “contato com o estilo reflexivo da filosofia”. E as outras disciplinas não apresentam estilo reflexivo? Cabe ressaltar, o estilo reflexivo é uma característica da filosofia, mas não uma exclusividade da filosofia, principalmente concebida nos moldes de disciplina do ensino médio.

A apresentação curricular foi apresentada através de eixos temáticos visando o desenvolvimento de habilidades e competências da área da filosofia. A saber, (p.5),

No primeiro ano, tendo uma hora-aula semanal de cinquenta minutos, sugere-se organizar o curso como uma “iniciação ao processo de filosofar”. No segundo ano tem-se como diretriz anual, o problema do conhecimento na filosofia, bem como na ciência, na vida cotidiana (senso comum), nas escolas, nas artes etc. No terceiro ano a proposta é para se organizar atividades de estudos e reflexões acerca da ética e da política como dimensões fundamentais da vida humana, individual e social. Durante todo esse processo o professor deve estar atento para a necessidade de articular as reflexões com um texto filosófico nas aulas.

Com a RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4746 DE 30 DE NOVEMBRO DE 2011, a carga horária da disciplina de filosofia no segundo ano do ensino médio foi reduzida para uma hora-aula de cinquenta minutos semanal, assim como já estava determinado para o primeiro ano do ensino médio. Restando apenas, (e por enquanto) ao terceiro ano do ensino médio, a carga horária de duas horas-aula de cinquenta minutos cada, para a disciplina de filosofia. A justificativa apresentada em Audiência Pública da Comissão de Educação, no dia 14/11/2012, pelo Subsecretário de Educação Antônio Neto, que, junto com outros profissionais da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, foi de que a redução dos tempos de Filosofia e Sociologia atendia a uma necessidade de criar aulas de reforço de Português e Matemática. A proposta seria então, sacrificar uma disciplina em favor de outra que já apresenta deficiência em sua carga horária?

Desse modo, é inevitável a problematização das ambiguidades apresentadas no próprio Currículo Mínimo, assim como as ambiguidades entre o currículo Mínimo e as políticas públicas educacionais. Voltemos a lembrar o primeiro capítulo dessa pesquisa, quando ao investigar as diretrizes e bases da educação, recorreremos a SAVIANI, e à sua sinalização de que os objetivos proclamados não são os objetivos reais.

De que forma o professor de filosofia no ensino médio, com apenas uma hora-aula de cinquenta minutos semanal, no primeiro e segundo ano, vai promover a apropriação dos fundamentos teóricos e metodológicos, utilizando o estilo reflexivo da filosofia, tudo isso ainda, articulado à leitura de textos filosóficos? Isto parece tarefa quase impossível para o terceiro ano, que conta, por enquanto, com os dois tempos semanais.

Gallo (2010) sinaliza que a apresentação da filosofia nas diretrizes curriculares acontece a partir de uma justificativa que coloca a filosofia não por ela mesma, mas por sua capacidade de instrumentalizar o educando. Continua ainda a ressaltar que o mesmo raciocínio vale para a questão da interdisciplinaridade.

A filosofia era justificada por algo que ela desenvolveria nos estudantes, algo este alheio a ela mesma. [...] A afirmação que aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) também apresenta um caráter instrumental: o papel da filosofia seria o de aportar aos jovens certos conhecimentos filosóficos necessários ao pleno exercício da cidadania (2010, p. 160).

A questão da concepção da filosofia a partir de um viés de instrumentalização permeia toda a teoria de Antonio Gramsci sobre a filosofia. Contudo, é necessário que se faça a distinção entre a instrumentalização apresentada pela legislação educacional brasileira vigente e a “instrumentalização” apresentada por Gramsci. O autor italiano entre tantas sinalizações a respeito da filosofia apresenta que entre as ideias que o povo faz sobre a filosofia,

uma das mais difundidas é a de tomar as coisas com filosofia, a qual analisada, não tem por que ser inteiramente afastada. É verdade que nela se contém um convite implícito à resignação e à paciência, mas parece que o ponto mais importante seja, ao contrário, o convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional (CC11, §12, p. 98).

Esta sinalização de Gramsci pode auxiliar a compreensão sobre a finalidade do ensino de filosofia no ensino médio indicada na legislação educacional brasileira. A obrigatoriedade da disciplina de filosofia nos currículos da educação básica somada às condições efetivas de seu desenvolvimento nas escolas - como a relação entre a carga horária de uma hora-aula de

cinquenta minutos semanal e os objetivos e finalidades propostos – parecem ser na verdade um convite à resignação ou à paciência, parecem propor que o estudante “tome as coisas com filosofia”.

A instrumentalização proposta por Gramsci parte “do convite à reflexão, à tomada de consciência” não como uma concepção salvífica da filosofia, na qual a apropriação dos seus fundamentos teóricos e metodológicos pelo estudante representa a garantia de sua cidadania – mas como proposta de elevação cultural, de (CC 11, §12, p.100) “elaborar uma filosofia que – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela – se torne um senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais”.

O caráter reflexivo da filosofia para Gramsci está representado a partir de uma elevação intelectual das massas a partir da inovação e crítica da atividade já existente. A ideia é que as massas populares tenham elementos para a construção de um senso comum renovado. Que os jovens da classe popular através do ensino de filosofia tenham a possibilidade de criticar a sua própria concepção de mundo, ou seja, a sua própria filosofia, mesmo que ainda na fase espontânea. De acordo com Gramsci

o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica (CC11, §12, p.94).

A aceção de reflexão e de crítica em Gramsci apresenta uma filosofia que está para além da dimensão instrumental, mas indicam a própria filosofia como atitude crítica e reflexiva através da sua constituição formada pelos elementos históricos e políticos. “Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente” (CC11, §12, p.101). Para o autor italiano, a atitude reflexiva e crítica estão ligadas à elaboração de uma nova concepção de mundo.

Segundo Gallo, “justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental – isto é, a serviço de algo, como a cidadania – é essencialmente antifilosófico.” Continua ainda,

Indo mais para o contexto da argumentação presente nos PCNEM, de ver na filosofia uma preparação abrangente do indivíduo, fazendo parte de sua introdução ao universo da cultura e das técnicas para nele habitar, prefiro apostar no ensino da filosofia como um fim em si mesmo, para além de qualquer tutela, seja ela cidadã ou moral (2010, p.161).

A posição de Gallo é clara sobre a relação estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/1999 entre filosofia e cidadania, ou ainda, de qualquer tutela que ela possa estabelecer com as questões da cidadania ou da moral. Parece apresentar uma concepção de filosofia um tanto quanto mecanicista, no sentido de desenvolver elucubrações intelectuais e individuais desconectadas da dimensão histórica e da dimensão política. A reflexão não é repetição mecânica. Qual seria o objetivo do desenvolvimento intelectual neste caso?

Esta apresentação continua aprisionando a filosofia aos grandes intelectuais, aos grupos dominantes, que além de detentores da estrutura, são os responsáveis pela organização das instituições que constituem a superestrutura. Neste caso, a filosofia não estará nem restrita à instrumentalização, pois ela não promoverá nenhuma crítica acerca da situação concreta - que é parte constituinte e indispensável do processo real da formação histórica. Se a filosofia não parte das questões da cidadania, nem da moral, parte ela de que dimensão?

A concepção de Gallo é que

a filosofia justifica-se por oportunizar aos estudantes a *experiência do conceito* [...] Um ensino ativo de filosofia, que coloque os jovens estudantes em contato com a própria atividade filosófica: a criação conceitual, mais do que com sua história, ou com os temas hoje importantes. Claro que isso tudo está subentendido e articulado, mas no ponto de partida do pensamento, isto é, nos problemas que os motivam (2010, p.163).

Essa concepção de filosofia parece um tanto quanto contraditória, na medida em que propõe colocar os jovens em contato com uma atividade filosófica que está acima da sua história e dos temas importantes, contudo afirma que estes aspectos estão subentendidos e articulados nos problemas que os motivam. Ora, se subentendidos e articulados, se são problemas que os motivam, são problemas filosóficos que além de políticos estão contidos na história não apenas dos estudantes daquela sala de aula, mas de todos de sua classe ou grupo social. Semeraro (2011, p.149) ao propor uma crítica da escola ativa a partir de Gramsci, sinaliza o risco quando “se privilegiam os ‘interesses’ do aluno acabam sendo desvalorizadas

as relações com os outros e se cultivam premissas que o afastam dos problemas mais amplos da sociedade, da política e dos conflitos de classe”.

Além do risco de afastar o estudante dos “problemas” ou “temas” importantes da sociedade, desarticulando o processo de consciência de classe, além de desconexão com a história e com a política, essa concepção de filosofia pode contribuir para o desinteresse dos jovens da classe popular pela filosofia, pois apresenta grande distanciamento das suas questões cotidianas. Desse modo, pode perpetuar o pensamento já difundido através do senso comum, de que a filosofia não tem utilidade na vida prática.

Outro ponto a ressaltar, é que toda a articulação da criação do conceito tem “como ponto de partida o pensamento, isto é, nos problemas que os motivam”. Como Gramsci apresenta sua elaboração da filosofia da práxis, a partir do desenvolvimento do pensamento de Marx, sobre isto, surge a necessidade de se retomar as Teses sobre Feuerbach³³ para elucidar esta questão. A saber:

Tese I: O principal defeito de todo materialismo até aqui (inclusive o de Feuerbach) é que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só são apreendidos sob a forma de objeto ou de intuição, mas não como atividade humana sensível, como práxis, não subjetivamente. [...] Feuerbach quer objetos sensíveis, realmente distintos dos objetos do pensamento; mas não vê a própria atividade humana como atividade objetiva.

Tese II: A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irrealidade do pensamento (visto isoladamente da práxis) é uma questão puramente escolástica.

A compreensão da filosofia como atividade especificamente teórica, está contida na dificuldade de compreender o pensamento como atividade humana objetiva, isto é, como

³³ Karl Marx (1818-1883) escreveu estas teses por volta de 1845. Esta é a versão publicada por Friedrich Engels (1820-1895) junto com a reedição de 1888 do seu *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*.

atividade humana que produz efeitos práticos. Compreender a objetividade do pensamento como atividade humana que transforma o mundo. E essa é a inovação de Marx, apresentar uma filosofia que não é apenas elucubração individual, mas a articulação da unidade entre teoria e prática, ou seja, a filosofia da práxis. Gramsci inicia o parágrafo 45 do Caderno 7 com a seguinte pergunta: “Quando se pode dizer que uma filosofia tem importância histórica?” Após investigação, ele mesmo elabora a resposta, qual seja:

É possível dizer que o valor histórico de uma filosofia pode ser “calculado” a partir da eficácia “prática” que ela conquistou (e “prática” deve ser entendida em sentido amplo). Se é verdade que toda filosofia é a expressão de uma sociedade, ela deveria reagir sobre a sociedade, determinar certos efeitos, positivos e negativos: a medida em que ela reage é justamente a medida da sua importância histórica, de não ser ela “elucubração individual”, mas sim “fato histórico” (CC7, §45, p. 249).

Assim, constata-se que para Gramsci, assim como para Marx, a filosofia está ligada de forma íntima, aos efeitos práticos que esta atividade humana objetiva produz. E estes efeitos práticos podem ser compreendidos como a representação do próprio fato histórico. O real em Gramsci é a atividade que tem efeitos práticos. Não há a possibilidade de pensar a filosofia da práxis sem a sua relação com a história. E mais, não há como considerar a objetividade do pensamento, a filosofia como criação de conceitos, sem considerar o próprio fato histórico como a mola articuladora do problema que o motiva. Sobre a origem da filosofia da práxis, Gramsci anuncia que,

a filosofia da práxis nasceu no terreno do máximo desenvolvimento da cultura da primeira metade do século XIX, cultura representada pela filosofia clássica alemã, pela economia clássica inglesa e pela literatura e prática política francesa. Na origem da filosofia da práxis estão estes três movimentos culturais.

É importante ressaltar os movimentos culturais que compõem a base do nascimento da filosofia da práxis, para facilitar a compreensão das características, da proposta e do processo de elaboração do pensamento de Marx, assim como o de Gramsci, sobre a filosofia. Afastando assim, toda e qualquer possibilidade de uma concepção “vulgar” da filosofia da práxis,

elaborada a partir do pensamento desagregado do senso comum³⁴. A filosofia da práxis não nasce de uma simples elucubração de Marx, mas da análise sistemática das condições políticas, econômicas e culturais sob as quais a Europa do século XIX estava envolvida.

³⁴ Gramsci continua esclarecendo que “o momento sintético unitário, creio, deve ser identificado no novo conceito de imanência, que da sua forma especulativa, tal como era apresentada pela filosofia clássica alemã, foi traduzido em forma historicista graças à ajuda da política francesa e da economia clássica inglesa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os caminhos percorridos pela filosofia no ensino médio, a justificativa apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/EM 1999 indica que a reintrodução da filosofia neste segmento, basicamente aconteceu devido ao seu caráter reflexivo que, por conseguinte, é considerado – por estas mesmas leis - condição indispensável para a construção e o exercício da cidadania. Contudo, nenhuma destas leis apresenta uma definição acerca do que seja o exercício da cidadania. Ou ainda, de que forma, efetivamente, o “domínio dos conhecimentos filosóficos” (LDB 9394/96, ART 36) está relacionado ao exercício da cidadania na vida prática do aluno.

A questão da cidadania perpassa todo o texto das diretrizes e bases da educação, assim como as demais leis da educação brasileira. Então, por que a questão da cidadania não é discutida de forma clara, ou apresentada a sua definição no texto dessas leis? Por que a questão da cidadania está sempre ligada ao exercício de direitos, como por exemplo, o direito à liberdade de expressão, direito ao voto, direito à educação? Se a reintrodução da filosofia no ensino médio tem apenas a finalidade de colaborar no processo de desenvolvimento da capacidade reflexiva do indivíduo, no que tange a sua orientação para o exercício dos seus direitos e no cumprimento de deveres?

A reintrodução do ensino de filosofia no ensino médio, *a priori*, parece indicar uma nova perspectiva para a educação, na qual os estudantes terão a tão sonhada possibilidade de serem formados como cidadãos críticos, reflexivos, autônomos. É como se o processo de desenvolvimento reflexivo fosse exclusividade da filosofia. Ou ainda, que o desenvolvimento reflexivo fosse a condição necessária para o exercício da cidadania.

A concepção da educação como o elemento responsável pela redenção de toda a desigualdade social e econômica, que desde sempre está presente na história do Brasil, é reforçada através da reintrodução da filosofia nos currículos da educação básica como elemento necessário ao exercício da cidadania.

Desse modo, nos debates que permeiam a questão do ensino de filosofia no ensino médio, o aspecto principal passa a ser os desdobramentos relacionados à dimensão pedagógica acerca da presença da filosofia na educação básica. A reintrodução do ensino de filosofia acaba por colaborar com a propagação da ideologia dos grupos dominantes de que a

educação, representada pela instrumentalização intelectual é o fator determinante para a conquista da ascensão econômica e social. A filosofia assumiu para si uma condição de alavanca da educação nesse processo de aparente elevação intelectual do povo.

Enquanto crescem os debates sobre as possibilidades de se fazer ou não, filosofia no ensino médio, assim como as dúvidas sobre as questões pedagógicas como consequência da reintrodução, a questão política, representada principalmente a partir da questão da cidadania ou do exercício da cidadania como a finalidade do ensino de filosofia é apresentada de forma “menor”. Da mesma forma, que o grupo dominante empenha-se em obliterar a dimensão política – elemento constituinte da questão da educação – empenha-se também, em obliterar a dimensão política que perpassa todo o objetivo de reintrodução da filosofia no ensino médio.

Gramsci indicou em toda sua teoria que a relação entre filosofia, educação e cidadania é acima de tudo uma questão política. Pensar em filosofia é pensar em efeitos práticos do pensamento na vida concreta. E assim pensar numa filosofia que seja para a vida, que possibilite ao aluno perceber que a filosofia pode e deve trazer utilidade prática para a sua vida, através da unidade entre teoria e prática.

A ação teria uma orientação e uma finalidade, sendo assim, uma ação orientada pelo seu próprio processo de reflexão (num sentido ampliado do termo). A partir dessa unificação entre teoria e prática é que as classes subalternizadas e os simples encontrariam as condições adequadas para se autodirigirem e dirigirem também, aqueles que outrora os dirigiram.

A consciência teórica do indivíduo em relação a sua ação é consequência de um processo reflexivo adquirido por meio de um árduo exercício de suas atividades intelectuais. Contudo, os jovens das classes subalternizadas não encontram as condições mínimas, necessárias para o desenvolvimento de sua intelectualidade. Ora são envolvidos pela ideologia de que não são capazes de desenvolver atividades que tenham a intelectualidade como base para a produção, ora pela própria inserção no mercado de trabalho dada a necessidade de subsistência, ou ainda, pela dificuldade da disciplina do próprio corpo para a conquista da concentração necessária para o desenvolvimento das atividades reflexivas, inúmeras são as questões que poderiam ser enumeradas.

O caráter reflexivo da filosofia, que tanto é ressaltado na legislação educacional brasileira, em Gramsci, assume total relação com a cidadania. Posto que, os simples e os subalternos tem sua ação no mundo, orientada a partir, de uma consciência adquirida a partir

das próprias experiências contidas nas relações sociais que o circundam, como também, da consciência adquirida sem um processo reflexivo, através de uma concepção difundida na maioria das vezes pelos intelectuais tradicionais e pelas instituições de cultura.

A concepção “verbal”, indicada por Gramsci no parágrafo 12 do Caderno 11, reforça a ação intencional e a relação pedagógica contida no processo de. O risco da perpetuação dessa concepção é o de impedir que o indivíduo inicie o processo de autocompreensão das forças que constituem o seu próprio processo histórico, produzindo e intensificando um processo de apatia. O indivíduo passa a um estado de passividade moral e política que é consequência da influência de outro grupo social, o grupo social dominante, que ao controlar a organização da sociedade através de seus intelectuais age sobre a conduta moral e sobre a vontade dos grupos subalternos.

Quantas vezes não se ouve questionamentos acerca da falta de coerência nas ações tomadas por determinados indivíduos? Se partirmos da juventude, a questão pode ser exemplificada através da relação entre o exercício da cidadania e a possibilidade de voto a partir dos dezesseis anos. Quais são as condições reais oferecidas ao jovem da classe popular, como forma de preparo e orientação para a efetivação do seu voto? A escola seria a grande responsável por orientar o jovem no processo de votação.

A conclusão é que as condições reais oferecidas pelo sistema público de ensino no Brasil, em vias de regras gerais, não contribuem para atividades críticas e nem reflexivas dos estudantes. O excesso de conteúdos e a conseqüente falta de identificação destes mesmos conteúdos, com a vida cotidiana e com as condições sociais e culturais dos estudantes acabam perpetuando um ensino enciclopédico e obsoleto. Sem contar a precariedade das condições de trabalho a que estão submetidos os docentes.

É fato ainda que desde as séries iniciais do ensino fundamental, os alunos são “trabalhados” a desenvolverem o exercício da cidadania, seja através da obrigatoriedade³⁵ do canto do hino nacional, ou ainda, pelas apresentações nos desfiles comemorativos de independência do Brasil. Desde a mais tenra idade, o exercício da cidadania na escola é

³⁵ A obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental foi garantida através da LEI Nº 12.031, DE 21 DE SETEMBRO DE 2009.

concebido através de práticas de rituais mecanicistas, que parecem mais se aproximar das condições apresentadas pelas fábricas ou indústrias aos seus trabalhadores.

No ensino médio, o jovem não precisa mais submeter-se ao enfileiramento, ao canto do hino e aos desfiles. Nessa fase escolar, o jovem vai ao encontro da filosofia como forma de garantir o pleno exercício da cidadania. Ou seja, na prática, teria o “domínio dos conhecimentos filosóficos” no ensino médio a finalidade de garantir a orientação do jovem para o exercício do voto.

Se a análise partir da consideração do Governo Federal³⁶ de que a idade certa para alfabetização é até os oito anos de idade, ao final dos nove anos da educação básica, o aluno deve ter no máximo quatorze anos. Aos quinze anos inicia suas atividades no ensino médio, é apresentado à filosofia e desfruta dos cinquenta minutos semanais desta disciplina, nos dois primeiros anos deste segmento. A partir do segundo ano de ensino já estaria apto e autorizado a votar. Contudo, vale lembrar a questão da distorção idade-série apresentada na introdução da pesquisa, na qual o jovem da classe popular dificilmente chegará ao ensino médio com quinze anos de idade.

Por mais longa que pareça a exemplificação, faz-se necessária para que se compreenda de que forma a concepção verbal indicada por Gramsci acontece. O jovem sabe que precisa votar, que a sua participação nesse processo de escolha é fator de intervenção na sua realidade cotidiana. Todavia, diante da difusão no senso comum, de que “o voto não muda nada” ou de que “todos os políticos são ladrões” ou ainda, “que religião e política não se discute”, o jovem da classe popular acaba desistindo e desinteressando-se pelo processo eleitoral. E assim está constituído o processo de passividade moral e política a partir da concepção desenvolvida pelo grupo dominante acerca da cidadania. Nesse caso, o exercício da cidadania passa a ser o exercício da passividade.

A investigação realizada no percurso desta pesquisa indica que no debate sobre o ensino de filosofia no ensino médio, a discussão normalmente esta voltada para a metodologia de ensino, para a orientação curricular ou para a perspectiva filosófica a ser trabalhada. É evidente que essas questões são de extrema relevância, ou ainda, são indispensáveis para se

³⁶ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

pensar o ensino de filosofia no ensino médio. Entretanto, obliterar a investigação, e a consequente discussão, acerca da finalidade da presença da filosofia no ensino médio é assumir o risco do não cumprimento dos objetivos da educação.

O debate sobre a filosofia no ensino médio, basicamente, gira em torno das possibilidades e desafios de fazer filosofia a partir de um viés pedagógico. Assim, o que está na berlinda, neste debate, não é o objetivo da reintrodução da filosofia no currículo do ensino médio, ou ainda, a finalidade de sua reintrodução. E sim, as metodologias, a didática, ou as perspectivas filosóficas, entre outras implicações. Dentre as implicações discutidas no debate sobre a reintrodução da filosofia na educação básica, a questão que mais se aproxima aos objetivos e finalidades da presença da filosofia no ensino médio é a questão da emancipação, ou da autonomia.

Os debates limitam-se a discorrer sobre os conceitos de emancipação e de autonomia sem considerar a totalidade do processo ao qual esses aspectos estão relacionados, como por exemplo, propor uma investigação tendo como ponto de partida as perguntas: emancipação para quê? Emancipação para quem? Quais as possibilidades de emancipação para os indivíduos da classe popular? De que forma o indivíduo emancipado pode concretamente modificar sua participação no mundo? Qual a contribuição do ensino de filosofia na construção da autonomia? São perguntas que não podem ser caladas e afastadas da discussão sobre os objetivos reais da educação. Estão todas interligadas ao processo de luta pela hegemonia política.

Através de todo o processo investigativo desta pesquisa, fica evidente que para Gramsci a relação entre educação, filosofia e cidadania é mais ampla do que apenas o desenvolvimento de uma perspectiva filosófica conceitual ou da concepção da filosofia como um fim em si mesma. A filosofia proposta por Gramsci, ou seja, a filosofia da práxis é uma filosofia que longe das perspectivas filosóficas de apenas elucubrações mentais individuais, conceitos, faz a conexão inseparável entre filosofia e povo, e ainda, entre filosofia, história e política. É ação política, na medida em que propõe uma ação orientada a partir de uma problematização histórica dos fatos, fatores e de seus agentes.

A relação entre a filosofia e o povo está contida na inovação de sua teoria ao sinalizar que o processo histórico é aberto às intervenções das ações políticas. A história não é a simples acomodação de fatos necessários à conquista ou manutenção das forças políticas na luta pela hegemonia do grupo dominante. Que a história também, e, sobretudo, é

protagonizada por grupos subalternizados que tiveram sua participação obliterada pelos grupos dominantes. Assim, a indicação do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, de que o ponto de partida do ensino de filosofia no ensino médio deve ser adoção da história da filosofia como perspectiva filosófica, indica a necessidade de revisão da própria concepção de história, precede a revisão do conceito de história da filosofia.

A atenção voltada para a indicação da história da filosofia como perspectiva filosófica a ser adotada no ensino médio é intensificada a partir da considerável ausência dos protagonistas deste processo no debate acerca do ensino de filosofia no ensino médio, os jovens. Durante a investigação, os temas apresentados pelos autores que pesquisam sobre a reintrodução da filosofia na educação básica, quase nunca a questão dos jovens é relacionada ao processo. O jovem está contido no debate, como o educando que vai exercer a cidadania.

Todavia, se a finalidade da reintrodução da filosofia na educação básica é garantia das condições necessárias ao exercício da cidadania, e neste caso das condições necessárias para que o jovem exerça a cidadania, é indispensável que a investigação sobre este jovem esteja tão presente no debate quanto as investigações sobre a cidadania ou sobre as questões pedagógicas. Não há como se pensar em história da filosofia no ensino médio, sem problematizar a história de seus protagonistas e identificar o papel que estão assumindo no processo de luta pela hegemonia.

A obliteração das questões da juventude no debate sobre a reintrodução da filosofia no ensino médio parece colocar o jovem numa posição apartada de sua participação efetiva nas relações de produção. A história desses protagonistas como sujeitos ativos e as relações sociais que estabelecem ou que foram para eles estabelecidas pelos grupos dominantes não é considerada no processo de desenvolvimento da filosofia para este segmento. Este foi um aspecto gravíssimo identificado nesta pesquisa.

Outro aspecto identificado no debate sobre a reintrodução da filosofia no ensino médio, durante a investigação, foi o de tratar a questão do exercício da cidadania como sinônimo de desenvolvimento de autonomia e de emancipação. Desenvolver autonomia e emancipação não significa exercer cidadania. Durante todo o processo investigativo desta pesquisa, as abordagens relativas à finalidade do ensino de filosofia no ensino médio, assim como especificamente a questão da cidadania, foram apresentadas a partir do caráter reflexivo como instrumento para o desenvolvimento da autonomia e emancipação. Parece que os

próprios autores tratam de forma igualitária as concepções de cidadania, autonomia e emancipação.

Se partirmos do referencial teórico de Gramsci para analisar esta questão, encontraremos também sobre os aspectos identificados, uma inovação. Ao tratar da questão da filosofia e da educação, a partir da relação pedagógica que estabelecem no processo de luta hegemônica, pelos grupos dominantes e pelas funções a elas conferidas como elementos essenciais da superestrutura, o pensador sardo apresenta uma dimensão política tanto para a filosofia quanto para a educação.

No entanto, a inovação está justamente na possibilidade de pensar tanto a filosofia quanto a educação como elementos capazes não apenas de instrumentalizar de forma técnica os indivíduos, no sentido do desenvolvimento de autonomia e emancipação, mas com a proposta de instrumentalizá-los de técnica e politicamente de forma que tenham condições de se dirigirem e dirigirem a quem os dirige. Pois como se pode pensar em cidadania, sem que os subalternizados tenham condições reais de dirigirem os que os dirigem.

A proposta de uma perspectiva filosófica no ensino médio historicista, comprometida com a formação intelectual e moral, que vise à elaboração de uma nova concepção de mundo, com uma metodologia desenvolvida a partir da problematização dos aspectos acerca do senso comum, da religião e dos sistemas filosóficos já elaborados, a partir do interesse universal, coletivo e não de pequenos grupos, parece realmente apresentar as condições necessárias ao exercício da cidadania. A questão não é “introduzir *ex-novo* uma ciência individual na vida de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente” (CC11, §12, p. 101).

A finalidade descrita em toda a legislação educacional brasileira, acerca dos objetivos do ensino de filosofia no ensino médio é apresentada de forma clara e explícita, indicando o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho como os principais aspectos a ser considerados. Mas como pensar em cidadania sem pensar em condições de igualdade?

Se a escola é o espaço que garante ao indivíduo o desenvolvimento intelectual, é também na escola, que as classes populares devem ter a possibilidade de elaborar o desenvolvimento da sua camada de intelectuais, que serão orgânicos aos grupos aos quais pertencem, desenvolvendo assim, o processo de uma nova organização de cultura, na qual os subalternos e os simples possam efetivamente exercer a cidadania a partir de uma ação política intencional e orientada. Ou ainda, a escola é também um espaço para a elevação

intelectual e moral das classes populares para que, independente do caminho que escolham seguir tenham a possibilidade de exercer uma ação teoricamente orientada.

A juventude é uma fase na formação do indivíduo que tem como característica o ímpeto por atitudes impulsivas e de autoafirmação. As experiências e impressões adquiridas em todo o percurso de vida dos indivíduos são exteriorizadas através de ações no período juvenil, que, somadas a impulsividade e a falta de consciência de si e do mundo, podem tem consequências amargas ou apáticas, com as quais terão conviver por toda a vida. Todavia, para a classe popular, a falta de uma educação intelectual e moral são aspecto ainda mais preocupante, dada as condições sociais, econômicas e políticas sob as quais estão inseridos. Vide a quantidade de adolescentes que estão fora da escola ou submetidos brutalmente ao encarceramento.

Diante dos aspectos suscitados na pesquisa, e das políticas educacionais sobre o tema em questão, é imprescindível que seja problematizada a permanência e a finalidade do ensino de filosofia no ensino médio a partir de sua reintrodução. Longe de compreender a filosofia sob uma perspectiva salvífica, ou de criticar os sistemas filosóficos clássicos, a questão não é essa. A questão é pensar a presença da filosofia no ensino médio – no último segmento da educação básica – como oportunidade, ainda que tardia, de construção de um processo de elevação intelectual e moral das massas populares - historicamente subalternizadas - de efetivamente exercerem a cidadania como expressão de liberdade.

Em 1917, Gramsci já havia sinalizado que o problema da educação dos proletários era um problema de liberdade. Somente quando as massas populares tiverem condições de se autodirigirem, a cidadania efetivamente será exercida e então poderão considerar-se livres.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M.. *Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu, 2005.
- ARANHA, M. L.A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: Introdução à filosofia*. Ed Moderna, 2010.
- BAUMAN, Z. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. RJ: Zahar, 2010.
- BOBBIO, N. *Ensaio sobre Gramsci e o conceito de Sociedade Civil*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- BONFIM, J. C. A. *Filosofia da práxis e hegemonia: a política nos Cadernos de Gramsci*. Niterói, RJ: Dissertação UFF, 2012.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (orgs.). 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Filosofia: ensino médio*. Cornelli, G.; Carvalho, M. (coord.). Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.
- BUCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CANCLINI, N. G. Gramsci e as culturas populares na América Latina. In: Coutinho, C. N.; NOGUEIRA, M. A. (orgs). *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p.64.
- CARTOLANO, M.T.P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1985.
- CARRANO, P.C.R. *Os jovens e a cidade: identidade e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. RJ: Faperj, 2002.
- CEPPAS, F.; OLIVEIRA, P. R.; SARDI, S. A. (orgs). *Ensino de filosofia, formação e emancipação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à filosofia*. São Paulo: Ed Ática, 2010.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed Saraiva, 2010.

DAYRELL, J.; GOMES, L. N.; LEÃO, G. *Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 237-252, set./dez. Editora UFPR, 2010.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: 34, 1992.

SOARES, R. D. *A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed UNB, 2001.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. SP: Cortes, 1995.

_____. Educação e a construção democrática no Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GALLO, S. *Filosofia no Ensino Médio: Em busca de um mapa conceitual*. In: FÁVERO, A. A.; RAUBER, J.J.; KOHAN, W. O. (orgs). Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

_____. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

GHEDIN, E. *A problemática da filosofia no ensino médio*. In: FÁVERO, A. A.; RAUBER, J.J.; KOHAN, W. O. (orgs). Ijuí: Ed Unijuí, 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere* (6vls). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 – 2002.

_____. *Cartas do cárcere* (2vls). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. *Escritos Políticos* (2vls). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

KANT, I. *Resposta à pergunta O que é esclarecimento?* 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOHAN, W. O. *Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil*. In: FÁVERO, A. A.; RAUBER, J.J.; KOHAN, W. O. (orgs). Ijuí: Ed Unijuí, 2002.

KOHAN, W. O.; XAVIER, I. M. (orgs). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MARTINS, J.S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. RJ: Vozes, 2002.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). *Escritos da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Z. A. L. Os valores e a necessidade do filosofar: reflexões paradigmáticas sobre o ensino da filosofia. IN: RIBAS, M. A. C. *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Ed Unijuí, 2005.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 1997.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Autores Associados. SP: Cortez, 1980.

SEMERARO, G. *A filosofia da práxis e o (neo) pragmatismo*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.29, p. 28-39, Maio/Agosto, 2005.

_____. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida SP: Ideias e Letras, 2006.

_____. *Gramsci educador das "relações hegemônicas"*. Texto apresentado no evento: Seminários de Estudos: Os intelectuais e a educação - 2009 - Gramsci e a Educação. Campinas, Faculdade de Educação - Unicamp. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gramsci/resumos.html>>. Acesso em: 01 fev.2010.

_____. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEVERINO, A. J. *Filosofia: guia do professor*. São Paulo: Cortez, 2009. 96 p.

_____. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2002.